

NO FIO DO EQUILIBRISTA

Professor de teatro e construção de conhecimento



Vera Lúcia Bertoni dos Santos

521547

Programa de Pós-Graduação em Educação
Faculdade de Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

T
7:371.13
5237n
2006

Porto Alegre
2006

UFRGS
BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO

Vera Lúcia Bertoni dos Santos

NO FIO DO EQUILIBRISTA

Professor de teatro e construção de conhecimento

TESE DE DOUTORADO

Orientação: Prof. Dr. Fernando Becker

Programa de Pós-Graduação em Educação
Faculdade de Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Porto Alegre
2006

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A Banca Examinadora, abaixo assinada, aprova a Tese intitulada *NO FIO DO EQUILIBRISTA: professor de teatro e construção de conhecimento*, de Vera Lúcia Bertoni dos Santos, como requisito parcial para a obtenção do *Título de Doutor em Educação*.

Prof. Dr. Ingrid Dormien Koudela

Prof. Dr. Darli Collares

Prof. Dr. Nilton Bueno Fischer

Ao Jorge

Agradecimentos

À Florência e à Vitória, minhas filhas, e ao Jorge, meu marido,
que me ensinam a “dançar com a vida de rosto colado”.

À Mônica, minha mãe.

À Suzana, à Anamaria e à Cristina, minhas irmãs, e às suas famílias.
À Lininha, à Yara, à Maria Luísa, à Ana, ao Pico, à Fabi e ao Gerson.

À Mirna, pela “escuta afinada” e pela “contracenação”.

À Susana, presença constante.

À Júlia.

Ao Vicente, à Val, ao Marcelo, à Stela, ao Mauro, à Marlene, à Bia,
à Rosângela, à Denise e à Iara.

Às professoras Ana Carolina Fücks, Ana Lara Vontobel,
Nádia Herter Mancuso e Jussara Hoffmann.

Aos parceiros do NEEGE e do GEARTE.

Aos colegas do grupo de orientação, em especial, ao Gilberto, à Liane,
à Jaqueline e à Patrícia.

Às professoras Margarete Axt e Jaqueline Moll e à equipe do
Programa de Pós Graduação em Educação da UFRGS.

Às professoras Ingrid Koudela, Darli Collares e Analice Pillar, que
compuseram a Banca Examinadora da minha Proposta de Tese.

Aos meus companheiros de trabalho, professores e funcionários do
Departamento de Arte Dramática da UFRGS.

Ao meu orientador, professor Fernando Becker, pela confiança,
pela exigência e pela parceria.

Aos meus alunos, em especial àqueles que participaram da pesquisa.

E, finalmente, à oportunidade de poder realizar este trabalho numa
Universidade pública, gratuita e de qualidade.

SUMÁRIO

Resumo.....	7
Abstract.....	8
Résumé.....	9
O andar equilibrista	10
I - INVENTAR O PRÓPRIO FIO	21
1. Nas voltas do coração	22
De quem brinca, de quem canta, de quem os seus males espanta	26
De quem aprende a gostar... de aprender e de ensinar.....	34
2. Num tempo de ruptura, de transição e de reconfiguração	52
3. O teatro como experiência lúdica de aprendizagem do mundo	59
Jogo e conhecimento	63
Entre urubus e avestruzes, passarinhar	65
Shakespeare enfarinhado	72
Em busca do sentido	74
4. À luz da Epistemologia Genética	84
<i>Jogo dramático</i> e tomada de consciência	88
<i>Jogos teatrais</i> e operatoriedade	97
II - DISCIPLINAR O ANDAR E EXPOR-SE AO DESAFIO	108
1. Disposições	110
2. Condições	114
3. Movimentos	123
4. Ajustes	133
III - APRENDER OUTROS ANDARES, DESENROLAR NOVOS FIOS	137
1. Entre o imponderável e o programado	139
Rosa dos ventos, mandalas e espirais	140
Atenção voluntária e atenção espontânea	151
2. Saber de onde se parte e aonde se quer chegar	161
A aula como jogo	162
Histórias de vida e visões de mundo	173
3. A cooperação a título de processo educativo	196
A regra como necessidade	198
A reciprocidade como condição	218
4. Apropriar-se do vivido	243
Professor de teatro e construção de conhecimento.....	259
Bibliografia	281
Anexos	287

Resumo

O trabalho enfoca as relações entre a formação do professor de teatro e a construção de conhecimento na perspectiva da Epistemologia Genética de Jean Piaget. O seu objetivo é elucidar as razões da prática pedagógica a partir da “tematização” dos processos de interação evidenciados na disciplina de *Teatro e Educação*, pertencente ao currículo do Curso de Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A experiência empírica que ele reflete surge da necessidade de compreender o processo de construção de conhecimento do futuro profissional do ensino de teatro e desenvolve-se na “equilibração” do estudo da teoria e da elaboração de uma metodologia de investigação e análise dos aspectos contextuais da experiência educativa. Dentre eles distinguem-se: a intencionalidade e a imponderabilidade das ações da sala de aula; a capacidade lúdica e as histórias de vida dos seus sujeitos como pontos de partida da ação pedagógica; a cooperação inerente à experiência de aprendizagem; e a apropriação do processo de construção de conhecimento.

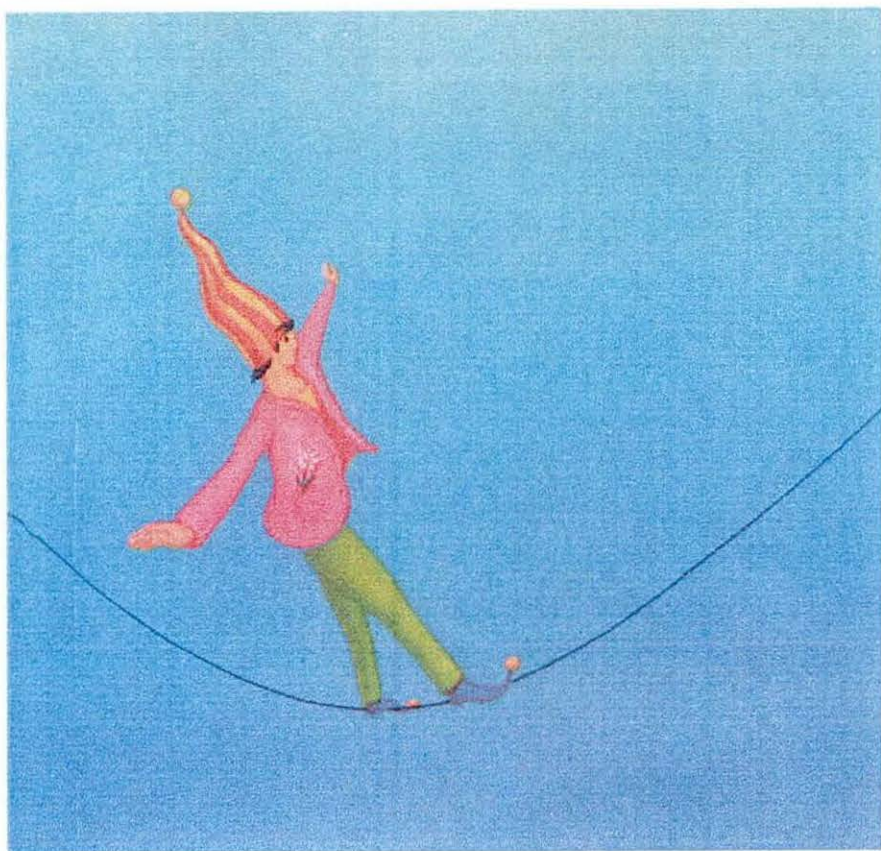
Abstract

This paper deals with the relationships between the formation of the drama teacher and the construction of knowledge from the standpoint of Jean Piaget's Genetic Epistemology. This paper looks into the reasons for the pedagogical practice through the "thematization" of the interaction processes existing in the *Theatre and Education* discipline from the Artistic Education, a BA Program offering a degree in Scenic Arts from the Universidade Federal do Rio Grande do Sul. The empiric experience it reflects arises from the need to understand the future performing arts teacher's process of knowledge construction. The experience is developed by means of "balancing" the theoretical study and the creation of a methodology for investigating the contextual aspects of the educational experience. Noteworthy among them: the intentional and the imponderable nature of the classroom actions; the learning capacity and the life stories of the subjects as starting points for the pedagogical action; the cooperation that is inherent to the learning experience; and the appropriation of the knowledge construction process.

Résumé

Le travail focalise le rapport entre la formation de l'enseignant de théâtre et la construction de la connaissance, suivant la perspective de l'Epistémologie Génétique de Jean Piaget. Son objectif est élucider les raisons de la pratique pédagogique à partir de la « thématization » des processus d'interaction mis en évidence dans la discipline *Théâtre et Éducation*, qui fait partie du curriculum du Cours de Licence en Éducation Artistique - Qualification Arts Scéniques - de l'Université Fédérale de Rio Grande Do Sul. L'expérience empirique qu'il reflète se manifeste par la nécessité de comprendre le processus de construction de la connaissance de l'avenir professionnel de l'enseignement du théâtre et se développe avec l'« équilibre » de l'étude de la théorie et de l'élaboration d'une méthodologie de recherche et d'une analyse des aspects contextuels de l'expérience éducative. Parmi eux se distinguent : l'intentionnalité et l'impondérabilité des actions dans la salle d'études ; la capacité ludique et les histoires de vie de leurs sujets en tant que des points de départ de l'action pédagogique ; la coopération inhérente à l'expérience d'apprentissage ; et l'appropriation du processus de construction de la connaissance.

O andar equilibrista



*Era uma vez um equilibrista.
Vivia em cima de um fio, sobre um abismo.*

Fernanda Lopes de Almeida
e Fernando de Castro Lopes

Este trabalho reflete o meu desejo de compreender as razões das minhas próprias ações. O estudo que ele busca apresentar nasceu da necessidade de “tomar posse” de uma experiência de mais de vinte cinco anos dedicados ao ensino de teatro em diferentes níveis e em diversos âmbitos da educação formal e informal, especialmente daquela que se tem desenvolvido nos últimos quinze anos em que atuo junto à formação de professores de teatro em nível superior.

Originário das preocupações e questionamentos provenientes dos fazeres teóricos e práticos da docência, o trabalho situa-se na intersecção das áreas do teatro e da educação, e propõe-se a focar os processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos no interior da Disciplina de *Teatro e Educação*, integrante curricular do Curso de Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Artes Cênicas do Departamento de Arte Dramática (DAD) do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), e a refletir sobre as interações possibilitadas ao longo da minha experiência na Universidade.

O seu problema central diz respeito à elucidação das relações entre o ensino e a aprendizagem na formação, ou transformação, desses professores; dito de outro modo, trata-se de compreender os modos através dos quais os sujeitos desse processo constroem os conhecimentos necessários à docência e constroem conhecimento necessário à assimilação desses conhecimentos.

Tendo por objetivo primordial discutir a (trans)formação do professor de teatro e as suas relações com a construção da inteligência – compreendida, esta, como forma complexa de adaptação do ser humano ao mundo em que vive –, decidi questionar o significado do meu próprio trabalho, examinando os processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos no interior da minha sala de aula, trazendo-a como espaço privilegiado à reflexão sobre o “fazer docente”, indissociável do “fazer discente”.

Nessa intenção, realizei um estudo descritivo, analítico e reflexivo das (trans-form)ações da sala de aula, compreendidas numa totalidade

coordenada, na qual busco o equilíbrio entre o estudo da teoria e a análise da prática, alicerces e reflexos uma da outra.

O texto que dele resulta fundamenta-se numa pesquisa em andamento, ou seja, reflete uma etapa de uma pesquisa mais ampla que não se iniciou a partir deste trabalho e tampouco se conclui com ele, pois dele se pretende nutrir para ir adiante. Tal pesquisa segue linhas diversas de investigação, dentre as quais se destacam: a reflexão sobre a formação do professor de teatro, donde se incluem a problematização da minha trajetória pessoal e a interação com os processos de construção de conhecimento dos alunos com os quais compartilho a sala de aula; e a teorização sobre o desenrolar dos processos evidenciados nessa experiência, sob o prisma da Epistemologia Genética.

Nesse sentido, a compreensão de determinados aspectos concernentes à teoria de Jean Piaget significaram importantes tomadas de consciência que me permitiram refletir, na perspectiva construtivista e interacionista, sobre o processo de construção de conhecimento do professor de teatro, considerando a minha própria maneira de agir em relação a ele.

Essa possibilidade de refletir sobre o processo de aprendizagem sob o ponto de vista do conhecimento como construção significou a ampliação da minha maneira de conceber a teoria, permitindo a tematização (Piaget, 1977)¹ das interações da sala de aula e a reflexão da prática pedagógica numa relação dialética² entre o professor e o aluno, entre a construção das estruturas de aprendizagem e o seu funcionamento, entre o sujeito e o objeto do conhecimento; nesse vaivém, a teoria transforma-se em prática, o conteúdo

¹As obras mencionadas ou citadas literalmente são referidas neste estudo pelas datas da sua primeira publicação no original, identificadas na Bibliografia entre colchetes e seguidas dos demais dados - título, local e editora e data - da edição relativa à menção ou da qual foi extraída a citação.

²Na filosofia moderna e contemporânea o termo é frequentemente utilizado no sentido de Hegel. "Toda a realidade move-se dialeticamente e, portanto, a filosofia hegeliana vê em toda parte tríades de teses, antíteses e sínteses, nas quais a antítese representa a 'negação', o 'oposto' ou 'outro' da tese, e a síntese constitui unidade e, ao mesmo tempo, a certificação de ambas" (Abbagnano, 1971, p. 273).

da aprendizagem transforma-se em forma e o ato de ensinar transforma-se no ato de aprender.

Na concepção que pretendo enfatizar, a adoção do termo *professor*, para designar um dos agentes no processo de ensino e aprendizagem, fundamenta-se não apenas no estudo etimológico da palavra – *professor* (derivado do latim, *professore*), “que faz profissão” (Machado, 1952, V.IV, p. 437), ou (também do latim, *professione*), declaração, manifestação” (Machado, 1952, V.IV, p. 438) –, mas se liga a propósitos que tocam o cerne do meu trabalho.

A designação *professor* vem, pois, representar a afirmação de um pressuposto epistemológico que supera tanto as concepções de inclinação empirista³ – em cujo contexto talvez coubesse o termo substantivo *mestre*, do latim, *magister*, “o que comanda, que conduz, que dirige” (Machado, 1952, V.IV, p. 116) –, quanto as de fundo apriorista⁴, que encontrariam talvez o seu equivalente na expressão adjetivada *educador* (do latim, *educatore*), cujo sentido é: “o que cria, educador, formador” (Machado, 1952, V.II, p. 370), enquanto modelos explicativos capazes de abarcar os problemas da inteligência. Ademais, esse cuidado semântico corresponde à prerrogativa de ultrapassagem da designação *arte-educador* – expressão residual que marca um posicionamento da área de artes visuais⁵, mas que, pelo seu uso

³ “Do ponto de vista do empirismo, e particularmente de sua forma rejuvenecida e contemporânea que é o ‘empirismo lógico’, existem duas formas de conhecimento: a) conhecimentos empíricos fornecidos pela experiência (percepção e aprendizagem) independentemente de qualquer lógica e anteriormente às coordenações lógico-matemáticas; b) conhecimentos lógico-matemáticos consistindo em coordenações muito tardias e ligadas em particular ao uso da linguagem” (Piaget, 1972, p. 225).

⁴ As “doutrinas epistemológicas e psicológicas que poderemos agrupar sob o rótulo de *apriorismo*, consideram as estruturas mentais anteriores à experiência, fornecendo-lhes, esta, simplesmente ocasião de se manifestarem sem explicá-las” (Piaget, 1936, p. 25).

⁵ Ao analisar a “situação política do ensino da arte no Brasil no fim dos anos oitenta”, Ana Mae Barbosa (1991, p. 5) relaciona a implementação de projetos competentes e conseqüentes de arte na escola a “pressupostos conceituais” e “estratégias mais adequadas” ao desenvolvimento do “fazer artístico” e da “apreciação estética”. Evidenciando a necessidade de compreensão do sentido epistemológico da arte, ou seja, da “investigação dos modos de como se aprende arte na escola de 1º grau, 2º grau, na universidade e na intimidade dos *ateliers*”, a autora (Barbosa, 1991, p. 7) propõe uma revisão conceitual que parte, justamente, do sacrifício da expressão “arte-educação”, que servira “para identificar uma posição de vanguarda do ensino da arte contra o oficialismo da educação artística dos anos setenta e oitenta”, em favor da perspectiva do “ensino da arte e aprendizagem da arte”, diz ela (p. 7), “sem eufemismos”.

indiscriminado nas áreas do teatro, da dança e da música, tornou-se um genérico –, em favor da reconfiguração do espaço político-pedagógico das disciplinas do conhecimento artístico no contexto acadêmico.

Essa maneira de compreender o papel da arte nos processos formais de educação considera a possibilidade inequívoca de contribuição de professores com formação específica para a concretização de um projeto de educação comprometido com a construção de sujeitos no mais amplo sentido, no qual a experiência artística em geral, e a teatral, em particular, negam-se a cumprir a função acessória imposta pelos sistemas tradicionais de ensino e lutam pela sua afirmação no meio acadêmico, insurgindo-se como formas de significar o “estar” no mundo e de construir estruturas de pensamento cada vez mais capazes de assimilar a complexidade do real.

No caso da experiência teatral, entendo que um projeto dessa natureza compreenda desde as propostas de ensino direcionadas a crianças e adolescentes, até as formas teatrais desenvolvidas no ensino de nível superior: as primeiras, desenroladas no âmbito da educação escolar de níveis fundamental e médio, em paralelo à evolução das condutas lúdicas e sem o objetivo de formar profissionais; e, as segundas, orientadas no sentido da formação profissional de atores, diretores ou professores de teatro.

Do mesmo modo, a pertinência do termo *ensino* – que (do latim, *ensignare*) significa “pôr uma marca, assinalar, distinguir, designar” (Machado, 1952, V.II, p. 410) –, adotado para designar o fazer pedagógico relacionado ao teatro, justifica-se pela concepção epistemológica com a qual este trabalho se identifica, que parte do princípio que há algo sim a ensinar, e a aprender, na relação educativa, e que ela só se torna possível na medida em que os envolvidos nesse processo assumem a condição de sujeitos, participando de forma ativa e cooperativa em cada uma das suas etapas.

Na busca da superação da dicotomia “teoria *versus* prática”, a minha investigação realiza-se, pois, na contracorrente das concepções mecanicistas de caráter preponderantemente normativo e regulador que costumam inspirar

as políticas públicas de gestão escolar a cada nova tentativa de reformulação pedagógica do sistema educacional (e a “bandeira” construtivista, seja como “teoria da moda” ou como material descartável, são exemplos disso) mediante propostas de “treinamento” (prática desvinculada da teoria) ou de “doutrinação” (teoria desvinculada da prática) dos quadros docentes, em detrimento da reflexão (teoria e prática).

Muito embora conviva com essa discussão há algum tempo, quando me propus efetivamente a tematizar a construção de conhecimento na formação do professor de teatro, não dispunha de elementos suficientes para estimar a dimensão dos desafios que a articulação dos pressupostos teóricos levantados e dos ideais de pesquisa perseguidos implicava, tampouco era capaz de definir com nitidez os contornos metodológicos da investigação a ser realizada ou prever com precisão as dificuldades inerentes à escolha do problema que ela levantava; mas, assim como o *equilibrista*⁶, que, na sua condição de inventor do próprio fio, aprendeu a desenrolá-lo da melhor maneira possível, deixei-me levar pelo sentimento de prazer que a busca do novo significava, o que me proporcionou superar a sensação de insegurança e o medo do desconhecido provocados pelos desequilíbrios, quedas e desvios de percurso experimentados, em prol das conquistas que, acredito, me foram possibilitadas.

No diálogo que caracterizou os processos pedagógicos analisados na pesquisa, a ação dos sujeitos foi avaliada no seu sentido radical, ou seja, mais do que um meio para que o diálogo se produzisse, a ação foi compreendida como *praxis*⁷, termo que comporta as suas duas dimensões constitutivas: a da ação e a da reflexão.

⁶ Personagem título da obra (1980) de Fernanda Lopes de Almeida, ilustrada por Fernando de Castro Lopes, que me inspira a refletir sobre o caráter lúdico da aprendizagem.

⁷ “As *praxis* são sistemas de movimentos coordenados em função de um resultado ou intenção”, adquiridos “em oposição às coordenações reflexas”; podem “depender da experiência do indivíduo, da educação em sentido amplo” (...) “mas também de processos internos de equilibração que traduzem uma regulação ou estabilização adquiridas das coordenações” (Piaget, 1972, p. 243).

As expressivas quantidade e qualidade do material coletado e a sua leitura, confrontadas à riqueza da teoria, mostraram-se fontes inesgotáveis de reflexão e, como tais, fizeram surgir múltiplos enfoques que precisaram ser ajustados no decorrer das etapas de elaboração da Tese. Este jogo estabelecido no andar da pesquisa desenvolveu-se a partir da minha interação com o orientador, com a Banca Examinadora do Projeto, com alguns colegas que participaram mais diretamente do meu processo de trabalho e, sobretudo, com a teoria de Piaget e de outros autores relacionados à idéia de conhecimento como construção.

Desde a minha incursão ao campo da pesquisa, empreendi esforços no sentido da tomada de consciência de cada procedimento adotado, incluídos os desafios da prática pedagógica, as reiteradas leituras do meu *corpus* de análise, iniciadas concomitantemente à transcrição (primeira forma de organização) do material, seguidas da sua manipulação, da qual emergiu a sua categorização, até a seleção dos dados representativos que figuram como evidência de cada categoria.

Procurei, também, estar atenta ao desenvolvimento do meu próprio processo de conhecimento nas mais diversas ações que a investigação envolveu. Nesse sentido, busquei compreender as formas de encaminhamento de cada uma das propostas implementadas, contextualizando os dados obtidos em relação às motivações dos sujeitos que os produziram, fazendo pender um ou outro aspecto que me interessava abordar, sem significar a redução da teoria.

A crescente compreensão da complexidade da teoria com a qual trabalhei permitiu o estabelecimento de ordenações, coordenações e correspondências que possibilitaram desenvolver a capacidade de refletir sobre a epistemologia do meu próprio processo de construção como professora de professores. Os limites que pareciam separar a ação de pesquisar, da construção intelectual da pesquisadora tornaram-se mais e mais difusos; como ocorre num auto-retrato em que traçados e cores trazem à tela

sentimentos do artista sobre si, ao mesmo tempo em que recriam a sua própria imagem; espelho a refletir; a (de)formar o pensamento.

No decorrer do processo de elaboração da pesquisa, ou seja, desde a idealização e da formulação do projeto, passando pela coleta e pela análise dos dados, até a escrita definitiva do texto, o trabalho caracterizou-se pela crescente coordenação do pensamento à ação. Cada movimento organizava-se a partir do movimento anterior, enquanto que este operava transformações no movimento subsequente, provocando novas análises e sínteses, novas formas de compreensão e sucessivas tomadas de consciência que, por sua vez, promoviam a ampliação em profundidade e extensão dos conhecimentos (teoria e prática) transformados no cotidiano da minha sala de aula e, nele, a minha ação como pesquisadora.

Retomando a idéia do *equilibrista* (Almeida, 1980), a ser revisitada ao longo deste trabalho, porquanto significou ao meu entendimento das relações entre a formação do professor de teatro e a construção do conhecimento: trata-se da qualidade da entrega de quem aprendeu a “saber andar” “com o tempo” e, dentro do “seu possível”, desenvolveu a capacidade de co-operar com outras pessoas interessadas nessa aprendizagem.

Consideradas as origens e implicações teóricas do problema da pesquisa, os desafios metodológicos, o desenrolar da análise e os resultados obtidos, optei por organizar o trabalho em quatro partes: a primeira, a posicionar, digamos assim, uma vista geral, num movimento que se faz retrospectivo; as segunda e terceira partes, a perspectivar a vista, num movimento prospectivo; e, por fim, a quarta parte, que se propõe a um movimento de retrospecção.

A primeira parte é composta por quatro capítulos.

No primeiro, proponho-me à reflexão da minha trajetória de vida como estudante, atriz, professora e pesquisadora, mediante o enfoque de atividades que revelam a própria condição de *equilibrista*, sob a perspectiva de conhecimento como construção. Busco retratar o meu envolvimento com o

teatro e com a educação desde as experiências mais significativas da minha infância, caracterizando o meu posicionamento frente a diferentes etapas do processo de transformação das minhas ações relativas ao ensino e à aprendizagem do teatro na estreita relação com a problemática da investigação empreendida.

No segundo capítulo levanto questões ligadas ao ensino na Universidade (*lócus* da investigação) na contemporaneidade, e identificadas a projetos configurados pela necessidade de sobrevivência da instituição universitária e que visam promover transformações de cunho epistemológico nos processos de aprendizagem em nível superior, em especial naqueles que abrangem os cursos de licenciatura;

O terceiro capítulo a integrar essa discussão de base diz respeito a aspectos referentes ao teatro compreendido como experiência estética relacionada à produção de sentido através do domínio (competência) de formas de expressão vinculadas à autonomia de pensamento, à cooperação, à ampliação de visões de mundo, enfim, ao desenvolvimento da inteligência, e que, por essas características intrínsecas, justifica a sua aprendizagem no meio escolar;

E no quarto capítulo proponho-me a focar mais detidamente o processo de construção do conhecimento em teatro através da tematização de conceitos fundamentais à concepção epistemológica piagetiana, ou seja, busco, através de dois ensaios, oportunizar a interação (jogo) de determinados conceitos fundamentais à compreensão das formas lúdicas e cooperativas inerentes à abordagem do teatro na educação, evidenciando o meu compromisso com uma pedagogia fundamentada numa perspectiva contemporânea de aprendizagem e de teatro.

Nessa interatividade que se fez transversal na abordagem da problemática da pesquisa, busco significar a complexidade, a consistência e o dinamismo da teoria na minha experiência de vida, entrelaçando fatos do passado, reflexões do presente e antevisões de um futuro em que as

transformações evidenciadas na minha ação pedagógica e nas ações dos alunos que com ela cooperam, fortalecem o debate em torno da questão da formação do professor de teatro na Universidade.

Considerado o meu posicionamento teórico e a sua estreita relação com os objetivos e desafios da pesquisa, os problemas que a suscitaram e os conceitos que lhe deram sustentáculo e impulsão, estruturei a segunda parte do estudo, enfocando os métodos utilizados na investigação.

Nessa armada, descrevo, nos dois primeiros capítulos, os aspectos contextuais do campo (base empírica) em que o trabalho foi realizado; no terceiro capítulo, a metodologia empregada na coleta e no manuseio dos dados, e, no quarto capítulo, os procedimentos adotados na construção do sistema de categorias, ponto de partida da análise e meta de chegada da teorização.

A terceira parte do trabalho integra a análise propriamente dita e efetiva-se na relação com a minha reflexão da teoria e a partir da discussão dos resultados da investigação. Na sua feitura explorei a ação dos sujeitos da pesquisa (eu e os meus alunos) mediante o confronto entre as suas ações e formalizações (textos escritos, imagens e conversas) e a teoria de base da pesquisa, sem hierarquizar as muitas “vozes” que se fizeram ouvir no constante vaivém da teoria à empiria, e à poesia, mas retirar (abstrair), da interação desses aspectos, elementos significativos para a distinção das categorias da análise, permitindo tematizar (refletir; formalizar) o processo de (trans)formação do professor de teatro na perspectiva da Epistemologia Genética.

Nesse jogo, identificam-se quatro categorias que tratam, respectivamente, da relação entre a imponderabilidade e a programação, fatores inerentes a qualquer processo que se pretenda interativo; do entrelaçamento entre as condições de partida dos sujeitos da aprendizagem e as metas de chegada do trabalho pedagógico; da reciprocidade das relações sociais estabelecidas no desenrolar da experiência; e da compreensão mais

total e retroativa do processo de aprendizagem relacionado à experiência da disciplina no tempo.

Finalmente, teço algumas considerações sobre os resultados da pesquisa, frente aos objetivos propostos, considerando os seus reflexos na maneira de conceber o meu próprio processo de construção de conhecimento e a possibilidade de ampliação do meu trabalho docente e da interação com outros sujeitos dispostos a refletir sobre a dimensão educativa do teatro.

I - INVENTAR O PRÓPRIO FIO

Tudo o que não invento é falso.
Manoel de Barros

1. Nas voltas do coração

Recordar: Do latim *re-cordis*,
Tomar a passar pelo coração.
Eduardo Galeano

Um exercício que costuma mobilizar a atenção dos meus alunos é o de *contar a própria história*. Esta prática, designada também por *Memorial*, tem início no primeiro dia de aula, mediante a proposição da narrativa oral das experiências dos licenciandos em relação ao teatro e à educação, e desenrola-se, ao longo do semestre letivo, num processo de produção textual que tem por objetivo o detalhamento e a reflexão dessas experiências noutra plano de formalização, tal seja, o da escrita. No decorrer do semestre, os textos escritos passam por revisões (trabalho individual e exposição ao grupo) até chegarem à sua “forma final”, refletindo-se na avaliação da disciplina.

Tal expediente, além de significar a compreensão das trajetórias individuais dos alunos, mostra-se de grande utilidade para a concepção dos *Projetos de Graduação* dos licenciandos – momento de culminância e convergência dos Cursos do Departamento –, entretanto, é na possibilidade de organização e aprofundamento das reflexões e tomadas de consciência dos fatos que permeiam as histórias de vida desses estudantes (e desta professora) que a prática do *Memorial* parece revelar o seu maior valor, pois permite aos grupos (em especial os alunos em fase inicial dos seus processos de formação universitária) transformar os seus conhecimentos prévios e a sua maneira de compreendê-los, na medida em que se tornam capazes de compartilhar experiências e identificar interesses e pontos de vista (quer comuns, ou controversos) sobre certos temas alvo de discussão permanente nos âmbitos do teatro e da educação.

As transformações ocorridas a partir da experiência desses futuros profissionais do ensino e manifestadas de diferentes formas no contexto da sala de aula constituem o próprio cerne deste trabalho. Através dele busquei evidenciar o meu comprometimento com a produção de conhecimento no que

tange às relações entre teatro e educação, mediante a análise de tomadas de consciência que repercutem na compreensão epistemológica do meu próprio trabalho, representando constantes desafios à minha capacidade de formalizar as reflexões suscitadas pela prática.

Em *A História do Cerco de Lisboa* (1989, p. 15), de José Saramago, o personagem Raimundo Silva, um revisor de literatura considerado por seus pendores à filosofia, observa que, na sua “discreta opinião”, “tudo quanto não for vida, é literatura”, e ilustra a sua visão peculiar, referindo-se (“sem querer ofender”) à história, à música (que, segundo ele, oscila entre o “livrar-se” da palavra ou a ela, por obediência, regressar) e mesmo à pintura, como formas de contar, esta última, “feita com pincéis”, o vivido, o sentido.

Simpatizante da “teoria” de Silva (ou seria do próprio Saramago?) no que tange à importância ao texto literário como produção da subjetividade, proponho-me a relatar algumas das minhas experiências, sem me preocupar tanto mais com a objetividade dos fatos vividos, pois que eles já fazem parte da “história” e lá estão, por assim dizer, do que com a sua significação no sentido da reflexão, ou seja, com as tomadas de consciência que me possibilitaram a apropriação das transformações evidenciadas nessas minhas andanças pelos caminhos do teatro e da educação.

Piaget (1972, p. 226 - 234) discute a relação de paralelismo entre o inconsciente afetivo, do qual se ocupa a psicanálise, e o inconsciente cognitivo, concernente ao estudo da inteligência, da representação e das funções da cognição, e caracteriza o aspecto afetivo das condutas por suas “composições energéticas” e o aspecto cognitivo, por suas características estruturais.

Sob esse prisma, a afetividade traduz-se pelos sentimentos do indivíduo, independentemente da consciência deste em relação aos mecanismos responsáveis pela evocação (representação) daqueles, enquanto que o aspecto da cognição diz respeito ao “conjunto de estruturas e de funcionamentos” do pensamento (conteúdo e forma), quer nos estágios mais

elementares do desenvolvimento do indivíduo, correspondentes a fontes (quase absolutamente) inconscientes, tais como a atividade reflexa, quer nos níveis superiores, que apresentam consciência (sempre relativa e não absoluta) dos seus processos funcionais e estruturais, como, por exemplo, o pensamento científico; e não faltam exemplos de tomadas de consciência a edificar ou pôr termo a paradigmas na história da ciência.

“O que poderia ser mais difícil de conhecer do que conhecer o modo como conhecemos?”, questiona António Damásio (1999, p. 18). Na sua concepção, a consciência é a “transição crítica” da “inocência e da ignorância para o conhecimento e o auto-interesse”.

Embora não considere a consciência como o ápice da evolução biológica, o autor destaca o papel da consciência como responsável pela evolução humana no que se refere a criações como a “consciência moral”, a “religião”, a “organização social e política”, as “artes”, as “ciências” e a “tecnologia”, impossíveis sem a sua intervenção.

A consciência, de fato, é a chave para que se coloque sob escrutínio uma vida, seja isso bom ou mau; é o bilhete de ingresso, nossa iniciação em saber tudo sobre fome, sede, sexo, lágrimas, riso, prazer, intuição, o fluxo de imagens que denominamos pensamento, os sentimentos, as palavras, as histórias, as crenças, a música, a poesia, a felicidade e o êxtase. Em seu nível mais simples e mais elementar, a consciência permite-nos reconhecer um impulso irresistível para permanecer vivos e cultivar o interesse pelo self. Em seu nível mais complexo e elaborado, a consciência ajuda-nos a cultivar um interesse por outras pessoas e aperfeiçoar a arte de viver (Damásio, 1999, p.20).

Assim ele refere-se ao preponderante papel da consciência na experiência humana e, propondo-se a enfrentar os obstáculos à compreensão desse processo, examina diferentes mecanismos correlacionados a ele.

Damásio (1999, p. 187) investiga o tema da consciência na perspectiva da neurologia, revelando a conexão entre a consciência (padrão mental unificador do objeto e do *self*) de si e a emoção, e compreendendo o corpo como “representação dinâmica de uma entidade com variações de estados possíveis” que, a cada momento, o cérebro tem à sua disposição.

A base para a consciência central, ou, conforme Damásio (1999, p. 222), para a constituição do sentido do “*self central transitório*”, “surge na ‘representação’ do *proto-self inconsciente no processo de ser modificado* dentro de um relato que estabelece a causa da modificação”.

Segundo o autor, a criação desse relato (história) tem como resultado primeiro a consciência do próprio ato de conhecer, ou seja, um sentimento de si através do qual o indivíduo percebe-se, momentaneamente, protagonista da sua narrativa, o que não significa necessariamente a percepção dos detalhes que a constituíram ou da sua totalidade, mas a descoberta (conhecimento) da própria existência, mediante a categorização e o relacionamento de fatos passíveis de registro na memória, sejam eles referentes ao passado ou a um futuro que se antevê.

Esse processo relaciona-se à constituição, por ampliação ou remodelação, da chamada “memória autobiográfica” do indivíduo, que congrega, no decorrer da sua experiência de vida, registros a “dizer” as suas qualidades físicas e os seus comportamentos individuais, e a “predizer” (projetar) modos de ser e de agir na sua experiência futura.

Tais registros tendem, na medida da necessidade e da capacidade individual de reconstituí-los e explicitá-los por meio de imagens, a originar o “self autobiográfico”; este, não apenas reflete aspectos mais ou menos variáveis da biografia memorizada pelo indivíduo, mas se baseia num conceito (no sentido cognitivo do termo), ou seja, constitui uma totalidade de memórias implícitas, tipificadas tanto pela experiência passada quanto pelas projeções de que o indivíduo é capaz e que, num dado momento da experiência atual, são ativadas (explicitadas), ocasionando modificações parciais, numa relação dinâmica e retroativa no sentido da progressiva conscientização.

Com esse intróito um tanto cerimonioso, talvez posto aqui no sentido de salvaguardar o meu memorial do aspecto informal que ele tenderá a assumir daqui para a diante, alinhio, nas páginas que se seguem, as minhas experiências em relação ao teatro e à educação, buscando refletir os fatos que

a minha memória autobiográfica permite enumerar. Busco explicitar condutas e processos tornados relativamente conscientes na medida da minha possibilidade de organizar (relatar e analisar) a experiência passada, considerados os problemas afetivos e os limites estruturais que se interpõem à compreensão dos fatos registrados na memória e à ultrapassagem da experiência no sentido da sua conceituação.

Assim sendo, insisto em considerar que a história contada a seguir assume o direito de ser contada segundo as minhas condições atuais e expõe-se ao risco de ser lida à moda de cada leitor, que a reinventa segundo afetos e cognição.

De quem brinca, de quem canta, de quem os seus males espanta

Para começar de um começo (há que haver algum), trago algumas lembranças que remontam o espaço-tempo⁸ da infância e da adolescência vividas na Porto Alegre dos anos sessenta e setenta, em que se configuram as minhas primeiras experiências lúdicas e as relações parentais e sociais básicas, fatores decisivos na minha interação com a arte e com a educação, e que se constituem nas formas de como estabeleço as minhas relações interpessoais.

A casa da minha infância sempre funcionou como ponto de encontro, tanto para nós crianças (eu e minhas três irmãs), que recebíamos sempre a visita de muitos primos, colegas e amigos, quanto para os meus pais, que faziam questão de acolher toda a família em aniversários e festas de final de ano e de convidar, com frequência, amigos para conversar, jantar, cantar, jogar, comemorar.

⁸A hifenização do termo deve-se à abordagem solidária dos conceitos de *objeto*, *espaço*, *causalidade* e *tempo*, desenvolvida por Piaget em *A Construção do Real na Criança*, de 1937, cujo capítulo conclusivo é intitulado *A Elaboração do Universo*, numa alusão à magnitude e à complexidade das conquistas intelectuais efetuadas pela criança desde a etapa do chamado "egocentrismo radical", próprio do recém-nascido, até a elaboração das relações no sentido da reciprocidade entre o indivíduo, que assimila, e o objeto assimilado, numa progressiva relação de interdependência com o universo, ou, da "passagem do caos ao cosmos" (Piaget, 1937, p. 21).

Das lembranças da casa da minha infância, a mais significativa reporta à liberdade que tínhamos de brincar; talvez porque nas casas da vizinhança não se experimentasse tal liberdade, outra característica que se fazia sentir naquela casa era o entra e sai da criançada da rua, que fazia dela o seu QG.

A minha mãe era professora e dava aulas particulares na garagem da nossa casa; ela lecionava matemática e, por conta dos cuidados com as quatro filhas (ainda pequenas), optara por não trabalhar fora, mas a sua fama de boa professora espalhara-se pelos arredores e, nos horários em que se dispunha a dar aulas (nem tão particulares assim), a nossa garagem ficava lotada.

Aquele espaço abrigava, ao mesmo tempo, alunos de diferentes idades e níveis de escolaridade e com dificuldades das mais variadas ordens, inclusive em outras disciplinas do conhecimento, e ela parecia encarar essa diversidade sem maiores problemas, “encampando” a todos com uma disponibilidade de espantar.

Na condição de *voieur*, ou usando como pretexto a necessidade de acompanhamento na realização de alguma tarefa escolar “mais complicada”, eu participava daquele ambiente descontraído, até um pouco caótico (bagunçado, até), que reunia aquela gurizada, vinda (ou trazida “de arrasto”) em busca da superação dos seus limites em relação à “danada da matemática – velho monstro que tingia de sangue os boletins daqueles que não se dignavam a decorar as malditas fórmulas ou a realizar as trezentas continhas copiadas do quadro negro”.

Era fascinante a maneira espontânea de como ela conseguia atender a cada aluno e a todos, incentivando-os diante dos fracassos e vibrando ao sabor das suas conquistas. Ela realmente gostava do que fazia e esta postura parecia magnetizar aquelas crianças e adolescentes em torno das experiências matemáticas, vividas quase como brinquedo.

Hoje percebo que o êxito da ação docente daquela mocinha de vinte e poucos anos e sem maiores conhecimentos teóricos de didática ou pedagogia

devia-se ao seu amor pela matemática e à sua capacidade de interagir com os alunos em favor da criação de caminhos próprios à aprendizagem.

Quem sabe o meu ideal de ser professora tenha as suas origens naquela conduta tão pouco convencional e naquele ambiente pedagógico tão inusitado e pouco formal, tão *equilibrista*, que se instaurava na garagem da casa da minha infância?

Outra lembrança também muito cara daquela casa eram as rodas de violão e cantoria que envolviam casais amigos dos meus pais, levadas até altas horas, "coisa séria" que eram; estas, por serem consideradas "programa de adulto", não permitiam a presença das crianças, mas, volta e meia, dávamos jeito de ficar num cantinho da escada à espreita, cantarolando baixinho na penumbra, acompanhando a harmonia das vozes afinadas e a cadência da música, fascinadas pelo clima de plenitude e pela cumplicidade que havia entre eles.

Nas tardes de fim de semana – quando o Grêmio não jogava, é claro – cobrávamos a nossa vez de cantar: o meu pai pegava o violão e dedilhava desde as modinhas do folclore português, ensinadas pela minha avó Maria da Luz, que (olha só!) era cantora de fados, até as canções dos Tom Jobim, João Gilberto e Chico Buarque, inaugurais da bossa nova, e os *hits* da jovem guarda - calhambeques, tremendões, festa de arromba - que sabíamos de cor e salteado.

Até hoje, nas reuniões de família, é a Cristina, minha irmã (que, a propósito, escolheu a música como profissão) quem garante a cantoria familiar com o seu teclado e a sua animação: o repertório é o mais variado e a afinação não é bem o nosso forte, mas a vontade de cantar faz com que viremos roqueiras, sambistas, ídolos da música pop brasileira, e encaremos inclusive os sucessos do cancionero sertanejo, com direito a segundas vozes, *vibratos* e toda a sorte de estereótipo que a condição exige; as gargalhadas rolam à solta em meio à vibração das crianças pequenas, enquanto que as

maiores parecem divididas entre a admiração e o constrangimento que as performances mais empolgadas das mães e tias despertam.

Cantar, dançar, brincar, saber desfrutar do prazer de estar em grupo foram alguns dos legados da minha vida em família; outro deles foi a paixão pelo teatro: aprendi a gostar de imitar e representar com as minhas irmãs Suzana, Anamaria e Cristina, ou seja, a minha relação com o teatro começava também naquela casa cor de laranja da Rua Fabrício Pilar, onde, nos idos anos sessenta, brincávamos de faz-de-conta como uma das tantas maneiras de compreender o mundo e representá-lo no nosso jogo simbólico particular.

Lençóis amarrados e suspensos por cabos de vassoura faziam as vezes de tendas ("das arábias"), sugerindo outros tempos e lugares; as camisolas e chambres compridos e esvoaçantes (os "guardados" da minha mãe) transformavam-se em suntuosas vestes de princesas, que "éramos", e as tardes passavam num piscar de olhos.

As brincadeiras de escolinha também faziam o nosso tempo voar, varando noite a dentro; e haja fôlego para apagar o enorme quadro negro da garagem, espaço muito disputado e que só nos era disponibilizado à noite; montávamos a sala de aula e alternávamos os papéis representados, mas o da professora era sempre o mais cobiçado; a "vez" de ser a professora era tão aguardada que chegávamos a cronometrar o tempo destinado a cada uma; e ele corria tão rápido que perdíamos a hora.

“– Já é hora de acabar a brincadeira? Mas a gente ainda nem começou! – Só mais um pouquinho!” Era assim que reagíamos aos reiterados apelos da minha mãe para que sumíssemos com toda aquela parafernália e tratássemos de tomar banho, jantar ou finalizar algum dever da escola deixado de lado por força da nossa vontade premente de brincar. O faz-de-conta parecia estar sempre por começar; o tempo nunca era suficiente para esgotá-lo, e as brigas, mesmo as mais acirradas, faziam parte do nosso "entendimento".

Do caráter individual e sem maiores compromissos dos jogos ritualísticos da primeira infância, o nosso faz-de-conta ampliara-se, passando a

incluir novos parceiros de brincadeira, a explorar outros espaços que não o do quarto ou o da garagem de casa, a assumir um caráter crescente de preparação, de troca.

A nossa rua (a Fabrício, como chamávamos) era bastante arborizada e muito tranqüila, assim, a criançada tinha oportunidade de brincar à vontade, de transitar livremente pelos pátios das casas e pelos terrenos baldios, e, o que era mais precioso para nós, de solucionar os conflitos (que não eram poucos) ao abrigo dos olhares vigilantes e da superproteção dos adultos, que só entravam em ação para resolver casos de acidente grave ocorridos nas brincadeiras mais violentas, ou quando “convocados” para assistir as montagens cênicas surgidas das improvisações. Nossa representação transformara-se pouco a pouco numa atividade cercada de cuidados e regras e elaborada coletivamente para ser mostrada... e aplaudida. Tínhamos inventado o teatro.

Através da prática desses jogos coletivos de representação refletíamos sobre a realidade à nossa volta e desenvolvíamos a capacidade de convívio social e de criação teatral, pois o desejo de exteriorizarmos nossos sentimentos e propósitos cênicos e de comunicar as nossas idéias levava-nos a superar os conflitos e os problemas de "ordem estética" surgidos na elaboração das cenas.

A vida escolar, progressivamente “regrada” e “intelectualizada”, parecia transcorrer em contraste à realidade da rua, onde as relações eram constituídas na interação com jogos e brincadeiras aprendidos ou inventados. As atividades desenvolvidas na escola pouco acrescentavam à experiência lúdica e estética que espontaneamente se delineava, pois, a não ser por vagas oportunidades ligadas à prática das artes plásticas, não previa momentos específicos ao desenvolvimento da representação dramática, ou da corporeidade, de modo que os progressos no sentido da cognição em geral não se objetivavam na experiência relacionada à arte.

Quando freqüentava o Ensino Médio (naquela época, IIº Grau), decidi, junto com algumas colegas de escola, criar um grupo de teatro: descobríamos juntas, e sem maiores compromissos, os prazeres e os desafios de representar, de jogar com os elementos do teatro e de conviver em grupo.

Passei a vasculhar os livros da casa na busca de textos e pretextos que servissem aos nossos propósitos cênicos. Lia tudo o que me caía nas mãos sobre teatro. Lembro-me, naquela "procura por uma dramaturgia", que fora também a minha iniciação à literatura, de ter "devorado", feito "salada literária", as peças *Romeu e Julieta* (Shakespeare), *Liberdade, Liberdade* (Millôr Fernandes e Flávio Rangel) e *O Natal na Praça*, (Henry Güeon), "surrupiadadas" da eclética biblioteca do meu pai e levadas aos encontros do grupo.

Reuníamo-nos à noite na casa de uma das colegas e os "ensaios" ocorriam sem qualquer orientação mais especializada, ou seja, éramos guiados apenas pela motivação de fazer teatro e pelo prazer de estar em grupo. A necessidade de uma condução mais específica surgiu na medida das dificuldades enfrentadas numa "montagem" que nos propuséramos a realizar. Assim, convidamos um ator e diretor de teatro, conhecido de uma das participantes do grupo, para "dirigir" o grupo nos ensaios de uma peça. Afinal de contas, pensávamos, "um diretor experiente resolveria os nossos problemas de uma vez por todas, dando dicas, propondo a marcação das cenas, enfim, "traria de pronto as soluções que tanto precisávamos".

A nossa intenção inicial era, de fato, realizar uma montagem, mas no decorrer do processo fomos levados a compreender que havíamos de percorrer um caminho mais longo do que podíamos supor para chegarmos ao nosso intento. Aos poucos fomos tomando consciência de que para "fazer teatro" era preciso fortalecer a nossa relação como grupo e desenvolver a nossa capacidade de expressão, enfim, interagir com os diversos elementos da arte teatral.

Realizamos jogos dramáticos, praticamos exercícios de contracenação, atividades de relaxamento e laboratórios para a criação dos personagens

sugeridos pelo texto dramático que escolhemos, o que nos permitiu uma ampliação da noção de "fazer teatral" como construção coletiva e sujeita a regras de funcionamento.

Hoje percebo que aquele "homem de teatro", figura cativante e quase enigmática que fazia questão de expressar mais a sua afetividade do que a sua erudição, agiu conosco muito mais como um "professor de teatro" do que como "o diretor" que convidáramos: tendo construído conhecimentos específicos na sua ampla experiência artística, soube bem disponibilizá-los através de situações que se mostraram fundamentais para a transformação da nossa experiência teatral, iniciada espontaneamente; e, tudo isto, sem sacrificar os ideais que motivaram a formação do grupo, ou seja, orientando a sua ação no sentido de auxiliar-nos a "dar corpo" às nossas idéias, colocando-se, lado a lado, na nossa caminhada *equilibrista*.

O produto das nossas elaborações cênicas do tempo-espaço da adolescência nunca foi a público, mas a experiência propiciada pelo processo de ensaio daquele grupo de teatro "amador" – e aqui pesemos, não o sentido pejorativo que comumente se costuma atribuir à palavra, mas a definição de Michaelis (1998, p. 121): aquele "que ama" – transformou radicalmente a minha relação com o teatro, aguçando a vontade de ir mais fundo nos conhecimentos sobre a arte da representação, de saber mais sobre aquele mundo tão encantador e misterioso aos meus olhos de adolescente.

Passei a querer assistir espetáculos de teatro e a perceber, a cada experiência como espectadora, que se tratava de um universo imenso a descobrir, pois compreendia diversos tipos de propostas a serem avaliadas na sua singularidade.

No Teatro de Arena (Porto Alegre) assisti, numa montagem de *Marly Emboaba*, de Carlos Queiroz Telles (1975), a interpretação de Marlise Saueressig, cujo trabalho inspirou a minha vontade de estar no palco pelo modo sensível de como enfocava o ser humano. No Instituto de Artes da UFRGS, assisti *O Arquiteto e o Imperador da Assíria*, de Fernando Arrabal

(1967), com direção de Paulo Flores e grupo *Estação Partida* (1977), esta, mais identificada à vanguarda da época, e lembro-me de ter ficado muito impressionada com a entrega “visceral” do ator Kayrus de Assis Trindade ao seu personagem.

Entretanto, a experiência que marcou a minha “iniciação a uma estética teatral” relaciona-se à oportunidade de assistir, no Teatro Tereza Raquel (Rio de Janeiro), a montagem de *Gota D’água*, de Chico Buarque de Holanda e Paulo Pontes (1967), dirigida por Gianni Ratto (1975) e com Bibi Ferreira no papel de Joana. O envolvimento com aquele espetáculo fora “total”, parecera mágico: naquela experiência precoce à minha incursão aos estudos da natureza do fenômeno teatral, a minha audiência parecia ter sido preparada a coordenar perfeitamente a comoção, ante as situações dramáticas da peça, à análise criteriosa dos aspectos da encenação, refletidos atentamente, didaticamente e prazerosamente. Pronto... era aquilo que eu queria fazer da vida.

A experiência de grupo potencializara a minha paixão pelo teatro e cada nova experiência significava novas possibilidades de aprendizagem. Fora “contagiada” (como se costuma dizer) pelo “bicho do teatro”, “doença de quadro irreversível” cujos sintomas se agravaram no momento de optar por um curso universitário, levando-me à decisão de prestar vestibular para Artes Cênicas.

Da parte dos meus pais, a preocupação com a escolha profissional que se delineava refletiu-se, de início, na busca de “uma possível cura para o meu mal”, não se opondo frontalmente, como talvez fosse o seu ímpeto, e mesmo incentivando a minha participação nas montagens e nos cursos de teatro, que passei a freqüentar com mais afinco: “– É melhor não contrariar... não demora e ela desiste dessa idéia maluca de fazer do teatro uma carreira profissional!”

Mas todo o sacrifício foi por águas abaixo e, quando se deram conta, o quadro era irreversível e só lhes restou a tentativa de pôr à prova a minha argumentação em favor da vida “meio errante” que escolhera “– E lá isso é

profissão? Vais viver de quê?” Diziam eles, pondo questões que só faziam aumentar em mim o desejo de ir a diante. E fui. No final da década de setenta ingressei no curso de Bacharelado em Artes Cênicas com Habilitação em Interpretação Teatral do DAD da UFRGS.

A avaliação que hoje faço acerca da postura dos meus pais frente à minha decisão relaciona-se ao fato de ter passado recentemente por situação semelhante quando a minha filha Florência, já há algum tempo apresentando sintomas claros de que fora, também, “contagiada”, veio a vislumbrar no teatro um caminho profissional a ser seguido, optando por cursar o Bacharelado em Direção Teatral.

“Ainda somos os mesmos”, como canta Belchior? Num certo sentido penso que sim, pois, assim “como nossos pais”, sofremos em função das nossas idealizações com relação às escolhas dos nossos filhos. Nas acredito que, ao tomarmos consciência dos nossos sentimentos e conflitos, damos um passo na direção da transformação das nossas atitudes em relação às pessoas que amamos, deixando o caminho mais livre, para que possam fazer escolhas responsáveis e contar com o nosso apoio quando necessário.

Nessa situação do meu passado recente, experimentei, ao meu modo, o sentimento ambivalente dos meus pais em relação à carreira profissional da filha, ou seja, para um lado, pende a desvalorização da profissão escolhida. Ora, bem se sabe o quanto a idéia de ensino da arte, como modo privilegiado de reflexão e posicionamento frente ao mundo, não corresponde aos interesses escusos das políticas governamentais. Por outro lado, a realização pessoal, que só pode se dar através de uma escolha profissional feliz, prazerosa e criadora.

De quem aprende a gostar... de aprender e de ensinar

No início dos anos oitenta, concomitantemente aos primeiros semestres do meu curso universitário deixei-me, precocemente, “fisgar” pelo teatro profissional, vindo a desenvolver trabalhos como atriz junto a diversos grupos

de teatro e diretores de Porto Alegre, experimentando diferentes tipos de propostas.

Um aspecto interessante a destacar nessa primeira incursão no teatro profissional é o envolvimento que caracterizou a minha entrega à atividade teatral. Mesmo considerando a pouca experiência e a falta de conhecimentos mais específicos e sistematizados acerca do teatro, obtinha resultados satisfatórios em cena, de modo a cumprir as exigências dos diretores, profissionais qualificados e experientes, com os quais trabalhei.

Esse comportamento “exitoso” teria a sua explicação na idéia de “êxito precoce à tomada de consciência”, enfocada por Piaget (1974a e 1974b)? A reflexão sobre o meu próprio processo levou-me a concluir que o fazer teatral característico dos primórdios da minha experiência como atriz produziu-se (organizara-se; transformara-se) pelo próprio funcionamento das minhas ações, engendrando uma forma de conhecimento prático (um “*savoir faire*”; um “conseguir”) relativamente competente, que, embora precedesse à sua compreensão (tomada de consciência; conceituação), significaria, no processo construtivo que então se iniciava, as suas origens.

O interesse crescente pelo desenvolvimento do trabalho como atriz seria o “motor” da ação no sentido da transformação daqueles comportamentos (exitosos, embora inconscientes, ou não registrados pela consciência): a busca de apropriação (compreensão dos mecanismos) daquele “saber fazer”, mais ligado ao aspecto prático do conhecimento, viria a significar a progressiva interiorização (tomada de consciência) dessas ações, refletindo-se na crescente capacidade de conceituá-las.

A partir das relações que a convivência no meio acadêmico proporcionou é que os conceitos referentes ao teatro – seus diversos aspectos e implicações estruturais, formais, históricas, estéticas, metodológicas e filosóficas – foram gradativamente assimilados, adquirindo múltiplas significações.

As limitações físicas, corporais, expressivas, intelectuais e emocionais evidenciaram-se na interação com os processos de ensino e aprendizagem de teatro, gerando muita frustração: nos semestres iniciais, a minha impressão era de que o teatro que se fazia fora dos muros da Universidade era mais vivo, mais pulsante, mais livre, enquanto que o teatro das aulas do DAD parecia sufocante, prisioneiro de preceitos e regras que o engessavam. Sentia-me destituída da condição de "fazedora", ou seja, de alguém envolvido com a prática do teatro, em favor da de "pensadora", de alguém ligado somente aos aspectos da teoria; e, na minha "consciência ingênua", acreditava que essas condições podiam existir separadamente.

A evolução do meu processo criativo, bem como a progressiva tomada de consciência dos seus fatores de desenvolvimento deveu-se, evidentemente, à maneira de como enfrentei as dificuldades surgidas naquele início de Curso, mas a possibilidade de compartilhar as conquistas na experiência de grupo motivou importantes descobertas correspondentes a múltiplas facetas do trabalho de atriz, propiciando o estabelecimento de escolhas teóricas e laços afetivos que ainda hoje perduram e que considero essenciais à minha formação artística e docente.

Alguns professores deixaram marcas indeléveis na minha vida universitária por transitarem com desenvoltura no espaço acadêmico nutrindo e comprometendo um ao outro. Dentre eles destaco Maria Helena Lopes, professora da disciplina de *Improvisação Teatral*, cujas propostas de jogo cênico desafiavam a coragem de expor o corpo e as emoções, incentivando os alunos a abrirem mão das certezas e serem capazes de construir, a cada nova proposta, algo novo, fresco, vivo.

Eram aulas de "friozinho na barriga", como se costumava dizer, pelos corredores do DAD, daqueles momentos nos quais o prazer da experimentação e o receio do desconhecido aliavam-se aos propósitos dos jogos, significando o estreitamento das relações entre os parceiros e o desenvolvimento da capacidade de improvisação teatral. Fazia parte das proposições dos jogos não "trazer" soluções (idéias) prontas para o seu

encaminhamento, daí, o incentivo à aprendizagem (respeito) das regras; à “escuta” (aceite) das soluções criadas pelos jogadores no momento do jogo; e ao desenvolvimento de ações organizadas no “aqui e agora” (equilibradas), possibilitado, tanto pelo planejamento e efetivação de novas propostas a querer significar novos desafios, quanto pela constância e objetividade na avaliação conjunta dos processos individuais e da interação do grupo.

Outro desses grandes mestres cujo convívio significou múltiplas formas de refletir sobre o teatro e as suas perspectivas interdisciplinares foi Luiz Arthur Nunes, professor da disciplina de *Expressão Corporal*. A sua constante preocupação em enfatizar os aspectos didáticos e metodológicos constitutivos do trabalho do ator conduzia a discussões relativas ao ensino e à aprendizagem do teatro.

Luiz Paulo Vasconcellos, responsável pelo clima polêmico que envolvia os temas da disciplina de *Estética do Espetáculo*, foi outro exemplo motivador, pois conseguia fazer com que a palavra circulasse na sua sala de aula, sem abrir mão do seu compromisso com a qualidade do debate, nutrido constantemente pela sua visão ampla e generosa do fenômeno teatral e do processo educacional que ele envolve.

Na disciplina de *Interpretação Teatral* tive o privilégio de interagir com propostas inovadoras trazidas por professoras recém chegadas dos seus cursos de mestrado nos Estados Unidos, tais como Sandra Dani e Irene Brietzke, profissionais de fundamental importância para o teatro gaúcho que acompanharam momentos fundamentais da minha construção como atriz.

Essas experiências, para citar algumas, foram de importância crucial na minha formação profissional, na medida em que me fizeram compreender que se pode aprender (e ensinar) a usar o corpo de maneira organizada e expressiva e que a teoria e a prática são aspectos indissociáveis, complementares e interdependentes.

Em 1982, ainda em pleno Curso de Bacharelado em Artes Cênicas, comecei a lecionar numa escola de 1º e 2º Graus (hoje, Ensino Fundamental e

Médio) da Rede Particular. A atividade docente era algo novo a que me lançava, de modo que aquele “início” foi impulsionado pelo entusiasmo que a novidade gerava, mesmo que pesasse (e muito) a falta de domínio das questões que envolviam a relação ensino-aprendizagem.

Na busca de suporte para a ampliação dos meus conhecimentos, constantemente postos à prova nas situações de sala de aula, passei a me interessar por aprofundar aspectos relacionados especificamente ao ensino do teatro, propondo-me a cursar disciplinas do Curso de Licenciatura em Artes Cênicas.

A disciplina de *Teatro-Educação* (grafada, naquela época, com o “hífen”), ministrada pela professora Suzana Saldanha possibilitou-me acesso à tradução de Ingrid Koudela (1979) da obra *Improvisação para o Teatro*, de Viola Spolin (1963), perspectiva de trabalho com o teatro que viria a significar novas possibilidades de pensar o fazer teatral.

Dentre os principais interesses teóricos que despontaram a partir daquele momento, destaque, além do sistema de atuação de Spolin, concebido a partir dos fundamentos do método de Constantin Stanislavski, os estudos *Piaget na Sala de Aula*, de Hans Furth (1970) e *Jogos Teatrais*, de Koudela (1979), que se destacam, não somente pela profundidade com que analisam as relações entre a metodologia de Spolin e a concepção piagetiana de construção do conhecimento na criança, mas também pelo pioneirismo no enfoque da epistemologia do ensino do teatro.

Outra leitura importante foi *Pega Teatro*, de Joana Lopes (1980), que, tendo por base uma experiência de oficina de teatro realizada em acordo com princípios de Paulo Freire e Augusto Boal, caracteriza as etapas evolutivas da imitação e da expressão dramática das crianças, refletindo sobre a importância do desenvolvimento da atividade artística no crescimento da socialização e da comunicação.

O aprofundamento dos pressupostos da abordagem desses autores motivou o meu interesse pela obra *A Formação do Símbolo na Criança*, de

Piaget (1946), cujas reiteradas leituras significaram ampliação do meu modo de conceber a construção da imitação, do jogo e da representação na infância e as relações dessas condutas com a atividade teatral propriamente dita.

Algumas obras de Freire e Boal foram outras dessas leituras cativantes e que ocasionaram transformações importantes na minha maneira de compreender o ensino do teatro e de relacioná-lo à construção de conhecimento.

Ao longo dos nove anos em que lecionei junto ao ensino regular fundamental e médio, a minha experiência docente foi atravessada pela experiência discente na graduação e pela minha relação com o teatro profissional, sendo todas essas instâncias de atuação permeadas por essa troca, alimentando-se umas às outras e proporcionando constante questionamento e reestruturação das minhas ações como estudante, atriz e professora.

O confronto entre os ideais teóricos e o cotidiano escolar constituiu-se no principal desafio com que me defrontei nos primeiros anos de atividade docente. O meu objetivo era estabelecer relações entre teoria e prática e, sem perder o encantamento e a capacidade de jogar, experimentar, com os meus alunos, diferentes modos de criação e elaboração teatrais.

As dificuldades advindas da rigidez da estrutura e os problemas de funcionamento da escola evidenciavam as contradições entre a prática educacional (vinculada a propostas tecnicistas e a métodos autoritários e punitivos) e os discursos progressistas que ali mesmo eram forjados, suscitando muita insatisfação por parte de alguns professores dispostos a questionar a realidade então vigente.

Através de estudos e discussões compartilhadas por um grupo de colegas, professores com os quais interagi mais intensamente, tentávamos encontrar o sentido da nossa prática pedagógica, tentávamos atribuir significado às nossas intenções e ações no contexto da escola, superando as

nossas limitações teóricas para que pudéssemos interferir construtivamente no cotidiano escolar.

No que se refere aos professores da área de artes, as dificuldades enfrentadas exigiam esforços redobrados; era preciso lutar também contra a desvalorização do ensino das disciplinas artísticas, consideradas acessórias ao currículo da escola.

A participação efetiva em movimentos de reivindicação por melhores condições de ensino e por salários mais dignos, junto ao Sindicato dos Professores das Escolas Particulares, possibilitou-me tomar consciência das relações de poder implícitas no sistema escolar.

Lamentavelmente, as conquistas salariais obtidas naquele momento pouco corresponderam a avanços pedagógicos, no entanto, considero que alguns de nós transformamos sensivelmente o nosso quadro teórico e o curso da nossa ação através das reflexões que o trabalho coletivo proporcionou.

Concluí o curso de Bacharelado em Interpretação Teatral em 1984 e o curso de Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Artes Cênicas, em 1990; nesse meio tempo, um novo espaço de atuação pedagógica adquiriria, na minha carreira, especial significação: a formação de professores.

Essa ampliação iniciou-se a partir de 1988, quando passei a lecionar em cursos de nível médio⁹, na formação de professores para a educação infantil. A oportunidade de interagir com esses futuros profissionais e de conhecer os aspectos do ensino voltado às crianças de zero a seis anos evidenciou a necessidade de estruturar conhecimentos referentes à gênese dos processos de construção de conhecimento em teatro.

⁹ Tais como: Serviço de Treinamento em Educação (SETREIN) do Instituto Educacional João XXIII (Escola da Rede Particular de Ensino de Porto Alegre) e a Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar (OMEP).

O devido interesse na formação de professores culminou, em 1991, com o meu concurso público para ingresso como docente no DAD, onde passei a atuar junto à formação de professores de teatro.

A perspectiva de lecionar no ensino público de nível superior e de retornar ao DAD foi ao mesmo tempo fascinante e desafiadora, sendo experimentada intensamente, visto que o regime de trabalho de dedicação exclusiva exigiu o meu desligamento do ensino escolar regular.

Voltei a encontrar professores fundamentais à minha formação e alguns ex-colegas, tornados também professores, e a enfrentar novos desafios, significados tanto pela relação mais democrática e mais autônoma que se estabelecia naquele ambiente, quanto pela interação com os alunos, sobretudo os mais críticos e envolvidos, que pareciam pôr em xeque as minhas certezas, provocando novas formas de estruturar e abordar os conhecimentos.

Passei a ministrar a disciplina de *Teatro e Educação*, que se desdobrava ao longo de seis semestres e logo assumi a responsabilidade pelo Setor de Teatro e Educação, eixo do curso de Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Artes Cênicas.

Naquele momento, algumas questões mereceram especial atenção da minha parte. Preocupava-me em equacionar o binômio Teatro-Educação, tendo em vista a complexidade dos conceitos que envolvem os dois pólos que ele sugere. No que se refere à estrutura curricular, às concepções epistemológicas e aos modelos pedagógicos vigentes no ensino acadêmico, buscava averiguar até que ponto correspondiam às necessidades e aos interesses dos alunos (futuros profissionais do ensino do teatro). Seria possível ampliar o espaço de participação efetiva do aluno no processo pedagógico?

Essas e outras questões pautaram a minha participação como Coordenadora da Comissão de Graduação¹⁰ de Arte Dramática, função

¹⁰ Órgão vinculado à Pró-Reitoria de Graduação, responsável pelas questões pedagógicas dos cursos de Departamento.

exercida nos anos de 1997 e 1998 e que me propiciou o conhecimento dos mecanismos e meandros da estrutura e do funcionamento da Universidade, ao mesmo tempo em que se constituiu um importante espaço de reflexão e discussão acerca dos cursos de graduação do Departamento.

Nas atividades de orientação de alunos em *Projetos de Graduação* ou vinculados a *Projetos de Extensão Universitária*, passei a acompanhar ainda mais de perto as etapas finais da formação acadêmica dos futuros professores de teatro, muitos deles, antes mesmo de graduados, já atuantes no sistema escolar e na educação informal. Embora essa possibilidade de interação com múltiplas propostas educacionais significasse, por um lado, o enriquecimento e a ampliação do meu trabalho docente, por outro, pressupunha novos delineamentos teóricos e críticos, desafiando a minha capacidade de refletir sobre os mais diversos aspectos do ensino do teatro.

Em 1997, decidi cursar, como aluna sem vínculo, os *Seminários Avançados* oferecidos pela Professora Analice Dutra Pillar, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Faculdade de Educação da UFRGS. Essa experiência proporcionou-me importantes construções e permitiu-me discutir e sistematizar aspectos do trabalho que eu desenvolvera até então, suscitando em mim o desejo de investir esforços na realização do Curso de Mestrado.

Diante dos inúmeros questionamentos que a prática docente no ensino de graduação significava, a necessidade de conhecer o processo de construção do teatro pela criança, decorrente das minhas preocupações relativas aos modelos de teatro vigentes na educação infantil, passaria a ser assumida como um ideal de investigação científica.

No ano de 1998, como aluna regular do Curso de Mestrado e sob a orientação da Professora Analice Dutra Pillar, tive a oportunidade de dar continuidade ao processo de estudo que deu origem à minha Dissertação de Mestrado, intitulada *A Estética do Faz-de-conta: práticas teatrais na educação infantil*.

A participação nos Seminários e Leituras Dirigidas, oferecidas pelo Professor Fernando Becker, permitiu-me aprofundar conhecimentos sobre processos e conceitos da teoria piagetiana através de obras como *Abstração Reflexionante* (1977), *A formação do Símbolo na Criança* (1946), *O Juízo Moral na Criança* (1932), *A Tomada de Consciência* (1974) e *Fazer e Compreender* (1974), o que contribuiu sobremaneira para o delineamento das questões que nortearam a pesquisa, bem como para a elaboração da Dissertação.

Um aspecto que significou importantes conquistas no sentido da construção e defesa das minhas idéias sobre as relações entre o ensino do teatro e a teoria de Piaget foi a possibilidade de interação com os professores membros da Banca Examinadora do meu Projeto de Mestrado e da Dissertação propriamente dita, professores Fernando Becker, Ingrid Dormien Koudela e José Augusto Avancini.

Na relação com os sujeitos da minha pesquisa de Mestrado, realizada numa escola de educação infantil da rede pública de ensino de Porto Alegre, uma das principais constatações a que cheguei diz respeito à oposição entre a maneira de como as crianças caracterizam as suas construções lúdicas e o encaminhamento das atividades teatrais por parte das professoras.

Pude observar que, se por um lado, as crianças demonstram propriedade ao narrar as suas ações nos jogos de faz-de-conta, descrevendo as suas transposições lúdicas e atestando os progressos sociais dos jogos simbólicos, por outro, os seus depoimentos sobre os modelos de representação teatral são calcados na reprodução de ações e condutas disciplinares que elas, apesar de obedecerem, não compreendem de fato.

As professoras, por sua vez, embora descrevam o faz-de-conta como uma “atividade livre” na qual as crianças “expressam o mundo e interagem com os seus pares”, parecem não compreender que a evolução da atividade lúdica pode desencadear condutas coletivas e intencionalmente teatralizadas, o que as leva a conceber a prática teatral como algo a ser “ensinado”, “copiado”; ou

seja, como uma atividade totalmente nova para as crianças, desvinculada daquela outra, lúdica, simbólica, de caráter dramático.

Essas concepções, somadas à ausência de considerações que digam respeito a aspectos específicos da materialidade do teatro, evidenciam uma importante lacuna na formação dessas profissionais que atuam na educação infantil: para elas, a atividade artística na escola não passa de mais um elemento de caráter utilitário e disciplinador, subordinado à transmissão de valores e normas de conduta, ou a objetivos genéricos, tais como “desenvolver a criatividade”, “desinibir” e “socializar”.

As minhas análises levaram a concluir que na prática do teatro na educação infantil verifica-se, por um lado, um fenômeno peculiar, designado pelo termo “teatrinho” (em alusão à maneira de como as próprias professoras costumam denominar essa prática) a constituir a abordagem diretiva usual, um estereótipo que envolve a realização de montagens teatrais com crianças pequenas; e, por outro, o quase abandono que caracteriza os momentos de “brincadeira livre”, ou “hora do brinquedo” (intervalos entre as atividades curriculares), previstos na rotina da sala de aula, e destinados às atividades lúdicas espontâneas das crianças e que, por sua vez, parecem constituir experiências separadas (à parte) da intencionalidade do projeto pedagógico a que a escola se propõe.

A preocupação precoce com o resultado das representações, outro aspecto constante no depoimento das professoras, parece desconsiderar o fato de que as crianças menores ainda não possuem a necessidade de comunicação ator-espectador, o que acaba por se refletir na postura autoritária das professoras e na busca da “transmissão” de padrões estéticos adultos, já elaborados, que devem ser reproduzidos, em detrimento da participação ativa das crianças. Tais modelos, por serem exteriores aos interesses e às motivações intrínsecas do pensamento pré-operatório, não são compreendidos, tampouco praticados efetivamente, afastando as crianças da possibilidade de interação entre si e com a experiência criativa.

Os resultados daquela pesquisa, analisados de acordo com os princípios piagetianos e fundamentados nas construções realizadas a partir da minha experiência docente, levaram-me a compreender que uma proposta de educação infantil que desconhece a relação de continuidade entre as condutas lúdicas individuais e subjetivas e os primórdios da construção da representação teatral, não possui instrumentos para prever intervenções pedagógicas que, supostamente, venham a auxiliar as crianças nesse processo construtivo.

Entretanto, observo que essa carência de qualificação não se restringe à educação infantil e parece até mesmo agravar-se na medida em que o nível de escolarização avança, dado o comprometimento na base do ensino do teatro e a necessidade crescente de conhecimentos específicos acerca da materialidade do teatro por parte de quem se lança à difícil tarefa de conduzir um processo de iniciação teatral.

Em Porto Alegre, é bastante comum que pessoas sem formação docente, ou até mesmo sem uma experiência artística significativa, sejam contratadas para “assumir” aulas de teatro ou “oficinas” (no caso de se tratar de uma atividade extra-curricular) para crianças, adolescentes ou adultos iniciantes.

No interior do Rio Grande do Sul, a situação é ainda mais grave, pois a figura do professor de teatro é quase um artigo de luxo na constituição dos quadros docentes. Isso revela, por parte dos “responsáveis” pelo sistema educacional, sejam eles da alçada governamental ou da iniciativa privada, senão total descaso, pelo menos ignorância no que se refere à importância da prática teatral no contexto escolar e, sobretudo, à contribuição inequívoca do professor de teatro com uma formação qualificada para o acompanhamento dos processos de criação dos estudantes.

Tal situação parece acirrar-se na medida em que a Universidade Pública, quiçá a única instituição que – dado o seu compromisso (engajamento?) ético e político com a distribuição dos conhecimentos (independentemente das macro-estruturas de poder a legitimarem o que bem lhes convém) – poderia manter a qualidade dos cursos de arte, vê-se, a cada

gestão, esvaziada de recursos, e mesmo destituída de políticas culturais que venham a minimizar as dificuldades enfrentadas no âmbito da formação de artistas ou professores especializados em arte.

Nos últimos cinco anos, algumas experiências somam-se ao trabalho que desenvolvo na universidade, propiciando importantes tomadas de consciência e provocando profundas reflexões na minha maneira de pensar as relações entre arte, educação e construção de conhecimento.

A primeira delas vincula-se mais especificamente à minha relação com o “fazer teatral” no meio educacional, mediante a interação com profissionais atuantes nos mais diversos níveis do ensino; tal oportunidade diz respeito às ocasiões em que tenho colaborado com o Projeto *Perspectivas Educacionais do Teatro*, desenvolvido pelo Instituto Estadual de Artes Cênicas (IEACEN).

No ano de 2000, por iniciativa da Coordenadoria de Teatro da Casa de Cultura Mário Quintana¹¹, fui convidada a colaborar com a idealização de um Seminário cuja proposta era criar uma instância de discussão acerca das relações entre o teatro e a educação, na intenção de contribuir para a ampliação das possibilidades educacionais do teatro.

Naquela ocasião, foram convidados professores de teatro com experiência em diversos níveis de ensino (desde a educação infantil até o nível superior) a reunirem-se num painel¹² aberto à comunidade (professores com ou sem formação específica em teatro e leigos), que se propunha a focar aspectos do trabalho prático com o teatro na sala de aula.

A afluência de público qualificado (de Porto Alegre e de outros municípios do estado) ao evento repercutiu positivamente, suscitando amplo debate envolvendo diferentes modos de abordagem do teatro e possibilitando o levantamento de aspectos da teoria e da prática frente às dificuldades enfrentadas pela ação docente no meio educacional.

¹¹ Órgão ligado à Secretaria Estadual da Cultura do Estado do Rio Grande do Sul.

¹² Com a participação dos professores Ingrid Dormien Koudela, Hamilton Braga, Isaías Quadros, Paulo Mauro da Silva e Carlos Mödinger.

Na avaliação dos organizadores e dos professores participantes (painelistas e audiência) evidenciou-se, além da ausência de espaços de formação contínua ou mesmo de situações informais para a troca de experiências entre professores que desenvolviam atividades teatrais, os problemas daqueles que, carentes de uma formação específica e ávidos por qualificarem a sua prática pedagógica, buscavam ampliar a sua experiência no que se refere ao conhecimento teatral.

A necessidade de criar esses espaços e essas possibilidades de interação, sobretudo em municípios mais afastados de Porto Alegre onde a situação de carência parecia assumir maiores proporções, vinha ao encontro de uma preocupação manifestada pelos técnicos do IEACEN, no tocante ao aprimoramento do trabalho dos grupos de teatro que participam dos festivais ou das mostras estudantis, amadoras ou profissionais subvencionados com recursos do Estado e realizados sob a sua coordenação¹³.

Sabe-se que muitos desses grupos originam-se nas escolas e são mantidos por elas, seja pela garantia do espaço físico para ensaios ou pelo esforço de um ou outro professor que, com muita boa vontade mas com pouco domínio de aspectos fundamentais à prática do teatro e à compreensão do processo de construção do teatro pelas crianças, se dispõe a “orientar” os alunos na elaboração das montagens a serem apresentadas.

Cientes dessa situação e decididos a cooperar para a qualificação do fazer docente relacionado ao teatro, os técnicos do IEACEN resolveram promover o Seminário em outros municípios do Estado, convidando-me a participar do Projeto *Perspectivas Educacionais do Teatro*, que passou a desenvolver-se em paralelo aos festivais de teatro sob a sua coordenação.

¹³ O IEACEN apoia cerca de 15 festivais de teatro. O trabalho no sentido da qualificação dos grupos inclui, além do apoio financeiro (“simbólico”, diga-se de passagem), o envio de profissionais de teatro de Porto Alegre, que participam na condição de “avaliadores” das montagens apresentadas. A sistemática de avaliação é realizada de modo a contribuir com o processo de criação dos grupos, o que inclui não apenas o aprimoramento das montagens concorrentes, mas o desenvolvimento da reflexão do grupo sobre o fazer teatral e da platéia, sobre a sua apreciação.

A relação de parceria com os palestrantes e técnicos deste Projeto e com professores das mais diversas instâncias do Sistema Escolar Institucionalizado (Redes Pública e Privada; Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, incluindo a Formação de Professores) que buscam, apesar de todas as dificuldades, ampliar conhecimentos acerca da abordagem do teatro na sala de aula, tem possibilitado a minha interação com novas formas de abordagem do ensino do teatro, permitindo o estabelecimento de outras bases para pensar o teatro e as suas relações com a construção da inteligência.

A segunda dessas experiências que têm propiciado a minha reflexão sobre o teatro como forma de conhecimento diz respeito à oportunidade de participar de dois grupos de pesquisa vinculados ao PPGEdU da UFRGS e pertencentes à Linha de Pesquisa *O Sujeito da Educação: Conhecimento, Linguagem e Contexto*: O Grupo de Pesquisa em Educação e Arte¹⁴, espaço de interação com professores-artistas-pesquisadores identificados pela busca da ampliação da produção de conhecimento em arte através do intercâmbio com pesquisadores, grupos de pesquisa ou instituições em nível nacional e internacional; e o Núcleo de Estudos em Epistemologia Genética e Educação¹⁵, que reúne professores-pesquisadores, mestrandos e doutorandos em Educação e em Informática na Educação em torno de estudos sobre a construção do conhecimento na perspectiva epistemológica piagetiana.

Outra experiência bastante significativa é decorrente da própria condição de pesquisadora e refere-se à minha produção intelectual, desenvolvida inicialmente a partir dos trabalhos solicitados pelas disciplinas e leituras dirigidas das quais participei no Curso de Mestrado e exercitada com nível de exigência crescente na elaboração da Dissertação da Tese.

¹⁴ O **GEARTE** foi criado em 1997 a partir da iniciativa das professoras e orientandos da temática Educação e Arte, sob a coordenação da professora Dra Analice Dutra Pillar; através de pesquisas individuais ou coletivas com vistas à produção de conhecimento nas áreas da educação e da arte, o grupo propõe-se à investigação das relações entre a arte e a educação.

¹⁵ Coordenado pelo professor Dr. Fernando Becker, o **NEEGE** foi criado 2002, com o objetivo de promover a interação permanente de pesquisadores de diversas áreas, interessados nas relações entre Educação e Construção do Conhecimento na perspectiva da Epistemologia Genética.

Essa produção inclui artigos publicados na Série Coletâneas do PPGEDU¹⁶, que veicula a produção dos alunos vinculados ao Pós-Graduação em Educação da UFRGS, na *Revista Cena*¹⁷, do DAD, em algumas obras coletivas¹⁸ dedicadas à educação infantil e, em especial, a adaptação da Dissertação, que resultou na minha primeira publicação individual (Santos, 2002), volume inaugural da Coleção Educação e Arte¹⁹.

Tais experiências, aliadas aos estudos realizados na Pós-Graduação, têm sido muito importantes para pensar a minha ação pedagógica (atravessam-na e são, por elas, atravessadas), provocando fluxos de relações que transformam continuamente o sentido da minha prática docente, suscitando novas ações e relações, novos modos de pensar o ensino do teatro e de refletir sobre a minha própria história, estruturando-a, e transformando o espaço da minha sala de aula num lugar onde essa experiência soma-se às experiências dos meus alunos, constituindo a matéria prima para a reflexão teórica que fundamenta a nossa prática.

Ao analisar a minha trajetória como professora de teatro, identifico preocupações que me acompanham já há algum tempo, inquietações que dizem respeito à construção de conhecimento em teatro e à epistemologia do professor que se propõe a trabalhar as formas teatrais na sua sala de aula.

¹⁶ __. Pontos para uma análise da brincadeira simbólica na educação infantil. **Coletâneas do PPGEDU**. Porto Alegre, v.6 n° 18, mai./jun., 1998; __. Abstração reflexionante: pensando a história da matemática e a ação pedagógica. **Coletâneas do PPGEDU** Porto Alegre, v.7 n° 19, 20, jul./dez., 1998.

¹⁷ __. Notas para um estatuto da avaliação: reflexões sobre a tomada de consciência e as relações entre fazer e compreender. **Revista Cena**, Porto Alegre, n.2, dez. 2001.

¹⁸ __. Atenção! Crianças brincando! In: CUNHA, Susana Rangel Vieira da. (Org.) **Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança**. Porto Alegre: Mediação: 1999; __. Promovendo o desenvolvimento do faz-de-conta na educação infantil. In: CRAIDY, Carmem Maria e KAERCHER, Gládis. (Org.) **Educação infantil: p'rá que te quero**. Porto Alegre: Artmed, 2001; __. Improvisação teatral e operatoriedade. In: BECKER, Fernando. (Org.) **Aprendizagem e conhecimento escolar**. Pelotas, 2002. __. Jogo simbólico e aprendizagem do teatro: processos convergentes ou práticas incompatíveis? In: BECKER, Fernando. (Org.) **Função simbólica e aprendizagem**. Porto Alegre, 2002. __. Criança, teatro e dramaturgia. In: Jacoby, Sissa. (Org.) **A criança e a produção cultural**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003.

¹⁹ Realizada em parceria do GEARTE com a Editora Mediação, cuja coordenação compartilho com as professoras Susana Rangel Vieira da Cunha e Jussara Hoffmann.

Se na Dissertação de Mestrado busquei conhecer aspectos do processo de construção do conhecimento teatral pela criança, frente aos obstáculos que a ação pedagógica do professor da educação infantil (sem uma formação mais específica na área do teatro) impõe ao seu fazer, no Doutorado investiguei o processo de aprendizagem do professor de teatro, tendo por base empírica a minha própria experiência junto à formação desses profissionais e por base teórica a Epistemologia Genética.

No Curso de Doutorado, participei do Seminário "A construção do objeto de pesquisa", oferecido pela professora Margarete Axt, e pude conhecer mais profundamente importantes obras de Piaget e seus colaboradores, tais como, *Aprendizagem e Conhecimento* (Piaget e Gréco, 1959), *Aprendizagem e Estruturas do Conhecimento* (Inhelder, Bovet e Sinclair, 1974) e *O estruturalismo* (Piaget, 1968) através da Leitura Dirigida "Aprendizagem: processo de construção", e como *Biologia e Conhecimento* (Piaget, 1967), através do Seminário "O sujeito do conhecimento: do biológico ao epistêmico - a visão da epistemologia genética", ambos oferecidos pelo professor Fernando Becker.

Os traços marcantes dessas experiências foram a qualidade do envolvimento dos grupos com os quais interagi e o rigor científico que caracterizou os debates em sala de aula, aspectos que contribuíram para o avanço das minhas reflexões sobre a prática docente, corroborando com a idéia de pesquisar a minha própria ação junto à formação acadêmica do professor de teatro.

O desenvolvimento intelectual possibilitado pela relação entre os estudos de Pós-Graduação e o exercício da docência na universidade ocasionou transformações sensíveis na minha maneira de interagir em sala de aula, pois a tomada de consciência da minha própria ação e o desenvolvimento da minha capacidade de tematizar, sob o prisma da Epistemologia Genética, os processos desencadeados a partir das relações com os meus alunos, também sujeitos da pesquisa, possibilitaram o redimensionamento da prática pedagógica.

A elaboração da minha Tese significa, portanto, uma etapa necessária à compreensão do meu próprio processo de formação permanente como professora de teatro, na medida em que busca identificar, na minha prática docente, evidências de uma pedagogia comprometida com a transformação do conhecimento, ou seja, a afirmação de um posicionamento próprio, que se faz retroativo no tempo-espço e perspectivo no experimentar o alcance das escolhas teóricas que o orientam e, nessa experiência, tornar-se capaz de articular novas possibilidades de reflexão e compreensão do conhecimento como construção.

2. Num tempo de ruptura, de transição e de reconfiguração

Em História se faz o que se pode e não o que se gostaria de fazer. É uma das grandes tarefas políticas a ser cumprida se acha na perseguição constante de tornar possível amanhã o impossível de hoje somente quando, às vezes, se faz possível viabilizar alguns impossíveis agora.

Paulo Freire

Nestes anos em que tenho atuado junto à formação de professores na Universidade Pública, observo que a ampliação da minha ação docente ocorre na medida do estreitamento das relações entre o ensino e a pesquisa.

Essa postura exige a constante reflexão sobre a ação pedagógica, o que implica situá-la no momento histórico presente mesmo que isso, não mais isto, a que denominei presente, ou que denominarei como tal (e aí já fará parte do futuro), pareça um tempo intangível, pelo menos no interior da matriz de pensamento classicamente estabelecida.

A necessidade de caracterizar o processo de conhecimento no momento histórico atual e frente às transformações inerentes ao pensamento científico contemporâneo fez incluir este capítulo, que se propõe a refletir sobre a complexidade das transformações no interior da chamada “nova ordem científica emergente”, perspectiva enfocada pelo sociólogo Boaventura de Sousa Santos (2002).

Santos (2002, p. 36) refere-se ao “paradigma emergente”, como um modo peculiar de falar do futuro da ciência, caracterizando-o como “um futuro que já nos sentimos a percorrer”. Através de uma “síntese pessoal embebida na imaginação sociológica”, ele configura o seu quadro:

Sendo uma revolução científica que ocorre numa sociedade ela própria revolucionada pela ciência, o paradigma a emergir dela não pode ser apenas um paradigma científico (o paradigma de um conhecimento prudente), tem de ser também um paradigma social (o paradigma de uma via decente) (Santos, 2002, p. 37).

Essa configuração obtida, segundo Santos (2002, p. 23) “pela via especulativa” surge da contraposição ao modelo de racionalidade científica do dito “paradigma dominante” e integra quatro teses que, analisadas em conjunto, refletem o caráter transitório do saber científico na contemporaneidade, frente à crise “não só profunda como irreversível” que se anuncia desde o abalo nos conceitos de espaço e tempo, provocado pela teoria da relatividade, até as sínteses convergentes apresentadas por autores como Prigogine, Capra e Habermas, para citar alguns exemplos de estudiosos que discutem, sob diferentes pontos de vista, a ciência e a sociedade atuais.

A primeira dessas teses que indicam a crise do paradigma atual considera que “todo o conhecimento científico-natural é científico-social” (Santos, 2002, p. 37) e identifica-se com uma visão não dualista do conhecimento científico. Constituída a partir de uma vertente antipositivista das ciências naturais, essa visão reflete uma “tradição filosófica complexa, fenomenológica, interacionista, mito-simbólica, hermenêutica, existencialista, pragmática” (Santos, 2002, p. 42) que, ao estudar a sociedade, enfrenta a insuficiência da matriz mecanicista, necessitando superar distinções classicamente estabelecidas, tais como, natureza e cultura; natural e artificial; vivo e inanimado; mente e matéria; observador e observado; subjetivo e objetivo.

A segunda categoria própria ao conhecimento científico no paradigma emergente parte da idéia de que “todo o conhecimento é local e total”. Essa tese articula-se em contraposição à excessiva disciplinarização e à segregação advindas do rigorismo da ciência moderna na medida dos avanços do processo de especialização.

O “impacto destrutivo” da industrialização nos ecossistemas, o lado nocivo dos medicamentos, proporcional à “hiperespecialização do saber médico” e o dogmatismo a que se reduziu o sistema jurídico na atualidade são, segundo Santos (2002, p. 46), exemplos dos efeitos negativos da “parcelização do conhecimento” e do “reducionismo arbitrário” das ciências

aplicadas e, como tais, apontam para a necessidade da criação de projetos cognitivos locais que, por seu caráter exemplar, ilustrem o pensamento total.

Na concepção de Santos (2002, p. 48), o conhecimento, “sendo total, não é determinístico” e, “sendo local, não é descritivista”, pois que se funda nas “condições de possibilidade da ação humana projetada num mundo a partir de um espaço-tempo local” e de uma “pluralidade metodológica” transdisciplinar e transgressora dos cânones da ciência moderna.

Esse caráter transgressor do conhecimento tende à quebra do isolamento entre comunidades científicas, que, movidas por interesses comuns e urgentes, passam a desenvolver pesquisas interdisciplinares, inaugurando estilos e gêneros literários que correspondam às reflexões promovidas nessas buscas que tendem à personalização do trabalho científico.

Tal tendência relaciona-se ao terceiro aspecto paradigmático analisado por Santos (2002, p. 50), que, por sua vez, se assenta no princípio de que “todo o conhecimento é autoconhecimento”.

Reflexo da perda de *status* dos métodos de distanciamento utilizados no âmbito das ciências sociais e da antropologia, esse princípio corresponde à necessidade de superação da distinção epistemológica entre o sujeito (observador) do conhecimento e o objeto (observado) a ser conhecido, fazendo-se refletir na assunção do denominado “caráter autobiográfico e auto-referenciável da ciência” (2002, p. 53). Na perspectiva do autor,

(...) é necessária uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não se separe e antes nos una ao que estudamos. A incerteza do conhecimento, que a ciência moderna sempre viu como técnica destinada a sucessivas superações, transforma-se na chave do entendimento de um mundo que mais do que controlado tem que ser contemplado (Santos, 2002, p.54).

Essa valorização do aspecto autoral e criativo do trabalho científico tende à ressignificação do conhecimento no sentido da constituição de um “saber viver”, ou seja, considera que o conhecimento científico neste novo paradigma só se constitui como tal enquanto contribuição à vida dos indivíduos – idéia da qual se depreende a quarta característica analisada por Santos

(2002, p. 55), tal seja, a de que “todo o conhecimento visa constituir-se em senso comum”.

Há que se compreender, de antemão, que não se trata de propor que se valorize isoladamente aspectos mistificadores ou conservadores do senso comum, tampouco que se acentue a atitude prepotente que tende acompanhar o seu juízo, mas sim que se reconheça e se reabilite o conhecimento do senso comum na sua “dimensão utópica e libertadora” (Santos, 2002, p. 56), dadas as possibilidades de diálogo com o pensamento científico que ela significa.

Essa perspectiva considera que o conhecimento do senso comum não pode ser desprezado, pois possui certas virtudes inerentes à visão de mundo em que se constitui. Calcado na ação, na criatividade e na responsabilidade do indivíduo, o senso comum produz-se na experiência de vida de um determinado grupo social e revela aspectos das relações travadas no seu cotidiano; ele é, também, não metódico, interdisciplinar e espontâneo, sendo construído independentemente de resultados a atingir ou de preceitos a ensinar.

A ruptura epistemológica do pensamento científico da modernidade, apartado do senso comum em favor do salto de qualidade dos seus processos investigativos, precisa agora ser invertida; assim, enquanto que o conhecimento próprio à ciência moderna constituiu-se na contraposição ao senso comum (considerado ingênuo, tendencioso, superficial, ilusório e, logo, falacioso), o saber científico, neste momento de transição, realiza-se na medida em que se converte em senso comum, traduzindo-se em “sabedoria de vida”. Nas palavras de Santos (2002, p.57-58):

É esta sabedoria de vida que assinala os marcos da prudência à nossa aventura científica. A prudência é a insegurança assumida e controlada. Tal como Descartes, no limiar da ciência moderna, exerceu a dúvida em vez de a sofrer, no limiar da ciência pós-moderna, devemos exercer a insegurança em vez de a sofrer.

A insegurança de que nos fala o autor decorre fundamentalmente da defasagem entre a complexidade da reflexão epistemológica e a prática científica, dada a dificuldade de concretização, e mesmo de visualização, de projetos no interior de um paradigma que se anuncia complexo, sofisticado e

vulnerável. As palavras de Santos (2002, p. 58) traduzem esse momento de crise enfrentado pelo pensamento científico na atualidade:

Duvidamos suficientemente do passado para imaginarmos o futuro, mas vivemos demasiadamente o presente para podermos realizar nele o futuro. Estamos divididos, fragmentados. Sabemo-nos a caminho mas não exatamente onde estamos na jornada. A condição epistemológica da ciência repercute-se na condição existencial dos cientistas. Afinal, se todo o conhecimento é autoconhecimento, todo o desconhecimento é autodesconhecimento.

Santos (1994) identifica o período de tensão atravessado pela universidade à rigidez que caracteriza a sua estrutura e o seu funcionamento e à sua falta de permeabilidade às pressões externas, e considera que o seu futuro, como instituição responsável pela produção de conhecimento, depende de transformações na base da sua estrutura.

Na concepção do autor, tais transformações exigem a revisão dos princípios ancorados em racionalidades do tipo cognitivo-instrumental que determinam o sistema de produção e distribuição de conhecimento, em favor de uma dupla ruptura epistemológica fundada em racionalidades estético-expressiva e moral-prática, que visem a criação de um novo senso comum em que a ciência, sem desconsiderar o conhecimento que produz tecnologia, traduza-se em sabedoria de vida, assumindo um atitude prudente em relação à sociedade.

Ao discutir o ensino das ciências na universidade, Piaget (1948, p. 20-21) chama a atenção para “o aspecto cada vez mais interdisciplinar que assume necessariamente a pesquisa em todos os domínios” e aponta o despreparo dos futuros pesquisadores como entrave ao desenvolvimento dessa postura.

Segundo ele, a tendência à excessiva especialização do conhecimento e a sua conseqüente fragmentação, da qual o desmembramento das disciplinas é reflexo, assentam-se em preconceitos positivistas, impedindo que se compreenda que “aprofundamento especializado leva, pelo contrário, ao encontro de múltiplas interconexões” (Piaget, 1948, p. 21). Na sua concepção, o futuro das ciências, tanto quanto o seu ensino, dependem cada vez mais da sua epistemologia.

A docência na universidade vem sendo objeto de pesquisas e discussões que buscam pensar o ensino superior sob diferentes aspectos.

Dentre elas, identifico-me com o trabalho de um grupo²⁰ de professores que se propõem a repensar a universidade frente às crises que se exacerbam pela sua postura de “aversão à mudança” (Santos, 1994, p. 163), numa perspectiva inovadora e através de um projeto coletivo e interdisciplinar que, para além das questões meramente curriculares ou metodológicas, signifique transformações de base epistemológica.

Ao examinar a lógica que fundamenta a organização dos currículos na universidade, Cleoni Fernandes (1998, p. 101) constata que a qualificação das práticas no ensino superior relaciona-se à formação pedagógica contínua do professor universitário e este deve estar comprometido com a construção da idéia de “indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, ou seja, o ensino na perspectiva da produção do conhecimento” e “nas dimensões epistemológica, pedagógica e política” (Fernandes, 1998, p. 110).

Para Maria Isabel da Cunha (1997, p. 80-81), a “aula universitária” não pode ser entendida como “um espaço mensurado, com duração precisa e fronteiras limitadas”, mas como “o *lócus* concreto do ensino”, onde se corporificam as tensões que mantêm acalorado o debate sobre o papel da universidade na sociedade contemporânea, permitindo “visões valorativas tão diferentes sobre a instituição” e “favorecendo confusos sentimentos de amor e ódio, de crítica e de proteção sobre a mesma”.

Na perspectiva desses pesquisadores, Mirna Spritzer (2003) analisa o caráter transgressor da instituição universitária, destacando o sentido ético da experiência artística na universidade, dadas as condições de autonomia do próprio sistema, em relação ao mercado de trabalho (onde as questões éticas parecem não gozar do prestígio que merecem), e a aquisição dos elementos –

²⁰ As obras *Universidade Futurante* (1997), *Docência na Universidade* (1998) e *Pedagogia Universitária: conhecimento, ética e política no ensino superior* (1999) apresentam importantes experiências e reflexões desses pesquisadores.

“a disciplina, a coragem, o respeito por si e por suas escolhas, respeito pelo outro” – fundamentais à ética do artista.

Spritzer (2003, p. 24) compreende a formação do artista-ator na universidade como “instância de conhecimento e de valorização da bagagem pessoal” do aprendiz. Na sua concepção, o espaço da aula universitária oportuniza a aprendizagem do ofício do ator, na medida em que se torna capaz de reunir, “na prática, a reflexão, a história e a experiência”; na sua concepção, “independentemente do talento, cada um parte de si em busca da construção do fazer artístico”.

Aliando-me aos estudos desses autores, considero que a produção de conhecimento nos cursos de licenciatura em teatro deva incluir a reflexão sobre o fazer, ou, o aprender, e sobre o “aprende a aprender”.

3. O teatro como experiência lúdica de aprendizagem do mundo

A concepção piagetiana acerca do desenvolvimento humano considera que o sujeito do conhecimento (o indivíduo, para a psicologia) constrói a si mesmo por força da sua ação sobre o objeto (ou os meios físico e social); esta ação, quer seja ela de natureza física, social ou psicológica, quer de nível sensório-motor, representativo, operatório concreto ou formal, é responsável pelas transformações que conduzem o sujeito das formas mais elementares às mais complexas de pensamento, engendrando novas formas de conhecimento.

José Luís Brandão da Luz (1994, 214) aponta a “estreita correlação entre o nível de criatividade no processo de formação dos novos possíveis e o crescimento que se verifica no domínio da maturidade operatória da inteligência”. Ele chama atenção para a participação dinâmica da imaginação criadora na fusão entre pensamento e experiência, destacando o caráter dialético desses dois aspectos, ou “pólos”, da inteligência, dada a importância dos “fatores de ordem orgânica, psicológica e social” (Luz, 1994, 214) no processo de construção intelectual do sujeito.

No meu processo de pensamento, as experiências que se fundem à perspectiva de conhecimento como construção e, como tais, possibilitaram os fazeres teóricos e práticos relacionados a esta pesquisa, ressignificaram a minha compreensão das concepções de Stanislavski, e o seu método construtivo de preparação do ator através do estudo das “ações físicas”, de Grotowski, e o seu “Teatro-Laboratório”; do teatro didático de Brecht; de Barba e o “aprender a aprender” que caracteriza o processo de “treinamento” do ator do “Terceiro Teatro”; de “teatralidade assumida”, identificada por Ryngaert nas formas de teatro contemporâneo; e de improvisação teatral, segundo a ótica de Spolin, as análises de Koudela sobre o jogo na obra de Spolin e de Piaget e sobre a contribuição estético-pedagógica de Brecht, as idéias de Maria Lúcia Pupo sobre o caráter lúdico da experiência teatral e o estudo semiológico de Sandra Chacra, para citar alguns dos autores-referência das minhas reflexões

e sínteses sobre o processo de criação teatral sob o ponto de vista da epistemologia.

A leitura dos pressupostos de Piaget, aliada à minha experiência relacionada aos princípios de Spolin, levou-me a considerar que este “estado espontâneo”²¹ responsável pela atividade criadora evidenciada na minha sala de aula seja o próprio motor da aprendizagem dos seus sujeitos – “eternos aprendizes” de si e do mundo com o qual se tornam capazes de *contracenar*.

Ao referir-se à “experiência criativa” relacionada à prática do teatro pela via da improvisação, Spolin²² identifica “sete aspectos da espontaneidade” (1963, p. 4-15), que se constituem numa relação de complementaridade e interdependência.

O primeiro deles é justamente o princípio do “jogo”, que permeia o seu trabalho como um todo, insurgindo-se como condição e viabilidade técnica dos exercícios de atuação que, por sua vez, se constituem na autodisciplina e no envolvimento individual do “aluno-ator” e do grupo, no qual se inclui o “professor-diretor”.

O segundo aspecto é a intenção de superação da díade “aprovação / desaprovação” (tão comum aos sistemas tradicionais positivistas e autoritários de ensino como fator de julgamento dos esforços do indivíduo ou de comparação entre condutas), em direção à construção de um sistema de avaliação em que pese, tanto a responsabilidade do professor-diretor (e a que contam a sua experiência, e a sua capacidade de descentração na busca de sustentação de uma postura que promova a tomada de consciência do aluno-ator sobre o seu processo), o que se relaciona à sua experiência e à mobilidade do seu pensamento.

²¹ O termo é utilizado neste trabalho no sentido da definição de Piaget e Beth (1955:25): “Spontané signifie indépendant de l'enseignement scolaire mais non pas naturellement des stimulations du milieu social en general”. Conforme tradução livre fornecida pelo professor Fernando Becker: “Espontâneo significa independente do ensino escolar, mas não naturalmente dos estímulos do meio social em geral”. De acordo com Abbagnano (1998: 357), o adjetivo *spontaneus* (latim) “significa livre” e foi introduzido na linguagem filosófica moderna por Leibniz, no sentido de Aristóteles: “uma ação é espontânea quando o seu princípio está no agente”.

²² Cujos princípios são enfocados mais detidamente no capítulo a seguir.

A formação do espírito de “grupo”, que se constrói na interação entre os indivíduos que participam da experiência teatral, constitui um terceiro aspecto dos *jogos teatrais* na perspectiva de Spolin (1963, p.8). Ele desenvolve-se na medida da transformação das condutas predominantemente competitivas inerentes às formas mais precoces dessa interação, em condutas predominantemente cooperativas, próprias às formas mais evoluídas que os *jogos teatrais* tendem a assumir com o tempo, com a prática e na medida em que os *jogadores* tornam-se capazes de transformar a sua relação com as regras, inicialmente mais arbitrárias, mais sagradas e mais exteriores e, progressivamente, mais consensuais, mais internalizadas e mais consentidas.

O quarto caráter dos jogos é a “platéia” – “membro mais reverenciado do teatro” (Spolin, 1963, p. 13) –, compreendida como instituidora do sentido do “fenômeno teatral”. Parte fundante do processo de experimentação das soluções aos problemas de atuação que originam as cenas, a platéia impulsiona a pesquisa de propósitos cênicos e as escolhas estéticas, avaliando as suas medidas e cooperando com o processo de improvisação como um todo.

Um quinto aspecto designa o conjunto, não rígido e tampouco mecânico, mas deliberadamente adotado, de “técnicas teatrais”, justapostas ou sobrepostas, de acordo com o seu nível de dificuldade e que variam conforme a capacidade do grupo e as necessidades evidenciadas na prática; segundo Spolin (1963, p. 20), tratam-se de “problemas para solucionar problemas”;

O movimento de “transposição do processo de aprendizagem para a vida diária” (Spolin, 1963, p. 13) constitui o sexto aspecto apontado pela autora, que caracteriza o processo de criação no teatro por um constante vaivém entre o real, do qual o sujeito que joga retira (e, nesse retirar, já transforma) a matéria para a sua ação no palco, e o ficcional, que expressa novos estados dessa matéria (surgidos da manipulação desse sujeito sobre o real), que são “devolvidos”, tornando-se objeto de apreensão (abstração; transformação) de outros sujeitos, os espectadores.

Por fim, o aspecto da “fiscalização” abrange a expressão física do ator, ou seja, a forma corpórea assumida para *mostrar* (em oposição a *contar*) a realidade teatral. Para Spolin (1963, p. 14):

Um ator pode dissecar, analisar, intelectualizar ou desenvolver uma valiosa história de caso para seu papel, mas se for incapaz de assimilar e comunicá-la fisicamente, terá sido tudo inútil dentro da forma teatral. Isto nem liberta seus pés nem traz o fogo da inspiração aos olhos da platéia. O teatro não é uma clínica, nem deveria ser um lugar para se juntar estatísticas. O artista deve captar e expressar um mundo que é físico mas que transcende os objetos – mais do que a informação e observação acurada, mais do que o objeto físico em si, mais do que seus olhos podem ver.

Essa bela passagem em que Spolin traduz a relação que o teatro, como processo de significação e de encontro, instaura, bem caberia para ilustrar a relação pedagógica, tão desencontrada e empobrecida de sentido, quando movida pela escusa demonstração e verificação de conteúdos isolados da vida do sujeito, e tão acolhedora e significativa, quando motivada pela necessidade da experiência, que cria novas formas para a estruturação dos conteúdos e os reinventa, cheios de significado.

Assim, considero de suma importância que os processos educacionais compreendam o sentido lúdico do teatro, o que exige a compreensão da arte como fenômeno da cultura, como objeto estético com características próprias e como forma de abordagem relacionada à construção do conhecimento.

Apoiada nesses princípios e buscando compartilhar algumas idéias sobre a dimensão educativa do teatro, encaminho os sub-capítulos que se seguem: no primeiro, reflito sobre o caráter lúdico do fazer teatral; no segundo, contextualizo a representação especificamente teatral em relação a outras formas de representação constitutivas da cultura contemporânea; no terceiro, enfoco um modo particular de “leitura” (Ryngaert, 1993) do fenômeno teatral calcado na apreciação estética; e, no quarto, analiso, do ponto de vista da epistemologia, alguns modelos de teatro que considero preponderantes no âmbito da educação escolar.

Jogo e conhecimento

Um dos aspectos comuns aos fazeres artístico e pedagógico que, por suas características intrínsecas ao processo de conhecimento, toca a minha sala de aula é o jogo, tema recorrente na minha trajetória como pesquisadora e que se relaciona intimamente à minha forma de pensar a aprendizagem do teatro, refletindo-se no processo de elaboração desta pesquisa na sua totalidade.

O jogo (ou atividade lúdica), como mecanismo individual essencial à ação do sujeito, constitui um aspecto transversal na vasta contribuição de Piaget, tendo sido pormenorizado nos seus estudos sobre a formação do juízo moral (Piaget, 1932) e suas análises sobre o papel da imitação e da representação na constituição da inteligência (Piaget, 1946), e referido, como atividade motora do processo de construção de conhecimento, em diversos momentos da sua obra, em especial nos seus textos pedagógicos (Piaget, 1998), que preconizam as bases da chamada “escola ativa”.

Evidenciado “desde os primórdios da dissociação entre a assimilação e a acomodação” (Piaget, 1946, p. 208), antes mesmo do próprio pensamento e da vida social, o jogo, na forma de “exercício”, desempenha papel fundamental na atividade sensório-motora, caracterizado pelo que Piaget denomina “assimilação pela assimilação”, aspecto que não exige acomodação correspondente e centra-se na atividade em si, ou seja, no “prazer funcional” do qual é fonte.

Devido ao caráter deformante da assimilação pela assimilação, evidenciado nessa primeira fase do comportamento lúdico, a atividade meramente funcional passa a gerar a “ficção simbólica” e o jogo tende a evoluir no sentido da construção da chamada “função simbólica”, o que permite a diferenciação de significados e significantes, processo “essencial à constituição do espaço representativo”, ou seja, do pensamento simbólico, inicialmente pré-conceitual ou intuitivo, e, posteriormente, operatório.

A imitação, pólo complementar à constituição das condutas lúdicas, pois que vinculado aos mecanismos predominantemente acomodadores, acompanha cada etapa desse processo, que principia na fase da preparação reflexa (que sequer pode ser considerada atividade “imitativa” propriamente dita), diferenciando-se, na medida em que evolui, em condutas esporádicas, sistemáticas e imediatas, tendendo a culminar com a imitação de ordem representativa, ou, diferida.

Essa verdadeira revolução, mediante a qual o pensamento da criança se constitui, abre espaço para que ela re-estruture (re-signifique) os seus quadros de condutas, e o pensamento correspondente a eles, num outro plano, o da representação, permitindo a aquisição dos signos coletivos, ou seja, da linguagem²³, que, por sua vez, compreende um intrincado processo construtivo cujo desenrolar depende das competências (estruturas ou categorias de pensamento) individuais do sujeito e da interação social.

Na fase inicial do pensamento simbólico a assimilação é, a exemplo das características evolutivas do estágio anterior, predominantemente egocêntrica, porque centrada no ponto de vista próprio, e, conseqüentemente, incompleta; a ela corresponde uma acomodação também incompleta, o que acarreta o equilíbrio instável responsável pelo pré-conceito, expresso, por sua vez, nas formas de raciocínio transdutivo, a exemplo do animismo e do artificialismo (Piaget, 1946), que denotam a permanência do chamado “pensamento pré-lógico” (Montangetro e Maurice-Naville, 1998, p. 174).

Na fase subseqüente, ou seja, no plano das operações concretas, é que o pensamento atinge um equilíbrio permanente entre a assimilação e a acomodação, pois a representação cognitiva, possibilitada por ele, tende a

²³ Segundo Piaget e Inhelder (1966, p. 76), a linguagem, por suas propriedades preponderantemente adaptativas, “desempenha papel particularmente importante” na formação do pensamento representativo, colaborando, juntamente com as demais manifestações da função semiótica, com o destacamento do pensamento em relação à ação. Entretanto, ao contrário dos outros meios de simbolização (a imitação, o jogo simbólico, o desenho, as imagens mentais, a memória e a estrutura das lembranças-imagens) “construídos pelo indivíduo à proporção das necessidades, a linguagem já está toda elaborada socialmente e contém de antemão, para uso dos indivíduos que a aprendem antes de contribuir para o seu enriquecimento, um conjunto de instrumentos cognitivos (relações, classificações etc.) a serviço do pensamento”.

adaptar-se ao significado (ou seja, a equilibrar os pólos da acomodação e da assimilação), ao passo que o significante, transformado o caráter preponderantemente assimilativo da imagem simbólica, consiste em “imagens reais ou mentais” que se constituem por acomodações ou imitações exatas em que o objeto é mero “representante da classe geral” (Piaget, 1946, 211). Para o autor:

Quando da aparição das primeiras operações concretas, o jogo simbólico se transforma no sentido de uma adequação progressiva dos símbolos à realidade simbolizada, ou, dito de outra maneira, de uma redução do símbolo à imagem simples. E isso que é visível, em particular, na transformação dos jogos simbólicos em jogos de construção (Piaget, 1946, p. 366).

Nesse estágio, a imitação, tornada refletida e não mais reprodutora, une-se, por assim dizer, ao jogo, esvaziado o seu caráter deformante e no pleno vigor da sua capacidade formadora, significando o alargamento das possibilidades do sujeito no que diz respeito à coordenação pensamento-ação (imitação interior e por imagens) própria à “atividade criadora”. Para Piaget (1946, p. 366),

a imaginação criadora, que é atividade criadora em estado de espontaneidade, não se debilita de modo algum com a idade, mas, graças aos progressos correlativos da acomodação, reintegra-se gradualmente na inteligência, a qual se amplia na mesma proporção.

Entre urubus e avestruzes, passarinhar

Num tempo em que as “vanguardas estão mortas e são redescobertas” (Ryngaert, 1993, p. 4), e que o formalismo mais exacerbado é encarado como *ameaça à legibilidade do objeto artístico e à supremacia da linguagem acadêmica*, o objetivo primordial da representação parece ser o da comunicação.

Ora, se o propósito é a *comunicação pela comunicação*, o *real* passa a ser a medida das coisas; logo, *quanto mais verossímil, melhor!* E nessa corrida desenfreada pela “verdade” da representação, os meios de comunicação de massa “saem na frente”, enquanto que o teatro, confundido com outras formas muito mais eficazes em matéria de “realidade” (o cinema, a televisão, a

internet) parece ignorar a sua condição, esvaziando o próprio sentido do seu fazer.

Na disputa por *melhor comunicar*, as formas de representação superam-se dia a dia e, na intenção de parecer com a *vida real*, tendem ao hiper-realismo: a televisão, que já ganhava o “horário nobre” pelos programas de auditório e telenovelas, “barateando” o riso e a emoção no atropelo da ética e da estética, reafirma a sua liderança, vendendo o “patético” a “preço de liquidação” nos degradantes *big brothers* e *reality shows*; e o noticiário, fazendo o espetáculo da criminalidade, da impunidade, da guerra, do terror, da catástrofe, martela os sentidos, avisando aos fiéis telespectadores: “de hora em hora, o mundo piora”²⁴. Na vida que se vê na “telinha”, a realidade confunde-se com a ficção e os atos parecem não ter conseqüências. A emoção é catarse; o protesto é indigesto; a meiguice é pieguice; qualquer contexto é pretexto para o “besteiro”.

Na *internet* desenvolvem-se “ambientes de comunicação virtual”, a exemplo dos *chats*, *messengers* e *orkuts*, “espaços” cativantes para todas as idades pela possibilidade de troca e de estreitamento dos vínculos entre os sujeitos, numa realidade²⁵ social cada vez mais encarcerada nos seus direitos de ir e vir (contingência da sua lógica individualista), mas que, pela própria valorização do “virtual”, e conseqüente enfraquecimento do “interpessoal” (que aprendemos a chamar de “presencial”), tende a alimentar a impressão de relacionamento, satisfazendo as necessidades de interação social. Confundido o real com o virtual, os sujeitos tendem a transformar-se em personagens e, na ilusão de estarem acompanhados, brincam de esconde-esconde com os próprios sentimentos, iludem a solidão, evitam o pensamento, fogem de si mesmos.

²⁴ Ouvei esta frase do Professor João-Francisco Duarte Júnior, numa das suas visitas a Porto Alegre. Quando consultado sobre a autoria da frase, ele não a reconheceu como sua, mas também não a negou.

²⁵ Ou, um tempo-espaço que se aprende depressa a chamar-se de realidade”, como diz o compositor baiano Caetano Veloso, referindo-se ao caos urbano, à poluição e à miséria de São Paulo, cidade que, apesar destes e outros pesares, aprendeu a amar.

Não bastasse todo esse aviltamento e essa deturpação da condição humana o cinema põe a indústria e a alta tecnologia a serviço dos *instintos selvagens, atrações fatais e desejos de matar*, e, na “batalha” pela exposição da crueza pela crueza, a vida é transformada em “carniça”. Superlotam-se as salas de exibição e as prateleiras das locadoras ficam abarrotadas, mas o prestígio é devido aos “filmes de ação” – que assim se divulgam, num eufemismo ao que se poderia denominar “matação”, a julgar tanto pela qualidade estética e reflexiva quanto pelo conteúdo “sangrento” da maior parte desses “enlatados”.

Considerados herméticos e elitistas, os filmes que se propõem “abertos” a diferentes leituras, ou que “imponham resistência” à compreensão imediata do espectador, enfrentam, sérias dificuldades, que vão, desde os baixos orçamentos, até os problemas de exibição. Assim, enquanto que o “cinema arte” (os ditos “filmes de pensar” ou “filmes cabeça”) é exibido em salas pequenas ou mal equipadas, ou, relegado a “um cantinho pouco visitado” nas locadoras de filmes, a produção norte-americana (e o *way of life* que ela comemora) é consumida feito Coca-Cola: bem gelada, um vício, um anestésico de sabor indescritível, mas incomparável – afinal, como diz o *slogan*, “Coca-Cola é assim” –, uma fórmula milionária que o mundo, enfraquecido de valores culturais locais e confuso diante da perspectiva da globalização e da valorização da informação, em detrimento do conhecimento, insiste em querer imitar.

Nessa desmedida, como é que o teatro, condenado ao seu fazer artesanal e desgastado pelas tentativas frustradas de igualar-se a esses meios, há de se movimentar? Ou, melhor dito, há de se movimentar, o teatro, nessa direção?

Não se trata aqui de questionar o uso da tecnologia na tessitura teatral, reconhecida desde as formas “à luz do dia” até os mais sofisticados aparatos digitais de iluminação. Também não se trata de negligenciar os meios de comunicação de massa na constituição da cultura contemporânea, ou de querer pôr freio ao consumo dos seus artefatos – e a história da arte não

economiza exemplos de equívocos cometidos pela estratificação das manifestações estéticas da cultura sob critérios de “arte” *versus* “não arte”, de “popular” *versus* “erudito”, de “alta” e “baixa” cultura e outras formas de polarização. Tampouco se trata de negar os avanços da comunicação *via Internet*, da qual a vida contemporânea é, sem dúvida, tributária, guardadas as devidas proporções e distinções entre os que não têm acesso, por viverem à margem do chamado processo de globalização, ou os que ainda relutam, por inércia ou em salvaguardo ao uso de outras vias mais interessantes, e os que se tornaram reféns. Significaria retrocesso e desrespeito; seria pobreza de espírito; seria muita ignorância - seria agir como o avestruz, que, diante do perigo, enfia a própria cabeça no chão, mas não hesita em devorar o que lhe pareça comida.

Trata-se, isto sim, de compreender as formas de representação dramática enquanto manifestações da cultura, o que implica considerar algumas distinções.

O papel fundamental da representação dramática na comunicação parece-me suficientemente destacado e esclarecido através do estudo histórico, antropológico e sociológico do fenômeno teatral: as formas de teatro desenroladas no tempo compreendem exemplos substanciais da colaboração da teatralidade no processo de humanização, tanto quanto no de socialização, que lhe corresponde.

No entanto, a despeito dos progressos no estudo da psicologia, da genética e da neurologia, a compreensão epistemológica (quer no sentido ontogenético ou filogenético) do fazer teatral parece dificultada, porque acometida de uma distorção, ou, conforme a designação de Becker (2003, p.12) em respeito à inadequação das posturas inatistas e empiristas na interpretação da aprendizagem humana, de uma espécie de “miopia”: a “miopia epistemológica”.

No caso da epistemologia do ato teatral, a “miopia” consiste na dificuldade de distinguir-se (o que não quer dizer “separar”, pois seria uma

falácia) entre a representação dramática como meio (inserção cultural) e como expressão (formalização simbólica do pensamento). Ela é apenas um “sintoma” da inconsistência dos modelos explicativos da aprendizagem do teatro, que, seja por considerarem a idéia de talento (concepções inatistas), ou por favorecerem as práticas repetitivas e reprodutivistas (concepções empiristas), tendem a ocasionar equívocos na interpretação dialética do teatro como fenômeno e no encaminhamento dos processos de construção teatral.

Para explicar essa dificuldade, recorro ao exemplo da linguagem, em que a distinção a que me refiro parece mais nítida.

No decorrer do processo de aquisição da língua “materna”, correlativo ao desenvolvimento ontogenético, o sujeito, tendo “despregado” o pensamento da ação por força da atividade adaptativa inerente ao próprio uso da linguagem (mas não somente dela, pois que se integram outras formas na constituição da função simbólica, tais como, o jogo simbólico, a imagem, o desenho, etc.), consegue, por sucessão, rupturas e continuidades, dominá-la, ou, “aprendê-la”, articulando-a, formalizando-a e consolidando-a por meio das condutas verbais (fala) e da forma escrita.

Tendo compreendido a sistemática da língua, o que corresponde à progressiva adaptação à sua “forma culta” (a despeito do caráter assimilativo, ou, transformacional das regras de funcionamento do sistema), o sujeito passa a inserir-se no universo dos “usuários” de um determinado idioma. Neste momento, a linguagem, pesado o caráter estético que lhe é inerente, assume a sua função (preponderantemente) “comunicante” (dizer “comunicativa” soaria estanque), que permite aos “usuários” o estreitamento das suas relações, pois possibilita exprimir, de certa forma, o pensamento.

Na proporção dos progressos do pensamento formal do “usuário”, e na medida da sua interação (o próprio uso), a linguagem tende a superar (o termo adequado seria “subsumir”) o seu caráter mais instrumental em favor da prevalência da sua função expressiva, preponderantemente estética, mas nem por isso destituída da característica “comunicacional”.

Pela capacidade de integrar o sistema adquirido ao seu pensamento, o “usuário” tende a extrapolar as possibilidades de um e de outro, transformando-se num “fazedor” da língua, num “inventor” de formas capazes de abrigar a complexidade do seu pensamento. É o caso da forma poética, no interior da qual o pensamento, tornado palavra, pode libertar-se, elevar-se, criar asas... “passarinhar”²⁶.

Sob esse ponto de vista, denominar-se “poesia” o artificialismo ou o animismo presentes na linguagem pré-conceitual, ou se considerar “arte” a garatuja de uma criança de cinco anos, seria ignorar o caminho percorrido por Quintana e por Miró. Corresponderia, na expressão de Becker, a uma “postura míope” que confunde a transdução, que é a incapacidade infantil (egocêntrica) de compreender o mundo de outra maneira, com a ingenuidade consentida, artifício do pensamento formal que traduz uma visão (descentrada; conceitual) de mundo.

Seria uma atitude inconsistentemente e inconseqüentemente análoga à abordagem de Édipo, ou de Hamlet, restrita aos aspectos do tema, ou do conteúdo, por incapacidade de transcender, ou seja, por impossibilidade de enxergar (abstrair, retirar) aspectos da condição humana refletidos na forma trágica.

Segundo Ryngaert (1993, p. 4), a representação teatral precisa levar em conta a distância entre “o teatro tal como é praticado e tal como é percebido”, sob pena de negar o seu próprio sentido.

O sentido do ato teatral localiza-se precisamente na lacuna entre o que se faz e o que se compreende - ou, como diria Ryngaert (1993, p. 4), em alusão à formulação de “Valère Novarina sobre Rabelais”, entre “as obscuras clarezas e as incompreensíveis luzes”. Para ele, este é o “paradoxo teatral” (Ryngaert, 1993, p. 5) que divide os que fazem e os que assistem teatro, “entre o desejo de compreender e explicar os textos” e o fascínio pelos textos “que

²⁶ Do verbo “passarinhar”, conjugado na obra de Quintana e de outros autores para significar o ato de “voar” e o sentimento de leveza relacionado à liberdade de pensamento. E, como diz Shakespeare, “os que sabem jogar com as palavras facilmente as corrompem”.

resistem, que não se mostram imediatamente como fáceis”, inaugurando um sério mal-entendido.

Ryngaert (1993, p. 5) remonta as origens e o agravamento dessa confusão:

O teatro repousa, desde sempre, entre o que é escondido e o que é mostrado, sobre o risco da obscuridade que de repente faz sentido. A representação derrisória em seu próprio projeto, esfalfa-se para mostrar o mundo em cena com os meios rudimentares do artesanato de feira e pela linguagem. Isto é verdade desde os Mistérios da Idade Média, cujas representações de Cristo ou dos diabos do Inferno encantava, segundo dizem, os espectadores. Isso ainda é verdade, mas hoje em dia não completamente, já que existem muitos outros meios de representação além do teatro, bem mais “verdadeiros”, principalmente as imagens filmadas, e bem mais “falsos”, são apenas imagens, nem sempre imagens exatas, diria Jean-Luc Godard.

O que me parece importante é justamente saber distinguir e valorizar as manifestações artísticas da contemporaneidade pelo quanto que elas podem significar à evolução do pensamento e ao estreitamento das relações entre os homens, e, nessa direção, o teatro tem uma contribuição única a dar.

Na busca pela comunicação, o fazer teatral parece perder de vista o que possui de mais caro e de mais genuíno: a presença viva do ator e do espectador, que caracteriza o espaço e o tempo da representação especificamente teatral: o aqui e o agora que engendra o sentido da cena.

Qualquer forma teatral que se reproduza, que se experimente ou que se invente, seja em conservação ou seja em homenagem a antigas formas, quer como afirmação ou como ruptura de padrões, e de prisões, não pode negar os fundamentos do seu fazer artístico.

Conforme Ryngaert (1993, p. 6), “a matriz primeira continua sendo uma troca entre seres humanos diante de outros seres humanos, sob seu olhar que cria um espaço e funda a teatralidade”. Isso é válido para Sófocles, para Stanislavski, para Brecht, Artaud, Grototovski, Brook, Zé Celso e Paulo Flores; e também o será depois, para os que vierem, ou “voarem”.

Shakespeare enfarinhado²⁷

Esta reflexão é um “convite ao vôo”. Trata-se de um “devaneio de apreciação” de duas soluções cênicas encontradas pelo diretor Enrique Diaz e pelo grupo carioca *Companhia dos Atores* na montagem do espetáculo *Ensaio. Hamlet* (2003), que assisti na 11ª edição do *Porto Alegre Em Cena*²⁸.

O espetáculo baseia-se na tragédia *Hamlet, Príncipe da Dinamarca* (1601) de William Shakespeare, e a reflexão sobre as soluções do grupo exige que se rememore alguns aspectos da trama, particularmente aqueles que se referem ao dilema dos personagens que participam das cenas enfocadas.

O estado de fúria e a aparente loucura do príncipe Hamlet, dadas as evidências da traição que ocasionara a morte do pai, o rei da Dinamarca, motivariam a desdita de Ophélia, a amada de Hamlet, que, não resistindo à dor, comete suicídio por afogamento.

Na peça (original) de Shakespesre (1601, p. 95), a morte de Ophélia é apenas narrada pela Rainha, a mãe de Hamlet:

Inclinado nas margens de um arroio, levanta-se um salgueiro que reflete as prateadas folhas na corrente cristalina. Para lá se dirigiu, adornada com estranhas grinaldas de botões de ouro, urtigas, margaridas e com aquelas largas flores púrpuras as quais nossos licenciosos pastores dão um nome grosseiro, que, porém, nossas castas donzelas chamam de dedos de defunto. Ali trepou pelas ramagens pendentes para colher sua coroa silvestre, quando um traiçoeiro ramo se desprende, junto com seus agrestes troféus, foi cair no soluçante arroio. Suas roupas, a princípio, se espalharam e a sustentaram durante alguns instantes, como se fosse ela uma sereia. Enquanto isso, cantava estrofes de antigas árias, como se estivesse inconsciente da própria desgraça, ou como ondina dotada pela natureza para viver no elemento próprio. Mas aquilo não poderia durar muito e os vestidos embebidos tomaram-se mais pesados e arrastaram a desgraçada para a morte lamacenta, em meio de seus melodiosos cantos.

Mas a montagem da *Companhia dos Atores* opta por mostrar a morte da personagem através de uma cena que mescla imagens sugeridas no texto, recursos estéticos sofisticados e elementos do cotidiano.

²⁷ Em analogia ao título da obra *Shakespeare Apaixonado*, de John Madden (1998), uma comédia romântica que se apropria, licenciosamente, de fatos da vida e da obra de Shakespeare.

²⁸ Evento teatral realizado anualmente pela Prefeitura de Porto Alegre.

Numa espécie de pastiche, o sofrimento de Ophélia é mostrado de forma realista, mas a atriz é bem mais velha do que a personagem exigiria (numa montagem realista), ou seja, não há qualquer intenção de minimizar essa diferença de idade por meio de artifícios tais como figurino ou maquiagem. Trajando apenas uma camisola branca que cobre o seu corpo até os pés, a atriz toma nas mãos um galão (recipiente plástico de distribuição de água mineral) quase cheio d'água e entorna-o sobre a cabeça; o jorro forte da água dificulta-lhe a fala, inundando o seu dizer, ao mesmo tempo em que revela a magra nudez do corpo que devido à transparência do tecido fino, parece esvair-se, como que levado, pela força da torrente.

Na cena seguinte, o personagem Laertes (irmão de Ophélia) protagoniza a preparação do corpo para o funeral; o texto de Shakespeare (1601, p. 103) é conservado na íntegra – “Colocai-a na terra e que de sua bela e imaculada carne brotem perfumadas violetas!” – e o ator recita-o chorando realisticamente a morte da irmã, mas tendo diante de si uma mesa em que está posta, no lugar do corpo, uma travessa contendo um pedaço de carne crua (um corte de alcatra) e um molho de salsa. Como se cumprisse, passo a passo, a um ritual, ele espicaça os ramos da salsa sobre a carne, apanha um ferro elétrico de passar roupas (ligado em alta temperatura) e comprime-o sobre ela, queimando a sua superfície; o dizer do seu texto prossegue – “Amontoai agora vosso pó sobre o vivo e a morta, até transformar este plano num monte mais alto do que o Pélion ou do que o cimo celeste do Olimpo azul” (Shakespeare, 1601, p. 103) –, e ele, com o pedaço de carne encostado ao seu rosto, toma um pote de vidro transparente (desses em que se armazenam mantimentos), repleto de uma farinha fina, e despeja-o lentamente sobre a própria cabeça e sobre o pedaço de carne; as palavras embargadas pelo choro e a tensão do gesto expressam a dor da perda e a revolta do personagem pela morte da irmã.

Nesses exemplos, o confronto entre a representação da tragédia clássica, a exacerbar sentimentos universais tão profundos de dor, de perda, de revolta, e a banalidade dos elementos do cotidiano que atravessam licenciosamente a cena, ocorre na relação ator-texto-espectador, num

movimento que oscila entre o envolvimento com a ação cênica e o distanciamento dela, ocasionado justamente pelo caráter inusitado dos elementos utilizados.

Esse jogo instaura-se na medida em que o espectador aceita participar criativamente da metáfora do espetáculo, construindo hipóteses sobre o que ocorre em cena, tornando-se, assim, co-criador da textura teatral: o galão d'água é prático e serve para apressar a morte, pondo fim ao sofrimento de Ophélia; a nudez da atriz assume-se na contramão da caracterização da personagem (a bela e jovem Ophélia) e dos padrões de beleza vigentes; o ator/personagem brinca/sofre a dor da perda irreparável debruçado sobre um pedaço de carne, secando-o a ferro na vã tentativa de abreviar o tempo do sofrimento, emoção que, ora se perde, ora se encontra, quer no odor, na fumaça ou no ruído característicos de bife na chapa, brincadeira sarcástica a mobilizar os sentidos, quer no choro embargado e na expressividade corporal do ator a representar o sofrimento do personagem; quer no deslizar suave da farinha de mandioca a encobrir, feito poeira do tempo, uma dor que nem mesmo o tempo pode aplacar, quer no pronunciar das palavras “cortantes” de Shakespeare.

Em busca do sentido

Apostando ter evidenciado um modo de “leitura” do teatro contemporâneo – mesmo que parcial, circunstancial e comprometido, por certo, com a minha visão de teatro, com a minha experiência de vida e com a minha capacidade de formalizar as relações percebidas –, passo a focalizar a atenção nos processos escolares, buscando demonstrar, de modo geral²⁹, a carência de vínculos entre as manifestações teatrais contemporâneas e o teatro escolar.

²⁹ A atenção mais detida nesses processos afastar-se-ia dos propósitos desta pesquisa e por certo exigiria um mergulho na história e um trabalho empírico que abarcasse essas formas, entretanto, os resultados da minha pesquisa do Mestrado e a interação com diferentes maneiras de abordagem do teatro no meio escolar (seja através da leitura de autores, de relatos de professores, ou de observações da prática) forneceram os elementos para dar continuidade à minha reflexão.

Tive oportunidade de constatar que essa conotação lúdica que, tanto na prática dos *jogos* teatrais, quanto na criação (trânsito entre a ação cênica e a ação da platéia) do espetáculo contemporâneo, tende a engendrar o próprio sentido, pouco toca às formas teatrais usualmente praticadas na nossa realidade escolar. De modo geral, considero que essas formas parecem esvaziar o processo de criação teatral da sua condição de jogo, seja pelo caráter meramente reprodutor que tendem a assumir quando inspiradas por concepções empiristas, para as quais *o importante é o resultado e a cópia é a maneira mais eficaz de se chegar a ele*, ou pelo caráter preponderantemente espontaneísta, de fundo inatista, das práticas do tipo *jogo pelo jogo* para as quais *tudo está bom, pois o que interessa é explorar as potencialidades da criança* e qualquer intervenção do professor soa como *um freio à atividade criadora do aluno*.

No primeiro caso, essas formas caracterizam-se, de modo geral, pela encenação de montagens teatrais (peças ou espetáculos) concebidas a partir do texto literário e representadas por alunos perante uma platéia, e constituem, por assim dizer, representantes “clássicas” do ensino tradicional em teatro, relacionando-se, muito freqüentemente, à postura diretiva do professor, confundida com a do “diretor” de teatro (também numa matriz tradicional, ou seja, “aquele que cria”, que “propõe”), a determinar os objetivos e as ações cênicas em prol do resultado final – a apresentação do espetáculo teatral.

Essa prática, segundo Richard Courtney (1968, p. 52) surge nas escolas da Europa vinculada ao pensamento humanista e ao movimento renascentista, de revalorização da cultura greco-romana que, ao reintroduzir a literatura dramática clássica, passou a enfatizar a arte da retórica, abrindo campo para que as montagens teatrais, até então restritas ao meio profissional, viessem a ocupar lugar no meio escolar.

Tal modelo de abordagem do teatro na educação pode ser identificada à clássica forma teatral utilizada pelos jesuítas, quando da colonização do Brasil (1533 e 1587). Dados os objetivos de preservação e difusão de valores da

Igreja e a sua adaptação aos ideais de formação das elites, por um lado, e de catequese dos índios brasileiros, por outro, os princípios medievais³⁰, que encontravam no teatro um instrumento doutrinário por excelência, retomados e adaptados pela Igreja Católica, significaram os pilares de uma prática importante na aculturação dos povos colonizados, mas que de modo algum pode ser considerada um modelo educacional e, tampouco, uma forma de aprendizagem da arte teatral, pois que expressa uma perspectiva européia e constitui-se a partir de interesses europeus, se não antagônicos, pelo menos alheios à visão dos índios que dela “participavam”.

Na nossa realidade escolar é comum observar-se a prática do teatro voltada à “preparação” de montagens ilustrativas de momentos de culminância das unidades do plano de ensino a serem apresentadas nos eventos comemorativos da comunidade escolar. Esse tipo de apresentação costuma ter lugar no palco ou auditório da escola e, não raro, identifica-se a determinadas características, dentre as quais se observam: propósitos apelativos ao riso ou à comoção fáceis, textos medíocres, falas decoradas (ou, ainda, lidas) gritadas ao microfone, gestual figurativo, marcação teleguiada, elementos cênicos decorativos de gosto discutível e, para completar o quadro, uma equipe de adultos a zelar, em meio ao corre-corre, que se cumpra o seu maior propósito, tal seja, encantar os pais e familiares que superlotam o espaço da platéia.

O *glamour* desse tipo de prática parece encobrir os seus efeitos negativos à educação estética e à autonomia de pensamento das crianças, pois não se parece levar em conta aspectos como o despropósito e a desproporção dos seus procedimentos no contexto em que ocorrem e, tampouco, considerar o quanto os interesses e desejos das crianças são ignorados em nome da perspectiva de supervalorização do “produto”, por sua vez, garantida pela reprodução de padrões estéticos adultos e obediência a medidas autoritárias e disciplinares que, ao contrário de favorecerem a experiência teatral, significam entraves à formação estética e à atitude

³⁰ “Mistérios e Moralidades” são formas de teatro litúrgico, de cunho didático, cujo propósito era “ajudar o analfabeto a compreender a fé”; eram fonte de prazer intelectual do povo (Courtney, 1968, p. 9).

cooperativa, inerentemente criadoras, lúdicas e prazerosas. A postura a-crítica que sustenta essa forma de abordagem expressa, no mínimo, o desconhecimento das relações de continuidade entre os jogos simbólicos infantis e a representação teatral.

Lamentavelmente pouco se questiona acerca do sentido dessas práticas sacrificiais que expõem as crianças a prolongados e repetitivos ensaios, a propostas óbvias, ao exibicionismo, ou a constrangimentos, à prematuridade no uso de elementos de cena ou de aparatos técnicos, à exigüidade de oportunidades de cooperação, e, tudo isso, em detrimento de um sem número de brincadeiras e jogos que, desenvolvidos na medida da participação ativa e dos interesses das crianças, tenderiam a evoluir no sentido da construção teatral, ou seja, da invenção coletiva de propósitos, cenas, personagens e elementos de cena correspondentes às reais condições e desejos de conhecimento das crianças – verdadeiros “atores” desse processo.

Outra forma observada no meio escolar consiste no uso do teatro como um recurso didático, ou seja, a prática do teatro relacionada à aprendizagem de outras disciplinas do conhecimento. Courtney (1968, p.44) identifica este tipo de abordagem ao denominado “Método Dramático”, cuja formulação inaugural remonta os trabalhos de Caldwell Cook (Inglaterra, 1917).

Valorizada sobremaneira no nosso sistema educacional, essa abordagem costuma justificar a sua inclusão na educação de crianças e jovens pelos benefícios decorrentes da dramatização no ato da aprendizagem, sendo comumente adotada por professores de outras disciplinas, tais como “língua portuguesa”, “história” e “literatura”, como forma de despertar o interesse por temas a serem desenvolvidos, mas a sua prática consiste, em geral, no preparo de montagens (também, via de regra, garantidas por uma postura diretiva) a serem encenadas pelos alunos.

Por entender que a aprendizagem através da experiência ocorre com mais eficácia, essa prática incentiva a representação dramática de fatos ligados a outras disciplinas do conhecimento (tais como o enredo de uma obra

literária ou um evento histórico); no entanto, por não prever, por parte de quem se propõe a orientá-la, um certo domínio do fazer teatral ou o conhecimento do processo de construção do teatro pela criança, nem sempre significa oportunidade de interação dos alunos com a prática do teatro, arriscando-se a veicular modelos estereotipados e empobrecidos de teatro e mesmo a expor os estudantes a experiências inadequadas e até traumáticas.

O reconhecimento da importância da atividade lúdica no desenvolvimento “natural” da criança e as críticas à escola tradicional influenciaram a constituição da Escola Nova preconizada por John Dewey, educador que formulou os ideais da concepção educacional, centrada no princípio do “aprender fazendo”.

Pensadores da educação, tais como Froebel, Montessori e Claparède, também significaram influência a essa “revolução” pedagógica que envolveu o sistema educacional, e a partir da qual a criança passou a ser vista como centro do processo educativo em todos os níveis e campos do conhecimento.

Em contraposição ao caráter diretivo da abordagem do teatro com crianças, os processos escolares tendem a instaurar modelos calcados na idéia de valorização do “processo”, em oposição ao “produto” teatral; nessa perspectiva, o próprio termo “teatro” é questionado, sendo substituído por “expressão dramática” ou “atividade dramática”, numa crítica formal aos modelos tradicionais de ensino.

Relacionada a essa perspectiva educacional, desenvolve-se, na Inglaterra, uma nova abordagem do ensino do teatro, divulgada pelos trabalhos de autores como Winifred Ward (1947) – em cuja obra, segundo Koudela (1984, p. 20), encontram-se “os postulados da Escola Nova, transportados para o ensino do teatro” e que teve forte penetração nos Estados Unidos, “onde o termo *Creative Dramatics* passou a designar todo o movimento de teatro realizado com crianças”; e Peter Slade (1958), que, tendo por base uma larga experiência na observação de crianças em situação de jogo, defende o *Jogo Dramático Infantil* – ou *Teatro Criativo*, conforme a

designação de Courtney (1968, p. 47) – como uma “forma de arte por direito próprio” (Slade, 1958, p. 17), através da qual a criança exprime as suas necessidades emocionais, numa catarse propiciada pelo *drama* em que se envolve.

No Brasil, as transformações provocadas pelo debate em torno dessa perspectiva foram decisivas para que se reposicionasse o papel da arte na escola, contribuindo para a superação das propostas de carácter eminentemente decorativo, até então dominantes. O fazer artístico passou a ser enfatizado pela sua importância ao desenvolvimento do indivíduo, servindo para fortalecer o discurso dos professores em favor da valorização do ensino das artes visuais, da música e do teatro na escola, o que culminou com a institucionalização das disciplinas artísticas no ensino escolar brasileiro (Lei 5.692/71), mas, por outro lado, fez proliferar justificativas de carácter predominantemente psicológico, significando abordagens reducionistas.

Os professores de artes que, apoiados nos princípios da Escola Nova, haviam lutado pela inserção das suas disciplinas no meio escolar, passaram a questionar o carácter psicológico assumido no seu próprio discurso.

Muito embora significasse avanço no movimento de oposição à hegemonia das práticas diretivas, essa nova maneira de compreender o ensino do teatro na escola vinculava-se a propósitos abrangentes (criatividade; espontaneidade; socialização), concorrendo para a disseminação de abordagens eminentemente espontaneístas e afastando o ensino das disciplinas artísticas dos seus objetivos específicos.

Um dos aspectos responsáveis por este afastamento parece residir na tentativa de separação entre as condutas lúdicas de carácter dramático da criança e as formas teatrais “propriamente ditas”, premissa dicotômica comum aos trabalhos de Slade (1958), Brian Way (1967) e Gabriel Barnfield (1968), mentores do *Child Drama*, que parece estar na base da contradição desse tipo de abordagem.

Para Slade (1958, p. 18) o *teatro*, conforme o adulto o concebe, significa “ocasião de entretenimento ordenada”; “experiência emocional compartilhada” que pressupõe a diferenciação “atores e público”; e a sua antítese, o *drama*, constitui, na concepção do autor, oportunidade de experimentação, por parte da criança, em relação a si mesma e à sua vida, “através de tentativas emocionais e físicas e depois através da prática repetitiva” que pode se “desenvolver em direção a experiências de grupo”.

O exame da distinção preconizada por Slade (1958) entre os conceitos de *teatro*, no sentido adulto do termo, e de *drama infantil*, em contraste ao modo de como tenho buscado compreender esses conceitos, levanta uma controvérsia, pois indica que as duas atividades que Slade pressupõe apartadas, correspondem, pois, a dois pólos de um mesmo movimento, e que se constituem por inversão, numa relação que implica complementaridade, ao invés de negação.

Desse modo, num dos pólos figurariam, por exemplo, os jogos de faz-de-conta das crianças de quatro anos, ou seja, situações de “entretenimento” (e como se entretêm!), “ordenadas” (por certo) segundo uma pré-lógica simbólica, e que, embora não pressuponham a nítida diferenciação jogador e espectador, apresentam consideráveis avanços em relação à atividade lúdica das crianças de dois anos (isso para não falar na precariedade lógica da atividade dos bebês), e tendem, na medida do compartilhamento das suas experiências (em relação aos objetos, às outras crianças e aos adultos), à progressiva descentração do pensamento e à apropriação da sua própria ação.

No pólo oposto, teríamos o fenômeno “teatro” (tal como tenho buscado conceituar), ou seja, uma ocasião de experimentação, tanto de um grupo de atores, envolvido na apresentação, quanto do público (como vimos, nem tão “dissociado” assim desse processo, pois que sem a ação de uns, o outro não faz o menor sentido), que lhe consente audiência; essa relação implica a troca de visões de mundo, por meio de “tentativas emocionais e físicas e depois

através da prática repetitiva”, podendo “se desenvolver em direção a experiências” (quero crer) de transformação individual e de grupo.

Ora, ao insistir em separar atividades complementares entre si, a concepção de Slade parece cair numa armadilha quando sujeita à inversão das suas premissas fundamentais, revelando a insuficiência da sua “teoria” acerca das condutas lúdicas.

Koudela (1999, p. 16) faz a sua crítica a essas abordagens do ensino de teatro, chamando a atenção para as lacunas conceituais da base sobre a qual se assentam:

Não pude encontrar nesses pioneiros do Child Drama (Inglaterra) e *Creativ Dramatics* (EUA) uma definição de teatro como processo específico de conhecimento, nem a discussão dos princípios educacionais sobre os quais esta linguagem artística estivesse fundamentada. Como consequência, introduzia-se uma dicotomia entre teatro e manifestação espontânea. Quando havia menção ao teatro, ele era geralmente visto de forma abstrata, ou através da negação de modelos tradicionais, substituídos pelo conceito genérico de “criatividade”.

Inspirados na corrente *essencialista*³¹ (surgida nas artes visuais), os pesquisadores da área do teatro integraram o movimento de transformação conceitual que passou a considerar o teatro como experiência pedagógica ligada ao processo de construção da inteligência, fundamentando um novo discurso e uma nova prática (que o respaldasse, e vice-versa), vindo a significar a perspectiva de ensino da arte por suas qualidades intrínsecas.

A prática do teatro na escola como um sistema de conhecimento relaciona-se à evolução do pensamento pedagógico em arte, refletida nas idéias de Susanne Langer e Ernst Cassirer, dentre outros autores que se dedicaram à reflexão das formas artísticas, das relações entre o jogo e a cultura, e das pesquisas sobre o desenvolvimento da inteligência realizadas por autores como Piaget, Wallon e Vygotsky.

³¹Preconizada por Elliot Eisner (1972) e divulgada no Brasil através dos trabalhos de Ana Mae Barbosa e Koudela (ambos de 1984), essa corrente “considera que a arte tem uma contribuição única a dar para a experiência e a cultura humanas, diferenciando-a dos outros campos de estudo”, não necessitando de argumentos que justifiquem a sua presença no currículo escolar” (Koudela, 1984, p. 18).

Na minha experiência pedagógica, a perspectiva de Spolin e a sua tematização através das análises de Koudela significaram a concepção interacionista do ensino de teatro, instaurando um modo de compreender a aprendizagem das formas teatrais estreitamente vinculado à necessidade de transformação das categorias de pensamento e das relações sociais.

Koudela (1999) refere-se ao princípio da *fisicalização* e à ação lúdica, considerando as relações entre esses dois aspectos inerentes à relação de “homens entre homens” que, segundo a autora, a prática dos *Jogos Teatrais* de Spolin (1963) estabelece.

No processo de ensino com jogos teatrais, a abordagem intelectual ou psicológica foi substituída por um processo de conhecimento físico. A matéria do teatro – o gesto – foi experimentada fisicamente no jogo. A conquista gradativa da expressão física impulsionava o processo de conhecimento. A realidade simbolizada adquiria textura e substância (Koudela, 1999, p. 124)

A perspectiva de teatro como conhecimento aliado ao processo de desenvolvimento do sujeito tem significado oposição veemente às concepções positivistas, mas nem por isso o teatro garante o seu espaço como disciplina no meio escolar. A mencionada inclusão (Lei 5692/71) deu-se apenas de direito, mas, de fato, ainda está longe de ocorrer: na prática, a força e os modos renovados através dos quais as tradicionais concepções de ensino do teatro se reeditam, alimentam todo o tipo de distorção.

Dentre os aspectos que indicam o longo caminho a ser percorrido para que o teatro (e a arte em geral) seja reconhecido como disciplina do conhecimento, destacam-se: a falta de qualificação dos professores, reflexo tanto da insuficiência quanto da ineficiência dos cursos de formação específica; a implementação de propostas polivalentes e pragmáticas geradas até mesmo no interior dos organismos governamentais, a exemplo da tendência educacional liberal *tecnicista*³² que inspirou a Reforma Educacional Brasileira (1971); o descaso e a displicência na realização de concursos públicos e na efetivação de contratações que objetivem suprir os quadros das escolas de professores com formação específica (nas áreas de teatro, música

³²Corrente pedagógica concebida a partir de pressupostos de teóricos ligados à psicologia experimental behaviorista, de grande repercussão no ensino norte-americano.

e artes visuais); e a falta de apoio institucional ao trabalho, que se faz sentir menos pela carência de recursos materiais ou pela precariedade do espaço físico destinado à sua realização, e mais pela exiguidade dos projetos pedagógicos que compreendem o sentido das práticas artísticas na educação escolar.

Ao enfatizar a relação entre teoria e prática, entre fazer e compreender entre ação e reflexão, as abordagens contemporâneas do ensino do teatro, consideradas na estreita relação com a perspectiva do conhecimento como construção, impõem-se como contribuição ímpar aos processos educacionais, nos quais o teatro significa a possibilidade de *jogar* o cotidiano através do domínio de formas simbólicas que ampliem visões de mundo, propiciando a construção de sujeitos inteligentes, leia-se, sensíveis, críticos e solidários.

4. À luz da Epistemologia Genética

Os ensaios de elaboração teórica que apresento neste capítulo visam a fornecer alguns elementos que permitam a compreensão (tematização, reflexão) da teoria piagetiana na sua articulação a formas de abordagem prática do ensino de teatro identificadas entre si e a alguns princípios (já anunciados) que considero fundamentais ao fazer teatral numa perspectiva contemporânea.

Uma das questões centrais identificadas à problemática deste trabalho refere-se ao próprio sentido do ensino do teatro (ou de qualquer tipo de ensino) e expressa-se, de modo geral, através de indagações que revelam formas peculiares de interpretação das condutas lúdicas de caráter dramático. É possível implementar uma proposta de ensino que signifique a aprendizagem de formas teatrais, ou a capacidade dramática do indivíduo ocorre por determinação de fatores (internos ou externos) alheados do seu processo desenvolvimento cognitivo?

Indagações como esta tende a desencadear tantas e tão desconstruídas explicações do tipo *senso comum*, que, por sua vez, acabam por revelar, mesmo em se tratando de professores com formação específica em teatro, o parco domínio de aspectos essenciais à área de conhecimento em que atuam, ou seja, refletem a maneira limitada de como compreendem o processo de conhecimento, o que, certamente, deve refletir-se nas práticas pedagógicas adotadas nas suas salas de aula.

Considerando essas limitações como entrave ao trabalho do professor de teatro, quer no âmbito da educação escolar de níveis fundamental e médio, quer no ensino superior, enfatizo a necessidade do conhecimento teatral levando em conta os seus aspectos intrínsecos e considerando a estreita relação entre a atividade representativa e o desenvolvimento da inteligência.

No que se refere às concepções mais correntemente veiculadas a respeito do conhecimento teatral, algumas observações assistemáticas coletadas ao longo destes últimos anos em que tenho me dedicado mais

detidamente às questões epistemológicas do ensino do teatro levam a distinguir fundamentalmente duas concepções.

Nas leigas “rodas familiares” costuma-se fazer referência à atividade dramática da criança mediante expressões, tais como, “fulaninho tem pendor para a arte”, tem “dom”, “talento”, “inclinação”, “jeito”, “vocação” para imitar ou criar personagens; os “casos” excepcionais são os que parecem merecer as interpretações mais prescritivas – “esta menina é uma atriz; nasceu para a coisa”, ou, “desde bem pequeno já mostrava facilidade para imitar os outros e fazer rir; certamente vai ser um bom comediante” – e gerar os encaminhamentos mais equivocados.

Na minha experiência como professora de teatro observo que a idéia de talento vinculada a um comportamento inato facultado a “alguns eleitos” – seja por “força do hereditário” (“também, filho de peixe...”), ou por fatores aleatórios como “sorte”, “acaso” ou, até mesmo, “obra do divino” –, parece impregnar não apenas o *senso comum* em geral, mas também se mostra corrente no *senso comum* acadêmico, objetivada nas práticas do tipo *laissez-faire*: atividades que não se comprometem o desenvolvimento de conteúdos específicos do teatro e com a qualificação do trabalho cênico, sob alegação de que qualquer interferência do professor pode bloquear a criatividade dos alunos, cujo valor em si já basta para justificar a presença do teatro nos processos educacionais.

Um outro tipo de encaminhamento também corrente na nossa realidade escolar costuma corresponder a comentários tais como: “Este aí deve desistir de fazer teatro; não tem disciplina; só quer brincar!” Na prática, não é raro observarmos propostas de “ensino do teatro” enfraquecidas, se não destituídas do seu caráter lúdico, reduzidas à pretensa idéia de *transmissão* de verdades do professor, e de cópia, por parte dos alunos.

Tais formas são prestigiadas pelos métodos de avaliação a elas atrelados, que ignoram o processo de desenvolvimento das crianças em favor da supervalorização dos resultados apresentados num momento determinado,

e que são “medidos” independentemente do contexto em que se produziram e com o propósito de classificar os alunos, discriminando-os.

Assim, numa proposta de montagem cênica (nos moldes descritos no capítulo anterior), os alunos mais “talentosos”, ou aqueles que apresentam o “tipo físico mais adequado”, são “incentivados” a assumir este ou aquele papel, contemplados com as “melhores” oportunidades de atuação cênica, e os que apresentam “dificuldade” ocupam-se dos personagens de menor destaque ou das atividades acessórias (confeção do material cênico ou afazeres de contra-regra), consideradas menos importantes para a realização da montagem.

Essas formas bastante corriqueiras de interpretar, e não menos apressadas de conduzir, as atividades dramáticas ou teatrais leva a supor que elas advêm, no primeiro caso, de fatores meramente genéticos, latentes desde o nascimento na forma de uma aptidão (*a priori*), e que se “revelam” com maior ou menor intensidade no decorrer da infância, independentemente do esforço ou do trabalho intelectual; e, no segundo caso, do sucesso na *transmissão* (cópia) dos conhecimentos do professor – seus métodos de ensino, suas teorias sobre o teatro e sua visão de mundo –, para o aluno, um “não-sujeito” de um “não-conhecimento” que, isolado, só tem direito a “agir na terceira pessoa”³³.

Tais interpretações, a primeira, de fundo nitidamente apriorista, e a segunda, de inspiração empirista, acarretam graves problemas que se refletem na desvalorização do ensino do teatro, corroborando para fortificar a aura de mistério e os preconceitos que cercam as disciplinas artísticas, impondo desafios a quem quer que se dedique a desenvolver atividades teatrais na sala de aula.

³³ Expressão através da qual me refiro (2000a, p. 163) à alteridade que caracteriza a ação da criança nas formas de teatro praticadas na Educação Infantil.

Ora, quem é predestinado não precisa de ensino e a mera cópia pode dar-se à revelia do professor e do grupo, ao passo que o teatro, tanto quanto o jogo que o sustenta, são atividades que se aprendem, que se compreendem uma à outra e ao processo de construção do sujeito na sua interação com o grupo. Como tais, essas atividades reclamam a presença do professor de teatro com sólida formação pedagógica e esta inclui o compromisso com o processo de produção do conhecimento no seu mais amplo sentido e exige a fundamentação da sua prática numa teoria consistente, capaz de abarcar esse processo em toda a sua complexidade, em toda a sua beleza, em toda a sua riqueza.

A perspectiva de Piaget e o seu modo particular de enfocar as implicações pedagógicas da sua teoria têm significado importantes construções conceituais na área do teatro, na sua interseção com a educação. No que tange à compreensão das relações entre o jogo, a imitação e a representação, autores como Spolin, Fürth, Koudela, Pupo e Chacra, dentre outros, apontam para a necessidade inequívoca de uma pedagogia do jogo para o desenvolvimento de processos teatrais, seja com crianças, adolescentes ou adultos.

Para precisar aspectos mais específicos dessa perspectiva, passo a enfocar determinados conceitos fundamentais à compreensão da teoria piagetiana, estabelecendo algumas relações entre a Epistemologia Genética e o ensino do teatro, dada a sua ênfase no caráter lúdico inerente ao ato teatral.

Pupo identifica o caráter lúdico do teatro à maneira de como se concebe o ensino dessa disciplina numa perspectiva relacionada às formas contemporâneas do fazer teatral.

(...) a noção de jogo, intrínseca ao acordo tácito entre atores e público durante a representação teatral, ganha contornos especialmente marcantes no teatro ocidental contemporâneo. (...) a valorização do lúdico em cena se faz presente na obra de homens de teatro tão relevantes e diferentes entre si como Pirandello, Brook ou Mnouchkine (Pupo, 2001, p. 181).

Essa capacidade de jogo, expressa de diferentes maneiras nas múltiplas formas que o teatro contemporâneo assume, desenvolve-se através

de diversas modalidades de improvisação teatral, a exemplo dos *Jogos Teatrais* e do *Jogo Dramático*, que “se caracterizam justamente por serem procedimentos de caráter lúdico” (Pupo, 2001, p. 181).

Nessa concepção de ensino, as modalidades de improvisação teatral fundamentadas no jogo constituem possibilidades de aprendizagem dos elementos fundamentais do teatro e cabe ao professor planejar situações que signifiquem desafios à atividade operatória dos alunos envolvidos nesse processo e promovam tomadas de consciência das ações por parte desses sujeitos.

Se na minha experiência junto à formação de professores de teatro estas questões convidam à reflexão sobre o desenrolar da experiência de criação na sala de aula, trago-as, a seguir, como o propósito de relacionar os conceitos piagetianos de “tomada de consciência” e “operatoriedade” a alguns princípios que considero essenciais à compreensão do sentido da abordagem prática das modalidades de improvisação teatral do *Jogo Dramático*, segundo a visão de Ryngaert (1977), e dos *Jogos Teatrais*, na perspectiva de Spolin (1963).

Jogo Dramático e tomada de consciência

A prática escolar ainda nos habitua a considerar que uma dada informação (um conteúdo) pode existir por si só, independentemente duma dada estrutura, o que faz passar a literatura por um meio de dizer longamente e de uma maneira bonita o que a nota de rodapé explica em poucas palavras. Invento os sinais de que necessito na altura em que preciso deles, mas a inscrição do meu corpo num dado espaço determina os sinais que vou escolher e que estarão ligados duma maneira específica ao que quero dizer. (...) Tenho que me tornar senhor do sentido.

Jean-Pierre Ryngaert

A abordagem do *Jogo Dramático - jeu dramatique* -, inspirada nas idéias de Carles Dullin, Lèon Chancerel (1941) e Jean Chateau (1954) e desenvolvida por diversos autores franceses como Catherine Dasté (1975) e Pierre Leenhardt (1973), tem sido discutida através do trabalho de teóricos como Jean-Pierre Ryngaert (1977, 1998) e Richard Monod (1983).

No Brasil, o difícil acesso aos fundamentos do *Jogo Dramático* é, sem dúvida, um fator a restringir a sua prática aos professores de teatro que, na busca de ampliarem o seu trabalho, recorrem às obras no original, a traduções portuguesas, ou, ainda, a pequenos artigos trazidos por estudiosos brasileiros que realizaram pesquisas na França³⁴. Esse contexto de restrição tende a ocasionar confusões que merecem ser, de antemão, esclarecidas.

Nesse sentido, pontuo alguns aspectos assimilados a partir da leitura dos pressupostos de Ryngaert (1977) e da reflexão sobre o processo da construção do conhecimento relacionado ao fazer teatral.

Ao analisar as diferentes práticas dramáticas com crianças, é importante distinguir as atividades de faz-de-conta, designadas também por “jogos simbólicos”, ou “jogos de imaginação” (Piaget, 1946), da atividade denominada “jogo dramático” (Ryngaert, 1977). Nessa distinção, os jogos simbólicos englobam a atividade lúdica espontânea da criança, ou seja, aquela que se desenrola na medida da evolução da sua necessidade de simbolização e de interação com o meio (físico e social); ao passo que o jogo dramático designa uma proposta pedagógica fundamentada na improvisação teatral.

De acordo com a perspectiva de Ryngaert (1977, 45), o jogo dramático constitui, a um só tempo, “um meio concreto de criação de situações e de aquisição de técnicas, e um meio de reflexão sobre estas situações para chegar à invenção”; e a sua prática tem por base a idéia de “coexistência do modelo abstrato e do modelo lúdico”, de modo a permitir a ultrapassagem de abordagens reprodutivas e estereotipadas, calcadas no aspecto do conteúdo, na primazia da técnica e no elogio ao formalismo. Nessa ótica, a aprendizagem da técnica e a elaboração do discurso, não podem ser consideradas em subordinação ou em clarificação (de aspectos de uma ou da outra), pois que se constituem (uma à outra), numa relação de complementaridade e interatividade.

Uma descrição ampla e contextualizada da modalidade do *Jogo Dramático* encontra-se nos estudos desenvolvidos por Ryngaert, intitulados O

³⁴ Dentre eles: Maria Clara Machado, José Ronaldo Falleiro e Maria Lúcia Pupo.

Jogo Dramático no Meio Escolar (1981)³⁵ e *Jeux, Représenter* (1985). Na sua perspectiva, essa abordagem metodológica define-se por uma atividade coletiva, não subordinada ao texto literário, e tampouco a aparatos cênicos ou técnicos, que se destina a formar jogadores preocupados com o domínio do discurso que se sustenta pelo jogo e não com a criação da ilusão.

Partindo da relação entre a leitura dos movimentos da cena contemporânea e a abordagem do *Jogo Dramático* na escola, Ryngaert reflete sobre a forma de como os sinais convencionais³⁶ são utilizados no teatro e fornece exemplos que ilustram a sua maneira de conceber a intencionalidade da prática pedagógica, traduzida pela busca daquilo a que chamou “teatralidade assumida”.

Segundo o autor, “(...) é utilizando o artifício, afirmando plenamente a teatralidade, que o jogo dramático se transforma num instrumento de análise do mundo” (Ryngaert 1981, p. 70); nessa concepção, a teatralidade emerge da interação dos participantes crianças com o *Jogo Dramático*, da manipulação coletiva dos sinais da realidade, mediada pela necessidade de produção de sentido, própria à comunicação teatral.

A análise das situações experimentais da minha prática docente e as teorizações realizadas a partir do estudo das obras *A Tomada de Consciência* (1974a) e *Fazer e Compreender* (1974b), de Piaget, convidam-me a pensar sobre o processo de tomada de consciência no que diz respeito à interação dos alunos com a prática do *Jogo Dramático* – disciplina do conhecimento teatral caracterizada por “fazeres” e “refazeres” que constituem, na minha perspectiva de trabalho, matéria prima do conhecimento teatral.

³⁵ Tradução portuguesa da obra *Le Jeu Dramatique en Milieu Scolaire* realizada por Christine Zurbach e Manuel Guerra.

³⁶ De acordo com Ryngaert (1998, p. 224): “Toda a dramaturgia repousa em convenções, em um conjunto de pressupostos ideológicos e estéticos que permitem ao espectador receber a representação. As novas dramaturgias se opõem às convenções e implicitamente criam outras, sem as quais toda comunicação teatral seria impossível”.

Sobre a dinâmica do processo de tomada de consciência Thomas Kesselring (1993), estudioso da teoria piagetiana, sintetiza os comentários de Piaget em quatro grandes princípios:

O primeiro desses princípios refere-se à importância da ação para que se chegue à consciência de um determinado objeto, pois é através da ativação dos esquemas sensório-motores e operatórios que o sujeito se apropria do conteúdo do objeto.

A construção da regra relaciona-se ao segundo desses princípios. A este respeito Kesselring (1993, p. 102) menciona a necessidade de obstáculos, de dificuldades, à ação do sujeito, para que haja avanços na tomada de consciência (o que pode ser constatado através das situações empíricas que servem de base à teorização desenvolvida em *A Tomada de Consciência*).

O terceiro princípio considera que a tomada de consciência não pode ser compreendida como clarificação de aspectos já presentes (imersos ou obscurecidos) mas, sim, como reconstrução, num patamar superior, de uma seqüência de ações coordenadas entre si;

E, por fim, relacionado à noção de “recalque cognitivo”, destaca-se o quarto princípio. Segundo Kesselring (1993, p. 103), “recalamos aqueles conteúdos de consciência que se acham em contradição com as representações, conceitos ou operações de ordem superior”. Trata-se, pois, da atitude de recusa, por parte do sujeito, em aceitar ou, até mesmo, perceber, um dado que vá de encontro aos esquemas por ele construídos, ou seja, o sujeito é capaz de observar, mas não admite, chegando mesmo a suprimir os dados obtidos através da sua observação.

Piaget explica as razões funcionais (o “porquê”) e o mecanismo (o “como”) da tomada de consciência. Segundo ele, ao partirmos do ponto de vista da ação material para passarmos ao pensamento (interiorização de atos), observa-se que “a tomada de consciência procede da periferia para o centro (Piaget, 1974a, p. 198)”.

A periferia não se define pelo objeto e tampouco pelo sujeito, mas “pela reação mais imediata e exterior do sujeito em face do objeto” (Piaget, 1974a, p. 198) e o sujeito, que age de acordo com os seus objetivos, assimila o objeto a um esquema anterior e registra os resultados obtidos. Nesse sentido,

(...) a tomada de consciência orienta-se para os mecanismos centrais da ação do sujeito, ao passo que o conhecimento do objeto orienta-se para suas propriedades intrínsecas (e, nesse sentido, igualmente centrais), e não mais superficiais como ainda relativas às ações do sujeito (Piaget, 1974a, p. 199).

Assim, a tomada de consciência da ação própria parte da busca de um objetivo relacionado à constatação de um êxito ou de um fracasso: quando se trata de um fracasso, o fato do sujeito buscar estabelecer as suas razões, ou seja, por que o fracasso ocorreu, direciona a tomada de consciência ao centro (regiões mais centrais) da ação, buscando, portanto, verificar as possíveis falhas de adaptação dos seus esquemas ao objeto.

Nessa relação entre a ação e o objeto, ocorrem sucessivas tomadas de consciência que aproximam o sujeito do mecanismo interno (centro) da própria ação, ou seja, da periferia para o centro.

Já quando se trata do êxito, a tomada de consciência progressiva não se vincula aos obstáculos da ação própria, resultando, portanto, do processo de assimilação.

Determinar para si mesmo um objetivo em face do objeto já é assimilar este objeto a um esquema prático e, na medida em que o objetivo e o resultado do ato permitem que se desencadeie a consciência, embora permanecendo generalizáveis em ações, o esquema se torna conceito e a assimilação se faz representativa, isto é, suscetíveis de evocações em extensão (Piaget, 1974a, p. 199).

O processo assimilador passa, então, a ser um instrumento de compreensão que se ocupa simultaneamente dos objetos e das ações, num contínuo jogo de vaivém, de modo que as tomadas de consciência do objeto se estendem às da ação, numa relação de interdependência.

Com respeito ao mecanismo da tomada de consciência, Piaget (1974a, p. 199) insiste, reiteradas vezes, em desvinculá-lo da idéia de iluminação, pois considera que a tomada de consciência consiste numa conceituação, ou seja,

“numa passagem da assimilação prática (assimilação do objeto a um esquema) a uma assimilação por meio de conceitos”.

A idéia de processo de conceituação vincula-se, pois, à de reconstrução, no plano da representação (semiotização), das construções realizadas pelo sujeito no plano dos esquemas de ações, numa elaboração gradativa, tanto no que se refere aos aspectos materiais das ações do sujeito, como aos aspectos materiais das ações entre os objetos.

As relações entre a ação e a conceituação (que, por sua vez, caracterizam a tomada de consciência) engendram três níveis sucessivos de conhecimento: o primeiro nível (I) é o da “ação material sem conceituação”; no que se refere às capacidades de coordenação do sujeito ele é o responsável pelas construções operatórias mais fundamentais, mas estas fogem à consciência; embora seja a fase inicial do processo, não pode ser entendido como um começo absoluto, pois se trata de uma construção com alto grau de elaboração que retira a sua matéria das fontes orgânicas, mas já pode ser considerado uma reconstrução.

O nível da “conceituação” (II) constitui um segundo nível de conhecimento; devido às tomadas de consciência, ele retira os seus elementos do plano da ação, acrescentando-lhes as reconstruções realizadas a partir do conceito.

O terceiro nível (III) é constituído pelas “operações formais”, também denominado “abstrações refletidas” e possui um mecanismo formador que consiste em operações sobre as operações, ou seja, operações novas, mas que se constituem (são coordenadas) a partir de operações anteriores.

A partir de um dado momento do processo de conceituação, um aspecto a ser destacado no que se refere à progressividade dos níveis é o caráter dialético, pois cada nível, ao mesmo tempo em que retira os seus elementos do nível precedente, serve de base ao seguinte.

(...) a conceituação do nível II tira seus elementos das ações do nível I, mas num determinado nível, ela age retroativamente sobre as ações dirigindo-as em parte e

fornecendo-lhes planos de conjunto e até mesmo as vezes a idéia de meios novos que a ação vai ajustar segundo suas próprias regulações. Com muito mais razão o mesmo ocorre em relação aos efeitos retroativos das conquistas do nível III sobre as construções dos níveis II e I (Piaget, 1974a, p. 209).

Entretanto, essas “assimilações recíprocas” influenciadas pelas estruturas superiores só são possíveis “em relação a ações já evoluídas e contemporâneas das conceituações que podem agir sobre elas” (Piaget, 1974a, p. 209).

Piaget considera a dificuldade de se solucionar o problema das relações entre a ação e o pensamento utilizando como instrumental apenas a pesquisa histórica ou etnológica, ou seja, sem a colaboração de uma análise psicogenética.

Reconhecendo a diferença qualitativa entre o “fazer” e o “conhecer” e a defasagem temporal entre as duas condutas, o autor identifica a necessidade de examinar a hipótese de que o “conhecer” filia-se ao “fazer” e, assim, delinea o problema central de *Fazer e Compreender*³⁷, obra concebida de modo a complementar a teoria desenvolvida em *A Tomada de Consciência* que se dedica a demonstrar, sob o ponto de vista da análise psicogenética, que o mecanismo responsável pela filiação do “conhecer” ao “fazer” corresponde a uma “transformação” (Piaget, 1974b, p. 9).

Considerando a importância de uma etapa preliminar ao exame das relações entre “fazer” e “conhecer”, Piaget retorna às idéias discutidas em *A Tomada de Consciência*, obra na qual buscou evidenciar a existência de ações complexas, de êxito precoce, que possuem todas as características de um saber (definido como um “saber fazer”) e que a transformação desta forma prática de conhecimento para o pensamento ocorre mediante sucessivas tomadas de consciência.

³⁷ No Original, *Réussir et Comprendre*, publicada com o título de *Vencer e Compreender* (Edições Melhoramentos em co-edição com a Editora da Universidade de São Paulo), cuja tradução literal é “fazer com êxito e compreender”.

A obra de Piaget (1974b, p. 10) compreende a tomada de consciência como um mecanismo altamente dinâmico que possui estatuto de uma “conceituação propriamente dita”, sem, no entanto, resumir-se a ela. Para o autor: “(...) a ação em si mesma constitui um saber, um “savoir faire”, autônomo e de uma eficácia considerável (Piaget, 1974a, p. 207)”, análogo e, ao mesmo tempo, diferente da conceituação.

A conceituação, por sua vez, implica “transformação de esquemas de ação em noções e em operações” (Piaget, 1974b, p. 10) e produz-se, através de tomadas de consciência após o êxito prático (momento em que o próprio sujeito não consegue, ele próprio, “ver” que características “observáveis” na sua própria ação asseguram o referido êxito).

Nesse caso, a idéia de “êxito precoce” em relação à conceituação, tão enfatizada por Piaget, parece explicar-se pela própria inconsciência do sujeito que age, ou pela ausência de registro pela consciência, obstaculizando a compreensão conceitualizada.

No que tange à prática dramática com crianças, entre professores de teatro, ouve-se muito falar em “debate” após a apresentação de uma improvisação teatral, mas a que objetivos são subordinados tais momentos de avaliação? Ao propormos a um grupo de crianças que pensem a respeito do jogo que acabaram de realizar, será que temos suficiente clareza sobre o que realmente estamos querendo, ou estamos apenas cumprindo uma espécie de rotina que institui a avaliação como um momento obrigatório da experiência teatral em sala de aula?

Ao justificar a importância da prática do debate – compreendida como a forma mais elementar de reflexão coletiva sobre o conteúdo do jogo – na abordagem do jogo dramático, Ryngaert (1977) identifica três grandes objetivos, a saber:

O primeiro consiste em tomar consciência das ações representadas. Ao constatar, por exemplo, a influência das imagens da televisão e do cinema nas criações cênicas dos seus alunos, Ryngaert (1977, p.182) refere-se à criação

de “um mundo onde os atos já não têm conseqüências”, um mundo que entra no domínio do espetacular; nesse caso, o objetivo do debate é conduzir os alunos a “tomar consciência do alcance dos seus atos”. Para ele é necessário oportunizar ao grupo de jogo a reflexão sobre os “laços que podem existir entre uma cena reduzida a estereótipos e a realidade”.

O segundo objetivo da prática do debate é dar a conhecer as motivações das ações. Para Ryngaert, é preciso que os alunos sejam capazes de ultrapassar o “quadro limitado das ações” e, conhecendo as motivações das ações das personagens que representam, conferir-lhes espessura. Nesse sentido, o autor propõe uma “crítica ao conteúdo” do jogo, mas não para recair sobre os seus aspectos morais, e, sim, para “tomar consciência da complexidade do real” (Ryngaert, 1977, p. 184).

Finalmente, o terceiro objetivo identificado por Ryngaert é revelar os estereótipos. Quanto a este aspecto, o autor refere-se à necessidade de que se aprenda a identificar os estereótipos, os “lugares comuns” que nos são impostos pela sociedade; na sua concepção, o jogo dramático que ratifica e enaltece o estereótipo não cumpre o seu papel educativo.

É característico que as famílias jogadas (mesmo se são “verdadeiras”) reproduzem obstinadamente os estereótipos da ideologia dominante. As criadas são feitas para serem exploradas, as mães para sucumbir sob o peso das tarefas domésticas e os pais para dormir a sesta ou ralhar com os filhos. Já se denunciou muito a função reprodutora da escola para que se insista mais neste ponto e se volte a cair nos mesmos erros (Ryngaert, 1977, p. 184).

Ele admite que o debate realizado após a apresentação de um *Jogo Dramático* corre o risco de reduzir-se a “um meio limitado” de avaliação, na medida em que “marca um regresso à palavra (e, portanto, aos hábitos escolares) depois do discurso ter sido fixado em formas mais variadas e originais” (Ryngaert, 1977, p. 181); no entanto, pondera que, exercitada em acordo com os princípios do *Jogo Dramático*, essa prática tende a habituar os jogadores a considerarem a ação de jogar apenas uma das etapas da atividade e, os espectadores, a desenvolverem a qualidade da sua atenção no momento da audiência. Sendo assim, julga importante familiarizar o grupo de

jogo com a prática do *debate*, de modo a que qualquer aluno possa tomar a iniciativa e "propor aos seus camaradas pistas de reflexão".

Nessa perspectiva, a construção do conhecimento teatral passa "(...) pela aquisição de novos códigos e pela reflexão sobre a teatralidade, passa pela apropriação de formas contemporâneas que permitam modificar o olhar dos nossos alunos sobre o mundo" (Ryngaert, 1977, p. 58).

Essa postura principia por um investimento pessoal do professor na apropriação dos elementos determinantes do teatro do nosso tempo, de modo a qualificar a sua leitura dos jogos de sala de aula e a desenvolver a capacidade de prever situações que signifiquem novas narrativas de mundo "e já não uma reprodução do mundo" (Ryngaert, 1977, p. 58).

Considero que os princípios contidos na obra de Piaget, a exemplo do conceito de tomada de consciência e das relações entre fazer e o compreender, constituem um importante instrumental para que se possa estruturar, organizar e interpretar efetivas situações de aprendizagem, que possibilitem aos futuros professores interagirem entre si e com os *Jogos Dramáticos* de modo a retirarem das suas próprias ações o material para que possam construir generalizações e conceituações a respeito do processo de construção de conhecimento em teatro.

Jogos Teatrais e operatoriedade

A atmosfera subjacente à atividade grupal é extremamente conducente a um saudável desenvolvimento social e só por esse motivo mereceria defesa. Na verdade, a técnica do drama é utilizada em algumas escolas como meio de treinar crianças para sensibilidade e auto-expressão. Esses benefícios são tão óbvios que eu gostaria de dar mais ênfase à estreita relação entre representação criativa e inteligência operativa.

Hans Furth (1970, p. 182)

O meu objetivo neste sub-capítulo é refletir sobre certos aspectos da obra de Piaget e alguns dos seus mais importantes colaboradores – Bärbel Inhelder, Magali Bovet, Hermine Sinclair (1974) e Pierre Gréco (1974) –, que tratam fundamentalmente das relações entre a construção das estruturas operatórias e a capacidade de aprendizagem.

Considerando as implicações pedagógicas dessas relações e tomando por base alguns escritos de Piaget a respeito da evolução da atividade representativa da criança, pretendo pontuar alguns aspectos sobre o sentido da aprendizagem do teatro na educação escolar, tendo como aporte o sistema dos *Jogos Teatrais*, segundo a concepção de Spolin e Koudela, e um estudo realizado por Furth (1970), que enfoca a representação teatral como “manifestação da operatoriedade”.

Os *Jogos Teatrais* constituem uma abordagem do ensino do teatro baseada na improvisação, fundamentada nos princípios de Spolin (1963) e concebida a partir de pesquisas realizadas pela autora junto a grupos de teatro improvisacional nos Estados Unidos, na década de sessenta.

No Brasil, a difusão da metodologia dos *Jogos Teatrais* é fruto do trabalho pioneiro de Koudela, responsável pelas traduções da obra de Spolin para o português (vide na Bibliografia) e pela orientação de dissertações e teses³⁸, sendo amplamente reconhecido entre profissionais da área do teatro, das artes e da educação em geral.

Na perspectiva de Spolin, a aprendizagem do teatro relaciona-se à capacidade de experimentação (criação) de uma realidade estabelecida por um grupo (professor e alunos) em função de um interesse comum. Assim, opondo-se às soluções previamente planejadas, a prática dos *Jogos Teatrais* pressupõe a ação pedagógica em permanente avaliação, pois só adquire sentido na interação com os processos individuais de cada aluno-ator, e do grupo, ao enfrentarem coletivamente os problemas de atuação propostos no decorrer do trabalho.

Segundo Koudela (apud Spolin, 1963, p. XXIV), na concepção de Spolin:

(...) o teatro deixa de ser uma técnica ou um domínio de especialistas. O fazer artístico é concebido como uma relação de trabalho. A partir daí pode haver a substituição do tão mitificado conceito de “talento” pela consciência do processo de

³⁸ Na mais recente tradução da obra de Spolin, intitulada: *Jogos Teatrais: o fichário de Viola Spolin*, Koudela apresenta um *Manual de Instruções* que traz um levantamento da “Bibliografia Brasileira sobre os Jogos Teatrais”.

criação. Nessa medida, o sistema se destina a todas as pessoas: profissionais, amadores ou crianças.

A tarefa de sintetizar as reflexões teóricas suscitadas pela leitura de obras da envergadura de *Aprendizagem e Conhecimento* (Piaget e Gréco, 1959) e *Aprendizagem e Estruturas do Conhecimento* (Inhelder, Bovet e Sinclair, 1974) e o propósito de tematizar a aprendizagem das formas teatrais implicaram a feitura de alguns recortes que melhor subsidiassem a discussão.

Dentre os muitos conceitos desenvolvidos por Piaget e Gréco (1959, p.29), figura a idéia de que existe, incontestavelmente, uma aprendizagem das estruturas lógicas; os autores trabalham com a “hipótese de uma lógica inerente à aprendizagem intervindo como condição preliminar de toda aquisição em função da experiência”.

Essa “lógica preliminar” varia em cada um dos níveis de desenvolvimento e a sua aquisição decorre, em parte, das aquisições do nível precedente (parte *aprendida*), mas é, também, resultado de processos de equilíbrio (parte *não aprendida*) que, por sua vez, não se reduzem completamente à aprendizagem (sentido restrito) em função da experiência.

Ora, numa abordagem epistemológica, essas hipóteses, por si só, já bastariam para afastar o modelo teórico proposto pelos autores, tanto das argumentações utilizadas pelo apriorismo, quanto daquelas usadas pelo empirismo: não se pode sustentar o pre-formismo apregoado pelo modelo maturacionista, quando considerada a progressiva construção das estruturas e o papel fundamental da experiência no processo de construção de conhecimento; e tampouco se pode admitir a preponderância do objeto (pressões exercidas pelo meio físico ou social) sobre o sujeito, premissa do modelo associacionista, quando compreendida a aprendizagem na relação com as aquisições anteriores, com os dispositivos hereditários e com a atividade assimiladora do indivíduo.

Um segundo ponto fundamental trabalhado pelos autores é a relação entre *conteúdo* e *forma*, discutida em paralelo à distinção entre os dois tipos de experiência. Para eles (Piaget e Gréco, 1959, p. 37), a *experiência física*

consiste em “agir sobre os objetos de maneira a descobrir as possibilidades que ainda são abstratas nesses objetos como tais”; ao passo que a *experiência lógico-matemática* consiste em:

(...) agir sobre os objetos, mas de forma a descobrir propriedades que estão, pelo contrário, abstratas das ações mesmas do sujeito, de forma que, num certo nível de abstração, a experiência sobre os objetos se torna inútil e a coordenação das ações basta para engendrar uma manipulação operatória simplesmente simbólica e procedendo, assim, de maneira puramente dedutiva.

Com base nessa distinção, Piaget e Gréco (1959, p. 38) apontam a possibilidade de que a aprendizagem das estruturas lógico-matemáticas se assemelhe à das leis físicas, mas, ao mesmo tempo, ponderam que a aprendizagem relacionada à *coordenação de ações com vistas a descobrir as leis dessa coordenação*, refere-se a uma *forma*, enquanto que a aprendizagem relativa à *coordenação de ações com vistas a descobrir as propriedades dos objetos*, diz respeito a um *conteúdo*, mesmo considerando que todo o *conteúdo* necessite da intervenção de uma *forma* para que possa ser adquirido.

Tais considerações conduzem fatalmente à discussão sobre os estatutos da *inferência* e da *constatação*: “existe uma constatação pura?”, questionam os autores (Piaget e Gréco, 1959, p. 38), ou, de outro modo, “é possível uma simples ‘leitura’ da experiência, independentemente de um processo mais ou menos inferencial”? A esse respeito eles afirmam que, mesmo no que se refere à percepção, a “leitura” nunca é um mero registro, mas “supõe em toda situação uma esquematização no sentido de uma assimilação do dado a esquemas comportando uma atividade do sujeito e por conseguinte uma parte de inferência ou de pré-inferência” (Piaget e Gréco, 1959, p. 39).

Conforme apontam esses estudos, a aprendizagem no sentido restrito (*stricto sensu*) identifica-se às aquisições em função da experiência, seja ela de natureza física ou lógico-matemática, ao passo que a aprendizagem no sentido amplo (*lato sensu*) é identificada à união das aprendizagens no sentido restrito e dos processos de equilíbrio.

Em *Aprendizagem e Estruturas do Conhecimento* (Inhelder, Bovet e Sinclair, 1974, p. 7), conforme anuncia o prefácio de Piaget, o objetivo central é “completar as informações acerca do desenvolvimento das funções cognitivas, procurando atingir os mecanismos formadores que asseguram a passagem de um nível ao seguinte”.

Noutras palavras, o interesse das autoras consiste em examinar os mecanismos de construção (ou de transição entre os níveis de conhecimento) de aquisições fundamentais ao desenvolvimento cognitivo e aprofundar o conhecimento das relações de continuidade entre as noções de conservação de quantidades (numéricas, físicas e espaciais) e as possíveis conexões entre a aquisição dessas noções e a quantificação da inclusão lógica.

Tendo desenvolvido um considerável contingente de experiências de aprendizagem envolvendo grande quantidade de sujeitos e com a atenção dirigida às confrontações dos esquemas de ação desses sujeitos, aos possíveis conflitos e, sobretudo, aos diferentes modos de solucioná-los, observou-se que uma parte significativa desses sujeitos evidenciou aceleração da construção operatória (ou, segundo elas, “aprendizagens autênticas”), ou seja, alcançaram, na maior parte dos casos, aquisições estáveis.

Esse fato demonstra a importância fundamental dos mecanismos de interação entre os esquemas de assimilação do sujeito, as contribuições específicas fornecidas pelos processos de aprendizagem e a dinâmica do seu funcionamento, acionada pelas possibilidades que se oferecem ao sujeito, de agir ou de combinar esquemas por ele construídos.

No entanto, constatada essa participação inequívoca das contribuições do meio (ou resistências oferecidas pelo real) nos processos de aprendizagem, ou, mais especificamente, “a necessidade de contribuições exteriores à construção das condutas operatórias”³⁹, é preciso questionar a

³⁹Embora a constatação pareça óbvia àqueles que se preocupam com os problemas da aprendizagem, as autoras (Inhelder, Bovet e Sinclair, 1974, p. 257) enfatizam-na como resposta às críticas que tendem a confundir a ótica psicogenética (quando contraposta às concepções empiristas) com a corrente maturacionista.

natureza dessas contribuições, ou resistências, bem como os seus modos de interação com o sujeito.

Observam-se dois momentos fundamentais e intimamente relacionados, identificados, respectivamente, como positivo e negativo: o momento “positivo” refere-se ao componente inusitado que a interação com a situação experimental pode despertar, ou seja, ocorre quando o sujeito é surpreendido pelo imprevisto e obriga-se a suspender o seu julgamento, passando a considerar aspectos até então negligenciados que, de algum modo, o conduzem a pôr sob suspeita os julgamentos precipitados, levando-o a “desconfiar das aparências”, ou, melhor, a “distinguir eventualmente as modalidades do parecer e do ser” (Inhelder, Bovet e Sinclair, 1974, p. 258).

Já, o momento “negativo” da interação acontece devido à produção de contradições decorrentes das constatações do sujeito na confrontação (observando ou agindo sobre os objetos) com a situação “problema” e os seus próprios julgamentos, antecipações ou predições.

Nas situações experimentais analisadas pelas autoras, observou-se, também, que em nenhum momento da aprendizagem houve abstração empírica⁴⁰ no sentido estrito, ou seja, os observáveis ou o desenrolar dos acontecimentos jamais foram considerados ao abrigo do conhecimento e das estruturas de que o sujeito dispõe, o que evidencia a exclusiva intervenção de abstrações pseudo-empíricas.

⁴⁰A abstração **empírica** apoia-se “sobre os objetos ou sobre os aspectos materiais da própria ação”, em outras palavras, o sujeito retira informações dos observáveis (objetos que o sujeito vê ou toca ou que alguém vê ou toca por ele) e das suas ações materiais; a abstração **reflexionante** se apoia “sobre tais formas e sobre todas as atividades cognitivas do sujeito (esquemas ou coordenações de ações, operações, estruturas, etc.), para delas retirar certos caracteres e utilizá-los para outras finalidades (novas adaptações, novos problemas, etc.)”, ou seja, apoia-se não nos observáveis, mas nas coordenações das ações; e a abstração **pseudo-empírica** (também reflexionante), embora apoiada sobre observáveis, como a abstração empírica, introduz, por atividade do sujeito, propriedades ou qualidades referentes a esses observáveis, que são, de fato, “postas” pelo sujeito e não “dadas” pelos observáveis (Piaget, 1977, p. 5 - 6).

Outro aspecto observado é a regularidade na ordem de sucessão das etapas de desenvolvimento: muito embora os resultados gerais apresentados pelas autoras apontem para um considerável aumento na velocidade com que se processaram as aquisições, o que se refletiu sobremaneira na duração dos seus processos de formação, não ocasionaram, em absoluto, saltos (ou “queimas”), conservando sempre a ordem hierárquica das etapas.

As autoras enfatizam a relação de dependência entre os resultados das aprendizagens e os “níveis de partida de cada um dos sujeitos” (Inhelder, Bovet e Sinclair, 1974, p. 259), ou seja, na interação com um mesmo experimento (seja um exercício ou um dado qualquer), o aproveitamento de um sujeito de nível mais adiantado será de qualidade superior em relação ao de um sujeito que apresenta um nível de partida intermediário, podendo, inclusive, ser nulo, se o nível de partida do sujeito estiver muito aquém do resultado operatório previsto.

A compreensão dessa relação, implica o conceito piagetiano de “normas de assimilação” (Inhelder, Bovet e Sinclair, 1974, p. 260), ou seja, a idéia de que “a probabilidade de assimilações novas cresce em função das combinações entre esquemas de assimilação já construídos”, ou seja: como se “com uma abertura crescente das possibilidades de ação do sujeito sobre o meio”, as contribuições do meio externo exterior fossem assimiladas mais rapidamente “nas redes dos esquemas cada vez mais extensos e cada vez mais coerentes”.

No prolongamento dessa discussão, a noção de competência constitui um dos pontos altos da argumentação das autoras para que se possa avaliar os processos de aprendizagem, visto que permite considerar a disparidade dos resultados desencadeados a partir de um mesmo experimento – realizado com sujeitos ou grupos de sujeitos em níveis de desenvolvimento diferentes – como decorrência “da estabilidade das aquisições completas, em oposição à fragilidade das soluções não inteiramente terminadas” (Inhelder, Bovet e Sinclair, 1974, p. 260).

Desse modo, a competência parece vincular-se a todo um sistema de possibilidades novas que é acionado a partir da ação do sujeito (ao mobilizar os seus esquemas em função das normas de assimilação), não admitindo, pois, ser medida por resultados isolados, mas devendo ser considerada num quadro estrutural.

Observa-se, entretanto, que os métodos de ensino tradicionalmente praticados no nosso meio escolar (e no ensino de nível superior a situação não é diferente) parecem insistir em avaliar a aprendizagem somente com base nas respostas que, num “privilegiado” momento (o da chamada “avaliação”), o aluno foi capaz de fornecer, sem que se pergunte quer sobre as condições de partida do aluno, quer sobre a natureza da aquisição em questão, ou, ainda, sobre a maneira de como o processo de aprendizagem ocorreu.

No que se refere ao ensino de teatro, pode-se tematizar as relações entre a construção das estruturas operatórias e a aprendizagem a partir do exame pormenorizado das diferenças fundamentais entre o “jogo espontâneo” (Piaget, 146) – característico das etapas iniciais do jogo simbólico, através do qual a criança torna-se capaz de assimilar uma determinada situação sem que realize a acomodação que a ela corresponde (assimilação predominando sobre a acomodação) – e a “representação improvisada”, própria às fases mais avançadas em que o problema a solucionar (proposto pelo professor ou mesmo pelo grupo) tende a desafiar a criança a construir improvisações teatrais mediante o progressivo desenvolvimento da acomodação.

Tendo observado a sala de aula de um professor em atividade prática de *Jogos Teatrais* com o seu grupo de alunos, Furth (1970) define a representação cognitiva como uma manifestação da capacidade operatória, pois que a compreende, assim como qualquer tipo de conhecimento, vinculada às ações do sujeito (ou do grupo de sujeitos) na sua interação com os problemas que lhe são propostos.

Na intenção de esclarecer aspectos que considero essenciais à compreensão da metodologia dos *Jogos Teatrais* e as suas relações com a

construção das estruturas operatórias, passo à exemplificação de um desses jogos, intitulado *Vendo um esporte*⁴¹ (Spolin, 1963, p. 49).

Em *Vendo um esporte* o grupo é dividido em subgrupos, formados aleatoriamente. O primeiro grupo a apresentar decide, por *acordo grupal*, a que esporte irá assistir; chegados ao acordo, os *atores* (crianças que jogam) sobem ao palco (ou dirigem-se ao espaço delimitado para este fim) e posicionam-se no espaço, avisando aos *espectadores* (crianças que assistem e professor) que estão prontos para começar a representação.

O *ponto de concentração* (objetivo, foco) do jogo consiste em *ver* o esporte determinado pelo grupo. Nesse sentido, o professor pode, mesmo no decorrer da representação, fornecer *instruções* que auxiliem os *atores* a não se desviarem do *ponto de concentração*, através de lembretes, tais como, por exemplo: "Veja com os pés! Veja com o pescoço! Veja com o corpo todo! Veja como se fosse 100 vezes maior! Mostre, não conte!"

Spolin (1963, p. 349) refere-se ao significado do objetivo *ver*, em oposição a *imaginar* ou *fingir*, através das seguintes observações:

(...) ver para poder mostrar; permitir que o público veja, como em um jogo; atuação hábil; olhar; ver o universo fenomenal e vê-lo; ver, em oposição a contemplar; olhar e ver, em oposição a fingir que se vê e, portanto, estar apenas contemplando; "se você vê, nós (o público) também veremos".

Ao pormenorizar os procedimentos do jogo (*Vendo um esporte*), Spolin destaca alguns *pontos de observação* (referências para o professor) no intuito de sugerir formas de intervenção pedagógica mais apropriadas à sua prática:

A primeira é dizer aos atores, previamente, que o evento a que eles irão assistir localiza-se a uma certa distância deles. Para a autora (Spolin, 1963, p. 49), "este é o primeiro passo para colocá-los no ambiente". Se distância não for enfatizada, os *atores* tenderão a olhar para baixo, nunca se aventurando para além do seu ambiente imediato.

⁴¹ A opção pela descrição deste jogo deve-se ao seu caráter elementar (ele constitui um dos procedimentos descritos na parte denominada "Consciência Sensorial", pertencente à "Primeira sessão de Orientação") e, sobretudo, à minha familiaridade com a sua prática.

A segunda é fornecer *instruções* de modo a instaurar o “diálogo” com o aluno no decorrer da realização do jogo; nas palavras de Spolin (1963, p. 49), “se um aluno olhar para você curioso quando você der a instrução pela primeira vez diga-lhe para ouvir sua voz mas para manter sua concentração em ver”. Assim, mantendo o foco da ação no objetivo do jogo, a tensão tende a ser aliviada, permitindo aos alunos construir soluções teatrais *orgânicas*⁴².

E uma terceira forma de intervenção relacionada à prática desse jogo é orientar os alunos-atores a não interagir com seus companheiros durante o *ver*, incentivando-os a manter a concentração na tarefa de assistir, individualmente, ao esporte que escolheram. Para Spolin (1963, p. 50), este procedimento constitui “uma maneira simples de obter um trabalho individual enquanto estão dentro da segurança do grupo”.

Na concepção de Furth (1970), esses e tantos outros cuidados que devem cercar uma proposta de improvisação teatral, buscam, em última análise, estabelecer, por parte das crianças, modos de aplicação da cognição operativa à representação simbólica, na medida em que os problemas apresentados signifiquem desafios à sua atividade operatória, ou seja, à sua competência em solucioná-los.

Mas como é que, efetivamente, isso ocorre?

No caso de *Vendo um esporte*, um ator do grupo que tenha decidido *ver*, por exemplo, uma partida de tênis, tenderá a agir em função da cognição que possui a respeito desse esporte, buscando adaptar os seus esquemas ao exercício de todo o seu corpo, sendo que o seu olhar, os seus movimentos e as suas ações diferirão significativamente das ações de um outro ator cujo grupo tenha escolhido assistir a uma partida de futebol.

Desse modo, não há e nem pode haver “a” solução correta, desde que a representação dê conta de *mostrar* (Spolin usa a expressão em oposição a *contar*) aquilo a que se propôs, desde que as ações dos atores “funcionem”,

⁴² Spolin (1963, p. 344) define a solução *orgânica* por: “uma resposta da cabeça aos pés, onde a mente (intelecto), o corpo e a intuição funcionam como uma unidade; a partir do todo”.

isto é, comuniquem aos *espectadores* o que foi combinado em função do problema em questão.

Nestes termos, nas avaliações decorrentes das improvisações teatrais, sistematizadas na discussão orientada circunscrita a determinados momentos que se seguem à apresentação de cada grupo, todos os participantes – *atores* e *espectadores* – tendem a sentir-se desafiados: os primeiros concentram-se em *ver*, mobilizando as suas estruturas na tarefa de *mostrar* o esporte que escolheram, tornando física a realidade imaginada (*ver*, por exemplo, na partida de tênis, o movimento da bola); enquanto que os segundos, que passaram a construir um instrumental (competência) para rejeitar uma solução estereotipada (simulação, em oposição a representação), exercitam a sua aptidão ao observar e avaliar a representação dos colegas a partir de critérios objetivos, evitando, assim, julgamentos pessoais. Ambos envolvem-se com o problema e motivam o funcionamento da sua inteligência operativa.

Estabelecidas essas relações, acredito ter fornecido algumas indicações para refletir sobre o compromisso que a prática pedagógica exige por parte do professor de teatro. Esse compromisso, por certo, implica um amplo domínio do conhecimento teatral e a constante avaliação das intervenções e interações de sala de aula, mas, assim como as estruturas do conhecimento precisam ser construídas, a concepção que sustenta as justificativas mais ou menos psicologizantes, utilitaristas ou mecanicistas do ensino da arte (que por aí circulam), necessita passar por uma profunda revisão epistemológica, na busca de caminhos próprios para a estruturação de uma pedagogia coerente e verdadeiramente envolvida com a educação do pensamento.

Considero que, à luz dos conceitos da Epistemologia Genética, a prática das abordagens do *Jogo Dramático* e dos *Jogos Teatrais*, a exemplo de outras tantas e tão diversas formas contemporâneas de interação com a experiência teatral, signifique, não apenas a aquisição de um “meio” expressivo, mas a ampliação, a transformação e a estruturação da inteligência e das suas formas de agir no mundo e transformá-lo através do teatro.

II – DISCIPLINAR O ANDAR E EXPOR-SE AO DESAFIO

Costuma-se dizer que a árvore impede a visão da floresta, mas o tempo maravilhoso da pesquisa é sempre aquele em que o historiador mal começa a imaginar a visão de conjunto, enquanto a bruma que encobre os horizontes longínquos não se dissipou totalmente, enquanto ele ainda não tomou distância do detalhe dos documentos brutos, e estes ainda conservam todo o seu frescor. Seu maior mérito talvez seja menos defender uma tese, do que comunicar aos leitores as alegrias de sua descoberta, torná-los sensíveis às cores e odores das coisas desconhecidas.

Philippe Áries

Na expectativa de que as idéias até então articuladas tenham suscitado possibilidades interpretativas das análises a serem empreendidas, prossigo a minha reflexão sistematizando os aspectos metodológicos da investigação.

Para tanto, retomo o seu problema central, enuncio as questões subjacentes que nortearam a minha ação e procedo a um apanhado das condições em que se realizou a pesquisa e dos movimentos e ajustes que ela exigiu.

Entendo o compromisso implícito na ação de pesquisar sob a perspectiva epistemológica de Piaget como um desafio, ou seja, como possibilidade de organizar e integrar a minha experiência particular num sistema capaz de ultrapassar os limites das minhas estruturas anteriores e de construir formas mais elaboradas e equilibradas, sugerindo novos alcances.

1. Disposições

No meu trabalho docente no ensino superior tenho buscado compreender o processo de conhecimento numa perspectiva dialética, investigando a unidade do processo de ensino e aprendizagem sob os aspectos da interação entre o professor e os alunos que compartilham a experiência de sala de aula, entre o sujeito do conhecimento e o objeto a ser conhecido e entre os fazeres teóricos e práticos relacionados à formação do professor de teatro.

A pesquisa que originou esta Tese constitui-se de modo a evidenciar a condição interacionista, relacional e processual da formação do professor de teatro, aspectos primordiais no trabalho pedagógico que desenvolvo na Universidade.

Nesse sentido, parti da dupla hipótese que (1) a formação docente é um processo permanente de construção que se realiza na estreita relação com as possibilidades de interação do sujeito do conhecimento com o objeto a ser conhecido; e que (2) através dos fazeres (docente e discente) da sala de aula é possível concretizar uma proposta de ensino e aprendizagem que signifique efetivas interações no sentido da transformação (estruturação; conquista) dos conhecimentos.

Essa busca de esclarecimento acerca de aspectos do processo de (trans)formação dos futuros professores e da minha própria construção como professora orientou a análise dos dados, que teve por base a perspectiva da Epistemologia Genética, não no sentido da aceitação de preceitos e normas, mas, sobretudo, na transformação conceitual dos conhecimentos que envolvem o processo de ensino e aprendizagem na minha sala de aula, ou seja, na conquista de um caminho investigativo adequado às minhas necessidades de reflexão.

O problema central da pesquisa expressa-se através da seguinte indagação: Como é que os sujeitos envolvidos no processo de formação do

professor de teatro agem em favor da transformação das suas estruturas de conhecimento e da apropriação dos mecanismos da sua ação ou da coordenação de ações, de modo a realizarem aprendizagens no sentido amplo?

Frente à realidade da minha sala de aula e ao comprometimento com a teoria que sustenta a minha ação pedagógica, a necessidade de elucidação desse problema central engendrou uma série de questões norteadoras do trabalho de investigação. Dentre elas destacam-se:

Que aspectos determinam a constituição dos conteúdos e as suas formas de abordagem na minha sala de aula?

Que evidências atestam o caráter lúdico (equilibrista) da experiência pedagógica?

Como é que se constituem as relações entre os sujeitos da pesquisa? Em que medida elas interferem no processo de aprendizagem?

Como é que se estabelecem as regras na prática educativa?

Qual é o papel cooperação no desenrolar do processo de formação do professor de teatro?

Quais são as ações que promovem a reflexão dos sujeitos da sala de aula?

Quanto às relações entre teoria e prática, como é que se articulam na prática pedagógica?

Qual é o papel da avaliação no processo de aprendizagem?

Quais são as influências do fator "tempo" na aprendizagem?

Que aspectos evidenciam o comprometimento com a concepção de conhecimento como construção?

A compreensão dos processos deflagrados na minha sala de aula relaciona-se à elucidação da dinâmica das ações que se desenrolaram no

planejamento, na efetivação e na avaliação da prática pedagógica, originando tomadas de consciência dos futuros professores de teatro (alunos pertencentes às turmas que constituíram a base empírica da investigação) e desta professora, todos sujeitos da investigação, dado o compromisso que a concepção piagetiana aliada à aprendizagem do teatro significa à educação contemporânea.

Foi preciso considerar algumas das principais dificuldades que a estrutura da universidade impõe à formação do futuro professor de teatro: uma delas é o distanciamento entre a estrutura curricular do curso de bacharelado, e suas ênfases em direção e interpretação, e do curso de licenciatura, aspecto que tende a alimentar concepções equivocadas a respeito do processo de construção desses futuros profissionais.

Nesta pesquisa, defendo a idéia de que o professor de teatro é um pesquisador envolvido com a produção de conhecimento e que não pode ser considerado um profissional de *segunda classe* que *não precisa ir tão fundo nos conhecimentos específicos da área do teatro*.

Tal perspectiva constitui a base da luta histórica, ainda a ser vencida, do nosso curso de licenciatura no sentido da inclusão de disciplinas de caráter prático, inerentes à formação dos futuros atores e diretores (e que constam do currículo do bacharelado) no conjunto de disciplinas obrigatórias à formação do professor.

Penso no professor de teatro como alguém que construiu domínios fundamentais à expressão e compreensão de visões de mundo através da materialidade de uma determinada forma artística – o teatro –, mas, também, como um sujeito capaz de adaptar essa materialidade às necessidades de aprendizagem dos seus alunos, de modo a transformá-la, significando novas possibilidades de reflexão sobre o mundo.

Outra importante dificuldade que a estrutura da universidade impõe decorre da segmentação e da rigidez que caracterizam as disciplinas; tais aspectos, inerentes à formação acadêmica, exacerbam, ainda mais, a falta de

vínculos entre teoria e prática, circunscrevendo e limitando os processos de aprendizagem. Entendo que a teoria é produzida numa rede de relações que se estabelece na prática, e vice versa, e que somente a partir dessas relações é que as construções, as inferências e os saltos de qualidade se tornam possíveis.

Nos processos individuais investigados, interessou identificar ocasiões que propiciaram o estabelecimento de relações entre a vida (experiências prévias do sujeito dentro e fora do espaço acadêmico) e os conteúdos desenvolvidos tanto na minha sala de aula quanto na sala de aula de outras disciplinas que, de algum modo, proporcionaram tomadas de consciência responsáveis pela transformação dos conhecimentos.

Assim, considerando o meu trabalho pedagógico como objeto de estudo e reflexão, busquei, através da exploração e da articulação de diferentes aspectos que o integram, reconstituir (construir num patamar superior de abstração) o cotidiano da sala de aula, apropriando-me dele e compartilhando-o. Esse acompanhamento criterioso das ações da “aula universitária” permitiu-me ampliar a compreensão do processo de formação acadêmica do professor de teatro, propiciando a qualificação do meu trabalho docente junto a esses futuros profissionais e da minha experiência de teatro e de vida.

2. Condições

O campo empírico mais amplo da investigação é o trabalho que desenvolvo na disciplina intitulada *Teatro e Educação* que, na estrutura curricular do curso de Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Artes Cênicas, da UFRGS⁴³, compreende a interseção dos conhecimentos sobre o fenômeno teatral e dos de cunho didático-pedagógico.

A organização curricular⁴⁴ do curso dispõe-se numa seqüência de disciplinas que se desenvolve, segundo a “seriação aconselhada” (melhor maneira do estudante concluir o curso no tempo previsto), ao longo de oito etapas (ou seja, corresponde a oito semestres letivos), totalizando 2.610 horas/aula.

Ingressam na Licenciatura, a cada ano, e pela via do Concurso Vestibular Unificado (CVU)⁴⁵, um total de 15 alunos, que passam a freqüentar disciplinas de caráter obrigatório, comuns aos cursos de Bacharelado em Artes Cênicas (formação de atores e diretores de teatro) e desenvolvidas na primeira metade do curso (quatro primeiros semestres).

Na quinta etapa (ou semestre) da grade curricular do Curso de Licenciatura, localiza-se a disciplina de *Teatro e Educação*, que, ao longo da segunda metade, se desdobra em quatro segmentos (*Teatro e Educação I, II, III e IV*), ocorridos em paralelo a algumas disciplinas comuns ao Bacharelado

⁴³ O Curso de Artes Cênicas da UFRGS foi criado em 1957 e, a Licenciatura, em 1966; ambos tiveram o seu reconhecimento pela Lei N° 1254/50, Parecer N° 2085/76 e Ofício-CFE N° 4324 de 30 de outubro de 1979.

⁴⁴ A implantação da reforma curricular da estrutura e do funcionamento dos cursos de Graduação em Arte Dramática do DAD data de 2005 e foi concebida por professores e alunos em atendimento aos preceitos das Diretrizes para o Ensino Superior e dadas as necessidades internas de repensar a formação do profissional em teatro frente aos desafios que a cultura e a sociedade contemporâneas significam ao seu fazer. Particularmente no setor de *Teatro e Educação*, que vem, nos últimos anos, discutindo constantemente o seu papel e a sua viabilização, as alterações não acarretaram mudança substancial, a não ser aquelas ocorridas em função da adequação aos princípios da lei que ora rege os cursos de licenciatura. Como este trabalho refere-se ao formato e à nomenclatura antigos, apresento, em anexo, as duas grades curriculares (a “antiga” e a “em vigor”) e as suas respectivas súmulas das disciplinas, que, por sua vez, orientam a formulação dos conteúdos programáticos a serem seguidos.

⁴⁵ O CVU compreende duas etapas: a Prova de Habilitação Específica, de caráter eliminatório, e o conjunto de provas do Concurso Vestibular Unificado, de caráter classificatório.

(também obrigatórias) e ao corpo de disciplinas originariamente constantes do currículo da Faculdade de Educação⁴⁶ oferecidas aos cursos de licenciatura.

As súmulas que orientam a formulação dos conteúdos programáticos da disciplina de *Teatro e Educação* são as seguintes:

Teatro e Educação I - Introdução à teoria do jogo: Estrutura, elementos e classificações. O jogo como elemento fundamental da cultura humana. Abordagem histórica do ensino do teatro. O ensino do teatro no Brasil e suas relações com as principais tendências pedagógicas na prática educacional. Jogo dramático e suas diferentes acepções estudo dos principais teóricos representativos.

Teatro e Educação II - A construção da linguagem teatral na criança: o papel da imitação, do jogo e da representação. Estudo da atividade lúdica na infância e adolescência: do jogo simbólico ao jogo de regras. Observação e análise de situação real de jogo espontâneo.

Teatro e Educação III - O ensino do teatro. Formas de abordagem dramática da educação: o "método dramático", o "movimento criativo", o "jogo dramático" e o "jogo teatral". O processo de criação em sala de aula. Proposta de aplicação de conhecimentos metodológicos: planejamento, prática, relatório de observação e avaliação.

Teatro e Educação IV - O teatro e seu ensino. Desenvolvimento do Projeto de Graduação em pesquisa supervisionada envolvendo temas relativos à abordagem dramática da educação que deverá resultar em relatório individual da experiência.

A estruturação dessas súmulas não ocorreu num só tempo, tampouco alheia à experiência coletiva da sala de aula, mas, pelo contrário, a organização dos aspectos axiomático, diacrônico, pedagógico e interdisciplinar dos conhecimentos que elas abrangem tornou-se possível na estreita relação com meu processo de interação com o trabalho docente, ou seja, resultou do envolvimento dos quinze anos em que tenho estado à frente da disciplina e, como tal, tem sido alvo de questionamentos, adaptações e reformulações.

Nesse sentido, os tópicos que elas sugerem não são interpretados como estanques ou limitadores, mas como vias de acesso à definição e efetivação de situações pedagógicas que, na medida da interação dos alunos e das estruturas de pensamento individuais, possibilitem a equilíbrio dos conteúdos previstos no planejamento, de modo a ampliar as ações dos sujeitos em relação ao teatro.

⁴⁶As disciplinas de caráter obrigatório oferecidas pela FACED são: *Psicologia da Educação A; Psicologia da Educação B; Didática Geral A; Organização da Educação Brasileira; Prática de Ensino de Educação Artística I Grau e Prática de Ensino de Artes Cênicas 1º e 2º Graus.*

Sendo assim, a elaboração dos Planos de Ensino⁴⁷ das disciplinas com as quais trabalhei constituiu uma formalidade (a fazer parte dos encargos docentes), que teve por propósito informar (ao Departamento, à Comissão de Graduação e aos alunos matriculados) as linhas gerais do trabalho previsto, fornecendo uma noção potencial dos objetivos das disciplinas, dos conteúdos programáticos desdobrados a partir da sua súmula, dos procedimentos didáticos condizentes com a sua abordagem e do seu sistema de avaliação, aspectos que ganharam múltiplos sentidos pelo redimensionamento propiciado nas interações da sala de aula.

O trabalho desenvolvido nos semestres 2002/1, 2003/1 e 2004/1 junto à disciplina *Teatro e Educação III*, no semestre 2003/2, junto à disciplina de *Teatro e Educação II* e, nos semestres 2002/2, 2003/2 e 2004/2, junto à disciplina de *Teatro e Educação IV* constituiu o campo mais restrito da minha investigação, ou seja, permitiu reunir a maior parte dos dados da análise realizada.

Esses dados foram extraídos de documentos, relatos, *Trabalhos de Conclusão de Curso* e depoimentos produzidos a partir da interação com um universo de 34 sujeitos, dos quais, 31 são graduandos do Curso de Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Artes Cênicas, pertencentes às quatro turmas investigadas (discriminadas por T1, T2, T3 e T4), e, os outros três, graduados egressos do mesmo Curso, ou seja, professores de teatro que foram convidados a conversar com alunos de duas das turmas investigadas.

Para uma melhor visualização do contexto em que se realizou o trabalho de campo, destaco alguns aspectos objetivos que se referem, respectivamente: ao carácter das disciplinas trabalhadas; ao tempo determinado para o desenvolvimento dos créditos correspondentes ao cumprimento das atividades que elas prevêem; à distribuição de carga horária e de espaço físico para a realização das suas atividades; e às características

⁴⁷ Os Planos de Ensino das disciplinas investigadas encontram-se nos *Anexos*.

gerais dos sujeitos da pesquisa, numa tentativa de distinguir as turmas que os reuniram.

As disciplinas que a pesquisa envolveu possuem *caráter obrigatório* à integralização do currículo do Curso de Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Artes Cênicas, sendo que uma delas – a de *Teatro e Educação II* – consta como *eletiva* (facultativa) no currículo dos Cursos de Bacharelado em Artes Cênicas.

A carga-horária prevista para o desenvolvimento dos quatro créditos que cada uma das disciplinas totaliza é de quatro horas/aula semanais, ou seja, cada uma perfaz sessenta horas/aula, que se distribuem, ao longo do semestre letivo, em quinze encontros de quatro horas/aula.

As aulas das disciplinas ocorreram no turno da tarde e localizaram-se conforme as características das atividades previstas para cada tarde, ora nas *Salas de Aula* (no caso das atividades de caráter mais teórico ligadas à leitura, à discussão de textos e à apresentação de seminários ou exposições orais), ora nos *Stúdios* (no caso das atividades de caráter predominantemente prático, tais como, jogos e improvisações teatrais, trabalhos envolvendo a expressão corporal, ensaios e apresentações de cenas e experiências relativas ao ensino e à aprendizagem do teatro).

Numa rápida caracterização das turmas⁴⁸ com as quais trabalhei, identifiquei alguns aspectos relativos às experiências dos estudantes em relação ao fazer artístico nas áreas do teatro e da dança e ao fazer docente (mesmo que incipiente), que, por refletirem os conhecimentos construídos previamente à experiência da disciplina e revelarem as necessidades do seu cotidiano, orientaram as suas buscas no sentido de estruturar os conteúdos desenvolvidos na sala de aula.

⁴⁸ A designação *turma* refere-se aos conjuntos de alunos participantes da experiência e a designação *grupo* inclui, dependendo da situação, os alunos e a professora. Nesse sentido, observa-se, ao longo da minha narrativa da experiência, um constante deslocamento de perspectiva, ou seja, no decorrer da análise, assumo as condições de quem planeja e idealiza as situações da sala de aula, de quem se descobre dentro delas e no convívio com o outro, e de quem se “afasta” para tentar compreender e explicar as razões das ações realizadas.

Tais aspectos foram mencionados pelos sujeitos em conversas promovidas já na primeira aula de cada disciplina e que tinham por propósito a apresentação dos integrantes dos grupos (professora e alunos), dos dados gerais da disciplina (planejamento, cronograma das atividades iniciais) e a combinação de alguns procedimentos necessários ao desenvolvimento das atividades previstas, como, por exemplo, a observação aos horários estabelecidos e a responsabilidade pelos seminários e pela realização das leituras e tarefas solicitadas no decurso do semestre letivo.

A T1, primeira turma em que se desenvolveu a pesquisa, freqüentou a disciplina de *Teatro e Educação III*, formada por dez alunos (nove do sexo feminino e um do sexo masculino). Desse grupo, quatro alunos possuíam experiência na escola regular da rede pública ou privada (seja em caráter emergencial ou por terem realizado o Curso de Magistério, em nível médio); um participava como monitor do Curso *Corpo, Voz e Ação*⁴⁹; e, os outros três, atuavam junto ao ensino informal de teatro ou dança; ou seja, dos dez alunos, oito possuíam algum tipo de experiência na docência.

Esses aspectos refletiram-se nas situações de sala de aula, evidenciados na atitude crítica dos alunos entre si e em relação aos conteúdos e procedimentos gerais da disciplina, no comprometimento demonstrado, na capacidade de relacionar teoria e prática e de encontrar, através desse diálogo compartilhado com os colegas, caminhos para transpor os obstáculos surgidos no decorrer da disciplina e na própria experiência profissional, constantemente referida tanto nas conversas de sala de aula, quanto nos seus registros.

A sala de aula foi, por assim dizer, colorida pelo cotidiano desses alunos-professores, que significavam os conteúdos através do relato de fatos ocorridos no seu dia a dia, discutiam suas condutas em relação aos seus alunos, expondo as limitações da sua própria prática pedagógica.

⁴⁹ O Projeto de Extensão Universitária *Corpo, Voz e Ação* foi criado em 1999 e desenvolve-se como atividade permanente do Departamento de Arte Dramática, com o propósito de oferecer à comunidade um Curso de iniciação teatral; realizado em dois módulos, o Projeto conta o trabalho (voluntário ou remunerado) de bolsistas e monitores do DAD e com a colaboração de egressos dos Cursos seus de Graduação.

A necessidade de transformar esta prática passou a ser urgente para alguns deles e, por vezes, essa urgência foi assumida por todo o grupo, que, no vaivém entre a realidade escolar e a sua tematização, desenvolvia a pesquisa e a atitude cooperativa.

Na formação dos integrantes da T1 destacam-se, ainda: o fato de que dois sujeitos haviam concluído o Curso de Bacharelado em Artes Cênicas com Habilitação em Interpretação Teatral (pela UFRGS), embora apenas um mantivesse uma atividade permanente junto a um grupo de teatro; e algumas experiências profissionais esparsas em teatro e em dança, relatadas por outros dois sujeitos.

A segunda turma com a qual trabalhei (a T2) também frequentou a disciplina de *Teatro e Educação III* e era composta por cinco alunos (quatro do sexo feminino e um do sexo masculino), dentre os quais, dois não possuíam experiência docente e os outros três possuíam experiências que se restringiam à condução de oficinas de dança e de teatro, incluindo um que trabalhava (como monitor voluntário) junto ao Curso *Corpo, Voz e Ação*.

A pouca experiência dos integrantes da T2 em atividades docentes pareceu, digamos assim, “compensar-se” por uma espécie de “maturidade artístico-poética”, dos participantes desta turma. Muitos eram iniciantes na área do teatro, mas alguns deles chegavam a ocupar lugares de destaque à frente de grupos de teatro e montagens em nível profissional, o que se refletiu numa espécie de curiosidade intelectual evidenciada na profusão de informações sobre os eventos teatrais da cidade, trazidas à sala de aula e de relações ousadamente poéticas, políticas e filosóficas que intervinham nos relatos e depoimentos desses “alunos-poetas”.

Tais características foram decisivas na constituição do trabalho da disciplina, diferenciando-se em relação às formas de tematização dos conteúdos evidenciadas na T1 e significando um contraponto importante à construção da minha análise; afinal de contas, quanto mais se diferenciam os níveis de (trans)formação dos sujeitos investigados e as maneiras através das

quais eles expressam essas diferenciações, mais se ampliam as possibilidades de compreensão deste processo na sua profundidade e na sua extensão.

O trabalho com a T3 e com a T4, terceira e quarta turmas com as quais trabalhei, envolveu basicamente a mesma formação de grupo; este, principiou freqüentando a disciplina de *Teatro e Educação II* e concluiu com a freqüência à disciplina de *Teatro e Educação III*, permitindo-me acompanhar os processos de formação dos sujeitos que o integraram no decorrer de dois semestres letivos.

A T3 era formada por quatorze alunos (dez do sexo feminino e quatro do sexo masculino) e a T4 (subtraídos quatro alunos que não continuaram no semestre seguinte e somados dois novos alunos que se integraram ao grupo), reuniu um total de doze alunos (dez do sexo feminino e dois do sexo masculino).

Dos quatorze alunos da T3, oito não possuíam qualquer tipo de experiência docente (a não ser aquela que a própria condição de aluno faz observar), enquanto que, dos outros seis, quatro trabalhavam como estagiários em centros comunitários ou instituições privadas ou públicas de ensino e dois atuavam (como monitores voluntários) no Curso *Corpo, Voz e Ação*, dos quais, um, tendo formação no curso de Magistério, exercia docência na escola pública.

Quanto à atividade artística, poucos integrantes da T3 mencionaram possuir experiência profissional significativa: dentre eles, um concluíra o Bacharelado em Artes Cênicas com Habilitação em Interpretação pelo DAD e atuava junto a um grupo de teatro profissional, e, dos outros três, um vinculava-se a um grupo de teatro profissional e dois haviam participado de montagens esparsas.

Já dentre os doze sujeitos que compuseram a T4, sete não possuíam experiência como professor, ao passo que, dos cinco que a possuíam, três desenvolviam estágios remunerados (escola particular e centros comunitários de iniciativa pública ou privada), um trabalhava (como monitor voluntário) no

Curso *Corpo, Voz e Ação* e o outro atuava como ministrante de oficinas de iniciação teatral para crianças, adolescentes e adultos.

Dentre as experiências artísticas mencionadas pelos sujeitos da T4 destacaram-se: a de um deles que, tendo concluído o Bacharelado em Artes Cênicas com Habilitação em Interpretação pelo DAD, atuava junto a um grupo de teatro profissional, e as de outros três, dos quais, um participava a um grupo de teatro profissional e dois possuíam uma ou outra experiência.

Um aspecto importante do trabalho com o grupo que constituiu a T3 e a T4 foi o tempo e suas relações com o desenvolvimento do processo de construção de conhecimento dos sujeitos. A expectativa de continuidade do trabalho realizado ao longo do primeiro semestre originou uma forma de avaliação diferenciada da que se consubstanciara nas outras turmas. Na concepção do planejamento da disciplina a ser desenvolvida no segundo semestre, enfatizou-se o caráter longitudinal da experiência. Esta pareceu pautar-se, tanto da minha parte, quanto da parte dos alunos, pelo compromisso ainda mais intenso com a construção dos conhecimentos, com a superação das dificuldades individuais à sua conscientização e com o engajamento em ações cooperativas.

Devido às características da investigação e às questões de natureza ética que ela implica, foi preciso obter o consentimento dos sujeitos para a realização da pesquisa. Nesse sentido, busquei, desde os primeiros momentos da situação experimental, esclarecer as minhas intenções como pesquisadora junto aos processos de construção deflagrados na sala de aula, procurei garantir a autorização de todos os que dela privariam e, no decorrer do trabalho de campo, decidi formalizar esse consentimento mediante a assinatura de um termo⁵⁰ de consulta individual que expressa, da minha parte, os esclarecimentos básicos a respeito das justificativas da pesquisa e da sua intenção de preservar a identidade dos sujeitos e, da parte deles, a concordância em relação à utilização do material coletado na feitura da Tese.

⁵⁰ Cujo modelo consta nos Anexos.

Esse compromisso com a preservação da identidade dos sujeitos exigiu a adoção de nomes fictícios⁵¹ para designá-los e a utilização de artifícios⁵² para evitar a divulgação de informações que pudessem revelar suas identidades, auxiliando-me a contornar dilemas na pormenorização da análise e das interpretações que sustentam a minha Tese e a evitar constrangimentos que pusessem em risco as relações pessoais constituídas no decurso do trabalho ou comprometer de alguma forma os sujeitos envolvidos.

Tais iniciativas extrapolaram os seus propósitos éticos, refletindo-se na atitude de responsabilidade e de cumplicidade dos sujeitos com relação aos objetivos da pesquisa, desencadeando ações que contribuíram positivamente para os seus resultados.

⁵¹ A designação é aleatória e respeita apenas o gênero dos indivíduos. A análise não se propõe à discussão de questões de gênero e tampouco considera a idade dos sujeitos, a não ser nos casos em que esse tipo de informação serve para reforçar uma determinada ação.

⁵² Os dados pessoais e objetivos (datas, eventos, nomes de pessoas e de cidades) mencionados pelos sujeitos foram omitidos, ou substituídos, para que os depoimentos, sem detrimento do seu teor, possam figurar na análise e interpretação dos resultados da investigação.

3. Movimentos

Não há receitas prontas, que garantam uma boa aplicação pedagógica da obra de Piaget e, caso se queira uma, eu indicaria a do estudo da teoria, da pesquisa e da discussão da prática tentando-se, por tê-las diferenciado, coordená-las num todo em que não há mais teoria e prática, mas uma ação pedagógica cada vez mais condizente com uma certa fundamentação e coerente com aquilo que a caracteriza.

Lino de Macedo

Os expedientes (ou métodos) que deram origem aos dados da análise foram concebidos com vistas à aprendizagem e construção de conhecimentos e a partir da minha interação com a docência, ou seja, constituíram-se num espaço-tempo cujos limites são imprecisos, pois ultrapassam largamente a experiência concreta da sala de aula; busquei reconstruí-los e explorá-los com vista a compreender e a explicar os múltiplos significados das ações empreendidas no sentido da transformação (apropriação) dos conhecimentos como necessidade dos sujeitos envolvidos nesse processo construtivo, permitindo a geração de novos percursos cada vez mais adaptados às necessidades de conhecimento evidenciadas nesse contexto.

É importante salientar que, muito embora não sejam exatamente o foco desta pesquisa, os conteúdos, enquanto objetos específicos da cultura teatral na sua relação interdisciplinar com a educação, subjazem aos discursos e às práticas analisados e evidenciam-se nos modos de pensar e agir dos sujeitos investigados. Portanto, a considerar a maneira de como construí a minha Tese, tornou-se impossível uma análise reflexiva das transformações desses sujeitos sem a participação dos conteúdos expressos (tematizados) através de diferentes formas.

Os principais métodos que possibilitaram a coleta dos dados da pesquisa constituíram-se ao longo da minha experiência mais ampla junto à formação de professores. Tratam-se de expedientes pedagógicos interdependentes e multifacetados voluntariamente orientados de modo a significar desafios à ação dos sujeitos da sala de aula (eu e os meus alunos) e

a propiciar aprendizagens correspondentes às possibilidades cognitivas individuais e às necessidades individuais e coletivas, nos diferentes contextos em que se processaram.

Numa breve caracterização desses métodos, a serem retomados na medida das solicitações da análise, destacam-se:

Meus Registros: anotações realizadas a partir da minha observação direta das situações da sala de aula (ações, impressões, avaliações), registradas no decorrer ou depois de cada aula e que fornecem subsídios para o encaminhamento e a organização do trabalho (estudos e propostas) da disciplina;

Memorial: prática (inicialmente) oral e (posteriormente) de produção textual individual dos alunos, que constituiu oportunidade de descrição e reflexão da trajetória (história de vida) vinculada ao teatro e à educação; na sua feitura os futuros professores de teatro são desafiados a analisar as suas experiências mais significativas com relação a essas áreas de atuação, compartilhando-as comigo (por meio de conversas e sucessivas leituras dos textos elaborados com vistas ao seu aprimoramento) e com os seus colegas de turma (através de conversas e apresentações orais); o grau de empenho dos alunos nessa tarefa permite tomar consciência da própria capacidade de expressão escrita e da importância da colaboração do grupo para o desenvolvimento da disciplina, abrindo possibilidades para a transformação das produções e significando a ampliação da compreensão acerca do processo de construção de conhecimento;

Diário de Classe, ou “protocolo” (Koudela, 2001, p. 86) de trabalho: livro, ou álbum, confeccionado coletivamente pelos alunos (cada turma produz o seu *Diário*), no qual se registram impressões, sensações, idéias, teorias, reflexões e o que mais se considere significativo ao andamento das aulas ou alusivo aos conteúdos desenvolvidos; na sua elaboração incluem-se, dentre tantas formas possíveis de expressão: “escritos” à mão ou impressos e anexados, imagens, desenhos, pinturas, colagens, recortes, fotografias e xerox de fotografias relacionadas a conceitos e conteúdos desenvolvidos e à experiência de cada

um; constituem impressões sobre diferentes assuntos que perpassam a sala de aula e motivam o envolvimento do grupo; a dinâmica do funcionamento do *Diário de Classe* prevê que, a cada aula, um aluno assuma a responsabilidade pelo registro e que a aula tenha início a partir da leitura (apreciação) do registro da aula anterior, seguida da entrega (passagem) do caderno a outro aluno que se disponibilize a registrar as suas impressões e reflexões da aula em curso; na elaboração do Diário inclui-se, também, a confecção da sua capa, promovida a partir da apreciação de fotografias (uma da infância e outra mais atual) trazida pelos sujeitos e da troca de narrativas (correspondentes aos fatos ou fases de vida que elas retratam), que tende envolver o grupo, significando a combinação (colagem; plasticidade) do material disponibilizado e a interação do grupo;

Para ser um bom professor de teatro...: nos primeiros momentos de interação com os alunos costumo propor uma questão global que visa promover a reflexão sobre aspectos fundamentais do trabalho docente em teatro; esta, realiza-se, num primeiro momento, por meio da produção individual de um texto escrito em que os alunos são solicitados a expressar aspectos que consideram primordiais à competência profissional no ensino do teatro, e, num segundo momento, pelo debate sobre os dados levantados nos textos, que são tabulados e arquivados, tornando a ser alvo de discussão no final do semestre;

Seminário Zero: proposta de sondagem do nível de envolvimento dos alunos com a teoria, que se constitui pela retomada (*feedback*) de experiências prévias pedagógicas ou artísticas e temas (desenvolvidos em semestres anteriores) que significam, na perspectiva dos estudantes, as relações entre o teatro e a educação; o desenvolvimento dessa atividade é diretamente proporcional à participação dos alunos, que, num dos primeiros encontros do semestre, são solicitados a reunir anotações, trabalhos e material bibliográfico referentes a disciplinas já cursadas, consideradas afins à temática prevista na súmula da disciplina que se inicia, e trazê-las à sala de aula, de modo a permitir o compartilhamento das suas experiências de aprendizagem com o grupo, também em fase inicial do seu processo de constituição;

Pano de Fundo e Para Ilustrar: expressões que designam conjuntos móveis de textos (indicados por mim ou pelos alunos e anexados à Bibliografia da disciplina) que refletem temas tratados na sala de aula e que não prevêem momentos específicos para a sua abordagem, mas, enquanto acervo de referências relacionadas a diversos aspectos da cultura contemporânea, motivam o diálogo entre os grupos; a sua constituição ocorre no desenrolar das atividades do semestre e na medida das interações com a construção de conhecimento, tendendo a significar a identidade do grupo envolvido; os temas são suscitados a partir das inquietações dos professores de teatro em formação e da necessidade de implementar ações que signifiquem a aprendizagem no sentido amplo, ou seja, conforme Piaget e Gréco (1959, p.54), a “união das aprendizagens no sentido restrito e dos processos de equilíbrio”;

Seminário: sistema desenvolvido ao longo do semestre com o objetivo de incentivar a leitura, a organização e a reflexão de determinados temas (em geral representados por conjuntos de obras de diferentes autores) fundamentais à aprendizagem dos conhecimentos em jogo na disciplina; a sua realização ocorre em diferentes datas combinadas previamente conforme o andamento do semestre a partir de expedientes preparados por pequenos grupos (duplas ou trios), que possibilitam a interação do grande grupo com esses conteúdos; através dele tematizam-se conceitos fundamentais à construção dos futuros professores e estabelecem-se relações entre o conteúdo programático da disciplina e a experiência dos alunos (história; conhecimentos construídos) através da multiplicidade de formas assumidas pelas apresentações dos grupos e da maneira (mais ou menos consciente ou explicitada) de como elas se refletem nas construções conceituais dos alunos, evidenciam princípios epistemológicos consoantes à perspectiva interacionista e significam aspectos relevantes para a minha análise;

Observação e Relato de Observação de Situação de Jogo: atividade de pesquisa decorrente dos *Seminários* dedicados ao estudo de diferentes teorias sobre o jogo na sua relação com a aprendizagem do teatro; a interação com as teorias estudadas é o mote para a observação de jogos espontâneos de

crianças ou adolescentes com vistas à reflexão de aspectos da estrutura e dos mecanismos responsáveis pelas condutas evidenciadas; as observações e teorizações são realizadas individualmente e, num momento previsto para a troca de experiências, cada aluno apresenta ao grupo os resultados obtidos; a culminância da atividade é realização do relatório da experiência: texto elaborado em acordo com um conjunto de normas técnicas e que constitui oportunidade de iniciação dos estudantes à pesquisa científica;

Laboratório de Prática Docente: atividade de culminância do semestre e para a qual convergem muitos interesses, dada a motivação dos alunos (sobretudo os mais inexperientes) em torno da docência; trata-se de um “pôr-se em ação” que envolve a criação (planejamento), a prática (execução) e a avaliação de um laboratório de ensino-aprendizagem que conta com a participação de um grupo de alunos voluntários (em faixa etária definida em acordo com os interesses do grupo); a dinâmica desta atividade prevê que as aulas sejam ministradas em duplas designadas em comum acordo; cada dupla, respeitado o planejamento conjunto, tem liberdade para definir os rumos da sua aula; as aulas são assistidas e avaliadas (imediatamente após a sua realização) pelos demais colegas e por mim; o momento de avaliação tende a evidenciar conteúdos fundamentais ao desenvolvimento da reflexão do grupo sobre o trabalho do professor;

Relatório de Observação do Laboratório de Prática Docente: estabelecido o cronograma (distribuição das datas entre as duplas ministrantes) do *Laboratório de Prática Docente*, a cada dupla é atribuída a responsabilidade de documentar, por meio de registros individuais, uma das aulas ministradas pelos colegas; as descrições, as explicações, as observações e os comentários que compõem os registros sobre a aula realizada tendem a significar desafios à capacidade de organização dos alunos, exigindo a transformação dos seus conhecimentos;

Montagem Cênica: tendo por base a leitura e a discussão de textos ilustrativos à problemática enfocada nos seminários, propõe-se a utilização do teatro como recurso didático; trata-se da concepção coletiva de montagens

com ensaios orientados, apresentações e debates sobre o conteúdo que elas envolvem e a sua forma de elaboração cênica;

Entrevista Coletiva: conversa com professores de teatro (atuantes em diversos âmbitos do ensino) a partir de entrevistas organizadas pelos alunos, futuros professores; espécie de meta-pesquisa que inclui: planejamento das questões norteadoras da entrevista, condução da entrevista, gravação, transcrição e análise;

Trabalho de Conclusão de Curso: atividade foco da disciplina de *Teatro e Educação IV* que se caracteriza por uma pesquisa teórico-prática e pela elaboração de trabalho escrito seguindo moldes previamente definidos e sob orientação e aprovação da professora; com base no planejamento individual estabelecido na disciplina de *Projeto de Graduação*. São fixadas datas limite para a realização de cada tarefa prevista e para a ocorrência de sessões de orientação individual ou de encontros ou coletivos a serem realizados ao longo do semestre; a apresentação prevê exposição pública dos resultados finais obtidos pelos alunos e a entrega da versão final dos seus trabalhos;

Avaliação Cooperativa: conversa que se realiza no último dia letivo do semestre e na qual os alunos são avaliados por todo o grupo, para, a seguir, proceder a uma auto-avaliação; é um momento voltado à análise de aspectos da participação de cada um, tais como: o comprometimento com as tarefas da disciplina, a contribuição para o desenvolvimento do grupo e para a qualificação dos debates instaurados na sala de aula e o cumprimento dos objetivos propostos; a atividade culmina com a avaliação, por parte dos alunos, do meu desempenho na condução das atividades, seguida da minha auto-avaliação;

Avaliação Individual: produção textual (entregue no último dia letivo do semestre) em que os alunos procedem à auto-avaliação do seu processo de desenvolvimento de acordo com alguns aspectos, tais como: o desempenho nas diferentes etapas constitutivas do trabalho da disciplina e as suas relações com o Curso como um todo e com os objetivos individuais, o estabelecimento das relações entre teoria e prática, o desenvolvimento individual e do grupo e a relação desses aspectos entre si, e, finalmente, a avaliação crítica do

desempenho da professora, na qual se distinguem aspectos relativos ao planejamento e à abordagem metodológica da disciplina, à interação propiciada no decorrer do semestre e à concepção epistemológica subjacente ao trabalho pedagógico.

A observação rigorosa da sala de aula e a reflexão que a sustenta e impulsiona relacionam-se à postura do “professor pesquisador”, defendida por Freire (1996, p. 32). Para ele,

O que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, pesquisador.

Ora, o desenvolvimento dessa postura não ocorre automaticamente, pois que depende do compromisso permanente com o crescimento da consciência crítica, por sua vez vinculada às crescentes capacidades de indagação e busca através das quais o professor tende a transitar da chamada “curiosidade ingênua, de que resulta indiscutivelmente um certo saber, não importa que metodicamente desrigoroso”, em direção à “curiosidade epistemológica” (Freire, 1996, p. 32).

Essa reflexão “sobre a epistemologia que subsidia as ações docentes” é um aspecto que, segundo Darli Collares (2003, p. 108), deve pautar a atuação do professor que se proponha à abordagem construtivista na sua sala de aula. Essa “construção de coerência pessoal e interna”, sustenta e equilibra a pesquisa, num movimento em que o professor, entre o discurso sobre a teoria e a experiência, analisa as ações evidenciadas e fundamenta o seu planejamento.

No sentido dessa elaboração concorreram para a minha análise alguns aspectos do método clínico especificamente ligado à Epistemologia Genética, refletidos através da reiterada leitura da obra de Piaget e seus colaboradores, em especial Inhelder, Bovet, Sinclair e Gréco, da apreciação de diversas pesquisas e estudos voltados à compreensão dos processos de aprendizagem e conhecimento “postos em prática” desde os primórdios do meu trabalho empírico.

Dentre as influências mais significativas à constituição da minha ação como pesquisadora dedicada ao estudo e à compreensão dos processos de transformação dos conhecimentos pela via da Epistemologia Genética identifiquei os trabalhos de Becker (1993, 2001 e 2003), de Collares (2003), de Parrat-Dayán⁵³, de Kamii e Devries (1977, 1980), de Luz (1994a, 1994b), de Delval (2002), de Castorina e colaboradores (1988), de Macedo (1994), de Furth (1970) e, mais especificamente voltadas à construção do teatro, de Spolin (1963, 1975, 1985), de Koudela (1984, 1991, 1999 e 2001) e de Ryngaert (1977, 1991 e 1993).

A experiência dos três anos em que realizei o trabalho de campo propriamente dito foi significada pela minha interação com a teoria, permitindo construir expedientes pedagógicos capazes de interagir construtivamente na realidade complexa da sala de aula. Nesse sentido, busquei enfatizar o processo de aprendizagem na sua unidade e na sua delicadeza, procurando compreender as dificuldades surgidas no decurso do processo, os conflitos advindos das relações interpessoais e as incoerências e contradições evidenciadas pelos sujeitos, como reações necessárias à superação do egocentrismo e à transformação dos conhecimentos.

No trabalho com as turmas foi preciso desenvolver a capacidade de ver a mim mesma em ação, de descentrar-me do meu ponto de vista, de compreender os diversos interesses e pontos de vista dos alunos e coordená-los. Procurei compreender os diferentes meios utilizados para solucionar um problema, os olhares, as risadas, as perguntas, as ansiedades, as inquietações, as inseguranças, as críticas e mesmo a falta de atenção, ou de envolvimento, como manifestações do processo de aprendizagem e não como entraves ao desenvolvimento do trabalho de sala de aula.

⁵³ No seminário *Pesquisa e Formação Continuada de Educadores em Epistemologia Genética* (2003), promovido pelo NEEGE (FACED / UFRGS), essa importante colaboradora dos Archives Jean Piaget (Universidade de Genebra) evidenciou a sua larga experiência com o método "clínico-crítico-histórico" de Piaget, numa reflexão sobre o sentido teórico-prático da epistemologia genética.

Tal perspectiva permitiu a organização de ações que promoveram a minha interação com o processo de aprendizagem, mas nem por isso a relação professor-aluno escapou a visões preconcebidas arraigadas à experiência prévia dos sujeitos, dando margem a condutas e práticas retrógradas que precisaram ser postas em xeque através de discussões e reavaliações.

A possibilidade de compartilhar a responsabilidade pelos sucessos e fracassos da ação pedagógica foi fundamental para que se compreendesse o processo de construção de conhecimento numa perspectiva dialética e, nesse sentido a fala ocupou lugar central.

A participação ativa, conquistada através da fala, da escrita e de outros meios de expressão desenvolvidos ao longo do tempo, possibilitou aos sujeitos darem vazão a questionamentos e críticas que incentivaram a reflexão sobre o sentido, e, muitas vezes, sobre a falta de sentido, das condutas e práticas evidenciadas na sala de aula.

Ao aproximar as visões de Freire e Piaget a respeito da construção do sujeito, Becker (2003) reflete sobre a relação de interdependência dos atos de ensinar e aprender, inerente tanto à história da experiência humana, quanto ao processo de construção da inteligência do sujeito.

Freire (1998, p. 26) considera que:

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, homens e mulheres descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprendeu precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender.

Becker (2003, p. 61) compreende a fala enquanto “ação de segundo grau” e também como “instrumento, por excelência, de trocas entre sujeitos” (Becker, 2003, p. 31), e, convidando à reflexão do importante papel que a fala do aluno desempenha no processo educacional, lança o seguinte questionamento: “o que o professor pode aprender de seus alunos?” Consoante à maneira interacionista e relacional de como concebe a experiência educativa, ele responde à sua própria indagação:

Mais do que os dados objetivos da cultura (conteúdo), o professor precisa aprender o *universo cognitivo* do aluno, seus conceitos espontâneos. Precisa construir noções do alcance e dos limites da capacidade cognitiva do aluno. Tal fato implica a instalação definitiva da fala do aluno na sala de aula (Becker, 2003, p. 31).

Na concretude da sala de aula, a reconstrução das ações enquanto possibilidade de compartilhamento, ou de cooperação entre os sujeitos propiciou que os conhecimentos fossem reconstruídos num outro plano, significando a transformação na estrutura do pensamento desses sujeitos e, paradoxalmente, na estruturação dos objetos de conhecimento, numa ação estruturada e, ao mesmo tempo, estruturante.

Nas palavras de Piaget (1968, p 114), “o sujeito existe porque, de maneira geral, o ‘ser’ das estruturas é sua estruturação” e “uma atividade estruturante não pode consistir senão em um sistema de transformações” (Piaget, 1968, p. 12).

Na análise das transformações que caracterizaram o processo de estruturação dos sujeitos da pesquisa explicito convicções, ideais, questionamentos, conflitos, incertezas e angústias que permeiam o meu trabalho docente. Tais aspectos foram possíveis através da tomada de consciência da ação pedagógica e da reconstrução (reorganização, reestruturação) da experiência prática e cooperativa no sentido da sua teorização.

4. Ajustes

A necessidade de esclarecimento a respeito do contexto investigado exigiu que o material inventariado fosse submetido a diferentes critérios relacionados ao problema da pesquisa na sua articulação com a empiria e com a teoria, e dos quais emergiram as categorias da análise.

O agrupamento e a escolha das categorias deu-se em função do contexto de restrições e limitações da própria Tese, determinadas, naturalmente, pela minha tomada de consciência dessas relações e pela própria capacidade de jogar com elas, diferenciando-as, sintetizando-as, coordenando-as e criticando permanentemente a sua operacionalidade na viabilização, na análise e na compreensão (conceitualização) das situações empíricas.

É como se a visão da *paisagem* da sala de aula, expressa nos observáveis (material coletado), experimentasse, inicialmente, sucessivas distorções, provocadas por múltiplos ajustes, e passasse, aos poucos, a fixar determinados focos, ressaltando diferentes contornos e nuances que, sobrepostos, conferissem mais nitidez, permitindo uma visão mais acurada, e mais total.

Nesse jogo dos múltiplos ajustes experimentados pela vista, foi preciso resistir à tentação de considerar cada um dos aspectos que suscitava relações com a teoria como primordial na minha discussão. Uma atitude contrária seria equivalente à de um Monet⁵⁴ desvairado e obsessivo que se dedicasse a pintar uma Catedral de Ruan por segundo, e pelo resto da sua vida; ora, um dia nunca é igual ao outro!

⁵⁴ Refiro-me à fase do trabalho do pintor impressionista Claude Monet (1840-1926), desenvolvida na década de 1890, que se caracterizou pela sua fixação na idéia de "pintar o mesmo tema sob diferentes condições de iluminação em estações diferentes, para mostrar como a cor se modifica constantemente de acordo com a posição do sol". Uma das séries representativas deste período é a da *Catedral de Ruan*, constituída por mais de trinta telas; elas mostram que, "dependendo dos efeitos atmosféricos (...) registrados da madrugada ao lusco-fusco, o edifício gótico de pedra praticamente se dissolve" (Strickland, 2004, p. 102).

Eram muitas as possibilidades de combinação dos dados e foi necessário fazer escolhas, “ajustar o foco”, deter a atenção apenas nos aspectos mais relevantes a elucidação do problema da pesquisa, o que implicou o descarte de muitos aspectos e a seleção rigorosa dos dados que melhor “servissem” à minha teorização.

Este “ajuste de foco” perpassou todas as etapas da pesquisa, pois as categorias trabalhadas estavam presentes nos fazeres teóricos e práticos de minha sala de aula e esboçaram-se desde o Projeto de Tese. Entretanto, na etapa destinada à análise propriamente dita, foi preciso afiná-lo ainda mais, ou seja, operar cortes no material, de modo a evitar repetições, abandonar algumas escolhas que já pareciam solidificadas, retomar dados que haviam sido postos de lado e fazê-los figurar mais de uma vez, pois suscitavam o entrelaçamento das categorias formuladas e a indissociabilidade dos conceitos em jogo.

Assim, fixados os diferentes ajustes (que focaram / ampliaram a vista) da *paisagem* da sala de aula, utilizei o recurso da transcrição literal de fragmentos de falas registradas e de escritos coletados que figuram⁵⁵ no texto, ou se destacam⁵⁶ do seu corpo, com o propósito de ilustrar ou exemplificar as inferências constitutivas da análise.

De modo geral, o envolvimento com o trabalho levou-me a acreditar que, a partir dos acontecimentos da sala de aula e da compreensão dos mecanismos de estruturação das ações que os engendram, é possível instaurar, no âmbito da formação acadêmica de nível universitário, um processo investigativo e cooperativo que propicie a transformação (produção) dos conhecimentos, modificando o modo de pensar e de ser do aluno e do professor.

⁵⁵ Entre aspas e seguidos, quando conveniente à elucidação de um ou outro aspecto da análise, do nome fictício do sujeito que o enunciou.

⁵⁶ Em recuo e “fonte” diferenciados, e acrescidos, entre parênteses, de alguns comentários da minha parte, acerca de dados relevantes do contexto em que foram proferidos.

A intenção de evidenciar essa crença na tessitura da Pesquisa fez surgir a preocupação com a busca da coerência em relação ao conteúdo da minha argumentação, por sua vez comprometida com a concepção de conhecimento como construção, ou seja, provocou a ação reflexiva capaz de equilibrar teoria e prática numa formalização consistente que pudesse significar ampliação dos conhecimentos que cercam o “ensinar” e o “aprender”, dadas as suas relações com a (trans)formação do professor de teatro.

Este ideal foi perseguido desde a elaboração do meu Projeto de Pesquisa, realizado em paralelo ao trabalho de campo – etapa predominantemente empírica que significou muitos desafios e, também, muitos prazeres –, estando presente no trabalho de organização e seleção dos dados, norteando a escolha das categorias e impulsionando a análise propriamente dita, até a redação da Tese, etapa predominantemente teórica (refletida) que reflete a equilibrção (reconstrutiva e estruturante) dos meus próprios conhecimentos sobre a docência.

A metáfora sugerida pela leitura de *O Equilibrista* (1980) foi o expediente que me permitiu formalizar as categorias da minha análise. Busquei conduzir a “perspectivação” dos dados que me foram disponibilizados e a retrospectivação das principais constatações sem compartimentar, esgotar ou reduzir os diferentes enfoques da análise, mas procurando coordenar as suas possibilidades relacionais, tensionando-os e implicando-os à base teórica do trabalho.

Assim como o equilibrista no seu fio, procurei jogar com as relações entre a teoria, a empiria, e a poesia, na medida da minha apropriação da complexidade, do dinamismo e da beleza dos conceitos aprendidos, ou, reinventados, na experiência com a pesquisa.

Se ao longo da primeira parte procurei refletir sobre a minha própria relação com a docência junto à formação de professores de teatro sustentada por referenciais teóricos com os quais me identifico, e, no decorrer da segunda parte, tratei de justificar a escolha do meu objeto de estudo, delineando

aspectos da metodologia da pesquisa, na parte que se segue, procedo à análise do material coletado na experiência, examinando, na minúcia, os fatos que forneceram a base empírica para a teorização.

Mediante o agrupamento e a distinção das categorias da análise – na prática, interdependentes e relacionais – configuradas na estreita relação com os conceitos da Epistemologia Genética, busco, sob múltiplos aspectos relacionados entre si, ampliar a compreensão da realidade da minha sala de aula.

III – APRENDER OUTROS ANDARES, DESENVOLVER NOVOS FIOS

O homem é duplo, com efeito. Em todos os momentos e em todos os domínios da sua evolução mental, quer se trate de inteligência ou de moral, ele se encontra dividido entre duas tendências igualmente poderosas. Uma consiste em aceitar o universo tal como ele aparece imediatamente, e ele aparece em todas as coisas como se constituísse um sistema do qual ocupamos o centro. A outra consiste em corrigir e superar o ponto de vista imediato, para situá-lo num sistema de conjunto capaz de coordenar essa perspectiva particular com um número crescente de visões diferentes.

Jean Piaget

A análise apresentada nesta parte do trabalho deriva do inventário dos dados da pesquisa sob o enfoque dos conceitos estudados articulados à experiência pedagógica. Na sua feitura busquei significar aspectos da realidade da sala de aula na ótica do conhecimento como construção.

Para que se proceda a uma leitura mais afinada com os pressupostos da teoria, convém considerar, em primeiro lugar, que o sistema de categorias que se constituiu, bem como as tipificações e discussões advindas da teorização dos dados representativos de cada uma delas não se compreendem acabados, ou esgotados, pois que resultam da minha capacidade de abstrair (agir e refletir) o processo em jogo e das escolhas ligadas a ela, e ao seu momento.

Outro princípio a ser levado em conta nesta leitura é que a abordagem das categorias pretende “distinguir”, sem querer significar “separar”, os múltiplos, relacionais e interdependentes aspectos do processo de construção de conhecimento do professor; ou seja, enquanto expediente didático necessário à pormenorização da estrutura e do funcionamento desse processo na sua complexidade, a categorização permite elucidá-lo, ampliar a sua compreensão e integrá-lo como totalidade.

Assim, saliento que os aspectos da análise distribuídos nas quatro categorias que se seguem não se delinearão como tais em respeito a uma ordem hierárquica ou em seguimento a uma cronologia dos acontecimentos, e, logo, a sua compreensão não se pode dar de forma restrita à especificidade de cada categoria, ou sub-categoria, pois que se processa na interatividade com os demais aspectos examinados no decurso da teorização.

Ressalve-se, por fim, no que se refere à seleção dos dados que figuram na análise, que os exemplos ilustrativos de cada um dos aspectos considerados relevantes à construção da Tese constituem apenas uma parte do material coletado na pesquisa e que a sua escolha indica modos particulares e momentâneos de leitura, de compreensão, e de efeito, passíveis, portanto, de reiteradas interpretações.

1. Entre o imponderável e o programado

Um dos aspectos recorrentes no material coletado diz respeito à idéia de convivência entre a imponderabilidade e a programação, que, pela natureza dos processos de construção de conhecimento deflagrados na sala de aula junto aos futuros professores de teatro, relaciona-se à postura do *equilibrista*, bem como à qualidade da relação com o fio desenrolado pelo seu *andar*.

Na medida da sua própria motivação em relação a uma determinada busca, o *equilibrista* põe-se a andar na direção do seu objetivo (desejo), e da maneira de como aprendeu a andar, mas sem saber ao certo como fazer para chegar até ele ou se as condições do seu andar suportam as exigências da caminhada que pretende empreender.

O andar do *equilibrista* é, de fato, interessado e planejado, pois se foca na sua busca e sofre determinações do seu *saber andar*, mais ou menos experimentado e eficiente, mas, ao mesmo tempo, é imprevisível, pois depende da dinâmica das relações que se estabelecem com o fio no próprio ato de equilibrar-se. Passo a passo, ele constrói, a um só tempo, as condições do fio e o próprio andar, aprendendo a manejar as oscilações e a contornar os desvios de percurso em favor dos seus desejos e do desenvolvimento do seu *ser equilibrista*.

A totalidade das relações que se estabeleceram no andar da pesquisa foi perpassada por essa dualidade entre o imponderável e o programado, ou seja, desde as etapas preliminares em que me dediquei à sua elaboração, passando pelas distintas fases do seu desenvolvimento, pude constatar a presença mais ou menos equilibrada desses dois pólos do processo de conhecimento: quer no “idealizar” e no “consumar” os métodos da investigação, concretizados nas situações da sala de aula, quer no “deixar falar” os dados resultantes do processo de interação, impregnando-os de significado e articulando-os aos múltiplos aspectos evidenciados e ao referencial teórico da Epistemologia Genética.

Nesse sentido, a análise dos “começos” de cada semestre, ou seja, dos inícios da minha interação com cada uma das quatro turmas (T1, T2, T3 e T4) investigadas, considerados os contextos em que ocorreram e as semelhanças e diferenças dos procedimentos que os desencadearam, mostrou, por um lado, preponderantemente ligado à ação docente, um considerável investimento no sentido de organizar e efetivar o planejamento, seja no delineamento de protótipos de situações de aprendizagem ou no questionamento radical dos expedientes constituídos ao longo da experiência pregressa, seja nas tentativas de estabelecer normas gerais de funcionamento das disciplinas ou na implementação de formas de participação que supostamente viessem a significar a estruturação (aprendizagem) dos conteúdos.

Por outro lado, preponderantemente ligado à ação discente, a análise desse primeiro aspecto evidenciou, nos registros e depoimentos que se referem a esses primeiros momentos da interação com os grupos investigados, sensações de incerteza, de expectativa, ou mesmo de desconfiança, quanto aos rumos do trabalho que então se iniciava.

Rosa dos ventos, mandalas e espirais

O primeiro dia de aula com a T1 teve início a partir de uma conversa informal em que tratei de esclarecer as minhas intenções de realizar a Pesquisa no decorrer daquele semestre e na interação com aquela turma. Naquele momento introdutório, procurei pontuar informações fundamentais sobre a investigação, arrolando os seus objetivos, situando-a em relação ao trabalho a ser desenvolvido na disciplina e destacando a importância da anuência de todos os alunos para a sua realização.

Respondidas algumas curiosidades levantadas no decorrer da minha explanação e manifestado o interesse e até um certo entusiasmo dos alunos em participar do trabalho, complementei a minha apresentação através do relato de algumas das minhas experiências mais significativas nas áreas do teatro e da educação; em continuidade, solicitei que cada um dos participantes fizesse a sua apresentação.

A maneira descontraída e, ao mesmo tempo, sistemática que os relatos assumiram, tanto pelos caracteres interacionista e relacional desse tipo de expediente pedagógico na forma de como foi proposto, exemplificado e efetivado, quanto pela riqueza dos conteúdos que eles significaram, suscitou muitos aspectos da interação do grupo com a experiência artística, acadêmica e pedagógica, mobilizando a atenção e a identificação dos seus integrantes em torno de diferentes pontos de vista e níveis de compreensão das relações entre o teatro e a educação e suscitando a avaliação da situação acadêmica dos alunos e de aspectos do curso que, “às portas da formatura” (expressão usada pela aluna Laura), eram motivo do interesse ou mesmo da preocupação daqueles futuros professores.

A profusão de idéias compartilhadas naquele momento fizera ultrapassar largamente o tempo que eu previra para a atividade de apresentação, entretanto, a pluralidade e a qualidade das reflexões que se produziram a partir da interação dos alunos com os relatos não pareciam caber num tempo cronologicamente mensurável. A dinâmica que se criara na sala de aula possibilitara a aproximação das experiências dos sujeitos através do cruzamento de tempos e espaços amplificados pela compreensão de cada evento trazido pela memória e formalizado por meio da fala.

A apresentação culminou com a minha leitura do Plano de Ensino da Disciplina, entremeada por algumas explicações sobre os principais trabalhos previstos para o decorrer do semestre, considerando os seus objetivos, e por questionamentos levantados pelos alunos a partir das expectativas que a Súmula da Disciplina despertara.

Em alusão às apresentações individuais realizadas no início da aula, propus a primeira atividade a ser desenvolvida no semestre, tal seja, o *Memorial*⁵⁷, que seria constituído no decorrer daquele semestre, tendo por

⁵⁷ Os expedientes pedagógicos (mencionados na parte anterior) serão destacadas no corpo da análise *em itálico*. A decisão pela conservação da sua escrita original e (algumas vezes) sem quebras ou explicações que pudessem reduzir as ações e coordenações descritas exigiu o fornecimento de uma série de informações ao longo dos relatos (entre colchetes) referentes ao contexto da experiência.

base a descrição e a reflexão da trajetória de cada um dos alunos vinculada ao teatro e à educação e, em especial, ao espaço de interseção dessas duas áreas de conhecimento.

Levantou-se, da parte dos alunos, uma série de dúvidas sobre o formato do *Memorial*; a idéia de que a busca da forma ideal para a sua composição era parte da tarefa causara-lhes estranheza e inquietação, gerando certa ansiedade. E um burburinho tomou conta da sala. Procurei tranquilizá-los, dirimindo algumas dúvidas quanto ao sentido da atividade que então se delineava e buscando dar a conhecer as minhas próprias incertezas com relação ao seu fazer. Tratava-se de uma prática com princípios definidos, mas “em processo” de elaboração coletiva e, naquele afã de precisar alcances e limites da sua construção, foi necessário tomar cuidado para não predizer formas mais ou menos “adequadas” de proceder à sua realização e tampouco formalizar exemplos que pudessem significar a indução a modelos determinados ou o estreitamento das possibilidades criativas dos alunos.

Assim, confiando nas capacidades individuais de efetuar a tarefa, o grupo decidiu fixar uma data para a entrega de uma primeira versão escrita do *Memorial* (para a minha apreciação) e da sua apresentação (leitura ao grupo), a ser acrescida de indicações e sugestões para o seu aprimoramento.

Em continuidade às atividades daquela primeira aula busquei caracterizar o *Seminário* e o *Laboratório de Prática Docente*, expondo algumas das minhas expectativas em relação a essas práticas previstas no planejamento da disciplina e considerando a participação do grupo como condição do desenvolvimento do trabalho pedagógico que elas propunham.

Considerando experiências vivenciadas em outras disciplinas, os alunos manifestaram-se em relação a aspectos favoráveis e desfavoráveis da prática de seminários, concordando unanimemente quanto à necessidade imprescindível da dedicação de todos para o sucesso desse tipo de procedimento; no que tange ao *Laboratório de Prática Docente*, identificaram a carência e, ao mesmo tempo, enfatizaram a relevância de um expediente

nesses moldes para a formação do futuro professor de teatro; alguns, chegaram, inclusive, a exteriorizar sentimentos ambivalentes, ora de entusiasmo, ora de insegurança, ante a possibilidade de interagir com “alunos de verdade” na “experimentação observada e crítica” da docência em teatro.

Finalizando as atividades daquele primeiro encontro, propus a realização da atividade do *Diário de Classe* e, passando “às mãos” do grupo um caderno (tamanho ofício com capa parda, folhas brancas e sem pauta), solicitei que alguém se prontificasse a registrar as suas impressões da aula, levando o caderno para casa e trazendo-o no encontro seguinte, que se iniciaria a partir da leitura e da apreciação do registro inaugural daquele grupo.

Mais uma vez, o caráter inusitado da proposta em si pareceu despertar a curiosidade dos alunos: as folhas sem linhas a “consentir” outros tipos de texto além do escrito, ou a idéia de “registrar impressões da aula” sem o compromisso de “registrar o conteúdo da aula”, freqüentemente atrelado às tarefas acadêmicas. Quem sabe quais seriam os motivos de tantos questionamentos? O diálogo com Laura e as considerações das suas colegas expressam alguns deles.

Como assim, Vera, não precisa contar tudo o que aconteceu na aula?

[E respondo] Bom, nesse caso, seria melhor trazermos um gravador... [Todos riem]

[Outra aluna conclui] Mas então não precisamos escrever, podemos desenhar...

[Outra aluna complementa] Colar figuras...

A conversa em torno do *Diário de Classe* significara uma vasta listagem de possibilidades de agir em relação à tarefa. Era uma atividade a ser inventada pelo grupo no desenrolar do semestre letivo e todos pareciam ter levado a sério a brincadeira que ela propunha.

O desafio do registro da primeira aula da T1 foi aceito por Lina, que, demonstrando certa apreensão diante da responsabilidade de “inaugurar” o *Diário de Classe*, prontificou-se a levá-lo para casa e trazê-lo na aula seguinte.

A segunda aula com a T1 iniciou-se a partir da leitura do *Diário de Classe* na voz de Lina, que prendeu a atenção do grupo intercalando tiradas bem humoradas do seu texto escrito à exposição de imagens cuidadosamente

escolhidas para compor o seu registro. Ela registrara as suas impressões da primeira aula colorindo a primeira página do caderno com desenhos (em lápis de diversas cores pastéis) representando teias, redes e espirais e escrevendo nos espaços abertos pelo cruzamento das linhas desses desenhos, os nomes dos integrantes do grupo que estiveram presentes e palavras ou expressões que remetiam à profusão de comentários e combinações feitos na sala de aula.

Dentre os fragmentos do texto de Lina destacam-se:

Protocolo da Primeira Aula. Elaborado por Lina. Ler; turnos para ler; não falar; ler com atenção; chegar no horário; leituras; turnos para ler e reler; ler duas ou mais vezes o material solicitado; adorei o protocolo [designação do *Diário de Classe*]; quando elas estão no doutorado quase nos matam de tanta leitura; hora de aprender; sem intervalo; merendas; Lea, Vera, Júlia, Maria, Nina, Laura e Lina.

Aquela primeira aula constituía um momento em que eu, um pouco ansiosa, talvez pela incursão ao campo da minha pesquisa, e preocupada em esclarecer com rigor os objetivos do trabalho empírico para poder contar com a colaboração de todos, fizera uma série de advertências atinentes à realização de tarefas, ao cumprimento de horários e aos compromissos com as leituras relativas ao *Seminário* e suas implicações no andamento da disciplina.

No depoimento de Lina, sobrepôs a “avalanche” de informações do meu discurso em favor do comprometimento do grupo em torno das atividades previstas para o semestre letivo (a disciplina tinha por objetivo focar as questões metodológicas do ensino do teatro), do esclarecimento dos meus interesses de pesquisa e da importância da leitura detida dos textos recomendados; mas incidiu, também, a sua percepção acerca das reações do grupo frente ao trabalho vislumbrado naquela primeira conversa.

Incentivados pelas diferentes propostas que se anunciavam e assumindo uma postura responsável e comprometida para com os seus rumos, os alunos presentes naquele primeiro dia de aula, chegaram a combinar que os encontros da disciplina não teriam intervalo e que cada um poderia trazer algo para beber ou comer na sala de aula ou, se necessário, sair dela, desde que isto não “atrapalhasse” o andamento das suas atividades: “xixi, café e

cigarro” foram as justificativas de exceção arroladas (entre risos) para tentar restringir as “saídas” e otimizar o tempo das aulas.

A forma usada por Lina para dispor os fragmentos de texto do seu relato permitiram refletir sobre o caráter relacional dos distintos aspectos que compuseram o primeiro encontro com a T1, o que, de certo modo, correspondeu às elaborações dos primeiros registros das quatro turmas investigadas.

O primeiro encontro com a T2 contou, inicialmente, apenas com a presença da aluna Raquel. Afora os preparativos corriqueiros de início de semestre, eu chegara um pouco antes da hora e dispusera as carteiras em círculo para receber o novo grupo e, nessa expectativa, deixei transparecer o meu desapontamento pela falta de *quorum* e pela eminência do cancelamento da aula naquele dia, sentimento do qual a aluna pareceu compartilhar; afinal de contas, ela também projetara o seu semestre e aquela tarde, e também estivera a imaginar quem seriam o professor e os seus colegas e como se desenrolaria a nova disciplina.

Apresentamo-nos e conversamos informalmente, enquanto aguardávamos a chegada de mais alguém para que pudéssemos, de fato, dar início à aula. Fomos “salvas” pela chegada um tanto tardia de outros dois alunos, dos seis inscritos na Folha de Frequência.

Na verdade, o imprevisto fora gerado por confusões na Planilha de Distribuição de Salas⁵⁸, ainda em período de adaptação face às costumeiras alterações de início de semestre.

Consideradas algumas mudanças no meu procedimento em relação ao encaminhamento da primeira aula com a T1 (ocasionadas em função das inferências provenientes do ato de pesquisar a própria prática, correspondentes a aspectos a serem mencionados no decorrer da análise), o começo das atividades com a T2 seguiu alguns princípios comuns aos que

⁵⁸ Instrumento que permite, dentro das possibilidades de espaço e tempo do Departamento, coordenar as disciplinas em curso conforme necessidades específicas ao seu funcionamento.

nortearam a experiência com a T1, ou seja, procurei focar os aspectos mais gerais da disciplina (donde se incluíram, a exemplo do que foi focado na T1, informações sobre a Pesquisa e o Plano de Ensino), e oportunizar a apresentação do grupo mediante o relato de experiências em relação ao teatro e à educação e a retrospectiva (avaliação) da experiência acadêmica dos alunos.

No decorrer da aula busquei caracterizar com os alunos algumas atividades previstas para o semestre letivo, em particular, o *Memorial* e o *Diário de Classe*, solicitando a Raquel que se encarregasse de registrar as suas impressões daquele primeiro dia.

Pega de surpresa pela minha diretiva, a aluna manifestou certa contrariedade em responsabilizar-se pela tarefa, mas em seguida convenceu-se do fato de ser ela própria a pessoa mais indicada para registrar a aula, pois estivera presente desde o início das suas atividades letivas.

O registro de Raquel (compartilhado com o grupo na aula seguinte) aliou aspectos preponderantemente objetivos da sala de aula, dentre os quais se incluem o relato das conturbações do seu começo e o inventário dos principais assuntos discutidos, a aspectos preponderantemente subjetivos da experiência vivida naquela tarde.

Formalizados por meio de referências poéticas e imagéticas do “*universo cognitivo*” (Becker, 2001, 85) da aluna, estes aspectos revelam a riqueza de impressões que a interação entre ela e os acontecimentos daquele primeiro encontro, e com os poucos colegas que estiveram presentes, propiciou, atestando a sua capacidade de estruturação (tematização; abstração) das idéias discutidas por meio de metáforas relacionadas às suas referências e construções prévias.

No alto da página que deu lugar à montagem do seu registro, Raquel colocou uma ilustração de uma pintura de Miró com a seguinte inscrição: “Juan Miró, o Pássaro com asas abertas voa para a árvore de prata”; e, na parte que se segue à ilustração, intercalou frases (jargões) que remetem a fragmentos de

obras literárias (escritas à lápis de diversas cores – destacadas em negrito), ao inventário (escrito à caneta) dos acontecimentos da aula:

1ª aula - O começo, o início, a estréia é sempre difícil...

Cheguei na aula e encontrei só a professora sentada com algumas cadeiras ao seu redor formando um círculo. Esperamos um pouco, mas ansiosas para o início, decidimos procurar os colegas que talvez estivessem perdidos pelo prédio.

O tempo passa e logo chega o Pedro e mais ninguém...

Vamos para a aula, **não temos público, mas o espetáculo não pode parar, a aula acontece assim mesmo.** A professora propõe que cada um conte um pouco de sua vida salientando suas relações com o teatro e a educação. Ela inicia falando, depois eu, em seguida o Pedro e para completar chega ofegante a Bia.

O interessante é que mesmo nos conhecendo há um tempo, sempre tem algum detalhe ou é a forma de contar da vida do outro que te surpreende e te encanta.

Afinal é sempre bom recordar. **Recordar é viver!**

Depois a professora Vera nos apresentou o Plano de Ensino.

Vamos fazer um Seminário e um Laboratório.

Indicou algumas leituras e pediu para que eu registrasse a primeira aula neste diário de classe. Eu, um pouco resistente, não queria começar, mas hoje me sinto honrada em escrever... Pois **no final, tudo termina bem!**

A parte final da composição de Raquel foi escrita sobre um fundo esfumado (colorido com lápis cor-de-rosa e com desenhos de espirais em azul claro), no qual ela dispôs (colou) pequenas figuras de pinturas de Miró e Matisse, em meio aos seguintes fragmentos de textos poéticos e dramáticos, identificados aos nomes dos seus respectivos autores:

Perdida em pensamentos:

“Não existe limite. Só existe o limite do meu próprio conforto” Grotowski

“Não vemos as coisas como elas são, mas como nós somos” Anais Nin

“Desejo inconfessável de correr, correr e ficar como um espantalho, olhando as estrelas no meio do campo” Tchecov; *Os Males do Tabaco*.

Teatro: “Uma idéia que se tornou um desejo, um conceito que se transformou numa paixão” Spinosa

“A ventania

Assobia o vento dentro de mim. Estou despido. Dono de nada, dono de ninguém, nem mesmo dono de minhas certezas, sou a cara contra o vento, a contra-vento e sou o vento que bate na minha cara” Eduardo Galeano

É interessante observar no texto (como textura; tecido) elaborado por Raquel, o trasbordamento e o encadeamento das idéias que lhe ocorreram na experiência da sala de aula e nos momentos dedicados à reflexão (pensamento) e à organização (ação) do seu relato.

Esses aspectos conferiram à apresentação oral de Raquel uma entonação espontânea (sincera) e impregnada de nuances, propiciando instantes de envolvimento do grupo em torno do universo cognitivo (dados da cultura; construções) da aluna.

Na T3, o primeiro registro no *Diário de Classe* ficou ao encargo de Lúcia, que teria relatado os fatos ocorridos e assuntos tratados no primeiro dia de aula daquele grupo de uma maneira bastante objetiva, para não dizer convencional, não fora pela forma inusitada do seu fechamento, ilustrado pelo desenho representativo de uma rosa dos ventos (a mão livre, com lápis preto e centralizado na parte inferior da folha) e, sobretudo, pela explicação que acompanhou a sua exposição ao grupo:

A rosa dos ventos remete aos muitos rumos que a disciplina pode tomar, pois nós todos somos responsáveis por tudo o que acontecer com ela daqui para diante.

A reflexão de Lúcia significara a superação das minhas expectativas quando da proposição de atividades que envolvessem a participação ativa de todos os integrantes do grupo; ela assimilara de modo muito especial o sentido da minha ação pedagógica daquele primeiro dia de aula.

Essa idéia de responsabilidade conjunta pelo processo de construção de conhecimento evidenciou-se também no relato de Flora (sobre a quarta aula da T3), que, por motivos alheios à sua vontade, não estivera presente às primeiras três aulas daquele semestre.

A aula de hoje foi muito interessante. Eu ainda não havia assistido uma aula dessa cadeira e esperava que ela fosse mais “teórica”, mas o que aconteceu foi exatamente o contrário; as relações com nossas práticas surgiram direto, chegamos a nos distanciar diversas vezes do ponto inicial, de tanto que discutíamos.

A troca de opiniões e experiência foi maravilhosa. A “releitura” de textos da Viola Spolin me recordou o primeiro semestre que passei aqui no DAD.

Minhas expectativas para as próximas aulas são as melhores.

Embora refletisse os primeiros momentos da interação da aluna com o grupo, o seu depoimento evidencia uma transformação no seu modo de conceber a própria experiência com a disciplina, o que a conduz a considerar a

relação de complementaridade da teoria e da prática em retrospectiva (“me recordou”) e em perspectiva (“minhas expectativas para as próximas aulas”), ou seja, a (re)construir a experiência da sala de aula no tempo, ampliando o significado das ações do passado e as possibilidades de interação no futuro.

Na avaliação da aluna, as possibilidades de construção coletiva e de trocas entre os integrantes do grupo, ainda em processo inicial de constituição, ocasionaram a retomada de conteúdos assimilados a experiências anteriores – “releitura’ de textos” – no sentido da sua regulação à experiência atual – “relações com nossas práticas” – e da perspectivação das expectativas em relação à experiência dali para a diante.

Na perspectiva interacionista e construtivista de compreender o processo educacional, esse tipo de atitude é que “potencializa” a ação do sujeito do conhecimento e serve de “estímulo” à sua construção. Nessa visão, professor e alunos comprometem-se e acompanham-se mutuamente na descoberta de caminhos que favoreçam a transformação dos seus conhecimentos e da sua experiência.

A primeira aula com a T4 foi registrada por Ciça, uma das duas novas integrantes do grupo que se constituíra desde o semestre anterior (quando integravam a T3) e cujo processo de interação apresentou avanços em relação às demais turmas investigadas.

Ciça inaugurou o *Diário de Classe* daquele grupo a partir da inclusão de dois desenhos que representavam, respectivamente, uma mandala colorida (a ocupar toda a primeira folha seu registro) e uma grande estrela (disposta na parte superior da segunda folha), no interior da qual escreveu a expressão “Ensino de Teatro”; a estrela foi circundada por onze estrelas menores que continham os nomes dos integrantes do grupo (seus dez colegas e eu).

Em seguimento ao seu relato, Ciça organizou (na parte inferior da folha) um resumo dos aspectos que considerou relevantes no seu primeiro dia de aula com o grupo, tal seja:

COMO Formas de abordagem para o ensino do teatro. Ligando teoria com a prática.

O QUÊ Oficina, aula, vivência e experiência ligada à improvisação.

Todos deverão planejar e conduzir um laboratório de teatro.

PARA QUEM Vamos definir o grupo; a faixa etária; o lugar de brincar para adultos.

PORQUÊ Transformar o saber; relacionar teorias com práticas; avaliação constante dos objetivos.

Além de demonstrar a capacidade de refletir sobre o sentido das práticas a serem desenvolvidas na experiência de grupo, a aluna teve a preocupação de incluir, numa terceira página (sobre um fundo colorido pelo desenho de uma grande estrela), uma listagem dos principais temas suscitados nas conversas daquele primeiro encontro:

Boas vindas.

– Apresentação do semestre; Discussão: os problema que enfrentamos sempre para trabalhar no Departamento (a falta de um espaço com condições para a aula prática, o tempo, o currículo do curso; os incentivos). Para ser professor, tem que trabalhar com o que se tem.

– Avaliação e fechamento do semestre passado.

– A súmula do semestre. Nossos objetivos – O Laboratório de Teatro; Programação das atividades – Cronograma; O Ensino do Teatro.

– Dinâmica proposta: Leitura de quadrinhos feita por dois grupos; nos quadrinhos, Calvin vai interpretar uma cebola no teatro da escola. O grupo decide como vai apresentar a historinha para o outro grupo, mas só na próxima aula...

O conteúdo do relato de Ciça revela a sua mobilização frente aos acontecimentos da sala de aula, evidenciada na sua capacidade de síntese das propostas realizadas e na clareza das relações que consegue estabelecer entre os diferentes assuntos debatidos pelo grupo.

De modo geral, considero que a motivação dos depoimentos inaugurais dos *Diários de Classe* parece oscilar entre o compromisso dessas relatoras “de primeira viagem” com o fornecimento de informações objetivas a respeito dos acontecimentos da sala de aula e a necessidade individual de compartilhar sentimentos por meio de imagens, referências poéticas e relações metafóricas: para um lado pareceu pesar o sentimento de responsabilidade para com o semestre que se iniciava e a preocupação com o avanço do processo de construção cognitiva; para o outro, concorreu a idéia de imponderabilidade frente ao novo que as experiências iniciais com a disciplina suscitaram.

Dentre as metáforas mais significativas identificadas a essa imponderabilidade destacam-se: as espirais, as redes e as teias que servem de tecido aos escritos de Lina; as espirais (novamente), as “asas” e os “ventos a soprar” os “pensamentos” em que Raquel se diz “perdida”; a rosa dos ventos e a explicação da sua significação através do relato oral de Lúcia; e as mandalas e estrelas que servem de enquadramento ou de fundo às reflexões sugeridas nos registros detalhados de Ciça.

Atenção voluntária e atenção espontânea

Outro aspecto que me levou a pensar nessa intimidade entre o imponderável e o programado na sala de aula relaciona-se ao problema do interesse do sujeito da aprendizagem, ou, melhor, diz respeito aos vínculos entre a natureza da atenção do sujeito e os resultados da ação pedagógica.

A análise desse problema envolveu a observação das ações sob a ótica das “duas modalidades de atenção”, tais sejam, a da “atenção voluntária” e a da “atenção espontânea”, que, segundo Henrique Schützer Del Nero (1998, p. 87), constituem faces complementares ao equilíbrio do ato de aprendizagem.

Do ponto de vista do autor, o pólo da atenção voluntária caracteriza as ações do indivíduo no “enfocar” um objeto específico e, ao mesmo tempo, no “inibir” os aportes do meio, intervindo como condição necessária ao desenvolvimento de novas aprendizagens; ao passo que o pólo da atenção espontânea relaciona-se à capacidade do indivíduo de conservar, sob iluminação parcial, o restante dos elementos que compõe a totalidade do cenário, permitindo um permanente estado de alerta.

Assim, as ações preponderantemente orientadas pela atenção espontânea tendem a inclinar-se em favor da busca de informações isoladas, identificando-se aos caracteres superficial, periférico e imediatista da aprendizagem; ao passo que, as ações dominadas pela atenção voluntária tendem a desempenhar papel mediador nos processos de aprendizagem, sendo responsáveis pelo aspecto disciplinar e metódico da interação do sujeito com o objeto de conhecimento.

De acordo com a concepção epistemológica de Piaget, pode-se considerar que as ações orientadas pela atenção espontânea tendem a contribuir com o desenvolvimento do processo de aprendizagem no seu sentido “restrito” – que, segundo Piaget e Gréco (1959) compreende as aprendizagens constituídas independentemente dos processos de equilibração –, e, portanto, a participar, na obtenção de determinados resultados (ou esquemas, ou percepções, ou compreensões imediatas) adquiridos unicamente em função da experiência, seja ela de natureza física ou lógico-matemática.

Correlativamente a essa idéia, depreende-se que as ações que envolvem a atenção voluntária tendem a colaborar com o processo de aprendizagem no seu “sentido amplo” – correspondente aos processos constituídos pela união das aprendizagens adquiridas em função da experiência (as de sentido restrito) e dos processos de equilibração –, que implica a criação de resultados novos relacionados, por sua vez, à produção (transformação) do conhecimento, como é o caso, por exemplo, do processo de raciocínio dedutivo de nível pré-operatório, caracterizado por “compreensões graduais e não mais imediatas” (Piaget e Gréco, 1959, p.54) que, por combinação, ou por contradição, implicam percepções ou ultrapassagens.

No desenrolar do trabalho com as turmas da pesquisa, observei que o grau de interesse dos seus sujeitos mostrou-se variável, e que essa variação relacionava-se aos modos de organização, proposição e encaminhamento das atividades desenvolvidas. Pude constatar, também, que as ações da sala de aula orientavam-se, ora pela atenção voluntária, ora pela atenção espontânea, e, em correspondência a estas oscilações, apresentavam características distintas e ocasionavam resultados diferenciados.

Sob esse aspecto observei que os momentos em que os alunos pareceram equilibrar a atenção espontânea e a atenção voluntária foram os que geraram os relatos mais significativos no que diz respeito ao estabelecimento de relações entre os conteúdos enfocados na sala de aula e

as situações vivenciadas no cotidiano, como é caso do texto elaborado por Pilar, que reflete os acontecimentos da sétima aula da T3.

A aula destinava-se à apresentação de dois grupos responsáveis por um *Seminário* que se propusera a focar os princípios da improvisação no teatro por meio da leitura e da discussão de textos previamente estabelecidos

Pilar principiou pelo resumo comentado das conversas preliminares ao início das atividades do *Seminário*, no qual se incluem manifestações de desagravo à falta de pontualidade de alguns colegas e de chamamento à responsabilidade de todos para com a disciplina⁵⁹. Ela mencionou os procedimentos de abertura da aula, tais como a leitura do *Diário* da aula anterior, a rememoração de combinações referentes a datas de entrega de trabalhos e de apresentação de *Seminários*, e descreveu, na minúcia, os acontecimentos que lhe foram significativos:

Então reelaboramos a aula invertendo a ordem da apresentação dos grupos. O grupo do Ryngaert [que ficara de focar os princípios teóricos da obra desse autor] apresentou o seu seminário baseado no texto extraído da obra "Introdução à Análise do Teatro" e de forma dialogada foi se levantando questões e discussões muito proveitosas.

O relato de Pilar prosseguiu com a abordagem dos diferentes temas que, no equilíbrio entre a ação espontânea do grupo, a dar vazão (como "bombas"; a explodir) aos mais diferentes assuntos que irromperam a sala de aula e a ação voluntária dos responsáveis pelo *Seminário* no encaminhamento da discussão conforme objetivos previamente estabelecidos, pautaram aquela aula tão exposta (segundo ela) à eclosão de "bombas" a desviar os percursos imaginados e tão povoada de discussões "produtivas" e "à serviço da aprendizagem".

E agora... CUIDADO! Aí vem a primeira BOMBA! Brincadeira... É que essa expressão, "Bomba", foi introduzida no relato do nosso colega Marco para classificar a nossa turma que sempre no decorrer das aulas entra em discussões, no bom sentido, referentes aos mais variados assuntos!

⁵⁹ Aspectos a serem tematizados no decurso da análise, porquanto representam o aspecto evolutivo do processo de construção das regras e, correspondentemente, da cooperação.

Então, com licença para o lançamento da **Bomba nº 1** [um papel dobrado e colado sobre a folha está escrito] BOOM! [abre-se o papel e lê-se]

O que a falta do ensino do Teatro nas escolas, na Educação Infantil e Fundamental acarreta? Qual a verdadeira realidade do nosso ensino Superior?

É mais necessário e fundamental que preocupemo-nos com a formação do pensamento formal e com a construção de uma formação básica que dê essa referência para o educando no nível das artes no geral.

Discutimos, mais uma vez, a maturidade que o jovem tem quando está entrando na Universidade e a Luísa colocou-nos uma observação que me fez pensar, dizendo que se ela tivesse entrado na Universidade agora, com todo o conteúdo e experiência que ela adquiriu até então, ela certamente aproveitaria muito melhor. É Luísa... Eu também!

Depois tentamos dar seguimento ao *Seminário*, porém... foi lançada a **Bomba nº 2**. Boom!!! [outro papelzinho dobrado e colado sobre a folha contém o seguinte:].

Discutimos novamente sobre a utilização do teatro como recurso, sobre a questão moral (moralizante) que normalmente é imposta pelas Escolas na criação das peças ou para a escolha dos espetáculos teatrais. E os colegas que já tem a oportunidade de estar dando aula de teatro em escolas, relataram algumas experiências – a heterogeneidade a serviço da aprendizagem.

Agora, a hora do lanche! Uma pausa para voltarmos com gás total!

Dando seguimento à aula a Clara apresentou o *Seminário* baseado no texto extraído da obra: *Da cena à cena*, de Jacó Guinsburg. Foi levantada a questão que sempre que existir público, existirá ator!

Em seguida, adivinhem? Lançada a **Bomba nº 3**

[mais um papelzinho como os outros]

O papo que rolou agora foi sobre a adolescência: porque as coisas que os pais dizem e fazem, mesmo com boa intenção, acabam provocando traumas?

Assim foram relatadas várias situações entre pais e filhos, alunos e professores, considerado esse contexto.

Depois da finalização do *Seminário* reorganizamos o nosso calendário com o objetivo e a vontade de conseguirmos, daqui para a frente segui-lo com mais fidelidade.

Então essa foi a nossa aula de hoje... o nosso encontro! E confesso que estou ansiosíssima para o próximo, pois além de músicas e confraternização, iremos confeccionar a capa desse nosso querido companheiro! Sucesso e muita luz para todos nós!

O termo “bomba” fora criado por um aluno da T3 e estendido, pelo seu uso corrente, para a T4 (composta, na sua maioria pelos mesmos integrantes da T3) como modo de designar os assuntos polêmicos surgidos no decorrer da aula e que, apesar de significarem aparentes desvios ao curso dos “acontecimentos previstos”, objetivavam modos de pensar e de agir dos alunos em relação a fatos da realidade mais ou menos próxima, significando a mobilização da atenção do grupo como um todo.

Outro desses momentos de equilíbrio entre a atenção voluntária e a atenção espontânea revela-se nesse fragmento do texto de Pedro a respeito da terceira aula da T2, em que o grupo estivera envolvido com o chamado *Seminário Zero*, cuja realização intercalou a abordagem “mais teórica” de princípios comuns às relações entre o teatro e à educação, feita por mim, através da exposição de esquemas no retroprojeto, à abordagem “mais prática”, que se efetivou por meio da narrativa de experiências relacionadas aos princípios da teoria.

Bom, depois dos currículos [discussão sobre os novos currículos dos Cursos do Departamento] e do relato da enchente [Bia comentara sobre o alagamento no seu apartamento, motivo pelo qual chegara atrasada à aula], partimos para as lâminas. Aula expositiva: gosto muito! Com quase todo o pensamento de Teatro com a Educação, ou seria o oposto? Esclarecimentos, diálogos, relatos, e uma aula flui como tem que ser.

Pedro refere-se ao fazer pedagógico da “aula expositiva” na terceira pessoa do plural (“partimos para as lâminas”), ou seja pela sua capacidade de vincular a ação docente e a ação discente, mesmo em se tratando de um expediente compreendido tradicionalmente (visão empirista que acede à idéia de “transmissão” de conhecimento) como encargo do professor, o aluno tende a considerar a “aula expositiva” como um elemento desencadeador do diálogo que faz a aula “fluir”, como, na sua opinião, uma aula “tem que ser”.

Um aspecto a destacar no registro desse aluno é a preocupação com a contextualização do momento político atual à elaboração do seu relato. Na sua composição, foram enfocados aspectos profissionais da carreira do magistério mediante recortes de notícias de jornal (local e atual) e feitos alguns comentários sobre a eminência de uma greve na universidade pública:

Mas não consigo escrever e relatar sem me lembrar de uma nova situação como futuro professor “formador” – colo notícias de jornal. Tudo para que quando folharmos lá no fim do semestre nos lembremos também da parte real – lá fora, da profissão de professor, sem dúvida a mais importante do mundo. O ser veículo do aprender, um facilitador do conhecimento.

[As manchetes das notícias são as seguintes:]

“SEC e OAB têm planos de realizar ações conjuntas”; “SEC determina a troca de merenda”; “Cone sul defende ênfase à educação”; “Calendário escolar 2004 em foco”; “Simpro discute propostas de ação”. [E o seu texto prossegue:]

Nestas semanas há perigo de greve, paralisação, podam asas de futuros profissionais. O que fazer? Quem apoiar? A favor de quem?
Perguntas e mais perguntas. Sinônimo de inquietação!

Outro depoimento de Pedro, também significativo dessa busca de equilíbrio entre as duas modalidades da atenção, reflete uma aula em que o grupo preparara a apresentação de um *Seminário* sobre “os princípios do jogo dramático” e, antes mesmo do início das atividades letivas, fora surpreendido pela notícia do falecimento de uma professora que atuara como substituta (docente contratado) no Departamento e que, além de ter lecionado junto a alguns dos alunos, tornara-se, para muitos de nós, uma amiga.

Os sentimentos de tristeza e de perplexidade ante à morte de uma pessoa querida canalizaram a atenção do grupo; o tema das conversas naquele início de tarde não podia ser outro; entretanto, esse envolvimento não significara o abandono dos propósitos da aula e tampouco promovera a ruptura das atividades que ela previa, muito antes pelo contrário, no desenrolar da conversa que se estabelecera, os conceitos da teoria pareciam servir à exteriorização e à troca dos pensamentos que povoavam o imaginário e os sentimentos que invadiam a alma, possibilitando formas de elaboração daquele acontecimento de difícil assimilação. Os fragmentos de texto e de citações constantes no relato de Pedro refletem a sua maneira de tentar compreender aquele momento:

“Aquele que cercou sua alma, não de um efeito estranho, mas do que lhe é próprio, só poderá esperar tranqüilamente a hora da sua partida para o outro mundo”. *O Evangelho segundo o Espiritismo* (Allan Kardec)

“De duas uma: ou a morte é uma destruição absoluta, ou ela é a passagem de uma alma para um outro lugar. Se tudo deve se exterminar, a morte será como uma dessas raras noites que passamos sem sonho e sem nenhuma consciência de nós mesmos. Mas se a morte não é senão uma mudança de morada, a passagem para um lugar onde os mortos devem se reunir, que felicidade nele encontrar aqueles a quem se conheceu! Meu maior prazer seria o de encaminhar de perto os habitantes dessa morada, e de aí distinguir, como aqui, aqueles que são sábios daqueles que crêem sê-lo e não o são [...]”. *Sócrates e seus juízes*.

Letras, frases e reflexões para resgatar a necessidade que temos na vida de pensar no seu fim. Tantos amigos se vão [...]. No fundo, o inevitável da morte é uma nova coroação [...]. O sentido de ainda estarmos vivos é porque temos o chão a trilhar. O princípio da nossa aula foi assim, meio de inquietação com este tema. Fim? Passagem? Não sabemos. Mas [nomeia a professora] está em algum lugar

curtindo outros caminhos como nós. Valeu! Para os que ficam o caminho é o da Educação.

Em meio aos propósitos daquela aula, o grupo parecia buscar explicações filosóficas para a morte, tematizando o assunto, (re)significando a sua experiência de vida, valorizando as suas escolhas e estreitando as relações coletivas através da reflexão conjunta de uma situação limite que despertara sentimentos profundos e inexplicáveis.

Em contraponto a esses relatos que refletem o equilíbrio entre a atenção voluntária e a atenção espontânea, observei que os momentos em que procurei cumprir objetivos previamente fixados ou seguir padrões mais rígidos de conduta, acabaram gerando confusão e insatisfação por parte dos alunos, significando entraves à sua interação.

Foi o que parece ter ocorrido no caso de Bela, da T2, ao relatar as suas impressões da segunda aula (primeira a que compareceu), face ao excesso de informações do meu discurso sobre o planejamento do semestre, cometido em função da minha necessidade premente de “ver recuperado”, com os alunos que estiveram ausentes, o que fora tratado na primeira aula, bem como de “imprimir” um ritmo mais acelerado ao andamento das atividades, dada a minha impressão acerca do grupo, que, desde o primeiro encontro, me parecera um tanto despreocupado em relação à pontualidade.

Na parte “mais objetiva”, digamos assim, do relato, a aluna traz uma listagem dos principais acontecimentos da sala de aula e expressa a confusão que se gerou pela forma apressada e diretiva de como eu conduzira aquele seu primeiro dia de aula com a turma:

Bom, eu cheguei no DAD e logo encontrei a professora Vera; Fomos para a sala e arrumamos as cadeiras em círculo. Logo chegou a Raquel e, então, começamos a aula.

A professora Vera comentou que já estávamos atrasados, logo chegou o Pedro e começamos a discutir o primeiro texto proposto. Discutimos, levantamos várias questões. Contamos experiências que tivemos com alunos e o desejo de fazer teatro.

A Vera dividiu [datas de apresentação] o Seminário. Apresentou os textos. Fiquei confusa e não sabia o que escolher. Por fim ela escolheu por mim e pela Raquel. Ficamos com o primeiro seminário. Puxa! Muita pressa.

Observe-se o quanto uma ação impulsionada pela necessidade do professor de solucionar uma situação que, no seu julgamento, constitui um “problema” – como o que constatei em relação à falta de envolvimento ou mesmo à ausência dos alunos nos primeiros encontros da T2 – pode ocasionar procedimentos prematuros e equivocados que só fazem restringir ainda mais as possibilidades de adesão dos alunos às propostas que ele deseja ver implementadas.

Assim, na parte “mais subjetiva” do relato de Bela, dedicada à reflexão das suas impressões por meio da poesia, os fragmentos poéticos das obras de Quintana e Tchekhov parecem ter sido escolhidos em função do seu conteúdo comum, a querer enaltecer sentimentos de unicidade e de presença em relação à vida, e declarar oposição veemente à rigidez assimilada à experiência na sala de aula.

“A vida é indivisível. Mesmo a que se julga mais dispersa.

E pertence a um eterno diálogo.

A mais incoseqüente conversa” (Mário Quintana)

“Se pudéssemos começar a vida de novo e o fizéssemos de modo consciente? Se a vida cumprida fosse uma espécie de rascunho e a outra – a nova – passada a limpo? Imagino que então todos nós nos esforçaríamos, antes de mais nada para não nos repetirmos” (Anton Tchekhov)

O registro de Bela significou, para mim, um alerta, pois mostrou o quanto os meus esforços no sentido de aproximar a aluna da experiência não vivida e as tentativas de suprir as possíveis lacunas (que eu supunha) ocasionadas pela sua ausência à primeira aula por meio da rememoração do conteúdo das conversas nela ocorridas, acabaram por desvalorizar a sua presença, afastando-a até mesmo da experiência atual, que se viu esvaziada de sentido.

Em contraponto a esse tipo de encaminhamento, destaco o ocorrido na terceira aula da T3, relatada por Gina, que, embora não estivesse presente às

duas primeiras aulas, externou outro tipo de sentimento em relação ao desenrolar das atividades.

Começo o meu relato no "Diário" com uma frase de Piaget, que foi mencionada num determinado momento da aula pela professora: "A afetividade é o motor da ação". Essa foi a minha primeira aula, portanto estava um pouco perdida quanto ao andamento das aulas, porém me sentindo também bastante à vontade, com colegas, quase todos já "trocando figurinhas" juntos no semestre passado, e, em especial, com a receptividade da professora Vera, que foi muito eficiente e clara em suas colocações. Confesso, fui para a aula meio arrastada e cansada, e saí super empolgada.

Esse depoimento revela o quanto a maneira de agir do professor em relação à incursão da aluna no grupo pode suscitar diferentes tipos de envolvimento. Observa-se, por exemplo, que apesar de não ter participado dos encontros iniciais e de não ter sido introduzida formalmente nos assuntos discutidos anteriormente à sua chegada, Gina considerou-se acolhida, "à vontade", e suficientemente envolvida pelas atividades que se desenrolavam, a ponto de posicionar-se criticamente em relação ao trabalho do grupo (qualificado como uma "troca de figurinhas"), à minha atitude (considerada "receptiva", "eficiente" e "clara") e à sua motivação anterior ("arrastada" e "cansada") e posterior ("super empolgada") à experiência.

Ela desenvolveu a sua atenção voluntária independentemente de qualquer atitude propositadamente tomada por mim ou pelos seus colegas no sentido de "iniciá-la" aos assuntos das aulas anteriores, revelando, como se constata na parte final do seu relato, uma noção adequada dos princípios das ações que vinham sendo constituídas em prol da organização dos encontros futuros:

Recebemos um cronograma de atividades do semestre, que vamos preenchendo no decorrer do semestre; Formamos grupos e nos foram distribuídos textos de três teóricos para montarmos um "Seminário" (expressão da Profa Vera).

A impressão que tive nessa primeira minha aula é que as próximas serão válidas e produtivas. Ah, eu achei muito interessante e original a idéia deste caderno itinerante [designação do *Diário de Classe*]; ele vai sendo construído em espaços diferentes, com letras diferentes, com idéias diferentes que pretendem o mesmo fim. E a educação tem um pouco disso, não?

Na *Avaliação Individual*, realizada ao final do semestre com a T2, a aluna Bela enfoca a relação entre a atenção espontânea e a atenção voluntária, distinguindo momentos em que a ação discente, dispersada por um ou outro assunto supostamente alheio aos interesses “mais objetivos” da aula, era conduzida pela ação docente, significando o avanço do trabalho pedagógico:

[...] nós conversávamos sobre coisas que aparentemente não tinham nada a ver com a aula, e tu inteligentemente nos conduzia, isto também é uma forma de conhecimento.

O depoimento de Bela expressa, por certo, o seu reconhecimento pelo meu trabalho, atestando a interação professor-aluno e avalizando o encaminhamento das situações pedagógicas na experiência do seu grupo. Mas o que se revela de mais importante no depoimento desta professora em formação é a sua tomada de consciência acerca da importância da ação docente no seu próprio processo de aprendizagem: ela compreendera que uma ação competente (conduzida “inteligentemente”) da parte do professor, além de propiciar ao aluno a atribuição de sentido a alguma “coisa” “aparentemente” sem sentido à experiência da sala de aula, constitui “uma forma de conhecimento”.

Por meio desses relatos pude constatar que a qualidade da atenção dispensada pelos alunos corresponde à possibilidade da sua interação (considerados os aspectos da continuidade histórica e da funcionalidade estrutural) com as atividades acadêmicas, o que me levou a compreender que uma situação de ensino não se antecipa como situação de aprendizagem, mas se constrói como tal conforme a qualidade da interação dos seus sujeitos, tais sejam, o professor e os alunos; são eles que, por força da relação estabelecida na prática educacional, potencializam a aprendizagem.

2. Saber de onde se parte e aonde se deseja chegar

Na primeira parte da Tese enfoquei, sob o ponto de vista do conhecimento como construção, alguns aspectos significativos da minha história de vida, buscando acompanhar o andamento do meu processo de desenvolvimento como atriz e professora de teatro dedicada à formação de professores.

Numa perspectiva sustentada pela Epistemologia Genética procurei refletir sobre as diferentes etapas da minha experiência em relação ao teatro e à educação desde os seus primórdios e delinear uma metodologia de trabalho e de estudo do fazer pedagógico consoante a princípios e objetivos constituídos ao longo dessa trajetória e simultaneamente ao aperfeiçoamento (transformação) das ações da sala de aula e à compreensão (reflexão) dos conceitos da teoria.

Os episódios da infância, da adolescência e da fase adulta que optei por destacar não foram trazidos ao acaso ou para servir de mera introdução ao trabalho, mas a reflexão acerca do significado de cada um deles na minha construção cognitiva configurou o ponto de partida para a formalização do problema e do enfoque temático do meu trabalho e a meta de chegada da sua teorização.

Esse *(re)passar* dos caminhos traçados pelo *fio* sobre o qual venho me *equilibrando* permitiu-me avaliar as condições do meu *andar* e prever novas maneiras de prosseguir e de desenvolver formas de *equilíbrio* adaptadas às necessidades surgidas no jogo entre a teoria e a prática de sala de aula e entre a estruturação da experiência do passado mais remoto e sua reflexão nas ações do passado recente e nas projeções do futuro.

Do mesmo modo, o “aprender” com os outros sujeitos da pesquisa foi possibilitado pela minha interação com as suas histórias de vida, compreendidas no tempo, desde a montagem da situação empírica até a emergência da teorização, em relação aos níveis de conscientização das

ações da sala de aula e na constituição de uma visão teórica que abarcasse a sua complexidade.

No desenrolar da pesquisa observei que os futuros professores que participavam da experiência de sala de aula também tinham construído os seus caminhos e que o compartilhamento dessas trajetórias poderia promover a estruturação das suas próprias ações e compreensões, transformando-as em objeto do conhecimento de si, do grupo e dos conteúdos.

Antes, porém, de focar aspectos dessas histórias de vida e discutir as suas relações com a formação desses futuros profissionais do ensino do teatro, destaco uma característica intrínseca ao funcionamento do trabalho de sala de aula, tal seja, o jogo, ou a ludicidade, enquanto predisposição à experiência educativa e ao processo de conhecimento.

A aula como jogo

A análise da dinâmica das ações do sujeito na construção do conhecimento exige a compreensão do sentido de jogo no processo de ensino e aprendizagem. No caso da minha pesquisa, este aspecto relaciona-se à observação da incidência das condutas lúdicas na totalidade das ações organizadoras dos seus sujeitos.

Conforme Piaget (1946, p. 208), o jogo surge “desde os primórdios da dissociação entre a assimilação e a acomodação” e a sua fase inicial, caracterizada pela supremacia da assimilação, não pressupõe o pensamento e tampouco a vida social, pois se orienta pelo “prazer funcional” do recém-nascido em “pôr” a si próprio em funcionamento, ou, melhor, em “jogo”; por oposição a essa atividade sensório-motora, mas também como reflexo da característica deformante dessa assimilação pela acomodação, o surgimento do simbolismo lúdico ocorre pelo desligamento da “acomodação atual”, responsável, por sua vez, pela passagem do plano sensório-motor ao plano do pensamento representativo.

Nessa concepção, o processo de construção de conhecimento constitui-se atrelado ao jogo e à imitação – “fontes” que conduzem da ação à representação e relacionam-se, respectivamente, às “significações” e aos “significantes” (Piaget, 1946, p. 11) – e progride simultaneamente à aquisição de diferentes domínios (funções; descobertas; invenções) surgidos da necessidade mais ou menos consciente de experimentação (regulação; organização; “equilibração”) do sujeito em função de desequilíbrios ou tensões momentâneos (estados e movimentos corporais e afetivos) evidenciados na interação com os objetos (seres animados e inanimados) do mundo circundante.

Sob esse ponto de vista, é impossível considerar a aprendizagem da criança de zero a seis anos (faixa etária que, no nosso sistema escolar, corresponde ao âmbito da Educação Infantil) destituída do caráter lúdico.

Desde que nasce, o indivíduo joga e imita para exercitar-se, para experimentar as suas próprias funções, para desenvolver “gestuais” que melhor signifiquem os seus desejos e as suas necessidades, fazendo-se perceber pelo adulto, que, tendo-os interpretado a contento, poderá satisfazê-los. No decorrer da primeira infância, a função lúdica, tornada representativa, tenderá a propiciar, dentre outras aquisições que significam a ampliação da capacidade de apreender o mundo, a construção da linguagem oral, abrindo terreno para a sistematização da escrita, processo coincidente (via de regra) com a etapa inicial da escolarização básica.

Neste momento fundamental da experiência escolar é que os rudimentos do processo de alfabetização construídos espontaneamente a partir de esquemas precoces ao ingresso na escola, assim como tantas outras aquisições importantes trazidas da experiência de vida da criança, passariam a enquadrar-se num “projeto educacional”, cercado de objetivos específicos e de procedimentos e regras “adequados” e “oportunos” ao seu desenvolvimento. Mas, por não partir do universo cognitivo da criança que visa a atingir, nem sempre se consegue alinhar em continuidade aos seus processos de cognição e, logo, não se pode situar em relação aos seus

desejos, às suas necessidades, ao seu nível de desenvolvimento e, tampouco, significar situações da sua aprendizagem.

A esse respeito, Piaget e Gréco (1959) consideram que a intensidade do "interesse" do sujeito em estruturar uma determinada aquisição ou "descobrir uma lei" que corresponda ao seu nível de desenvolvimento cognitivo é proporcional ao estreitamento das formas a serem aprendidas com as estruturas já adquiridas:

Num tal caso, a contribuição do sujeito é evidentemente dupla: por um lado, afetiva enquanto manifestação das tendências de uma certa forma que facilitarão em diversos graus a aprendizagem, mais cognitiva, por outro lado igualmente, enquanto dispondo de alguns modos de estruturação dos dados (Piaget e Gréco, 1959, 45).

Ora, uma proposta de ensino que não leva em conta os interesses e as necessidades do sujeito ao qual se dirige e ignora os modos que possibilitaram a estruturação dos conhecimentos que ele possui já nasce fadada ao fracasso, pois, ao contrário de contar com a adesão desse sujeito e aliar-se aos seus "projetos" já em andamento, tenderá a significar barreiras ao seu avanço.

Se no decurso da vida escolar o sujeito depara-se com diversos tipos de propostas educacionais e o andamento do processo de escolarização básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, parece ocorrer muitas vezes em detrimento do caráter lúdico e prazeroso da experiência, a culminância de tal processo parece corresponder a propostas orientadas quase que exclusivamente por objetivos exteriores e afastadas do universo dos adolescentes, cujos interesses são considerados "sem serventia" ou até mesmo "nocivos" aos processos escolares. Exemplo disso são as tantas "formas" sem sentido que se impõem aos jovens, em detrimento da sua intensa atividade social e da possibilidade de inserção cultural, sob alegação de "caírem no Vestibular".

Nesse sentido, considero que o ingresso na Universidade, pelo menos nos cursos de formação de artistas e de professores de arte (infimamente cotados como profissão e, via de regra, pouco incentivados no ambiente familiar), possa significar a retomada da condição de jogo e do prazer do

processo de construção de conhecimento. Nesse campo de conhecimento, o interesse dos alunos tende a corresponder a ideais genuínos, e a estrutura acadêmica (pelo menos a que se configura na UFRGS), a admitir projetos educacionais que se construam em respeito a eles e se compreendam como contribuição aos seus projetos de vida.

Assim, busquei compreender as ações docentes e discentes incluindo as mais planejadas, que envolvem o preparo dos expedientes pedagógicos, até as mais improvisadas, relacionadas, por sua vez, aos modos de como se processa a interação com esses expedientes, e enfocando desde as mais empíricas, destacadas da experiência “prática” e que configuram os dados (métodos e materiais) da pesquisa, até as mais teóricas, ou “refletidas”, que possibilitam a sua formalização textual, conceitual, poética, ou metafórica.

Afora as muitas disciplinas de caráter preponderantemente prático distribuídas ao longo do Curso, e cujos conteúdos tenderam, de modo geral, a suscitar profícuas relações na minha sala de aula, na interação com os sujeitos da pesquisa identifiquei muitos momentos de jogo explícito, tais como as atividades práticas desenvolvidas anteriormente, ou posteriormente, à teorização de um ou outro princípio a ser assimilado pelos alunos e mediante as quais se experimentou uma ou outra técnica que lhe correspondesse.

Como exemplos desse jogo mais “explícito”, destacam-se dois procedimentos, ambos desenvolvidos na disciplina de *Teatro e Educação III*: o primeiro diz respeito à interação dos alunos da T3 com uma seqüência de *jogos teatrais* selecionados da obra de Spolin (1963) e orientados por mim, que visavam a experimentação de aspectos fundamentais da improvisação teatral segundo a concepção da autora, cuja contribuição era o tema de um *Seminário* que se anunciava naquele grupo.

O segundo procedimento refere-se a uma proposta de *Montagem Cênica* realizada na T4 em culminância ao processo de discussão das formas de abordagem do teatro na educação infantil, que se fizera a partir da leitura de um texto (Veríssimo, 2003) que tematizava, pela via do humor, a

diretividade e o autoritarismo característicos da postura do professor na condução da atividade teatral das crianças.

O processo de criação da *Montagem Cênica* envolvera duas aulas e os resultados obtidos superaram as expectativas do grupo, fazendo surgir o desejo de compartilhá-los, de levá-los a público. Decidiu-se, então, solicitar a cooperação de uma outra turma, que veio a constituir a tão necessária “platéia”. A participação deste elemento fundamental do teatro significou ao grupo “de atores” muito mais do que a simples consumação da sua cena, pois, o debate realizado logo após a apresentação, redimensionou aspectos do conteúdo e da forma do trabalho, promovendo a ampliação dos seus conhecimentos. O comentário de Carla resume a significação da atividade para quem viu e para quem fez:

“Ensaíamos”, passando os quadros e definindo “quem faria quem”. Após o intervalo mostramos o exercício para os alunos da turma de *Teatro e Educação I*, que estavam em aula com o professor [nome]. A reação foi muito boa, e inclusive, na declaração de uma aluna, oriunda das Artes Visuais: “o que para vocês é um exercício, para mim que sou de outra área, é muito enriquecedor [...] deveriam levar para professores para se discutir o papel do teatro na escola”. Quem sabe não levamos adiante como propulsor deste debate?

Quanto ao aspecto lúdico implícito nas relações da sala de aula, a interação com o material coletado suscitou uma série de possibilidades de interpretação que interessam de modo especial a este trabalho.

A primeira que escolhi destacar refere-se ao depoimento de Raquel, no *Diário de Classe*, que parece refletir o conceito de “improvisação teatral” e outros princípios fundamentais à compreensão da obra de Spolin (1963, 1985), que fora tema dum *Seminário* apresentado na T2.

Dispondo as imagens de um guarda-chuva (recorte com papel colorido), de uma criança correndo por entre bolhas de sabão (recorte de uma fotografia de revista) e de um rosto montado pela sobreposição (recortes de revistas e colagem) de vários rostos, Raquel constrói um jogo de palavras, articulando as idéias suscitadas pela obra estudada:

Reflexões

Arte Desestabilizadora O tango dos guarda-chuvas Pára-quedas caindo
A arte está no olhar de quem vê.

A construção da sensibilidade se dá quando nos permitimos voltar a ser

Crianças! Criar... Criando... Criatividade...

Experienciar é envolver-se com tudo o que nos cerca.

Frases de Viola Spolin [proferidas no Seminário apresentado por Luna]

“Jogo é uma capacidade a ser desenvolvida, é a base de um sistema, todas as pessoas são capazes de jogar”.

“Para que o jogo aconteça é importante: Estar inteira aqui e agora”.

“Ser indivíduo total dentro de um ambiente total. Ser orgânico”.

“Devemos nos relacionar permitindo que aconteça uma transformação”.

“Através do conhecido abrimos caminho para o desconhecido”.

Observe-se que a aluna compara a atitude lúdica de quem se entrega à experiência artística – seja no aspecto do “fruir” ou do “fazer” – à espontaneidade característica do comportamento da criança e, brincando com as palavras “criar” e “criança”, sugere uma dança (um “tango”), e transforma (apropria-se; põe em jogo) os conteúdos discutidos em aula.

As relações entre o jogo e a atividade da criança são explicitadas, também, no relato de Lúcia (T4) sobre uma aula muito divertida em que o grupo (“bomba”) deixara levar-se pelo prazer de criticar (acidamente, diga-se de passagem) uma cena da telenovela “do momento”, comparando o maneirismo gestual da sua protagonista ao movimento de um brinquedo (artefato comercializado) infantil.

Hoje a aula começou com bombas televisivas... O pavio? A surra da Laura [personagem da novela *Celebridade*, da Rede Globo de Televisão]. Continuou com direito a túnel do tempo... devido à comparação de Maria Clara [a protagonista da mencionada novela] e seu jeito pessoal de dar tapas, aos defensores da natureza: os “Lango-Langos”.

Na continuidade do relato, a aluna menciona as atividades desenvolvidas naquela aula:

Apagando o “fogo” iniciou-se verdadeiramente a aula... Terminou-se o Seminário 1, sobre Viola Spolin [...] e o segundo grupo deu início ao Seminário 2, sobre o livro de Patrícia Stokoe. Este, traz a expressão corporal como foco, sua importância no processo de aprendizagem da criança, alguns conceitos e sua tradição na Argentina.

A conclusão do seu texto sugere os diferentes pontos de vista acerca das relações entre o jogo e a infância gerados a partir da abordagem da temática do *Seminário* que se desenvolvera e das discussões que ocasionara:

Falou-se [...] da necessidade da criança se expressar, citou-se experiências infantis envolvendo canetas e paredes da casa, a “felicidade” dos pais com as “artes” dos filhos [...]. As vidraças embaçadas onde vários desenhos, feitos por pequenos dedinhos, aparecem em dia de chuva também foram lembradas.

Outra forma de expressão dessa condição lúdica foi observada no modo peculiar de como Lucas (T3), um aluno “de poucas palavras” e atitudes comedidas na sala de aula apresentou ao grupo um dos seus registros no *Diário de Classe*. Tendo descrito os procedimentos da aula anterior e incluído alguns comentários sobre as discussões travadas no seu decurso, Lucas procedeu à leitura do texto que elaborara, cuja frase final (conforme se pode constatar a seguir) anuncia o conteúdo da página seguinte e a surpreendente performance que fecharia a sua apresentação:

A aula desenvolveu-se com a professora Vera pedindo que nós pegássemos um dos textos [cita um dos textos indicados] para discussão; Depois do intervalo a professora exibiu lâminas [...] e falou sobre o ensino de teatro e os modelos pedagógicos; Houve uma discussão a respeito de “ter talento”, “ter mais facilidade”, “ter o Dom”, aproveito para colocar o meu parecer. Sempre que converso com as pessoas e pergunto se elas gostariam de fazer teatro, muitas delas dizem ou que são tímidas ou que não têm talento e eu, de pronto, digo que isso nós todos desenvolvemos. Acredito sim que algumas pessoas, por suas referências, tenham mais facilidade, mas também acredito na busca. Escrevi aqui a letra de uma música que eu acho muito bonita e que desde quando pensei em escrever algo no caderno ela apareceu como trilha sonora.

Encerrada a leitura, ele pegou o seu violão e começou a cantar, protagonizando um momento de intensa entrega daquele grupo. A voz afinada de Lucas e o coro suave e uníssono das vozes dos colegas e da professora que se agregaram a ela espontaneamente pareciam ter sido ensaiadas em conjunto. A música, escolhida realmente “a dedo” para compor o “*jogo-canção*” que ele propôs foi “Brincar de Viver”, de Guilherme Arantes (data), cuja letra, conforme consta no seu registro, vale a pena rememorar, porquanto significou ao grupo as relações entre o “jogo” e a “vida”.

“Quem me chamou; Quem vai querer voltar pro ninho;

Redescobrir seu lugar; Pra retornar a enfrentar o dia a dia; Reaprender a sonhar;
 Você verá que é mesmo assim; Que a história não tem fim;
 Continua sempre que você responde sim; À sua imaginação;
 A arte de sorrir cada vez que o mundo diz não;
 Você verá que a emoção começa agora; Agora é brincar de viver;
 Não esquecer, ninguém é o centro do universo; Assim é maior o prazer;
 Você verá que é mesmo assim; Que a história não tem fim;
 Continua sempre que você responde sim; À sua imaginação;
 A arte de sorrir cada vez que o mundo diz não;
 Eu desejo amar a todos que eu cruzar pelo meu caminho;
 Como sou feliz eu quero ver feliz; quem andar comigo;
 Vem; Agora é brincar de viver”

A aula em que ocorreu esse momento tão prazeroso da interação da T3 foi relatada no *Diário do Classe* por Luísa, que, sob o encantamento da performance de Lucas e as lembranças trazidas pela canção, enfoca o caráter lúdico da experiência:

Nosso encontro começou com Lucas relatando a última aula e nos oferecendo uma canção: “Brincar de Viver, cantada de forma tão sincera”. Há muitos anos eu não ouvia essa música, lembrei que ela fez parte do repertório de uma apresentação do colégio. Na época eu era muito mais jovem, a vida tinha seu ar de pura brincadeira. Penso que esses poucos colegas presentes, refletindo sobre fazeres pedagógicos, arte e educação estão também formulando alternativas para que a vida escolar e mesmo adulta continue com seu ar de brincadeira.

Da maneira que se segue, Luísa reflete os conteúdos organizados em torno do *Seminário* “Princípios Psicológicos do Jogo”⁶⁰ (desenvolvido naquela aula), enfoca o papel do jogo na experiência educacional e tematiza (conforme a sua própria terminologia, “formulara alternativas”) os conceitos aprendidos:

[...] apesar dos desvios de data, dos artigos que não entregamos, dos textos lidos ou não lidos [cita os autores Wallon, Vigotski e Piaget] estivemos nesta aula continuando este brincar, refletindo, construindo pois. Iniciamos com a Carla comandando discussões sobre o capítulo da *Análise do Jogo Infantil*, de Wallon. O que é o jogo, suas nuances, funcionalidades, regras, contradições, contrastes e aplicações. Falávamos do prazer: da escola como lugar de prazer e do poder transformador do jogo [...], tentamos viajar e sempre voltar ao ponto da discussão. Pausa para comemorar [aniversário-piquenique previamente combinado] nossa colega querida Tina. Torta de bolacha, salgadinhos, refrigerantes, copos plásticos, Pingo D'ouros [guloseima industrializada trazida por um dos integrantes].

⁶⁰ Desdobrado em três partes, cada uma de responsabilidade de um pequeno grupo e desenvolvida a partir de textos de Wallon, Piaget e Vigotski (indicados por mim), lidos por todo o grupo, e de outros textos julgados pertinentes à discussão.

Sob o ponto de vista lúdico da aprendizagem, a aluna refere-se aos modos de abordagem do teatro na educação, às dificuldades circunstanciais do grupo em dar conta das atividades propostas, e, até mesmo, ao momento de intervalo da aula (em que se comemorou o aniversário da colega Tina) e, nessa medida, assimila o “jogo” como perspectiva de “transformação” e, a “escola”, como “lugar de prazer”.

Os momentos de confraternização que fizeram parte da experiência dos grupos pesquisados, dentre eles o que Luísa denominou “pausa para comemorar” (ocorrido entre as discussões do *Seminário*), revelaram-se fundamentais ao desenvolvimento dos objetivos das disciplinas, pois congregaram os interesses dos alunos entre si, proporcionando um ambiente favorável à estruturação dos conteúdos.

Na visão de Luísa, o envolvimento do grupo com as “delícias”, os “prazeres” e as “brincadeiras” do piquenique de aniversário desfrutado no intervalo, ao contrário de quebrar o andamento da atividade intelectual de sala de aula, significou ainda mais o comprometimento dos seus integrantes em torno das “discussões” e das “delícias” do *Seminário*.

Pingo d'ouros
 Pingo d'ouros
 Prazer
 Delícias
 Brincadeira
 Discussões
 Delícias
 Pingo d'ouros
 Apressa, senão a gente não termina o Wallon...

Pilar, na sua *Avaliação Individual* (realizada ao final das atividades letivas da T4), refere-se ao equilíbrio necessário à manutenção do interesse na sala de aula, contrabalançando o caráter “denso” do envolvimento com as questões formais da disciplina, com o caráter “suave” dos momentos de informalidade:

Neste semestre procurei participar ativamente das aulas, dos debates, seminários, assim como dos nossos momentos mais íntimos como os “piqueniques” e o

caderno [atividades relativas ao *Diário de Classe*]. E é também essa mistura de momentos "densos e suaves" que tornam as nossas aulas mais interessantes.

Destaco, finalmente, a maneira de como Lúcia (T3) expressa a sua frustração pelo cancelamento de uma aula, decidido em consenso, dado o número reduzido de alunos presentes, e cujas causas teriam sido a proximidade do *Recesso de Natal e Ano Novo*⁶¹, a chuva, que caía intermitentemente, e o desânimo que o esvaziamento da sala de aula gerara aos "gatos pingados" que "deram o ar da graça". Lúcia não se conformara com a suspensão das atividades previstas para aquela tarde, e para as quais se preparara, e fizera questão de registrar o seu sentimento no *Diário de Classe*.

Por sobre um fundo azul claro, colorido a lápis, ela constrói uma espécie de "poema visual", que une aos desenhos de uma nuvem de chuva a transbordar e de um olho derramado em lágrimas, um jogo de palavras, que, apresentado ao grupo na aula seguinte ao *Recesso*, fora denominado (expressão de Teo) "o silêncio da aula":

Silêncio.
Nada...
Eu, tu, elas...
Silêncio, espera... Nada

A rosa dos ventos
Continua a girar...
Cata Ventos?

Para onde esses ventos nos levam?
Norte, sul, leste ou oeste...
O que importa, é saber
Quem são esses passageiros
E como vão enfrentar a viagem.

Horas perdidas?
Quem sabe...
Poderiam não ser...

A parte final do registro de Lúcia traz o seguinte comentário:

⁶¹ Momento de suspensão das atividades acadêmicas previsto no Calendário da Universidade.

A aula de hoje não aconteceu por estarmos em um número muito pequeno. Mas fazendo minhas as palavras de outra colega: "cada um aqui teve seus motivos". Porém, não custa avisar. Somos tão poucos, temos tão poucos encontros... Esse é o nosso espaço, vamos usar e abusar dele. Então aqui fica uma lembrancinha para cada um... [e num saquinho colado na parte final do relato ela escreve:] Feliz Natal [dentro do saquinho, figurinhas com motivos natalinos e abaixo, as frases:] Feliz Natal e Próspero Ano Novo! Que venha 2004 com todos nós reunidos (he, he, he!).

Apesar de demonstrar certa compreensão quanto aos motivos de "força maior" alegados como justificativas para as ausências, Lúcia demonstra o seu descontentamento quanto à falta de atenção dos colegas para com o andamento da disciplina e manifesta a sua preocupação para com os rumos do trabalho e das relações interpessoais, o que parece ter motivado, por um lado, as palavras de cobrança ("não custa avisar") e de chamamento à responsabilidade do grupo ("este espaço é nosso..."), e, por outro, o gesto de carinho dirigido a cada um dos seus integrantes.

As imagens poéticas do *jogo-relato* da aluna suscitam discussões sobre as relações entre o tempo (aspecto da continuidade) e a construção de conhecimento e sobre o caráter essencialmente cooperativo (aspecto da funcionalidade) da experiência de aprendizagem. Ademais, as suas considerações a respeito dos acontecimentos (no caso, da "ausência" do acontecimento) da sala de aula evidenciam a importância da observação das regras ao desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Nos sucessivos "ajustes" experimentados na leitura dos dados da pesquisa constatei a regularidade das relações de troca estabelecidas na interação dos sujeitos e a incidência do fator "tempo" na aprendizagem. Esses aspectos relacionam-se intimamente com os fundamentos da teoria de Piaget e nesse sentido, significaram o alargamento da minha visão sobre o processo investigado.

Antes, porém, de proceder à distinção dos dados que objetivam esses enfoques e à sua teorização mais específica, *ponho a jogar* o outro "ponto de partida", ou "meta de chegada" na minha interação com os alunos, tal seja: as

suas histórias de vida, ou, se quisermos, a compreensão da experiência dos sujeitos no seu sentido histórico-crítico.

Histórias de vida e visões de mundo

O processo de elaboração das situações da pesquisa potencializou a necessidade de integração das ações de planejar e avaliar, exigindo a tomada de consciência do nível de compreensão (organização) das ações e coordenações constitutivas da interação dos seus sujeitos com a sua própria experiência de vida.

Esses aspectos relacionam-se tanto à ação docente quanto à ação discente e concernem tanto às aprendizagens correspondentes aos processos desenvolvidos no espaço acadêmico (considerados os seus diferentes níveis de sistematização), quanto às procedentes de experiências vividas fora do ambiente escolar, ou seja, abrangem os mais variados espaços e tempos.

A aprendizagem das ações do passado mais remoto ou mais recente dos sujeitos da sala de aula, considerados os seus modos de organização, permitiu compreender as suas formas de pensamento, ou melhor, os seus níveis de abstração, o que significou a inter-relação (continuidade e dinâmica) dos aspectos da avaliação e do planejamento, da teoria e da prática, da ação e da reflexão.

Nesse sentido, destacaram-se, além das conversas do dia a dia: as atividades de relato oral, mediante as quais se fizeram as apresentações dos inícios de semestre: o *Seminário Zero*, que promoveu o levantamento inicial do material e das formas de significar a aprendizagem relacionada a leituras e tarefas de disciplinas anteriores e possibilitou a tematização de aspectos referentes aos conteúdos das disciplinas desenvolvidas, produzindo novas formas de estruturá-los e ampliando a capacidade cognitiva dos sujeitos; o *Diário de Classe*, que exigiu a atenção dos seus relatores aos aspectos objetivos da sala de aula e a superação da sua própria capacidade de formalizar (conferir formas; transformar; organizar) o pensamento, dando mostras ao grupo da riqueza das representações suscitadas na sua interação

com a realidade da aula, ou seja, da sua tomada de consciência em relação a ela; o *Memorial* descritivo e reflexivo das experiências significativas em relação ao teatro e à educação, elaborado pelos alunos e compartilhado com o grupo; e o *Trabalho de Conclusão de Curso*, a evidenciar, de modo especial, os resultados atingidos no decorrer do processo de formação desses futuros professores.

Os vários temas levantados espontaneamente nas conversas promovidas desde os primeiros instantes da interação com os grupos concorreram para a minha aprendizagem das concepções dos alunos e significaram oportunidades à sua aprendizagem, pois congregaram os interesses dos grupos em torno de assuntos significativos à abordagem dos conteúdos das disciplinas ministradas.

Dentre os mais citados nos *Meus Registros*, identificam-se, pela regularidade com que surgiram e pelo debate acalorado que ocasionaram, os seguintes temas: a estrutura e o funcionamento do Curso e as abordagens metodológicas comumente observadas nas disciplinas que o compõem; a necessidade de análise e discussão dos espetáculos teatrais em cartaz na cidade e a falta de momentos dedicados a esse tipo de procedimento na realidade das salas de aula dos Cursos do Departamento; e a narrativa de experiências vividas ou observadas pelos alunos, relativas às formas de abordagem do teatro na educação fora da universidade.

As primeiras análises acerca desse aspecto referem-se à interação dos alunos com o *Seminário Zero*, atividade que se propõe à sondagem do material angariado pelos alunos em outras disciplinas oportunas à reflexão sobre o teatro numa perspectiva educacional.

No *Diário de Classe* da T3, Lúcia reflete suas idéias sobre a aula em que se combinara a realização do *Seminário Zero*, e menciona a sua expectativa em relação à proposta que, então, se delineava :

Utilizando os materiais de cada um, de cadeiras como Psicologia da Educação A e B e da cadeira anterior de Teatro e Educação, concordamos em amarrar os possíveis fios soltos, para construirmos uma base sólida para a nossa caminhada.

De modo geral, o envolvimento com essa atividade permite uma visão panorâmica das idéias do grupo em relação às formas de abordagem dramática da educação e das diferentes concepções de teatro e de educação dos seus integrantes.

Nesse sentido, concorreram os seguintes procedimentos: a rememoração de textos e anotações dos sujeitos referentes a essas formas e concepções, a identificação de situações representativas a elas, extraídas de experiências lúdicas, estudantis, artísticas e docentes, e a leitura conjunta de um fragmento de texto oportuno à sistematização dos conteúdos veiculados no decorrer desta prática.

O relato de Gina (T3), realizado logo após a ocorrência do *Seminário Zero*, reflete o entendimento da aluna em relação a essa atividade em que o grupo foi solicitado a compartilhar textos lidos e materiais produzidos em outras disciplinas:

O que já "passou" pelas nossas mãos [textos]... O que virá, passará pelas nossas mãos, e se possível, permanecerá... Listamos estes textos e começamos a retomar alguns como a "*Epistemologia Genética e os Modelos Pedagógicos e Modelos Epistemológicos*", termos que eu ouço falar, passa pelas minhas mãos há um bom tempo, mas que o meu processador mental não processa na íntegra. A professora nos passou breves explicações sobre termos básicos que foram possíveis ser processados, ao menos para mim.

Embora se utilize da linguagem limitada da informática para tentar explicar o funcionamento da própria inteligência, Gina parece a meio caminho de uma explicação processual, ou seja, parece reconhecer a possibilidade de vir a "processar" temas que, apesar de fazerem parte do seu repertório, não são, ainda, compreendidos como totalidade.

Trata-se, pois, de uma condição estrutural para a aprendizagem, e esta, não se dá num tempo específico ou predeterminado e tampouco se enquadra

em modelos ou níveis fixos, pois que exige contínuas revisões em função da transformação (apropriação) dos conhecimentos.

As análises que se seguem enfocam os dados obtidos a partir da interação progressiva dos sujeitos com atividade de *Memorial*, que significaram a aprendizagem de muitos aspectos do processo de desenvolvimento dos alunos e possibilitaram uma avaliação prévia das relações entre o teatro e a educação na perspectiva do conhecimento como construção.

Para além dos objetivos das atividades de apresentação desenvolvidas nos primeiros encontros com as turmas, os acontecimentos e aspectos das histórias de vida destacados da experiência dos seus integrantes (a exemplo das narrativas dos alunos da T2, que congregam a maior parte dos exemplos trazidos) significaram o estreitamento das relações de grupo, evidenciando diversas visões de mundo e níveis diferenciados de estruturação de pensamento.

Nas conversas iniciais desenvolvidas nos primórdios da interação com as turmas pesquisadas e anotadas nos *Meus Registros*, observei, de modo geral, que as narrativas dos seus sujeitos tendiam a focar fatos isolados e a ater-se a conteúdos mais pitorescos das suas histórias de vida, evidenciando a heterogeneidade dos seus contextos, mas não pareciam preocupar-se em atribuir um sentido mais global à experiência relacionada ao teatro e à educação e pouco pareciam compreender o seu caráter processual e o aspecto relacional dos fatos que a compunham.

Os casos de Raquel e Pedro, ambos integrantes da T2, exemplificam essa característica.

Raquel, na sua maneira direta e empolgada de narrar a fatos vividos no ambiente familiar e no espaço escolar, destacou a importância do incentivo às suas apresentações teatrais, fez menção à sua escolha pelo curso de magistério, no ensino médio, que a levou a lecionar numa escola de educação infantil, à sua busca por frequentar oficinas de teatro e ao ingresso no curso de Licenciatura.

Pedro, por sua vez, descreveu experiências teatrais vivenciadas nas três escolas em que estudou no decorrer do ensino básico, e relatou, com riqueza de detalhes e num tom muito engraçado (que fez rir a todos), uma experiência de “sucesso” numa representação teatral realizada nos seus “tempos de quartel”, segundo ele, decisiva na sua relação com o teatro e no despertar do seu interesse pela área da atuação (“olha só:”, disse ele, “quando se quer alguma coisa, sempre se encontra uma brecha”); mencionou também algumas experiências artísticas profissionais junto a grupos de teatro, como autor de contos e de peças teatrais, e como professor de teatro vinculado ao ensino informal ou a instituições e sindicatos.

Em oposição a essas características, a narrativa de Bia buscou arrolar as experiências mais significativas da sua “iniciação nas artes”, donde incluiu: os jogos da infância, realizados em casa ou na rua, as brincadeiras de faz-de-conta com os irmãos mais novos, as atividades plásticas (desenhos, recortes) da pré-escola, os jogos aprendidos na disciplina de *Educação Física* e as coreografias montadas no curso de ginástica rítmica, ambos freqüentados nos anos iniciais da sua escolarização, período marcado positivamente pela sua participação numa peça de teatro; referiu-se, também, à sua “iniciação em dança”, perpassando desde as experiências mais remotas da infância (vivida na sua cidade natal) até as práticas relacionadas a aprendizagens “mais formais”, que culminaram com a sua “vinda para Porto Alegre”, ocasionada pela necessidade premente de “aprofundar a dança como meio de expressão”; destacou, também, o interesse pelo teatro – segundo ela, “um meio de expressão, que se tornou uma paixão” –, decorrente da sua dedicação ao estudo da dança, e enumerou alguns dos muitos cursos de teatro que realizou, enfatizando a experiência recente de trabalhar como professora de Expressão Corporal numa escola de educação infantil e o crescimento possibilitado pelo trabalho artístico junto a grupos e diretores de teatro de Porto Alegre. “Hoje, busco uma autonomia artística”, disse ela, finalizando o seu articulado relato.

Nesse sentido, a narrativa de Bia parece constituir uma exceção, pois indica, já nos primeiros momentos de interação com a disciplina, e em oposição à maneira descontextualizada e segmentada da narrativa da maior

parte dos seus colegas, uma compreensão mais “totalizadora” da experiência, constatada pelos aspectos relacional e analítico dos fatos que compõem a sua história.

Consoante à minha trajetória e à maneira de como tomei consciência de muitos aspectos do meu processo de construção intelectual, constatei, nos depoimentos desses sujeitos, a significação da experiência familiar, da vida escolar e das relações de amizade construídas na adolescência na escolha profissional relacionada à arte e à docência.

No decorrer da pesquisa de sala de aula observei que a possibilidade de formalização desses processos individuais – quer por meio da fala (conversas que se promoveram desde os primeiros encontros com as turmas), ou quer pela linguagem escrita (em atividades como o *Diário de Classe*, os *Memoriais*, as *Avaliações* e os *Trabalhos de Conclusão de Curso*) – e, sobretudo, a tomada de consciência que ela tende a acarretar, correspondeu a avanços significativos nos processos individuais de reflexão e na interação desses sujeitos entre si e com os conteúdos da disciplina.

Os exemplos a seguir, extraídos das primeiras versões dos *Memoriais* dos integrantes da T2, atestam a interação dos alunos com os episódios mais remotos das suas histórias de vida, revelando modos de refletir sobre a própria origem (nascimento):

- Nasci em [data] em Porto Alegre, no Hospital [nome], fui a terceira filha de uma família de quatro irmãos. Quando eu tinha nove meses de idade, fomos morar em [outra cidade] na tão sonhada casa que o meu pai construiu a duras penas e com muito sacrifício. A casa e o pátio eram muito espaçosos, isso me permitia ter bastante liberdade para brincar [Bela].
- Entre dezembro de 70 e janeiro de 71, em [cidade], meus pais estavam empolgados. Foi época de fertilização. Não sei se foi devido à conquista do Tricampeonato mundial pela seleção brasileira ou devido ao plano de fuga ter dado certo. Nove meses depois eu nasci em Porto Alegre [Pedro].
- Nasci às 5 horas da madrugada do dia [data]; era inverno rigoroso em [cidade] que fica ao sul do Brasil. Por ter nascido com problemas respiratórios, fui batizada no hospital como o nome de Marta, segundo minha mãe por ser o dia de Santa Marta. O fato é que após algum tempo no oxigênio voltei ao quarto onde já se discutia o nome do bebê, como se nada tivesse acontecido. Chamaram-me Bia. Pergunto-me se foi a Santa Marta que pediu para o minuano [vento característico

do pampa gaúcho] assobiar e eu reagir, pois ele é meu aconchego nas caminhadas de inverno [Bia].

É interessante observar, pela riqueza de detalhes e pela forma de organização típica da linguagem escrita, o aspecto qualitativo dessas produções em relação às narrativas (anteriores) realizadas oralmente; nota-se, também, os modos de como os conteúdos veiculados “dizem” dos seus narradores: Bela, por exemplo, que acabara de dar à luz ao primeiro filho e dividia a sua atenção de mãe entre as tarefas domésticas, as exigências da vida acadêmica e a construção da sua casa, enfatizou aspectos da condição econômica e da relação familiar; já Pedro, com seu jeito bem humorado, relacionou a sua concepção a um acontecimento marcante do contexto da época e do país – afinal de contas, nascera no “país do futebol”; ao passo que Bia, na vazão do seus referenciais místicos, poetizou a sua interação com o mundo.

As experiências lúdicas da infância refletiram-se em todos os *Memoriais*, sendo descritas como fundamentais no processo de interação dos sujeitos da pesquisa com as formas dramáticas e teatrais. Os fragmentos que se seguem exemplificam esse aspecto.

- Sempre brinquei muito: de escolinha, dando aula para as minhas bonecas, de casa na árvore ou nave espacial, de casinha e cabaninha, de gerente de banco e de escritório [...] Incentivada pelo meu irmão, gostava de gravar entrevistas e reproduzir programas infantis [Raquel].
- Eu gostava muito de brincar de faz-de-conta [...]. No princípio brincava sozinha, depois, com o passar do tempo, criava grandes brincadeiras de faz-de-conta com a participação de primos e vizinhos. Era muito divertido [Maria].
- A minha rua ainda era de chão batido e tinha muitas construções pra gente brincar. Mas eu me lembro [...] das brincadeiras no sítio dos meus avós. Eu e o meu primo [...] adorávamos ir para lá, fazer piquenique, subir na figueira, chamar a gurizada para brincar de pegar, de esconder, de jogar futebol, vôlei, taco [Bela].
- Minha infância foi repleta de brincadeiras na rua e nos campos que permitiam jogos de futebol, taco, carrinho de lata, roletas, bolinhas do gude, pandorgas [...]. Mais tarde vêm as brincadeiras em grupos, esconde-esconde, polícia ladrão, paralítico [Pedro].
- Nesse tempo, brincar, fazer piquenique [...], assim como dançar ao som do rádio era maravilhoso. Além das *guerras de carrapicho* e dos jogos infantis [...] o *Passa passará*, o *Tá pronto seu lobo* eram os que mais me encantavam [Bia].

As idéias nascentes acerca do caráter processual e interacionista da atividade lúdica da criança (a tendência evolutiva da brincadeira infantil no sentido dos jogos de regra e da formação do grupo de jogo), expressas de diferentes maneiras nos *Memoriais*, mas nem por isso compreendidas como “totalidade”, possibilitaram que, nas propostas de sala de aula, se enfatizasse alguns princípios fundamentais à tomada de consciência das relações entre o teatro e a construção de conhecimento e se potencializasse o interesse dos alunos pela constituição de uma “teoria” capaz de compreender a complexidade dos conceitos em jogo nesse processo.

No que tange à compreensão da função lúdica, por exemplo, o aprimoramento dos sujeitos teve os seus reflexos em diversos momentos da experiência pedagógica, especialmente nos *Relatórios de Observação de Situação de Jogo*, realizados correlativamente ao estudo dos “princípios psicológicos do jogo”, nas muitas versões do *Memorial* e, sobretudo, nos *Trabalhos de Conclusão de Curso*.

No caso de Lúcia, os fragmentos extraídos do capítulo introdutório (intitulado “O começo”) do seu *Trabalho de Conclusão de Curso* revelam o nível sofisticado de compreensão conceitual da aluna acerca do papel do jogo e da imitação no seu próprio processo de desenvolvimento:

Realizava algumas brincadeiras com duas primas [...] apresentávamos historinhas que havíamos inventado [...] outras nós mesmas éramos o público. Mais tarde, lendo Piaget (1946), descobri que essas histórias eram a nossa maneira de afirmar nossas capacidades construídas até ali [...] o fazer pedagógico era tema das minhas brincadeiras de faz-de-conta [...], pois eu assistia as aulas dadas por minha mãe, que vestia um grande guarda-pó branco [...] então, comecei a relacionar a profissão de professor ao guarda-pó e ao quadro-negro. Ao chegar em casa [...] montava a minha sala de aula, tentando experimentar tudo aquilo que eu havia visto [...]. O tema das aulas girava em torno das palavras enormes que eu havia ouvido [...] mesmo sem saber pronunciar corretamente [...]. Como “representante clássica do período pré-operatório”, o que importava mesmo era imitar as ações que eu havia visto na sala de aula [...]. Nesses jogos simbólicos, a pronúncia correta ou o real significado das palavras não interessavam, a ação sim, o único fator que não podia faltar era o quadro-negro e o guarda-pó [...]. Eu não tinha a intenção de comunicar [...] apenas recriar o que havia visto, e, para isso, o quadro-negro e o guarda-pó bastavam.

Observe-se que a reflexão das descobertas de Lúcia relativas à incidência dos jogos simbólicos na sua experiência de vida, conduziu-a à tematização dos fundamentos da teoria estudada; os aspectos da teoria foram trazidos por ela em função da necessidade de significação da experiência passada, ocasionando transformações cognitivas, o que possibilitou a ela a construção de um sólido embasamento à compreensão do teatro numa perspectiva educacional.

Outro aspecto que se destacou positivamente na abordagem das histórias de vida dos sujeitos refere-se às suas primeiras oportunidades de apreciação estética, considerada a pluralidade e os caracteres social e cultural dos eventos assimilados a elas nos seus depoimentos.

Pedro, no seu *Memorial*, fez referência ao despertar do seu gosto pela música, assimilando-o a experiências precoces do convívio familiar; lembrou também da sua curiosidade de menino pelas encenações cantadas alusivas a celebrações e festividades religiosas da sua cidade e da “função” dos seus familiares em torno dos preparativos das alegorias desses eventos; e mencionou o seu fascínio pelos “causos” contados por um tio nas “rodas de chimarrão” que reuniam a vizinhança nas noites de inverno da sua casa de infância:

À noite em casa gostava de ouvir o pai, uns tios e os amigos deles tocar músicas do terno de reis, que possuíam toda uma encenação através das letras e da forma como chegavam nas casas e saíam. Havia muitos ensaios quando chegava a época de fim de ano. E eu ficava lá no cantinho atrás dos sofás só observando toda aquela movimentação; [...] um tio da minha mãe [...] começava a contar histórias de caçadas e pescarias que desembocavam em histórias, lendas e assombrações de Santo Antônio, Caará, Osório, Palmares.

Bia recordou-se das cerimônias religiosas freqüentadas na companhia da mãe, do seu envolvimento com os irmãos em torno das vestimentas para as festividades de Carnaval, e a sua primeira ida ao teatro:

[...] numa missa eu fugi do banco da igreja e fui dançar no altar, roubando a atenção dos fiéis; lembro-me dos primeiros carnavais [...] nossa mãe mandou fazer uma frente única poá [forma abrigueirada *petit pois*] e nosso pai deu-nos máscaras de papel. A minha era de uma baiana preta; lembro-me como num sonho de ter ido ao

CTG [Centro de Tradições Gaúchas] assistir uma peça de teatro, era a história de um bando de crianças e tinha um menino muito alto de bermuda verde e camisa listrada [...] o cenário era um pátio onde tinha um varal de roupas.

Além do estreitamento das relações de grupo que essas histórias ocasionaram, pude constatar, no desenrolar das propostas pedagógicas, a maleabilidade desse tipo de visão relativa à experiência estética, dadas as possibilidades de ampliação suscitadas nos fazeres (ação e reflexão) da sala de aula.

No encaminhamento das discussões foi fundamental conhecer o ponto de vista dos meus alunos e poder auxiliar aqueles professores em formação a compreenderem, por meio da reflexão da sua própria experiência, que a gênese do gosto pela arte e pela beleza e a experiência estética de qualidade não se processam atreladas a padrões e tampouco se limitam a regras exteriores, pois se compreendem genuinamente vinculadas ao desenvolvimento da inteligência dos sujeitos e às manifestações culturais da comunidade na qual eles interagem.

Essas percepções da teatralidade presente no cotidiano e sua assimilação às experiências da infância significariam a base das concepções de teatro desses futuros professores, possibilitando, na medida do aprofundamento interdisciplinar da teoria e da prática teatrais, a compreensão de princípios inerentes ao ato teatral e suas relações com o ensino do teatro no meio escolar.

Ryngaert (1977, p. 66) refere-se à necessidade de se procurar desenvolver, também no ambiente escolar, formas dramáticas contemporâneas, buscando-se "inventar", por meio das mais inusitadas propostas (a exemplo da Companhia *Bread and Puppet*, que se utiliza de sinais "fitas adesivas vermelhas para representar chamas", ou produz música a partir de "instrumentos insólitos e improvisados") o que chamou de um "teatro inscrito na vida cotidiana". Nesse tipo de manifestação, segundo o autor, "tudo se torna sinal, desde que a imaginação se apodere do objeto extraído do nosso mundo".

O relato de Lúcia, constante no seu *Trabalho de Conclusão de Curso*, evidencia uma visão própria de teatro, construída correlativamente à sua prática como atriz ligada a um grupo que pesquisa das formas de “teatro de rua” e ao seu aprofundamento nas teorias do jogo e do espetáculo contemporâneo:

[...] as “brincadeiras encenadas” da infância passaram a integrar a esfera profissional. O teatro de rua foi um divisor de águas na minha experiência, já que, parafraseando Artaud, a minha idéia “petrificada” de teatro desmanchou-se como papel na chuva, pois na rua não existe a divisão rígida entre palco platéia, nem um cenário ou um texto pronto e fechado; existem sim ator e público em sintonia, muitas vezes, construindo juntos a história, um enorme fluxo de pessoas assistindo ou passando [...], o que torna constante o desafio de prender a atenção de quem está assistindo.

Outro aspecto propulsor da discussão interdisciplinar do teatro e da educação na minha sala de aula foi a experiência escolar. O ingresso dos sujeitos na escola (salvo um honroso caso que se referiu ao ensino de nível pré-escolar e outro que mencionou a liberdade das aulas de educação física, quando ocorridas no pátio) foi caracterizado em contraposição, ou, em parênteses, à atividade lúdica que se desenvolvia nos quintais, nas ruas, nos campos e cercanias da casa da infância, conforme mostram estes fragmentos de *Memoriais*:

- Eu tinha todo um universo que acreditava completo, me dava por satisfeito, mas então chegou a época de ir para a escola. Foi uma barra no início, cheguei a ficar de recuperação aquele ano [...]. Aos poucos, meus irmãos foram entrando também no mesmo colégio e o ambiente foi ficando mais familiar [Pedro].
- Foi uma infância moleca [...] eu não parava em escola nenhuma [Bela].

A despeito disso, a maior parte dos depoimentos pareceu creditar a iniciação à experiência teatral “mais formalizada”, digamos assim, à interação com o ambiente escolar. Os fragmentos a seguir, extraídos dos *Memoriais* e dos *Trabalhos de Conclusão de Curso*, expressam este aspecto:

- Em [data], entrei para o colégio, e foi lá que tive a minha primeira experiência com o teatro, ou o chamado “teatrinho” [...] aquelas famosa peças que as professoras fazem nas datas comemorativas [Maria].
- Na primeira série, eu estudei num colégio [orientação religiosa], foi lá que eu tive a minha primeira experiência com a encenação de um texto dramático [...] formando

assim uma noção inicial de teatro, o que mais tarde descobri ser apenas um tipo de encenação e não um modelo universal [Lúcia].

- Foi lá [na escola] que eu conheci o teatro [Bela].

- Em [data], finalmente entrei para a escola, estava ansiosa. Lembro-me que no final do ano tivemos a apresentação da pré-escola [Raquel].

Entretanto, as experiências nesse sentido parecem refletir atividades regulares de diversas disciplinas do currículo, eventos do calendário da escola e mesmo os fortuitos momentos de recreio; ou seja, conforme se constata nos diversos fragmentos de *Memoriais* que se seguem, não há qualquer menção à abordagem das formas dramáticas vinculadas especificamente ao ensino do teatro:

- A escola [...] era de freiras [...] desde a primeira série havia o costume de se fazer encenações sobre trechos da Bíblia [...] sempre com direito a figurino, maquiagem e efeitos especiais. Na aula de Língua Portuguesa tínhamos que escolher um livro e encenar sua história [Maria].

- Me responsabilizei pela montagem de "Romeu e Julieta" para a aula de história [...] sem noção alguma ou professor que pudesse nos auxiliar [Luna].

- Particpei da primeira apresentação teatral numa biblioteca [Pedro].

- Outra lembrança significativa eram as peças organizadas para receber o autor de um livro trabalhado [...], projeto denominado "O Autor vai à Escola" [Raquel].

- A minha peça de estréia foi no dia das mães, fiz o papel principal [Maria].

- Ao longo dos quatro anos do ginásio realizamos espetáculos de teatro que saíram da sala de aula para o pátio da escola como atração de datas comemorativas [Bia].

- Na hora do recreio dançávamos para todos verem [...] eu ficava organizando o público ao redor das apresentações [...]. Tínhamos um espaço proporcionado pelas professoras para mostrar um pouco do que gostávamos de fazer [Raquel].

Mesmo as menções a atividades mais genéricas ligadas à disciplina de Educação Artística, citada por uns poucos sujeitos, referiam-se a professores sem formação na área de teatro, indicando a abordagem "polivalente", como descrevem Bia (no seu *Memorial*) e Lúcia (no seu *Trabalho de Conclusão de Curso*):

- Pedimos para a professora de Educação Artística para fazer teatro [...] desenhamos o cenário no quadro negro, providenciamos roupas no acervo familiar e apresentamos para os colegas [Bia].

- A professora, que também lecionava ensino religioso, não possuía a formação necessária para nos auxiliar nas atividades teatrais, já que a sua formação era em artes plásticas, sendo assim a nossa história não pôde evoluir, tornando-se chata e repetitiva [...] não havia desafio ou inovação nas apresentações. Essa cultura do professor de educação artística polivalente deveria ser derrubada pela regulamentação da LDB de 1996, que determina que os professores devem ter

uma formação específica na sua área; mas nas escolas, infelizmente, a prática da polivalência ainda é corrente [...] ainda hoje o “teatro” é confundido com algo que engloba tudo o que possa ser apresentado, não importando a qualidade [...] como mero cartão de visitas, ou substituto de trabalhos [Lúcia].

Relatos como esses abriram caminho para a discussão sobre as questões conceituais e metodológicas do teatro na educação escolar e permitiram que se pontuasse aspectos importantes da teoria, tornados necessários pelos desequilíbrios e contradições surgidos na interação do grupo com as suas experiências.

A sistematização dos *Memoriais*, bem como as muitas ações e coordenações possibilitadas na medida da interação dos integrantes dos grupos pesquisados com os fatos marcantes das suas histórias de vida, significaram modificações no modo de pensar desses sujeitos em relação aos conteúdos tratados na sala de aula.

É o que se pode verificar nesta passagem do *Trabalho de Conclusão de Curso* de Lúcia, que parece refletir o denominado “caráter autobiográfico e auto-referenciável” (Santos, 2002, p. 53) do conhecimento

Ao entrar na quarta série, fui estudar num colégio [orientação religiosa], onde, comecei a participar do que Ryngaert classifica como “teatro como meio”, ou seja, as atividades teatrais em sala de aula utilizadas como meio para facilitar o aprendizado de outras disciplinas. Eu fazia parte de um grupo de alunos que, não importando a disciplina ou o assunto desenvolvido em aula, apresentava o trabalho na forma de teatro [...] chegamos a elaborar até uma história fixa em que enxertávamos os temas propostos pelos professores [...]. Nossas brincadeiras acabaram influenciadas pela idéia usual de teatro, Ryngaert escreveu acerca dessa influência [e cita as palavras do autor]: “a dramatização espontânea efetua-se, mesmo nas crianças mais novas, em função de modelos culturais compreendidos na palavra genérica ‘teatro’, saco onde cabe tudo, e está na origem de muitas incompreensões”.

A partir de situações (empíricas) da sua vida escolar, a aluna tematizou (teorizou, refletiu) um tipo de abordagem do teatro na educação, tal seja, a prática do “teatro como um recurso didático” à abordagem de outras disciplinas do currículo, e posicionou-se criticamente frente às lacunas da sua formação básica.

Na continuidade do seu relato foram descritas, também, situações decorrentes da falta de formação adequada dos professores, não apenas ao desenvolvimento do teatro na sala de aula, mas ao encaminhamento do trabalho pedagógico em geral; é o que exemplifica o comentário a seguir, realizado em segmento à descrição das peripécias do grupo de teatro formado por ela e seus colegas de quarta série do ensino fundamental:

[...] com o argumento de “formação de panelinha”, a professora de educação artística dissolveu o grupo, colocando cada um de nós em um grupo diferente. Acostumada ao ritmo de trabalho dos meus colegas mais próximos, não consegui, e também não quis, me adaptar. Assim sendo, tirei a minha primeira nota vermelha [...] no boletim [...] uma nota cinco na minha matéria preferida.

A atitude autoritária da professora no tocante à intensa atividade do grupo indicava, no mínimo, a precariedade do seu conhecimento no que tange ao desenrolar das descobertas das crianças no terreno da dramatização e às possíveis relações dessas formas com os primórdios da elaboração teatral. A sua postura arbitrária, observada tanto no descaso com a atividade do grupo quanto na adoção de medidas de punição pela via da avaliação negativa (a tão temida “nota vermelha”) comprovava, por sua vez, a incapacidade de compreender as inaptações decorrentes do seu próprio autoritarismo, ou seja: a centração no ponto de vista próprio impedira aquela professora de conceber a falta de motivação da aluna como reflexo da maneira aleatória de como procedera em relação às crianças. Estas, ora deixadas no seu “fazer por fazer”, ora sujeitadas a uma proibição infundada, levaram-na a pensar que se tratasse de um desvio de conduta ou de desrespeito à sua figura, o que, na sua maneira autoritária, exigiu medidas expiatórias.

Esses e outros aspectos fundamentais à abordagem do teatro no meio escolar foram ensejados em diversos momentos da interação dos sujeitos com a sua história, sendo desenvolvidos na interdisciplinaridade das teorias de teatro e de aprendizagem e significando o sentido ético e o aspecto social do ato de conhecimento.

O texto a seguir, habilmente construído por Lúcia, quando da avaliação dos resultados do seu *Trabalho de Conclusão de Curso*, que se propusera a

refletir uma experiência pedagógica junto a uma turma de sexta série do Ensino Fundamental sob o ponto de vista de Spolin mostra, em contraste às concepções evidenciadas na narrativa da sua vida escolar, um modo exemplar de compreender a construção do conhecimento teatral:

O trabalho de grupo, a cooperação e o comum acordo são desenvolvidos nesse tipo de atividade, pois propõe um problema a ser solucionado e só começa a acontecer quando todos os seus participantes entram num consenso, ou, quando começam a se escutar, a respeitar opiniões uns dos outros, mesmo quando essas discordam das suas.

Como se pode observar, o fazer pedagógico refletido possibilitara a esta jovem futura professora, antes mesmo de ter concluído a sua formação superior, a capacidade de compreender que a aprendizagem do teatro desenvolve-se na experiência de grupo e, como tal, não pode prescindir da atitude cooperativa e do consentimento de todos os seus sujeitos.

A despeito da carência de orientação específica ao desenvolvimento da atividade lúdica de caráter dramático no ambiente escolar, evidenciada na maior parte dos *Memoriais* e das conversas de sala de aula, os sujeitos da pesquisa foram unânimes em considerar a importância do convívio com os colegas de escola na descoberta das primeiras formas de expressão e comunicação teatrais e na sua inserção social. É o que se pode constatar nos fragmentos a seguir, em que os sujeitos relacionam a iniciativa das buscas de caminhos próprios para as primeiras investidas no sentido da aprendizagem formal do teatro à possibilidade de troca, de experimentação coletiva e de convívio nos grupos formados no ambiente escolar.

- Eu e minhas amigas nos reuníamos, revirávamos o guarda-roupas, nos maquiávamos [...] falávamos ao microfone ou criávamos alguma peça [Raquel]
- [...] eu tomava de conta de tudo: distribuía os papéis, “dirigia” as cenas, inventava acessórios cênicos [...]. Foi uma época muito feliz da minha vida escolar. Eu tinha muitos amigos e cada vez fazia mais [Maria].
- [...] tocar músicas, leitura de muitos livros, grupos de estudo [...] minha participação foi maior em todas as atividades sociais estudantis [Pedro].
- [...] a nossa turma passou a ser referência para outros que se interessassem por teatro. Eu havia gostado muito daquilo, procurei cursos de teatro [Luna].
- [referindo-se a um curso extra-curricular] a turma era muito legal, naquele ano a minha vida começava a mudar, comecei a trilhar um caminho único, um caminho sem volta, o caminho do teatro [Bela].

- Das adaptações de contos de fadas para adaptações dos quadros de humor da TV, preferência dos meninos, que no trajeto foram aderindo ao teatro [relata diversos “fazereres” em relação ao teatro e à dança]. E minha paixão cresceu, nada era mais importante [...] queria aprender mais [Bia].

A incursão ao teatro profissional suscitou conversas na sala de aula e depoimentos nos *Memoriais*. Um grande contingente de alunos referiu-se à possibilidade de participação em cursos e oficinas ministrados por artistas e técnicos atuantes nesse meio. É o que mostram os depoimentos que se seguem:

- Depois de dois anos morando em [nome da cidade da sua adolescência] fiquei sabendo de uma oficina de teatro que acontecia na Prefeitura, sempre aos domingos à tarde. Fui conferir e em seguida já fazia parte do “Grupo Teatral [nome]” Em [data], [nome de um profissional da área do teatro] fora convidado para ministrar uma oficina, com ele aprendemos algumas técnicas circenses [...] empregadas em algumas esquetes apresentadas. A partir dali começamos a ensaiar um espetáculo infantil [...] chegou a hora de encarar o vestibular. Tinha uma certeza: quero fazer teatro! [Raquel].

- Um colega da minha irmã chegou em casa com um recorte de jornal indicando um curso no Teatro de Câmara com [nome de um profissional reconhecido no meio artístico local], mamãe não tinha como pagar, mas falou com minha tia e, juntas, perguntaram se eu queria isto de aniversário. Consegui, assim, fazer o meu primeiro curso de teatro [Luna].

Outros *Memoriais*, como o de Pedro, Bela e Bia (veteranos na atividade teatral profissional em relação à maior parte dos colegas), ressaltam a formação das parcerias da adolescência como instituidoras de grupos de teatro que resistem ao tempo e às duras dificuldades de sustentação do trabalho artístico qualificado na nossa realidade cultural:

- [...] fui convidado a entrar no Grupo [nome] montamos o espetáculo experimental [título da peça] e depois [relata outros espetáculos realizados pelo grupo]. Com esses trabalhos circulamos pelo interior do estado [...] os primeiros contatos com o [cita um grupo reconhecido nacionalmente] e com [cita um importante nome do teatro mundial] transformaram nossa pedagogia de pesquisa, evoluímos imensamente em poucos anos. Além de apresentações surgem as primeiras oficinas ministradas pelo grupo e em grupo. Fator muito importante de reflexão conjunta. Fim dos anos 90 e o grupo acaba, surge o Grupo Teatral [nome do atual grupo a que se vincula], herdando toda a estrada percorrida pelos demais [Pedro].

- Com o tempo, eu e a minha grande *partner* [atriz e diretora de teatro] começamos a almejar coisas maiores, então começamos a convidar outras pessoas mais experientes na área, queríamos algo mais estudado, trabalhado, mais aprimorado. Convidamos o [nome de um profissional da área] para dirigir [...], o [outro

profissional] para compor a trilha sonora, o [mais um] para criar os figurinos, a [e outra] para pensar no cenário. E ainda ganhamos um patrocínio da Prefeitura, que milagre! [Bela].

- [Referindo-se a uma das primeira oficinas que freqüentou] Dessa oficina nasceram meus primeiros laços profissionais. O convívio com o grupo [nome] rendeu-me experiências em cena, muitos estudos sobre Stanislavski e filósofos como Nietzsche, e a batalha da produção, quando viajamos para [cita o destino da viagem] [Bia].

Outro aspecto fundador da interação dos sujeitos com os conteúdos das disciplinas foi a experiência docente. Nesse sentido, foram relatados diversos tipos de atividades, dentre elas, as que se constituíram mais espontaneamente (como a do tipo descrito no *Memorial* de Luna), as relacionadas a oportunidades de ministrar oficinas e cursos informais de teatro ou de dança (constantes nos *Memoriais* de Pedro e Bia) e as localizadas no ambiente escolar em cumprimento a estágios de formação em nível de Magistério ou de integralização curricular à formação acadêmica universitária (refletidas, respectivamente, no *Memorial* de Raquel e no trabalho de *Conclusão de Curso* de Lúcia):

- Acompanhei o [diretor de teatro] em oficinas ministradas na periferia da cidade [Luna].

- Ministrei muitas oficinas pelo Estado com sapateiros, agricultores, metalúrgicos, em Porto Alegre, oficinas na periferia e no centro. As mais marcantes foram as com crianças [...] realizei um ano de oficina no Projeto Descentralização da Cultura [Pedro].

- Depois de monitorar minha professora de dança, montei uma escola com uma colega [...] ministrávamos aulas para alunos de 03 a 40 anos [Bia].

- [...] enquanto cursava o magistério [...] realizei o estágio com uma turma de segunda série e muitas intervenções de teatro [referindo-se à sua atividade na universidade] fui bolsista do Curso de Extensão "Corpo, Voz e Ação" [Raquel].

- Há três anos atrás [...] comecei a dar aulas de Educação Artística numa escola [orientação religiosa]. No começo ainda me sentia um pouco perdida e insegura de inserir o fazer teatral nas aulas, pois este não era muito bem visto pela direção da escola [...]. A turma apresentava sinais claros de curiosidade e até uma certa ansiedade para começar [Lúcia].

Tais experiências foram altamente valorizadas e exploradas pelos grupos na interação com os princípios da teoria, tanto pelo caráter heterogêneo, quanto pelo aspecto unificador, vindo a significar a tematização de conceitos fundamentais à compreensão das relações entre o teatro e a educação.

Relativamente à docência em teatro, realizou-se uma conversa bastante esclarecedora com os integrantes da T1 (anotada nos *Meus Registros*), em que Lea, numa crítica à falta de preparo da ação docente na abordagem do teatro no meio escolar, referiu-se a uma professora da escola em que trabalhava, que montava peças com os alunos, escolhendo o elenco “mais virtuoso”; Dora, aproveitando a ocasião, compartilhou com o grupo os problemas ocasionados pela falta de reconhecimento da importância do trabalho que desenvolvia como estagiária num centro comunitário, junto a crianças de classes populares, o que desencadeou importantes discussões sobre o sentido da prática do teatro na educação; e Lina, a mais experiente daquele grupo, relatou às colegas episódios da sua diversificada experiência de teatro na escola, que incluía oficinas em caráter opcional, atividades teatrais curriculares e a direção de grupos de teatro, atestando a crescente qualidade da sua interação com as crianças e buscando refletir sobre o aspecto evolutivo da prática, quando aliada à reflexão.

Ao término da aula em que se arrolaram essas experiências decidiu-se, tal tinha sido a profusão de temas suscitados, que tornaríamos a trabalhar com esse conteúdo, mas “num outro nível de profundidade” – expressão usada por Júlia; o próprio grupo sugeriu a realização de uma leitura mais detida dos textos para a aula seguinte.

O texto de Lúcia, no *Diário de Classe*, apresenta um resumo das propostas efetivadas já no primeiro dia de aula da T3. Através da sua leitura pode-se ter uma idéia da diversidade dos assuntos tratados na atividade de apresentação e nas conversas possibilitadas na sala de aula:

Começamos a primeira aula com as apresentações dos alunos para a professora e vice-versa. Dizíamos nossos nomes, idades, experiências [ou a falta delas e o porquê de nossa escolha pela licenciatura]. Descobrimos a afinidade com a educação proveniente do ambiente familiar; a docência como meio de evitar que ocorra com as gerações futuras o que ocorreu com as anteriores; como elemento transformador da realidade; como projeto de trabalho com portadores de necessidades especiais; como busca de integração de linguagens; como arte; [...] como possibilidade de uma renda fixa. Fizemos o caminho até as origens de nossa relação com o teatro, alguns muito cedo, outros um pouco mais tarde, a maioria

marcada, positiva ou negativamente, por alguma apresentação teatral. Traçamos assim a psicogênese das nossas relações com as artes cênicas.

Os múltiplos pontos de vista sobre a docência em teatro, mencionados pela aluna, constituem um indício da sua capacidade de organizar (sintetizar, refletir) os conteúdos discutidos no primeiro dia de aula com a T3. A adequação do seu relato no sentido da identificação de uma “psicogênese”, parece evidenciar um percurso construído por ela em relação a epistemologia do conhecimento teatral. Tais aspectos serão retomados nos capítulos seguintes da análise, pois evidenciam o processo de conhecimento dos sujeitos da pesquisa.

A parte “mais atualizada”, digamos assim, das conversas e dos *Memoriais* refere-se ao relacionamento dos sujeitos da pesquisa com a própria formação acadêmica de nível superior, ou seja, reflete os seus modos de pensar as relações de continuidade dos seus processos de conhecimento acerca das perspectivas educacionais do teatro desde o seu ingresso no Curso de Licenciatura e, mais especialmente, da interação interdisciplinar dessas construções, considerando a diversidade de conteúdos inerentes à formação artística e pedagógica do professor de teatro.

Os fragmentos de depoimentos a seguir, extraídos dos *Memoriais*, mostram esses aspectos:

- Em 1999 passei para o DAD [...] o meu interesse foi mais direcionado pela interdisciplinaridade do teatro com outras artes, relacionado com a licenciatura. Sempre procurando me aperfeiçoar e atualizar em trocas e vivências com *workshops*, oficinas, cursos, palestras... [Luna].
- No DAD muitos encontros produtivos e generosos entre colegas e professores [cita alguns] na descoberta de vias interpretativas para a atriz, a diretora e a professora [...] falar e ouvir teatro, aproximar-se do público, dos colegas [Bia].
- Voltando um pouquinho no tempo: em 1999, eu entrei no DAD, puxa! Outra transformação, a decisão da profissão, o ir fundo em busca da profissionalização. Tudo muito novo, as pessoas, o ambiente, os assuntos, os professores que no início me metiam medo, um mundo em que me questionei, “será que sou capaz”. Fui, investi, aprendi, errei [Bela].
- Ano 2000, ingresso no DAD. Aos poucos fui conhecendo os colegas, hoje grandes amigos, já nos engajamos em esquetes no RU [Espaço do Restaurante Universitário explorado pelos alunos na forma de “intervensões”, “performances e “instalações” dos estudantes], Saraus nas Catacumbas [outro desses espaços]. Fui

bolsista voluntária do Curso de Extensão “Corpo, Voz e Ação”; [depois de mencionar diversas atividades acadêmicas, conclui]. Escrevo então este relato e quem sabe o meu Projeto de Graduação [refere-se ao tema do *Trabalho de Conclusão de Curso*] aparece [Raquel].

Dentre as constatações mais importantes que esses relatos possibilitaram, destaco o tipo de justificativa dos sujeitos para a escolha do curso universitário, que parece corresponder a um interesse genuíno pelo aprofundamento de um conhecimento já em andamento, ou seja, à perspectiva de domínio do fazer teatral no sentido de uma progressiva compreensão.

Outro aspecto igualmente relevante nesses depoimentos são as considerações sobre o caráter cooperativo da aprendizagem do teatro na experiência universitária, ou seja, os sujeitos foram unânimes em enumerar colegas e professores do curso, pondo-os lado a lado nas suas “buscas” e “investimentos”.

Observe-se, também, a qualidade autoral das concepções de aprendizagem desses sujeitos, revelada pelo modo de como eles se referem às oportunidades de interação experimentadas no ambiente acadêmico, através do engajamento em diversas práticas, dos encontros, das descobertas, das falas, das reflexões, dos questionamentos, dos erros, das trocas e de outras tantas ações relacionadas ao seu processo de construção de conhecimento.

O depoimento de Raquel parece indicar o parentesco entre a reflexão propiciada pela organização das suas memórias e o possível “aparecimento” do problema a ser focado no seu trabalho de final de curso, mostrando a incidência da tomada de consciência das ações do passado nas projeções do futuro.

A interação com esses futuros profissionais do ensino do teatro correspondeu a longos processos e correlacionou-se ao desenvolvimento de uma série de atividades ocorridas em continuidade e refletidas nos sucessivos modos de significação dos acontecimentos das suas histórias de vida.

O aspecto processual da organização e da compreensão dessas histórias por parte dos sujeitos afere-se pela constatação do teor preponderantemente descritivo das narrativas das conversas iniciais (extraídas dos *Meus registros*) ocorridas nos primeiros dia de aula com as turmas T1, T2 e T3 (que iniciavam o trabalho comigo) e das “primeiras versões” dos *Memoriais*, em relação à qualidade preponderantemente interpretativa e reflexiva das narrativas desses mesmos sujeitos nas “versões finais” dos seus *Memoriais* e nos seus *Trabalhos de Conclusão de Curso*.

Os fragmentos de *Memoriais* relativos ao “momento presente” (tempo mais recente) dos alunos atestam a capacidade reflexiva (de avaliação) desses sujeitos acerca do seu processo de interação com o teatro e com a educação.

- Eu penso, depois de tudo, [...] o quanto a minha estrada é comprida. E agora os projetos para este ano, de dar aula, o trabalho com a [cita o nome do espetáculo que participa como atriz], nossas dificuldades, os grandes desafios, a luta por trabalho e reconhecimento. Uma nova perspectiva, um novo olhar para o teatro [Bela].
- Sem certezas e com muitas possibilidades de caminhos e aprendizado, busco um amadurecimento profissional sem ranços. Sinto-me uma eterna aprendiz, pois o trabalho em grupo sempre surpreende. Porisso continuo no teatro [Luna].
- É o último ano na Graduação, a prática de ensino e o Projeto [cita o nome da colega com a qual pretende compartilhar o *Trabalho de Conclusão de Curso*], que encontro! – Muitos projetos encubados e o sonho de realizá-los com meus colegas do DAD e de grupo. A certeza de ir à luta e não ficar dependendo de projetos “dos governos”, de fazer um teatro provocativo [Bia].

A qualidade das inferências desses estudantes sobre o próprio fazer teatral, compreendido como pesquisa e reflexão, bem como o caráter organizador dos seus conhecimentos, suscitam a idéia de indissociabilidade da teoria e da prática na experiência interdisciplinar relacionada à busca de um teatro desafiador, provocativo e transformador das relações sociais.

Essas concepções nascentes correlativas à aprendizagem no tempo, no estreitamento das relações interpessoais e na indissociabilidade da teoria e da prática relacionam-se à crescente “consciência do inacabamento” (Freire, 1998, p. 55) do sujeito (correspondente à idéia de incompletude do objeto do conhecimento), demonstrada por esses futuros professores com os quais tive o

privilegio de compartilhar a sala de aula e permitiram a organização – Becker (2001, 87) refere-se ao professor como um “organizador de ações” – dos fazeres pedagógicos em função do desenvolvimento desses processos de cognição, de modo a suscitar e a manter o interesse dos seus sujeitos em torno das relações entre o teatro e a educação.

Um depoimento significativo do processo de interação dos sujeitos da pesquisa com o Curso consta nos fragmentos do capítulo introdutório (intitulado “O Meu Mundo”) do *Trabalho de Conclusão de Curso* da aluna Maria. Referindo-se ao seu processo de elaboração teórica, ela encadeia os conteúdos desenvolvidos no decorrer da sua formação profissional com extrema clareza de idéias, revelando uma compreensão (totalidade) da dinâmica (funcionamento) do seu próprio processo de conhecimento:

Ao aprofundar os conhecimentos no teatro aprendemos muito mais do que parece, e ainda mais sobre nós mesmos [...]. Primeiro foi preciso conhecer e vivenciar as disciplinas fundamentais do curso como: Improvisação Teatral, na qual aprendemos a importância de improvisar, lidar com situações, ter raciocínio rápido e, sobretudo, aprendemos a jogar; Expressão Corporal e Expressão Vocal, disciplinas que nos auxiliam a exprimir nossos pensamentos e emoções através do corpo e da voz; e outras que nos introduzem ao universo teatral. Na disciplina de Teatro e Educação comecei a construir a minha identidade como professora [...] ficava surpresa intrigada com o que lia nos livros [cita teorias com os quais se identifica]. A primeira experiência como professora veio na disciplina de Teatro e Educação III, onde experimentávamos a teoria em uma oficina teatral oferecida para a comunidade [relata a experiência e conclui:] foi aí que percebi que não seria fácil esta estrada. [referindo-se aos Estágios]. Começou uma nova etapa na minha vida acadêmica [...]. Apesar de querer muito aprender e evoluir, tinha muito medo, afinal era algo desconhecido [...]. Foi uma experiência difícil [...] a partir dela eu começaria a construir a minha caminhada [...]. A realidade da sala de aula mostrou-se mais eficaz do que qualquer teoria. Só frente a frente com os desafios é que nos mobilizamos para mudar o que nos incomoda e pensamos alternativas para continuar nossa caminhada. E foi literalmente caminhando e pensando no que fazer para contribuir para o meu crescimento como professora, e também para o crescimento dos meus futuros alunos, que escolhi o tema do meu *Trabalho de Conclusão de Curso* [Maria].

Esse depoimento coletado na etapa conclusiva da formação acadêmica da aluna, evidencia a crescente qualidade da interação dessa futura professora de teatro com as diferentes etapas do curso. Pude observar a incidência das tomadas de consciência possibilitadas por esse processo na

estruturação das ações desenroladas no passado recente, relativas, portanto, aos objetivos do trabalho que acabara de realizar, e na projeção de um tempo futuro, em que se vê comprometida com a carreira escolhida.

Nem mesmo a mais eficaz programação poderia supor estruturações desse nível, pois elas se conquistaram na interação dos sujeitos da pesquisa e resultaram de imponderáveis processos de construção de conhecimento, incluídas as idas e vindas, os saltos e quedas, os desequilíbrios e retomadas, os andares e desandares, os caminhos e descaminhos. Ou seja, as relações de sala de aula não se constituíram isentas de equívocos e os seus sujeitos não se fizeram ao abrigo de formas egocêntricas de pensamento, de raciocínios parciais, ou (se quisermos) “errados”, de julgamentos precipitados ou preconcebidos e de um sem número de contradições inerentes ao processo dialético de abstração reflexionante, constituído, segundo Becker (2001, 90), “pelo jogo combinado de assimilações e acomodações que implicam constantes funcionais e rupturas estruturais”.

Considerando o processo desenvolvido desde os objetivos da sua “partida” até a avaliação da sua “chegada”, o trabalho pedagógico foi caracterizado pela progressiva tomada de consciência da similaridade da maneira de como se tendem a totalizar as ações e compreensões relativas às experiências de vida dos sujeitos da sala de aula, face à pluralidade dos fatos (aspecto do conteúdo) e à diferenciação dos seus artefatos (aspecto da forma).

3. A cooperação a título de processo educativo

A cooperação é condição do verdadeiro pensamento.
Jean Piaget

Na minha formação como professora de teatro, refletida de diferentes maneiras neste trabalho, reconheço a contribuição de muitos indivíduos, alguns deles profundamente comprometidos, na *construção do meu fio*. A interação com esses sujeitos possibilitou o desenvolvimento das minhas capacidades de jogar, de aprender, de atuar, de pensar, de ensinar, ou “de deixar-aprender”, dentre tantos outros aspectos necessários à construção de conhecimento e à autonomia de pensamento.

A realização da pesquisa permitiu-me a apropriação de alguns mecanismos responsáveis pelas relações estabelecidas com os adultos e as crianças da casa e da rua da minha infância, com os colegas de escola e companheiros de palco, com professores, alunos, artistas e pensadores que significaram desafios⁶² à reflexão do teatro e da educação. Conhecer os mecanismos íntimos das minhas próprias ações possibilitou a tomada de consciência dos aspectos processual e relacional da construção de conhecimento em teatro, significando a compreensão das relações com a educação na minha experiência de vida e possibilitando a ampliação das ações evidenciadas no contexto da pesquisa.

A reflexão da experiência, desde as invenções lúdicas e experimentações teatrais da meninice e da adolescência, passando pelas diferentes etapas da formação artística e docente, até o momento em que me propus a pesquisar a prática pedagógica junto à formação de professores de teatro sob a perspectiva da Epistemologia Genébrica, conduziu-me à compreensão do meu processo de conhecimento sob uma nova ótica, ou, como diz Piaget (1974 b, 179), ao “isolamento” das suas “razões”.

⁶² “Desafiar: chamar a desafio; provocar; perder o fio” (Michaelis, 1998, p.663).

A busca do “andar sustentado”, ou, melhor dito, “tensionado”, entre a teoria e a empiria, permitiu o cruzamento dos espaços e tempos em que se desenrolaram os acontecimentos narrados, e a possibilidade de refletir sobre a transitoriedade do meu próprio processo foi decisiva para a definição dos caminhos metodológicos da pesquisa, para as interações de sala de aula e para a elucidação do processo de construção de conhecimento dos professores em formação com quem compartilhei a sala de aula.

Muito embora os exemplos trazidos nas análises precedentes tenham suscitado o aspecto coletivo da experiência de sala de aula e pudessem, sob esse enfoque, dar margem à teorização do enfoque cooperativo da aprendizagem, reuni os dados mais representativos deste aspecto neste capítulo mais central da análise, por imaginar que a leitura possa fazer-se “iluminada” pelas interpretações anteriores e “iluminante” das posteriores.

Na teoria de Piaget, a cooperação é entendida como “uma forma ideal de relações entre indivíduos”, pois “se trata de uma forma de equilíbrio” (Montangero e Maurice-Naville, 1998, p.122) que tem por base o respeito mútuo, a troca de pontos de vista, a identificação e a aceitação das diferenças interindividuais, a liberdade e a autonomia de sujeitos em processo de interação.

Nesse sentido, mais do que compreender a cooperação como um estado, é importante considerá-la um processo a ser conquistado pela sua própria prática, ou, conforme Piaget, um método propulsor do desenvolvimento moral que, “generalizado a título de processo educativo” (Piaget, 1932, p.302), tende a auxiliar o sujeito na superação do egocentrismo⁶³, conduzindo-o na direção da “tomada de posse do objeto” e da (correlata) “tomada de consciência de si”.

⁶³ “Que significa, ao mesmo tempo, ausência de uma consciência de si e ausência de objetividade” (Piaget, 1937, p.21).

O conceito de cooperação é discutido em três fases distintas da obra de Piaget (Montangero e Maurice-Naville, 1998, p.124): na terceira fase, tal conceito inscreve-se “no quadro de seu ensino de Sociologia na Universidade de Genebra”. Neste período, Piaget passa a enfatizar “o aspecto estrutural e lógico em detrimento do aspecto funcional e sociológico” e “a cooperação torna-se um caso particular de coordenação das ações”. Assim, o seu papel, antes determinante para o desenvolvimento cognitivo, passa a ser mostrado como inseparável, intrínseco, aos mecanismos internos das ações e coordenações de ações do sujeito.

Diversos momentos da experiência com os grupos formados na pesquisa significaram a aprendizagem do universo cultural e a compreensão dos níveis de desenvolvimento estrutural dos seus sujeitos e a essa formação deu-se por meio de ações (mais ou menos planejadas, mais ou menos ocasionais) que, de uma ou de outra maneira, incentivaram o compartilhamento das construções a respeito do teatro e da educação.

Sob este ponto de vista destacam-se dois aspectos relacionados ao processo cognitivo dos sujeitos da pesquisa a evidenciar a reciprocidade das relações de sala de aula. O primeiro deles enfoca a construção da regra como necessidade do trabalho pedagógico e surgida na experiência coletiva, ou, melhor dito, discute os modos de organização inerentes ao processo de interação dos grupos; e o segundo reflete a tomada de consciência dos sujeitos acerca da importância da cooperação no seu processo de construção de conhecimento.

A regra como necessidade

Na interação com as quatro turmas investigadas observei que o teor poético, imagético e metafórico das impressões e reflexões texturizadas nos registros do *Diário de Classe* e em outras oportunidades de produção textual ou de expressão por meio da fala ou da ação, não isenta a preocupação dos relatores com a ordem dos acontecimentos da sala de aula, pelo contrário, muitas formas de composição dos relatos parecem querer justamente

evidenciar a compreensão das atividades vivenciadas como parte de um projeto a ser cumprido, ou, vinculadas à realização de objetivos estabelecidos na coletividade da experiência da disciplina.

Este caráter estruturante revelado em muitos momentos da interação dos grupos constituiu um elemento primordial ao desenvolvimento do trabalho pedagógico, pois norteou as ações dos sujeitos no sentido da progressiva adaptação das atividades da sala de aula, das tarefas extra-classe e das posturas individuais, aos interesses coletivos e em favor da verticalidade (aprendizagem dos conteúdos) e da interdisciplinaridade (caráter extensivo; estabelecimento de relações com outras disciplinas) do processo de construção de conhecimento.

Um acontecimento relacionado ao caráter "organizacional" da ação dos sujeitos da pesquisa ocorreu na interação com a T1, devido à proliferação de conversas paralelas à temática desenvolvida em sala de aula, e que, na opinião de alguns integrantes daquela *turma* (ainda em fase precoce do seu processo de constituição como *grupo*), significavam desvios aos propósitos da disciplina e, como tais, ameaçavam o andamento das atividades pedagógicas.

Assim, na busca de dar vazão aos tantos assuntos e polêmicas que despertavam o interesse geral, três alunos resolveram organizar um correio eletrônico (*e-mail*) coletivo e passaram a comunicar-se *via internet*.

Desenvolvido originalmente para abrigar as discussões extra-classe, o recurso criado acabou extrapolando a sua função e revertendo-se em benefício da interação entre alunos e disciplina: as trocas "à distância" permitiram dar continuidade às discussões iniciadas no espaço acadêmico, nutrindo a experiência de sala de aula e fortalecendo as relações interindividuais e a comunicação *online* possibilitou a atualização da agenda de compromissos relacionados à disciplina, pois, os sujeitos, inteirados previamente dos ocasionais atrasos e possíveis ausências dos colegas, passaram a responsabilizar-se coletivamente pelo andamento das aulas,

redistribuindo tarefas e apresentações, evitando esperas desnecessárias e transtornos de última hora e ampliando consideravelmente o uso do tempo.

Este tipo de interação extra-classe correspondeu, na T2, à iniciativa de duas alunas que, na busca de aprofundamento do debate em torno de temas pertinentes à interseção das áreas do teatro e da educação, criaram um *blog*⁶⁴. O expediente permitia livre acesso aos *materiais* (textos) produzidos e disponibilizados por elas e motivou a participação de estudantes e profissionais de teatro, cuja contribuição por meio de comentários e adendos ao *material* apresentado veio a ser objeto de análise no *Trabalho de Conclusão de Curso* dessas alunas.

Os dois exemplos de elaboração que se seguem foram extraídos de um relato de Maria (*Diário de Classe* da T1), uma aluna que se mostrara especialmente reservada nas primeiras aulas e para quem a atividade parecera constituir oportunidade de manifestar-se num grupo que se apresentava, desde o início do semestre, bastante integrado, talvez pela experiência em outras disciplinas ou por qualquer outro tipo de relação exterior à sala de aula.

O relato propunha-se a formalizar os conteúdos enfocados no *Seminário* sobre a obra *O Jogo Dramático no Meio Escolar* de Ryngaert, que, por sua vez, envolvera a atenção dos alunos da T1 em torno dos princípios teóricos do *Jogo Dramático* e gerara a discussão de uma série de questões relativas à prática da improvisação teatral. A necessidade de assimilar esses conteúdos levou Maria a interagir (jogar) com eles de diferentes maneiras, ocasionando um relato especialmente rico, e produtivo.

O primeiro exemplo a ser destacado aparece na página inicial do registro, da qual se desdobra uma *maquete* de uma escola (feita com papel cartonado e colada na parte central da folha).

⁶⁴ Recurso ("ambiente") da *Internet* destinado à exposição de textos (escritos) com vistas à implementação de discussões (crítica) que se fazem através de outros textos.

No plano superior da dobradura (que representa o telhado da escola) a aluna escreveu alguns princípios tematizados no *Seminário*, dispendo-os da seguinte forma.

O prazer é indispensável no jogo dramático.

Jogo dramático ⇒ Novos conhecimentos; criar, inventar, resolver; ⇒ Não visa retratar a vida real; ⇒ não subordinado ao texto; ⇒ Não precisa de cenários, figurinos e adereços; ⇒ Através do jogo dramático há a aquisição de elementos para a formação do indivíduo, ou seja, para uma situação em que o aluno não se sinta capaz de resolver, recomeçar e tentar outras possibilidades de resolução da situação; ⇒ Escolha da situação pelo grupo ou professor; ⇒ Analisar a situação - comunicação que ultrapassa o realismo; ⇒ Noção de teatralidade.

Jogo tradicional ⇒ Requer um pré-saber; ⇒ Regras pré-conhecidas; ⇒ Estimula a competição ⇒ Dois resultados: ganhar ou perder.

O segundo exemplo que caracteriza a interação de Maria com os conteúdos do *Seminário* deu-se através da organização dos dados que lhe foram significativos da obra de Ryngaert, por meio do seguinte quadro:

	Ponto de partida da sessão de trabalho	Emissor (destinador)	Receptor (destinatário)	Objetivo
Exercícios técnicos	Exercícios técnicos provenientes da formação do ator	Animador e membros do grupo	Membros do grupo (o retorno)	Desbloqueio Iniciação às técnicas do jogo
A improvisação coletiva sem olhar exterior	Reconstituição de um lugar imaginário	Todos	O retorno	Desbloqueio da imaginação Procura de situações que possam ser utilizadas posteriormente Ex: sessão historiada
O corpo, o objeto e a fabricação de imagens	Imagens e objetos (publicidade, fotografias, quadros, textos e ícones)	Animador (codificador) e membros do grupo	O grupo	Aprendizagem da linguagem do jogo Incitação à invenção; Reflexão sobre os signos Ex: utilizar campanhas publicitárias (forma de estimular a reflexão crítica)

Essas construções revelam alguns aspectos do processo de assimilação e acomodação da sua autora em relação aos conteúdos

evidenciados no *Seminário*. O uso das setas de ligação entre as palavras ou entre as frases escolhidas e a organização tabular dos dados podem ser interpretados como formas de ajuste à dificuldade da aluna em compor um todo coordenado, mas, ao mesmo tempo, podem constituir indícios de um “meio caminho” entre a ação preponderantemente operatória de encadear dados isolados e a compreensão (totalidade) conceitual. Mas o que mais interessa considerar é o contexto social em que foram produzidas.

Neste caso, os diferentes meios de apresentação do relato causaram impacto no grupo: os colegas, não habituados à “voz” de Maria, sentiram-se gratificados pelo empenho e elogiaram a criatividade do material apresentado; para a aluna, não habituada à sua própria “voz”, pelo menos naquele grupo e até aquele momento, a elaboração significara não somente a possibilidade de interagir com os conteúdos, mas, sobretudo, o estreitamento das relações interindividuais.

Se por um lado, preponderantemente disciplinar, o relato permitiu a ordenação (transformação) dos observáveis, abrindo possibilidades para novas estruturas que comportassem os princípios da teoria, por outro, preponderantemente cooperativo, significou a “incursão” da aluna na coletividade da sala de aula, fortalecendo o espírito de grupo.

Em que pese a possibilidade de visualização do envolvimento de Maria com a disciplina, a minha compreensão da significação da atividade na sua experiência ampliou-se ainda mais algum tempo depois, quando, num momento destinado à *Avaliação Cooperativa*, ocorrido no final daquele semestre, ela mencionou um fato relacionado à oportunidade de mostrar o *Diário de Classe* aos seus familiares. Segundo ela, a apreciação do material produzido em aula significara uma abertura para que se instalasse o diálogo sobre as questões da academia no seu ambiente familiar, o que fora marcante ao seu desenvolvimento dali para diante.

Nesse sentido, considero que a atenção aos aspectos formais pode fornecer pistas acerca da qualidade da interação da aluna, mas esse tipo de

interpretação requer extrema cautela, pois exige que se considere o caráter circunstancial (para que servem) e transitório (como se processam noutros momentos da interação da aluna com a disciplina) das manifestações.

Algumas elaborações, em especial as que se construíram na atividade do *Diário de Classe*, sobretudo nos registros de início de semestre, apresentaram-se preponderantemente esquemáticas e inclinadas à enumeração de tópicos discutidos e à listagem (ordenação cronológica) de acontecimentos da realidade da sala de aula, muito embora tenham incluído pequenos textos escritos, ilustrações (desenhos e colagens), transcrições de citações (literais) extraídas de obras estudadas nos *Seminários* e falas dos sujeitos em relação às experiências de sala de aula.

Outra forma que se mostra reveladora desse comportamento regrado espontaneamente assumido pelos sujeitos na interação com os conteúdos desenvolvidos na disciplina é o “texto” construído por Júlia (*Diário de Classe da T1*). A partir de palavras-chave referentes aos conteúdos abordados pelos colegas no *Seminário* intitulado *Improvisação Teatral: Natureza e Sentido* (que visava a interação dos alunos com a obra de Chacra e Guinsburg), ela apresentou um esquema das idéias centrais debatidas na sala de aula. A seguir, resumira num parágrafo da sua autoria (mas que se combina a partir de expressões retiradas de um dos textos lidos e idéias discutidas em aula) e, como forma de “deixar no ar” elementos para a continuidade da reflexão, transcreveu um dos mais significativos fragmentos do texto lido.

Impulso dramático (ritual; jogo) \Rightarrow Teatro = ator \leftrightarrow texto \leftrightarrow público

Teatro e improvisação

Improvisação teatral: capacidade espontânea, simbólica e criativa do homem.

Improvisação - formal ----- Teatro (espetáculo) + Formal

Ao longo da história, as formas teatrais vão aparecer preenchendo esta distância; Ora mostrando maior formalização, ora maior evidência da improvisação.

Improvisação Implícita: aparece na construção do “produto”, no processo.

Explícita: aparece no momento da apresentação .

“A preocupação pelo processo criativo – gestação de uma obra – nos abre caminho para a compreensão da improvisação, que pode ser entendida como a fecundação de um estado de espontaneidade (entidade psicológica) e o arranjo de elementos artísticos utilizados na obra (estética), resultando num produto acabado [...]. Contudo dada a natureza essencialmente momentânea do teatro em ato

(espetáculo), ele sempre abriga na sua realização o fator "espontaneidade". E mesmo que ocorra num grau mínimo" (Chacra, p.48).

O registro a seguir, elaborado por Bela (*Diário de Classe* da T2) mostra um outro tipo de organização formal, que parece adequar-se à intenção de descrever os acontecimentos da sala de aula sob a visão da teoria e refletidos em "imagens poéticas" do seu acervo pessoal. Referindo-se a uma das aulas em que o seu grupo estivera a discutir as relações entre o trabalho de Spolin, de Koudela e as aproximações com a teoria de Piaget, Bela cria o seu texto.

O *Seminário* que a Bia apresentou foi muito interessante para refletir a questão da escola. Como o teatro é encarado dentro deste mundo tão mecanicista e castrador.

Frases do *Seminário*:

A escola vê o conhecimento como conteúdo; Piaget vê o conhecimento como estrutura;

A pesquisa do trabalho contemporâneo auxilia na sala de aula (teatro);

"Todas as pessoas são capazes de atuar no palco". Todos são capazes de improvisar. As pessoas que desejarem são capazes de jogar e aprender a ter valor no palco" Viola Spolin

Jogo dramático "Visa uma realidade, e é determinado pelo coletivo, e não pelo individual; o teatro é coletivo para tudo" Viola Spolin

[Frases que ilustram o registro]

O conhecimento é a chave para um novo dia! As imagens falam mais que muitas palavras; A intuição, a espontaneidade, o jogo; "O professor é um guia que caminha ao lado do seu aluno". "O professor é um mestre a procura do conhecimento". "Arte é liberdade". "Arte é sonho". "Arte é realidade". "O mundo é frágil e cheio de frêmitos como um aquário... sobre ele desenho este poema... imagens de imagens!"

Mário Quintana.

"O homem caminha".

"O homem pensa".

"O homem questiona".

"O homem solitário"

Outro aspecto da atitude regrada dos alunos transparece num relato de Bruno (T1), que reúne os acontecimentos significativos de uma aula em que o seu grupo estivera a discutir o ensino do teatro no meio escolar a partir do relato de situações da prática compreendidas em relação aos conceitos de Ryngaert (1981), tematizados (teorizados) num *Seminário* coordenado pela colega Laura.

No desenrolar do *Seminário*, os alunos que possuíam alguma experiência docente sentiram-se motivados a relatar situações de sala de aula

e os mais inexperientes rememoraram episódios vivenciados na condição discente. O debate estabelecido propiciou a interação com diferentes pontos de vista, ampliando a visão do grupo sobre a prática pedagógica e permitindo a apropriação dos princípios da teoria.

Nesse sentido, a composição de Bruno traz um texto em fragmentos, escritos com canetas de diversas cores e alinhados em diagonais que se entrecruzam; o seu conteúdo expressa a interação do aluno com a disciplina, com os colegas e com a temática desenvolvida no *Seminário*:

E afinal, como será a estruturação das aulas do *Laboratório* – que iniciam dia [data]?

Laura ficou nos devendo o cine-poema do Vinícius.

O exemplo da Laura do trabalho que ela faz na Extensão [refere-se a um projeto de Extensão Universitária do qual a colega era bolsista], com exercícios de ações vocais. Um círculo em segredo do outro, os espíões, etc [menciona atividades mencionadas pela colega]. Muito interessante, acho que também vou fazer.

O **jogo** entre **animador** / diretor que não entra no jogo. O professor sem autoridade interrompido pelo diretor da escola. O papel do animador. Ter um olhar crítico sem olhar destrutivo. Os **modelos tradicionais na construção do conhecimento teatral**: modelos de teatro “para criancinhas”; modelos de representação veiculados pela TV e pelo cinema; a abordagem do teatro no meio escolar.

OBS* A propósito, vale ler Anne Übersfeld e seus princípios.

Dentre os movimentos (ações e reações) expressos nesse relato, observe-se: a sua expectativa em relação ao *Laboratório de Prática Docente* - atividade prevista na agenda da disciplina e que fora tematizada nos primeiros instantes da aula, gerando certa ansiedade entre os alunos, porquanto representava desafios ao estabelecimento das relações entre teoria e prática, sobretudo aos mais inexperientes, como era o caso de Bruno; a preocupação do aluno em ver cumprido o compromisso assumido pela colega Laura, em complemento ao *Seminário* ocorrido: Laura mencionara um texto poético que, segundo ela, tinha “tudo a ver” com a discussão travada naquele dia e ficara de trazê-lo na próxima aula para ser apreciado em grupo; a atenção aos relatos da prática apresentados pelos colegas e a identificação de Bruno com alguns dos procedimentos descritos.

Nas elaborações de Bruno observa-se a sua interação com os conteúdos desenvolvidos em sala de aula pela listagem (objetiva) de tópicos,

pelo posicionamento crítico frente a aspectos da realidade educacional, pela maneira de como se refere aos fundamentos da teoria estudada – no caso, os princípios do *Jogo Dramático* segundo Ryngaert (destacados em negrito) –, e pela necessidade de compartilhamento de uma referência do seu universo cognitivo. Para ele, a leitura do texto de Übersfeld (sem tradução em língua portuguesa) significara a sua interação com os conceitos trabalhados no *Seminário* e por esta razão merecia ser realizada pelos colegas.

O levantamento das atividades previstas para os encontros subseqüentes, posto ao final do relato de Bruno sob o título de “aviso de utilidade pública – pelo menos para a nossa turma” é mais uma mostra do seu engajamento com o trabalho da disciplina e do seu comprometimento com o avanço das reflexões do grupo:

E atenção: A partir de [data] as nossas aulas serão das 13:30 às 15:30 [resolver-se alterar uma combinação em função de novas exigências da disciplina]. Para a próxima aula: gente para a oficina [decidira-se divulgar o *Laboratório* à comunidade]; pensar que tipo de atividade [...]. E um esclarecimento que se deve às condições em que foi realizado o registro no caderno [*Diário de Classe*], em meio à atividade artística na qual ele esteve envolvido na semana. Pois é, colegas, tive de escrever no nosso diário de bordo [outra denominação do *Diário de Classe*] nos intervalos, no *set* de filmagem. Como não pude ser muito criativo, ao menos como gostaria, resolvi abusar da cor como nem o Joãozinho 30 faria. Beijo procês, Bruno.

Em contraste com essas formas mais elementares de elaboração, selecionei algumas mais sofisticadas, que se apresentam em versões finais dos *Memoriais*, em alguns registros mais avançados dos *Diários de Classe* e nas *Avaliações Individuais* realizadas nos finais de semestre. Elas apresentam-se preponderantemente refletidas, porquanto relacionadas ao processo de abstração dos sujeitos da pesquisa num nível superior de pensamento, ou, melhor dito, num grau mais elevado de conceituação.

Um tipo de ordenação interessante à interação dos fazeres teóricos e práticos da atividade lúdica aparece no registro Dora, no *Diário de Classe* da T1, que enfoca os momentos em que o seu grupo, tendo realizado leituras sobre os *princípios psicológicos do jogo* (*Seminários* referentes às obras de Wallon, Vigotski e Piaget), trouxe inúmeros exemplos extraídos da experiência

prática de sala de aula e de observações espontaneamente realizadas no convívio com crianças, o que oportunizou a tematização dos conceitos teóricos estudados.

Ilustrando as páginas do seu relato de Dora aparecem inúmeros desenhos representativos de crianças interagindo com brinquedos – corda de pular, cata-vento, estilingue, cavalinho de pau, e muitos outros. O texto expressa o teor interpretativo das discussões travadas em sala de aula e atesta o nível de envolvimento da aluna com a teoria:

É na relação com o meio que a criança se desenvolve, construindo e reconstruindo suas hipóteses sobre o mundo que a cerca; o professor deve respeitar o nível de desenvolvimento das crianças. Não pode ir além de suas capacidade nem deixar agir sozinhos; o sujeito estabelece desde o nascimento uma relação de interação com o meio; devemos observar os alunos para tornar os conteúdos pedagógicos proporcionais às suas capacidades; a criança é um pesquisador em potencial. Levantando hipóteses sobre o mundo, ela constrói e amplia seu conhecimento. Ser construtivista não é deixar o aluno livre acreditando que ele evoluirá sozinho; o mestre precisa proporcionar o conflito para que novos conhecimentos sejam produzidos; o conhecimento é construído na experiência. “O verdadeiro grupo respeita as regras” (Piaget).

Nesse texto aparentemente simples, Dora deixa “fluir” idéias complexas, dando mostras da sua interação com os conceitos da teoria. Suas elaborações refletem sobre os caracteres relacional e processual do conhecimento, compreendendo o sentido individual da aprendizagem sem desconsiderar a importância do meio social no desenvolvimento da criança. Sob essa ótica, posiciona-se em relação ao encaminhamento do processo de escolarização.

Formalizações desse nível mostraram-se de alto valor pedagógico, adquirindo estatuto de instrumento de visualização do processo de aprendizagem da aluna. Embora obtida num momento “não formal” de avaliação, ela reflete a condição relacional e o aspecto processual do seu conhecimento: Dora considera o caráter individual da aprendizagem e compreende os processos escolares como aliados ao desenvolvimento da inteligência.

A metáfora de Jade (*Diário de Classe da T1*) parece ser um desses exemplos. Ela reflete a apropriação dos princípios de Spolin (apresentados pelas colegas num *Seminário* referente à obra da autora) de modo a coordenar a atenção voluntária e a atenção espontânea do grupo que participou ativamente do *Seminário*.

Jade propõe uma reflexão sobre as possibilidades de crescimento que a metodologia de Spolin pode significar ao professor ou diretor de teatro que se dedique a experimentá-la abertamente e alerta aos perigos representados pela adoção não refletida de normas autoritárias e soluções previamente planejadas.

Seminário sobre Viola Spolin baseado na obra *Improvisação para o teatro* apresentado pelas queridas Maria e Lina.

Segundo Spolin, os sete aspectos da espontaneidade são: Jogos, aprovação / desaprovação, expressão de grupo, técnicas teatrais, platéia, transposição do processo de aprendizagem para a vida diária e fisicalização.

As características do jogo de improvisação: descoberta prática em forma de problema; possibilidade de superação do problema; consciência do processo de criação; substituição do conceito de talento; caminho seguro para a produção de um teatro autêntico/espontâneo.

E LEMBRE-SE: DISCIPLINA É ENVOLVIMENTO!!!

“O jogo é uma forma natural de grupo que propicia o envolvimento e a liberdade necessários para a experiência”.

Importante – Urgente Plantão SOS A aluna Lina, do Departamento de Arte Dramática da UFRGS encontra-se com um grupo de alunos numa ilha isolada do restante do mundo. Mas não há motivo para desespero: ela conseguiu levar o manual de Viola Spolin. Graças a Deus! Ela estará bem amparada!

Ela dispõe algumas ilustrações, dentre as quais, a de uma ilha e, nas duas páginas seguintes, apresenta um jogo-teste de conhecimentos básicos da obra de Spolin, ou seja, inventa uma brincadeira para tematizar o conteúdo trabalhado no *Seminário*:

Assim como a Lina, você quer ir para uma ilha deserta com o seu grupo de alunos??? Mas invés de levar o livro *improvisação para o Teatro* de Spolin, você quer levar o Brad Pitt ou algumas barras de chocolate, pois você já se considera uma “spoliniana”??? Seus problemas acabaram!!! Se você conseguir chegar até o final do jogo, pode deixar o seu manual em casa... Mas pense bem... No decorrer do jogo você descobrirá, como a Lina descobriu, que ele é um LIVRO PARA TODA A VIDA!

PS. Não vale levar um rascunho do livro no bolso do Brad Pitt.

1. Jogue e divirta-se na trajetória do Teatro-Educação
 2. Viu só como ele aprende rápido? Você ensina teatro? Sim!!! “Aprendemos através da experiência e ninguém ensina nada a ninguém” (Spolin). Volte para o início!!!
 3. Você sabe que ser artista e professor de arte no Brasil é muito difícil e mesmo assim insiste nessa paixão? Avance duas casas e continue a luta!
 4. “O primeiro passo para jogar é sentir liberdade pessoal. A liberdade pessoal levamos a experimentar e adquirir autoconsciência e auto-expressão” (Spolin).
 5. Atuar é fazer.
 6. Se o ambiente de trabalho for alegre e livre de autoritarismo, todos “entrarão no jogo” e se tornarão abertos como crianças.
 7. Pré-planejar constitui uso de material velho, mesmo que esse material tenha sido criado há cinco minutos atrás. Volte duas casas.
 8. “Improvisação não é troca de informação entre os jogadores, é comunhão”. Avance duas casas.
 9. “Ligue” para o seu aluno quando o ponto de concentração se perder...
 10. Onde, quem, o que. Você não sabe o que é isso? Volte cinco casas.
 11. O direito de escolha individual faz parte do acordo grupal.
 12. O ator cria a realidade tornando-a física.
 13. Uma atitude fixa é uma porta fechada. Volte três casas.
 14. “As técnicas teatrais são técnicas da comunicação. A existência da comunicação é muito mais importante do que o método usado”. Cada técnica aprendida é para deleite da platéia” (Spolin).
 15. O professor deve certificar-se que ninguém esteja bloqueado por um método de tratamento inflexível.
 16. A atmosfera durante as oficinas de trabalho deve sempre ser de prazer e relaxamento.
 17. Você ainda não tomou a vacina contra a rubéola e sarampo? Volte todas as casas [...] vá até o Posto de Saúde mais próximo! [refere-se aos comentários sobre uma campanha de vacinação que se encerrava naquele dia, que acabaram motivando a adesão de algumas alunas e ocasionando a precipitação do término da aula].
 18. O professor não pode julgar o bom ou o mau pois não existe uma maneira absolutamente certa ou errada para solucionar um problema! (Spolin)
 19. (Esta casa traz a figura de um palhaço).
 20. O ex-cacique xavante Mário Juruna morreu aos 58 anos, na quarta-feira 17, em decorrência de complicações renais [outro assunto comentado na aula].
 21. Não apresse seus alunos! Volte três casas.
 22. Treine os alunos/atores; a realidade teatral não é ilusão.
 23. “Se durante as oficinas de trabalho os alunos se tornarem impacientes e estáticos isto é sinal de perigo. São necessários descanso e um novo foco”.
 24. “Sem exceção, todos os exercícios estão terminados no momento em que o problema está solucionado”.
- [A casa final é ilustrada por dois recortes de fotografias que mostram paisagens de ilhas paradisíacas e pelo texto] Chegada. Bom trabalho. Jade.

Outra forma reveladora do processo de estruturação das ações apresenta-se no relato de Bia, no *Diário de Classe* da T2, que se utiliza da

metáfora para “deixar voar” as suas idéias sobre o andamento do processo de construção de conhecimento dos integrantes do seu grupo.

Quando conheci a literatura de Eduardo Galeano "O mundo é um mar de fogueirinhas, cada pessoa é um fogo..." ouvi falar de um tal Mário Benedetti. Um dia ao vasculhar livros na Livraria Bamboletas deparei-me com a Antologia Poética de Mário Benedetti, na capa de seu livro diz: "sólo quando transgredo alguma orden el futuro se vuelve respirable". Adquiri o livro e desde então este verso ecoa dentro de mim... O fato é que as normas, os métodos existem para orientar, para instigar, para serem questionados. Dos atrasos diários aos teóricos que nos rodeiam. Para mim, além dos estudos de Joana Lopes relatados pela Raquel e as considerações de Ingrid Koudela apresentadas pela Bela, a aula do dia [data] confirma o poema de Galeano "uns são o fogo de brisa serena, outros soltam chispas por onde passam". E eu, ao relatar essa aula e citar poetas, pessoas estudiosas... transpareço a intersecção que reside em mim, no ser humano, na educação.

[Entrelaça as palavras]

professora - colega - filha - educadora - estudante - atriz - cidadã - amiga - mãe

Esta reflexão me faz pensar que nada pode ser negado.

- O que fica de Joana Lopes?

“Somos todos atuantes, alguns serão atores profissionais”.

O estudo das fases do jogo dramático

Essencialmente fica: que na evolução de jogo dramático percebemos a necessidade da criança em estruturar o mundo para depois recriá-lo. É o que acontece no processo artístico, no trabalho do ator. É o que acontece com o indivíduo.

- O que fica de Ingrid Koudela, até aqui?

Vale-se de processo de teatro como atividade adulta. Jogo dramático como atividade espontânea da criança.

A dança louca das borboletas que vai voar só que voar... voar... voar...

[Entrelaça as palavras]

metamorphose - lagarta - borboleta

Para não fechar o relato do encontro de hoje, transcrevo as palavras de Joseph Campbell ao conversar com Bill Moyers: "Dizem que o que todos procuramos é um sentido para a vida. Não penso que seja assim. Penso que o que estamos procurando é uma experiência de estar vivos, de modo que nossas experiências de vida, no plano puramente físico, tenham ressonância no interior do nosso ser e de nossa realidade mais íntimos, de modo que realmente sintamos o enlevo de estar vivos" (retirado de "O Poder do Mito", p. 3).

A elaboração textual de Bia põe em jogo (coordena) aspectos da interação (subjetividade; cooperatividade) do grupo e da experiência (dados objetivos; aspectos do conteúdo) de sala de aula. Desenvolvida na proporção da complexidade do pensamento da aluna, a metáfora revela o seu envolvimento “por inteiro” com essa transformação, evidenciando a compreensão conceitualizada do seu próprio processo de conhecimento.

Outro aspecto relacionado à constituição de um sistema de regras implícito ao funcionamento das aulas e inerente à própria formação dos grupos da pesquisa foi a crescente postura de responsabilidade dos sujeitos para com o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Nos primeiros encontros com as turmas, a falta de envolvimento de um ou outro aluno nas atividades e as dificuldades no cumprimento das demandas da disciplina não pareciam significar maiores prejuízos ao seu andamento. Mas na medida da evolução dos *Seminários*, do acirramento do debate e dos progressos do diálogo com a teoria, a presença de cada um dos integrantes do grupo tornou-se mais importante, passando a constituir uma exigência do trabalho pedagógico. As ausências, os atrasos e a falta de comprometimento de alguns alunos motivaram atitudes de cobrança de outros, levando aqueles que se julgavam em débito a justificar suas falhas ou a prestar contas dos entraves no cumprimento de horários e na realização ou entrega das tarefas estipuladas coletivamente.

Consideradas as peculiaridades de cada turma e os momentos de vida dos seus componentes, observei que esse processo foi fundamental para constituição dos grupos, pois possibilitou que os sujeitos pouco envolvidos com as questões da sala de aula tomassem consciência do significado da sua presença e valorizassem a contribuição de cada um à reflexão coletiva e permitiu que outros sujeitos não suficientemente identificados com a escolha profissional ou com o Curso, ou impedidos de comprometer-se com o grupo, repensassem as razões que os afastavam da sala de aula e, se fosse o caso, abandonassem a disciplina⁶⁵.

Essa postura responsável reflete-se em diversos registros no *Diário de Classe*. É o caso de Bruno (T1), que, ante a impossibilidade de comparecer a duas aulas em função de compromissos relativos à gravação de um filme,

⁶⁵ Dos trinta e um sujeitos matriculados nas disciplinas da pesquisa, cinco deixaram o grupo antes do término das atividades letivas: um, desligou-se devido ao processo de adaptação curricular; três, optaram pelo cancelamento oficial, por apresentarem, desde as primeiras aulas, dificuldades de envolver-se nas atividades e de cumprir horários; e o outro, por excesso de faltas, abandonou o grupo numa fase adiantada do semestre, deixando uma lacuna que se fez sentir até o seu final.

preocupara-se em deixar um bilhete ao grupo, responsabilizando-se pela tarefa de traduzir um texto do autor Gabriel Carrasso, intitulado *C'est du theatre*, inédito em português, cuja leitura havia despertado o interesse da coletividade da sala de aula.

É interessante observar que a atitude de Bruno não se estabeleceu como punição à própria falta, mas como forma de compensação da lacuna que ela significara ao grupo. Ele tomara consciência de que a sua ausência causara prejuízos à atividade de sala de aula, e decidira-se a colaborar particularmente para o progresso da reflexão coletiva, pondo o “seu conhecimento” (seus estudos de francês) a serviço dos interesses do grupo.

Uma mostra curiosa do comprometimento dos alunos com o grupo e com a disciplina foram os avisos e “bilhetinhos” encaminhados à sala de aula por um ou outro integrante que servia de emissário às justificativas e explicações dos inevitáveis atrasos e ausências cometidos. Dentre eles, destaco três exemplos:

O primeiro exemplo é a carta em que Lina (T1) comunica ao grupo o seu desligamento da disciplina em função da aprovação de uma solicitação de equivalência de créditos (que tramitava desde o início do semestre letivo) e do peso dos compromissos assumidos em relação à carreira e à família.

Dentre as marcas da necessidade da aluna em manter os vínculos afetivos com o grupo, atente-se para o seu cuidado no “explicar” as razões da sua atitude e no legar uma referência do seu universo cultural (conhecida noutro momento da sua vida acadêmica) ao *Diário de Classe* e para o convite antecipado ao grupo a participar de um evento significativo da sua vida profissional.

Querida Turma de Teatro e educação III! Não sei se feliz ou infelizmente foi deferido meu pedido de aproveitamento de disciplina e estou deixando vocês. Se eu morasse em Porto Alegre e não tivesse filhos pequenos eu nem teria feito esse pedido, mas estava muito puxado três vezes por semana fora de casa. Esse texto *Peça Infantil*, de Luís Fernando Veríssimo, ganhei na disciplina de *Português Instrumental* e achei que podia ficar bem no nosso caderno [*Diário de Classe*]. Sentirei falta de vocês. Quando nossa escola [ela externara ao grupo das suas

expectativas em relação à construção do prédio da escola onde trabalha] ficar pronta mandarei convites. Muitos beijos, Lina.

O segundo é o bilhete lamurioso de Luísa (T3) que, não podendo comparecer à aula por problemas de saúde e em função da estréia de uma peça em que trabalhava como atriz, fizera questão de dar satisfações da sua ausência e de convidar o grupo a assistir o seu espetáculo. Observe-se o detalhamento na exposição dos seus motivos e a preocupação de incluir a todos no seu convite.

Vera, não estou bem. Menstruada e gripada. Se não bastasse amanhã estou estreando um novo trabalho [...] uma pesquisa sobre a vida das curadeiras e benzedeiros [...] de histórias de cura através da fé. A entrada é franca, ou melhor, é uma caixa de leite longa vida que será doado. Local: [endereço completo]; conto com a presença de vocês! Os ônibus que vão até lá são [linhas de ônibus que conduzem ao teatro]. Então achei por bem descansar e tentar melhorar dessa gripe, já que menstruação não tem jeito! Certa da compreensão de todos deixo beijos. Luísa.

O terceiro exemplo desse tipo de conduta é o bilhete de Tina (T4), deixado na portaria do DAD em acompanhamento à entrega do *Diário de Classe* que ficara sob a sua responsabilidade. A aluna havia extrapolado o limite de faltas estabelecido pela disciplina e, tendo avaliado o seu déficit em relação aos colegas, desistira de freqüentar a sala de aula, mas se demorara em fazer retornar o *Diário* ao grupo, vindo a causar transtornos ao andamento das atividades letivas. Ciente disto, preocupara-se em registrar o seu afeto aos colegas, com quem convivia desde o semestre anterior (na T3):

Galera da Turma de Teatro e Educação III. Adoro vocês! Beijos Tina.

Um incidente interessante vinculado à “polêmica” (como se referiu Lúcia) criada em torno desse sumiço temporário do *Diário de Classe* da T4 merece uma análise particular, porquanto constitui indícios do grau de envolvimento dos sujeitos com o trabalho da disciplina.

Dada a compreensão da função do *Diário de Classe* na organização das idéias e da demanda de tarefas de sala de aula e ante a impossibilidade de darem seguimento à atividade na sua forma original, os sujeitos decidiram-se a realizar os registros das aulas em folhas soltas (a serem coladas em

seqüência assim que ele fosse restituído), mas, no instante em que se viram efetivamente privados do tipo de interação que a “presença” do *Diário* significava, passaram a valorizá-la sob outros aspectos. Dentre os registros que dizem dessa valorização, destaca-se a maneira carinhosa de como Pilar expressou a sua frustração pela falta do *Diário de Classe*.

A aluna responsabilizara-se pelo registro da aula em que ocorrera a finalização do *Seminário* referente à obra de Augusto Boal (cuja apresentação estendera-se em função da proliferação de questionamentos e relações que o debate gerara) e o início da preparação do *Laboratório de Prática Docente*, e manifestara a dificuldade de articular o seu registro no *Diário de Classe* isoladamente do conjunto das manifestações realizadas até aquele momento:

De um bate-papo sobre o espetáculo [nomeia um trabalho curricular de um aluno do Curso de Direção Teatral que havia sido presenciado pela grande maioria dos alunos] passamos para a finalização do *Seminário* do Boal [remanescente da aula anterior]. E depois, sem o nosso intervalinho tradicional (mas ainda com uma pequena e rápida pausa para “xixis” e “barrigas que roncavam”), debatemos o planejamento da nossa tão esperada “Oficina de Iniciação teatral” [título do *Laboratório* ocorrido na T4], concluindo que queremos propiciar a experiência teatral para a sensibilização e a consciência corporal. Compartilhar... trocar... VIVER!!!

Talvez tenham percebido o quão sucinta estou sendo...

É que na verdade não estou feliz de estar escrevendo assim... numa folha solta de papel! Não tem a menor graça escrever assim... É extremamente diferente de poder ESTAR com o nosso CADERNO [*Diário de Classe*] a semana inteira em casa... relendo, lembrando, revivendo...

E se o som do DAD estiver funcionando [não estava, mas Lucas trouxe o seu], agora estaremos ouvindo uma música querida e linda que optei para reivindicar a volta do nosso companheiro!

Então... “Só peço a você um favor, se puder, não me esqueça num canto qualquer” [fragmento da canção *O Caderno*, de Toquinho, posta ao fundo da leitura].

Beijos e muita luz, Pilar.

Contrariando a sua maneira particularmente detalhada de proceder aos relatos e anotações, Pilar restringira o seu texto à narrativa de alguns acontecimentos, à enumeração de certos tópicos extraídos das discussões em torno do *Seminário* e do planejamento e à menção ao seu descontentamento com a situação em que se vira envolvida, mas, na leitura realizada aos demais integrantes do grupo, buscou compartilhar os sentimentos que a invadiam, através da música *O Caderno*, de Toquinho.

As palavras certeiras e o tom contundente assumido na sua reivindicação pareciam expressar o sentimento da totalidade do grupo. O “retorno” do *Diário de Classe* passou a ser uma prioridade na relação daqueles sujeitos e a mobilização de alguns alunos nesse sentido foi intensa: Ane prontificou-se a fazer “contato imediato” com Tina e solicitar a sua devolução com a máxima urgência e Lúcia responsabilizou-se pela ordenação cronológica dos relatos. Foi a última aula daquele grupo sem o *Diário de Classe*.

Dentre os depoimentos que revelam a progressiva interação dos sujeitos com a atividade do *Diário de Classe*, destaca-se o fragmento de texto que se segue, extraído da *Avaliação Individual* de Bela (T2), realizada ao final do semestre letivo:

Um ponto que é importante ser tocado refere-se ao caderno [*Diário de Classe*]. No início eu tomei um susto, escrever o quê? Olhava o que a Raquel [primeira aluna a registrar no caderno da T2] tinha escrito, que achava muito legal, mas não podia fazer igual. Então eu pensei, relaxa e pensa no momento presente. Então como eu tinha ficado com o *Seminário* sobre as crianças [sobre a evolução do jogo na infância], relacionado ao meu momento [refere-se à sua maternidade], acredito que tenha saído algo mais infantil. Mas foi muito interessante desde o primeiro momento, e como já é o meu terceiro momento com o caderno, penso que me aperfeiçoei um pouco, e deixei a imaginação fluir.

Bela relacionara o seu processo de criação à evolução (tempo) da sua produção (texturização) no *Diário de Classe* e tomara consciência de que o desafio de combinar a enunciação de aspectos da sala de aula à sua experiência de vida significou avanços à sua capacidade reflexiva.

Trago, por fim, um fato oportuno à reflexão do processo de construção da regra como necessidade coletiva evidenciado na interação dos sujeitos da T4 com o *Laboratório de prática Docente*.

A constatação da grande quantidade de aspectos gerados no decorrer da primeira aula do *Laboratório* e a necessidade de discussão, aprofundamento e sistematização de questões advindas dessa experiência pedagógica face à exiguidade do tempo previsto para a avaliação, motivaram os alunos a sacrificar o intervalo (para o lanche). Ansiosos em “dar conta” das

relações suscitadas na observação da prática, eles puseram-se a conversar de forma assistemática sobre o que haviam vivido, ou seja, sem a preocupação com o estabelecimento de uma ordem ou a definição de critérios para uma análise mais aguçada. As tentativas de dar seguimento à discussão na ordem dos acontecimentos e os incentivos à sintetização de um ou outro princípio pareciam ser tomados como um refrear da discussão e não surtiram muito efeito, de modo que, transcorrido o tempo da aula e mais um tempo que lhe foi acrescentado, alguns sujeitos surpreenderam-se com a quantidade de aspectos (ainda) por tratar.

O tempo da experiência propiciada pela avaliação ultrapassara o tempo dos relógios. A maior parte do grupo parecia querer ignorá-los, mas se obrigou a dar por eles quando percebeu que já era quase noite. Alguns alunos já tinham ido atrás do tempo de outras disciplinas e do tempo dos filhos, que não esperam, outros precisaram correr esbaforidos atrás do tempo (perdido ou achado?), outros ainda tinham tempo, mas não queriam continuar sem a presença de todos.

Naquela situação de intensa entrega, o tempo parecera não se ajustar às necessidades do grupo. A elaboração teórica e crítica dos aspectos ocorridos na prática era condição do planejamento dos encontros subseqüentes e a discussão pouco fundamentada gerava muita insegurança, sobretudo aos responsáveis diretamente pela coordenação da aula seguinte. Afinal de contas, muitos esforços tinham sido despendidos em torno da montagem (planejamento, divulgação, preparo do espaço, etc) do *Laboratório* e assumira-se um compromisso com os voluntários (alunos) que participavam do projeto.

Decidiu-se, então, que, nas aulas seguintes, o momento de avaliação da atividade seria no *Caras e Bocas* (uma lanchonete próxima às dependências do DAD e bastante freqüentada pelos alunos) e que, para tentar “objetivar a discussão”, passo a passo, o grupo elegeria um dos seus integrantes para “controlar” o tempo da atividade: - “É injusto e sem graça que a Vera fique sempre com este papel”, disse Carla, uma das alunas que argumentaram em

favor da necessidade de compartilhamento da difícil tarefa de fiscalizar o andamento das atividades da sala de aula, face às implicações de todos os seus participantes nas discussões acirradas motivadas pela articulação dos procedimentos do *Laboratório* aos princípios teóricos da improvisação teatral.

A elaboração do depoimento no *Diário de Classe* da T4 sobre a aula seguinte, ou seja, sobre a primeira oportunidade em que se realizou a avaliação do *Laboratório* nos novos moldes estabelecidos pelo grupo, ficou ao encargo de Teo. As suas impressões da experiência deram origem a um relato especialmente bem cuidado e que sensibilizou o grupo no momento da sua leitura. Na parte superior da página, ele desenhara um céu, com nuvens azuis e um sol amarelo que representam (como no desenho das crianças) rostos humanos (com olhos, narizes e bocas) que choram e que riem; mais abaixo, cortando a diagonal da página, ele esfumara um arco-íris de diversas cores em tons pastéis, que faz o fundo, donde se sobressai o texto escrito. O seu teor revela a liberdade de pensamento conquistada na interação de Teo.

Sobre a Oficina... [Laboratório de Prática Docente]

Bom, mais um dia da nossa tão enriquecedora Oficina [*Laboratório*]. Enriquecedora para nós enquanto professores, ou futuros professores, enriquecedora para nossos alunos [voluntários da comunidade que participaram do trabalho] na medida em que, familiarizando-se com uma linguagem artística, no nosso caso, a teatral, tornam-se cidadãos um pouco mais sensíveis e atentos às situações que vivenciam. É realmente um privilégio termos a oportunidade de praticar, discutir e posteriormente teorizar a respeito de uma prática que é efetivamente nossa.

Sobre a aula deste dia... [...] tivemos a oportunidade de assistir a uma aula demasiado prazerosa. Com sensibilidade e cumplicidade, a dupla Lucas e Pilar, transpondo a congruência de sua amizade, fez uma aula particularmente rica para os alunos e para nossa discussão. Foi muito bonito ver “em cena” a harmonia de uma dupla que, sem dúvida, estava atenta em si e na turma. Pudemos observar um verdadeiro jogo teatral entre os oficineiros, jogo este no qual um respeita o espaço do outro, complementa o que o outro propôs, situa a platéia (nós) a respeito do que está acontecendo.

Sobre o café... Uma novidade: discussão e levantamento no *Caras e Bocas*. Simplesmente a desmistificação de que qualquer processo intelectual deve ser tratado dentro de um gabinete ou, no nosso caso, dentro de uma sala fria do DAD. Junto com umas gotinhas de adoçante, uma dose maior de prazer foi acrescentada à aula deste dia: a reflexão acompanhada de um cafezinho, um *croissant* (não sei se é escrito assim), um bolinho de chocolate... Com a certeza do nosso crescimento, um forte abraço. Teo.

As avaliações subseqüentes realizadas no *Caras e Bocas* ocasionaram os mais proveitosos debates daquele grupo e, como tais, significaram grandes desafios aos meus quadros conceituais, exigindo reestruturações no sentido do desenvolvimento da minha capacidade de coordenar os diversos pontos de vista acerca das relações entre a teoria e a prática e de corresponder aos anseios dos alunos no tocante à orientação das suas pesquisas em relação ao fazer teatral, mesmo que isso significasse, muitas vezes, o compartilhamento das minhas próprias dúvidas e inseguranças.

A reciprocidade como condição

De modo geral, as atividades de apresentação realizadas nos encontros iniciais com as turmas investigadas, bem como a sistematização dos *Memoriais*, trouxeram elementos fundamentais à aprendizagem dos sujeitos da pesquisa sobre o seu processo de conhecimento, contribuindo para a formação dos grupos de trabalho.

Este tópico evidencia o aspecto cooperativo da sala de aula tanto nas situações preponderantemente lúdicas e informais, ligadas a momentos especialmente alegres e prazerosos da experiência de sala de aula, quanto nas situações preponderantemente desafiadoras à capacidade cognitiva dos sujeitos da pesquisa, vinculadas à tomada de consciência dos professores em formação acerca do sentido da ação pedagógica, da evolução do seu processo de pensamento e da importância da reciprocidade das relações na reflexão do grupo.

Dentre as situações que propiciaram a interação dos sujeitos da pesquisa no sentido “mais informal” destacam-se os momentos de intervalo destinados à “pausa” das atividades letivas, as comemorações de aniversário dos integrantes do grupo, cuja data coincidiu com o dia da aula, a atividade especialmente lúdica que envolveu a confecção da capa dos *Diários de Classe* e os piqueniques de confraternização ocorridos nos finais de semestre.

Nesse sentido, detenho-me na descrição de um momento especial ocorrido na T3, por ocasião da atividade de confecção da capa do *Diário de*

Classe, pois o considero dos mais significativos ao estabelecimento dos vínculos afetivos entre os sujeitos da pesquisa.

Na aula anterior à atividade propus que cada integrante da T3 trouxesse à sala de aula cópias (xerox) de fotografias suas (“uma da fase adulta e outra da infância”) e materiais diversos (tais como, tesoura, cola, canetas coloridas, figuras) que julgassem interessantes ou úteis à composição de uma colagem. Lucas prontificou-se a trazer o seu aparelho de som (“para dar um clima”), pois o do DAD não estava funcionando, os demais colegas comprometeram-se a trazer CDs e, como não poderia deixar de ser, em se tratando da natureza “festeira” daquela turma, combinou-se a realização de um piquenique.

Visando preparar um ambiente mais propício ao envolvimento dos alunos, na tarde prevista para a realização da atividade programei de chegar antecipadamente ao Departamento. Imaginei verificar as condições da sala de aula e, se fosse o caso, solicitar a ajuda de algum funcionário na limpeza ou na disposição dos móveis. Mas, ao tentar apanhar a chave da sala na portaria fui surpreendida pela notícia de que os alunos já o haviam feito. “Estariam à minha espera na sala de aula”, pensei, enquanto subia rapidamente as escadas que levavam até ela. Quando abri a porta, percebi que a preparação que eu imaginara já ia longe: a maioria dos alunos já estava lá, o aparelho de som e os CDs tinham sido dispostos num canto, Lucas e Teo já se revezavam na função de DJ e a música já “rolava à solta”.

Naquele momento ainda precoce do andamento do semestre percebi que a responsabilidade pelo trabalho da disciplina não era mais uma prerrogativa da ação docente, ou seja, tomei consciência de que o grupo já se encontrava num estágio avançado de organização e de autonomia, de modo que a minha presença foi valorizada como qualquer outra que ali chegava.

Aliando-me à atividade de Ane, Carla e Tina, que discutiam o posicionamento do piquenique, tirei da minha bolsa uma toalha de mesa, que lembrara de trazer na última hora, e entreguei a elas. As três reagiram com risos, talvez pela maneira teatral de como eu, imitando a postura de um mágico

que tira um coelho da cartola, puxara a toalha da bolsa, ou pelo estampado escandalosamente floral em tons de verde do tecido da toalha e Carla referiu-se carinhosamente ao meu gesto – “Olha que chique, bem coisa da Vera” –, mas sem se alongar, pois o momento exigia pressa e dedicação. Depois, solicitando a colaboração de todo o grupo, a esta altura já completo, posicionaram a toalha com os “comes e bebes”, bem como o material trazido para a elaboração da atividade mais ao centro da sala.

Propus que sentassem no chão, formando um círculo. Pilar, que trouxera a sua câmera, pediu permissão para fotografar, no que obteve total consentimento, afinal, o momento fora muito esperado e merecia ser “eternizado”. Principiei mostrando ao grupo as minhas fotografias, procurando situá-las no tempo e no espaço e reconstituir as circunstâncias que elas lembravam. A seguir, sugeri que cada aluno apresentasse as suas, para que, então, se procedesse à montagem da capa do *Diário de Classe*, que reuniria as fotos numa composição coletiva.

A minha observação acerca do envolvimento do grupo naquela tarde deu origem a uma série de anotações (*Meus Registros*) de fragmentos de diálogos produzidos a partir das relações recíprocas travadas entre os sujeitos e das tantas histórias compartilhadas por eles. À primeira vista, eles podem soar um tanto desconexos, mas, a imaginar os diferentes momentos das histórias de vida que eles lembram e o contexto de cooperação em que foram proferidos, adquirem um significado especial.

Nariz de palhaço, brilhos, gestos, instantes;
 Batendo pandeiro, rodopiava num traje coberto de estrelas;
 Com a boca lambuzada de batom, mirando por traz da grade, direto nos olhos,
 sorriso largo, maroto, quase sem graça, olhos curiosos, furiosos, olhos aguados...
 Chorou ou vai chorar? Faça cara brava só pra assustar.
 Mais brilhos e formas circulares, muitas e de muitas cores, ou seriam espirais?
 De braços bem abertos, cantando parabéns, negrinho, pepsi-cola, muitos anos de
 vida e canudinhos recheados com guizadinho, ai que delícia.
 Esta aqui é a minha família: os meus irmãos, o pai, a mãe... estes são amigos da
 rua, da escola, do grupo de teatro, do DAD.
 Ao fundo, duas colunas gregas, romanas, jônicas, sei lá.
 Um barco, que vem ou que vai, e caminhos a trilhar...

Imaginando, fazendo de conta, atuando, brincando, jogo, represento com toda a garra e mais um pouco... opa, foi demais.

De princesa ou de pijama, de vovó ou de donzela, transformo o meu corpo em outros corpos e crio outros mundos capazes de encantar, de divertir, de transformar quem acredite neles, ou quem queira sonhar comigo, imaginar, acrescentar outros significados às minhas ações.

Super mulher, tá pronto seu lobo? Nobre baronesa, passa passará, Minie, *famme fatale*, abracadabra, te esconde que lá vou eu, levanto o punhal e... era tudo de mentirinha... e ao mesmo tempo era verdade.

Experiências do nosso teatro íntimo transformadas em imagens que, compartilhadas, ampliam-se para além do que se podíamos imaginar que sabíamos sobre nós mesmos.

Os fragmentos de texto a seguir foram concebidos por Tina (*Diário de Classe* da T3) a partir das suas impressões da experiência de confecção da capa do *Diário de Classe*. Observe-se a semelhança da sua escrita com a composição anterior.

[data] O PIQUENIQUE DO CADERNO [*Diário de Classe*]

Cores, imagens, conversas, sons, histórias, lembranças, memórias, doces, salgados, gostos, fondues, queijos, goiabadas, chocolates, encaixes, sobreposições, atrasos, fragmentos.

Fotos. Fragmentos de vida. Fragmentos de história. Hoje as fotos que têm uma história se entrelaçaram e formaram uma nova.

Vazios criados, buracos preenchidos por cores, colas, flores, olhares, enfim, um pouco de cada um...

Outro exemplo dessa informalidade na interação dos sujeitos da sala de aula ocorreu no encerramento do semestre letivo com a T1, numa brincadeira de “amigo secreto”, realizada juntamente com um piquenique, ambos combinados previamente como forma de confraternização do grupo que se formara no decorrer da interação com a disciplina. Uma aluna sugerira que os presentes a serem trocados deveriam ser feitos pelos próprios integrantes do grupo e, assim, o jogo passou a ser chamado de “amigo secreto eu que fiz”.

Após a organização cuidadosa da mesa em que se organizou o piquenique, iniciou-se a divertida troca de presentes. Ela desenrolou-se ao sabor das iguarias trazidas pelos integrantes do grupo e a partir das brincadeiras de adivinhação acerca da identidade de cada “amigo secreto” e do conteúdo de cada pacote a ser desembalhado e originou demonstrações de carinho entre as duplas que se presentearam.

Quanto às situações consideradas “mais formais” que significaram a interação dos grupos da pesquisa, destacam-se os momentos de preparação de atividades coletivas, tais como o planejamento e o desenrolar da *Entrevista Coletiva* e do *Laboratório de Prática Docente*, a *Avaliação Individual* e a *Avaliação Cooperativa*, que constituíram momentos de fechamento do trabalho desenvolvido com os grupos, possibilitando a reflexão dos sujeitos sobre a experiência na disciplina.

A *Entrevista Coletiva* com professores de teatro fez parte do conjunto de procedimentos da T1 e da T2, e o seu encaminhamento, consideradas as modificações ocorridas em cada uma dessas turmas, originou resultados distintos a merecerem uma análise mais detida.

O expediente localiza-se ao final do semestre letivo e inclui-se no planejamento da disciplina em convergência e culminância da teorização oportunizada pela série de leituras, discussões e reflexões afeitas ao *Seminário*. O seu propósito é incentivar o “jogo” dos conceitos aprendidos na disciplina, mediante a articulação dos seus sujeitos sobre aspectos da história de vida e da experiência profissional do professor de teatro, de modo a possibilitar a reflexão sobre a docência, daí necessitar a colaboração de professores atuantes em diversos níveis e âmbitos da educação formal e informal.

Na T1, primeira turma em que se realizou a proposta, procedi ao seu encaminhamento sem prever um momento específico ao planejamento da *Entrevista*, ou seja, deixei a critério dos alunos a interlocução com o professor convidado. Decidiu-se convidar apenas um professor, egresso do Curso de Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Artes Cênicas, que se dispôs, gentilmente, a colaborar.

Ao fim da conversa com o entrevistado, o grupo percebeu que, apesar de ter aprendido e trocado muitas idéias sobre a realidade de sala de aula, poderia ter feito questionamentos de outra ordem, ou explorado melhor uma ou outra situação descrita por ele, de modo a tirar mais proveito da sua

experiência e, sobretudo, lamentou não ter sistematizado o conteúdo da conversa, pois ninguém se responsabilizara por gravá-la ou anotá-la detalhadamente.

Nesse sentido, o registro de Bruno (*Diário de Classe* da T1) sobre a aula em que se realizou a *Entrevista Coletiva* parece assimilar a visita do professor convidado aos conteúdos enfatizados na sua explanação e caracterizar o aspecto eminentemente diretivo da sua postura. Conforme costuma ocorrer numa aula preponderantemente expositiva, o aproveitamento de Bruno no tocante à experiência parece mediado pela capacidade de reproduzir os aspectos do conteúdo (observáveis) à maneira de como foram enunciados pelo professor (no caso, o entrevistado).

[Cita o nome do professor entrevistado]

Cultura Teatral - Fazer → Pré-expressão

→ Comunicação

- Conhecer (vocabulário)

- Apreciar

- Refletir / relacionar

← Protagonista Motivação ← Ação

Conflito

← Antagonista Ação ← motivação

Divisão tradicional da narrativa (esquema fundamentado em princípios aristotélicos)

Exposição

Revelação

Ponto de ataque

Antecipação

Complicação

Climax

Crise

Desfecho

Unidade de tempo – Unidade de espaço – Unidade de ação

Atentar para desfecho necessário; lacunas; uso de quadrinhos;

Valorização e uso do material trazido pelos alunos.

Observei que o aluno reduzira o seu relato à cópia do resumo exposto no quadro pelo professor e desconsiderara o panorama mais amplo no qual essas informações desempenhavam uma função meramente ilustrativa, ou seja, trouxe formulações (parciais) da fala do entrevistado desvinculadas do contexto em que foram expressas e isoladas da experiência própria.

Estas constatações levaram-me a repensar a proposição da atividade. Era preciso encontrar soluções que possibilitassem a ultrapassagem dos problemas detectados na T1 e propiciassem interações mais significativas, tanto para os estudantes, quanto para os convidados.

Assim, no semestre seguinte em propus a realização da *Entrevista Coletiva*, ou seja, na interação com a T2, busquei estabelecer outras bases para o trabalho. Na aula anterior ao momento destinado à elaboração das questões que comporiam a *Entrevista*, solicitei aos alunos que esboçassem, individualmente, uma listagem de tópicos correspondentes a temáticas do seu interesse, sugerindo que perguntassem a si próprios: "O que desejo saber?"

O registro de Pedro, expresso no *Diário de Classe* da T2, é uma mostra das expectativas despertadas no grupo em relação ao trabalho e de algumas questões surgidas no breve debate ocorrido imediatamente após a minha solicitação:

Combinamos de entrevistar outros colegas, formados, que trilham outros caminhos que podem nos auxiliar em nossos caminhos [...]. Ficamos refletindo sobre o assunto e alguém grita: – "Os atores de hoje precisam beber mais cultura teatral" [...]. Depois de um tempo outro brado em voz alta: – "O teatro é um instrumento de análise do mundo" [...]. E juntos cochicham: – "Guardemos o espírito aberto" [...]. Vamos crescendo e vivendo como nos ensinam quem já viveu, quem vive e viverá.

A discussão que deu origem ao roteiro das questões da *Entrevista* elaborado pelos alunos da T2 foi especialmente enriquecedora e, por vezes, bastante tumultuada, dada a quantidade e a abrangência dos tópicos que eles haviam trazido. Ela teve início a partir da exposição das questões formuladas individualmente, passou por um momento difícil e caótico em que cada indivíduo, empolgado com a sua perspectiva, parecia querer conduzir o roteiro para o seu lado, o que exigiu interferências no sentido da coordenação dos pontos de vista e em favor de alguns fechamentos necessários à construção coletiva, e culminou com a elaboração de um corpo de questões, decididas em consenso. No final da aula combinou-se de gravar as entrevistas e duas alunas dispuseram-se a transcrever os resultados obtidos e tabulá-los para mostrar posteriormente ao grupo.

Os tópicos trazidos de casa motivaram um interessante debate do qual se extraiu os principais temas a serem abordados na *Entrevista*. De modo geral, os alunos mostraram-se curiosos em saber que tipo de experiência levava os entrevistados a escolher as áreas do teatro e da licenciatura como opção profissional; demonstraram interesse pelos fundamentos teóricos do fazer pedagógico dos profissionais, pelos tipos de propostas desenvolvidas nas suas salas de aula e pelas características do sistema de avaliação implementado e do papel dos grupos na construção das regras e na dinâmica da disciplina.

O momento de preparação do roteiro da *Entrevista Coletiva* foi registrado no *Diário de Classe* por Luna, que retirara aspectos da atividade realizada coletivamente e refletira sobre o sentido da prática cooperativa que se estabelecera, relacionando-a à satisfação dos seus interesses e dos interesses comuns ao grupo, em especial, à experiência do Estágio Docente (Disciplina de Práticas de Ensino) que, naquele momento, significava desafios a ela e à maioria dos seus colegas:

A experiência do estágio levanta questões que repercutem discussões e conversas no melhor sentido dessas palavras. Ao mesmo tempo em que formulamos perguntas aos nossos convidados, pensamos num caminho para respondê-las nós mesmos. Por isso é totalmente coerente conhecermos diferentes soluções para lidar com o aluno, a escola, colegas...

No início da elaboração do roteiro eu deixei transparecer certa preocupação com os rumos do trabalho. Movida pela desconfiança em relação à minha própria maneira de encaminhar a atividade, ou por não me sentir suficientemente segura das condições do grupo em realizá-la como eu imaginara, tentei conduzir a ação dos alunos em favor da formalização de questões mais definidas e do estabelecimento de uma seqüência de perguntas norteadoras, mas eles pareciam estar suficientemente confiantes das suas condições e fizeram pesar a sua argumentação em favor da elaboração de um roteiro não muito estruturado. Afinal de contas, como enfatizou Raquel, "se deixarmos a conversa rolar mais fluída, mais natural, o clima é mais propício e a troca será maior".

Na continuidade do relato de Luna constam as questões formuladas pelos alunos da T2, segundo eles, “para serem usadas como cartas na manga” e “na ordem dos pensamentos”. A quantidade de aspectos que elas abarcam é uma mostra da intensa atividade dos sujeitos com a situação pedagógica proporcionada no decurso do planejamento da *Entrevista*:

ENTREVISTA TEATRO E EDUCAÇÃO III

- 1 - Na tua trajetória de vida o que te levou ao teatro ou à educação ?
- 2 - Qual é o papel que o teatro ocupa na tua escola?
- 3 - Que autores servem de base para o teu trabalho. E que tipo de prática tu desenvolves em sala de aula?
- 4 - Em que medida a tua formação acadêmica forneceu as bases para a tua prática?
- 5 - Até que ponto a tua prática artística influencia a tua prática como professor?
- 6 - Houve algum momento em que a realidade da sala de aula pareceu pôr em xeque o que tu sabias?
- 7 - Fala-se em "aproveitar o que o aluno traz", mas até que ponto isso pode ser feito em detrimento do que o professor tem para oferecer?
- 8 - Numa situação de sala de aula em que teu aluno se negue a participar, como é que tu procedes? Exemplifique.
- 9 - Frente ao sistema de avaliação da tua escola, como tua avalias o teu aluno?

O desenrolar da *Entrevista* contou com a colaboração de três convidados (um professor e duas professoras), com os quais o grupo conversou separadamente. As curiosidades e interesses genéricos e impessoais dos alunos a respeito da docência em teatro transformaram-se ao longo das conversas e dos debates, ganhando outros contornos, significando a troca de experiências e a aprendizagem recíproca de visões de mundo e de concepções sobre o teatro e sobre a educação: os entrevistadores satisfaziam a necessidade de conhecer o universo da escola e as diferentes realidades sociais e culturais com a qual o professor interage e os entrevistados, defasados em relação à realidade da universidade, aproveitavam a ocasião para atualizar informações e ampliar os seus conhecimentos sobre o Curso.

O relato da aula em que se realizou a *Entrevista* na T2 ficou ao encargo de Bia, que ilustrou o *Diário de Classe* com uma colagem formando um mosaico composto por recortes de pinturas de paisagens entremeados por fragmentos desalinhados de textos que incluem as suas considerações e “poetizações” (não encontro outra palavra) sobre o sentido transformador da

experiência do grupo com a *Entrevista Coletiva* e os dizeres (identificados pelo nome dos seus autores) mais significativos colhidos naquela tarde.

As nuvens transformam-se a olhos nus...

A água flutua entre galhos, pedras, corpos..., às vezes uma parece a outra. Assim pintaram Alfred Sisley, Paul Signac, ... e tantos outros. Amém.

Aos meus olhos e ouvidos constituíram-se as entrevistas deste dia. As perguntas elaboradas anteriormente foram feitas, mas muitas vezes respondidas na lógica dos pensamentos. Estar ao lado de [nome dos professores] foi um grande prazer! A tarde fluiu..., as idéias e experiências se relacionavam, confrontavam e transformaram-se.

Muitas vezes começar a fazer teatro é compartilhar uma refeição: "Chegar e não ter ninguém para dar aula. Lidar com isso" [nome do professor]. "O que as pessoas entendem por teatro e lidar com isso. Isto altera a minha estética. Aprendo com a Cristina "Véia" e com as crianças [nome do professor]. "Eu não precisava ser o melhor professor do mundo. Procurei ser sincero... de Shakespeare ao clown" [nome do professor].

"Sinto falta de ter lido mais dramaturgia" [nome da professora].

"No DAD senti a falta dos orientadores" [nome do professor].

"Um cartaz no corredor: 'Precisa-se de Professor de Teatro'. E eu fui lá" [nome do professor].

"A experiência na Escola Cidadã está sendo muito feliz. Eu mudo de escola. Já passei por várias escolas... [nome da professora].

"Só há um caminho nesse mundo para ser feliz que é fazer todo o possível para tornar os outros tão felizes quanto for possível" (acho que a fonte é não sabida).

A página que encerra o relato de Bia traz uma composição de palavras que busca integrar movimentos, idéias e sentimentos relacionados à experiência.

	A inversão	
	do estabelecido	
	das idéias	
	dos dias	
	das ações	
	dos olhares	
dos seres	das ações	dos amores
	A interseção	
dos dias	dos olhares	das idéias
	A transgressão	
dos sentimentos	do mundo	do tempo

Numa análise comparativa do desenvolvimento da *Entrevista Coletiva* na T1 e na T2, é interessante considerar a postura de um dos entrevistados

que participou da atividade em ambas as turmas. Na T1, justamente pela não existência de um planejamento que norteasse o debate e exigisse o posicionamento do entrevistado, a sua ação revelou-se mais centrada no seu ponto de vista, ou seja, a abordagem (diretividade) dos aspectos teóricos não refletiu a experiência prática e tampouco motivou a interlocução; já na T2, cuja estruturação previu um certo direcionamento da conversa conforme o interesse dos entrevistadores, a conduta do professor entrevistado mostrou-se preponderantemente recíproca e cooperativa, pois se estruturou de modo a contemplar esses interesses, significando a interação da perspectiva do entrevistado (suas concepções teóricas e experiências da prática) com o conjunto dos pontos de vista dos entrevistadores.

Os resultados da *Entrevista Coletiva* e o seu significado para a aprendizagem dos conteúdos da disciplina também foram destacados nas *Avaliações Individuais* realizadas ao final do semestre pelos integrantes da T2. É o que mostram os fragmentos a seguir, elaborados por Pedro, que reflete sobre o caráter transformador da *Entrevista*, tanto para o grupo de entrevistadores, quanto para os professores entrevistados, e por Bela, que dimensiona o significado dessa experiência cooperativa referindo-se à mudança na sua própria postura em relação ao fazer pedagógico do professor de teatro:

- As *Entrevistas* foram para mim o fechamento que faltava. As perguntas que elaboramos notadamente mostraram dúvidas e desconfiças do “ser professor de teatro” após a academia. Pudemos ter uma idéia de quais as situações reais de ensino de teatro nas redes escolares. E as respostas e comentários dos entrevistados caíram como luvas nas perguntas que tínhamos na palma da mão. Fico pensando quais foram as reflexões após terem passado pela bateria de perguntas? O que eles disseram e depois se questionaram? Será que algo lhes remexeu a ponto de mudarem algo nas primeiras aulas pós-entrevista? Talvez futuramente nós mesmo saberemos (Pedro).

- Tivemos as *Entrevistas*, que na minha opinião foram ótimas, me deixaram com a mensagem de que é possível sim, desenvolver um teatro de qualidade na escola, mesmo com os problemas que se enfrenta, principalmente pela entrevista com a [nome de uma das entrevistadas], adorei tê-la conhecido, a forma como ela trabalha o teatro na escola, a sensibilidade, a espontaneidade, a dedicação e também a determinação [...], são fatores que para mim demonstram o que se precisa para ser um bom professor de teatro. Pelo seu exemplo fica mais fácil esclarecer “aquela pergunta” [refere-se a uma atividade em que eu propusera aos alunos, o

questionamento: *O que se precisa para ser um bom professor de teatro?*] Com o [nome do primeiro entrevistado] eu me surpreendi mais com as suas experiências de oficinas, a sua formação, o trabalho do ator [...]. A sua irreverência e energia contagiavam a gente. Na conversa com [a outra professora entrevistada] [...] o que mais me chamou a atenção foi a sua sutileza e afetividade, qualidade essencial para quem trabalha com criança [...]. Se eu colocasse a minha filha numa aula de teatro, gostaria que fosse com uma professora como ela. O cuidado com os trabalhos dos alunos, a generosidade, a necessidade da troca. Muito legal! (Bela).

O sucesso da *Entrevista* na T2 decorreu da combinação de muitos fatores, dentre os quais destaco: a intencionalidade da ação docente no sentido da adaptação da metodologia de trabalho às necessidades individuais dos estudantes e ao programa de ensino da disciplina, o empenho no preparo das questões que compuseram o roteiro e a atmosfera cooperativa conquistada pela postura confiante e generosa dos professores de teatro em formação reunidos em torno da atividade.

Nascida dos interesses individuais dos sujeitos da sala de aula em refletir criticamente sobre a docência em teatro, a cooperação consolidara-se na aprendizagem recíproca das diferenças históricas e culturais e dos distintos pontos de vista, por vezes, profundamente divergentes, manifestados no franco diálogo que se estabeleceu, motivando o crescimento mútuo.

Outro expediente que se revelou altamente propício ao desenvolvimento da cooperação na sala de aula foi o *Laboratório de Prática Docente*. Os aspectos convergente e culminante da sua ocorrência e o caráter coletivo da sua elaboração (planejamento, execução e avaliação), permitiram o estabelecimento de relações entre a teoria e a prática e significaram o comprometimento dos integrantes dos grupos em torno das questões do ensino de teatro.

A busca de apropriação das ações e coordenações (êxitos e fracassos; incompreensões e compreensões) possibilitadas no *Laboratório* fez surgir a necessidade de estruturação teórica. A ação reflexiva correspondente a essa necessidade significou importantes tomadas de consciência e saltos de qualidade na construção do conhecimento desses alunos-professores.

As situações da prática, em especial as que representavam desafio à ação pedagógica, motivaram a retomada de aspectos da teoria dos *Jogos Teatrais* (Spolin, 1963), inerentes à experiência criativa relacionada ao desenvolvimento da “improvisação”. Dentre eles, destaco: o princípio de “jogo”; o sentido da avaliação (idéia de superação da díade “aprovação *versus* desaprovação); a cooperação; o papel fundamental da “platéia ativa”; as “técnicas” (ligadas ao jogo e ao crescimento individual) de resolução dos problemas de atuação; a preparação do ambiente de trabalho (atmosfera de prazer e relaxamento); o encaminhamento (“apresentação do problema”; “instrução”) das propostas; a “transposição” da aprendizagem para a vida dos sujeitos; e a “fiscalização”, ou, a expressão física (corporal) dos “jogadores”.

Pesaram, também, as experiências práticas anteriores dos sujeitos em relação ao teatro (vividas noutras disciplinas do Curso, ou na atividade teatral estudantil, amadora ou profissional), compreendidas em níveis distintos de elaboração, e o compartilhamento dessas experiências, possibilitado pelas relações recíprocas e pela atmosfera de cooperação e de respeito mútuo criada na sala de aula.

Como forma de complementar a reflexão sobre o *Laboratório* desenvolveu-se, também, o expediente do *Relatório de Observação do Laboratório de Prática Docente*, cuja elaboração (individual) incentivou a formalização dos aspectos da prática assimilados aos princípios teóricos levantados na avaliação coletiva, ou inferidos pelos sujeitos posteriormente à experiência.

O contingente de dados coletados a partir da interação dos sujeitos com o *Laboratório* apresenta uma série de exemplos significativos à compreensão da cooperação a título de processo educativo e a tarefa de selecionar os mais propícios à análise exigiu a adoção de critérios específicos.

A necessidade de refletir sobre os aspectos da continuidade e da totalidade na análise do desenrolar das situações pedagógicas propiciadas

pelo *Laboratório* levou-me a destacar três registros (*Diário de Classe*) elaborados por sujeitos de uma mesma turma, tal seja, a T1.

O primeiro exemplo é a elaboração de Dora, realizada a partir da observação da aula inaugural do *Laboratório* da T1, que fora coordenada pela dupla de colegas Júlia e Laura. O objetivo primordial da aula era conhecer os sujeitos (voluntários que se apresentassem para participar da experiência) para os quais se dirigiriam os interesses da ação pedagógica e, para tanto, decidira-se pela proposição de jogos e improvisações que permitissem a interação entre as “professoras” em exercício e os “alunos”. A expectativa dos integrantes da T1 era possibilitar a identificação de interesses e domínios comuns do grupo, de modo a fortalecer a base das relações cooperativas e revelar as necessidades mais prementes dos sujeitos no tocante ao fazer (agir e refletir) teatral.

Nesse sentido, Dora tematiza a interação entre as colegas (as “professoras” responsáveis pela aula) e os participantes do *Laboratório* (“alunos”), sob a intervenção declarada dos seus sentimentos em relação a cada momento da aula. Assumindo o seu papel de observadora ativa, ela avalia os procedimentos adotados, as reações evidenciadas e os resultados obtidos, frente aos objetivos propostos, desdobrando-se entre as perspectivas e nuances das posturas de quem assiste o desenrolar das atividades, de quem as propõe, ou encaminha, e de quem as experimenta.

[Data] Hoje é o primeiro dia do *Laboratório* e estamos todos ansiosos e já passa das 13h30min e ninguém aparece dá um medo será que não vai ter ninguém? Mas o Miguel [seu irmão] disse que vinha com umas amigas e a Laura garantiu uns alunos e a Nara também vamos esperar. O pessoal tá chegando oba vai ser no palco nossa tem 16! Nem acredito tomara que seja legal. Vai começar. Todo mundo em círculo a maioria é adolescente mas tem alguns com mais de trinta. Parece um pessoal legal que não sabe que tem que vir com roupinha velha. Esquecemos de avisar logo hoje que é aula de corpo [o planejamento incluía atividades de envolvimento corporal] e tem muita saia vai complicar mas tudo se dá um jeito. E a Vera quando começa a falar não pára mais [refere-se ao momento que eu explanei sobre os objetivos do trabalho e teci algumas considerações sobre a sua importância para o andamento da disciplina] mas que bom ter ela por perto dá uma certa segurança ela é uma viagem e trouxe a filha pra dar uma força o Miguel também veio coisa mais queri [abreviatura de *querida*] e o namorado da Laura. E alguém falou em teatro para tornar as pessoas mais sensíveis achei lindo é isso

mesmo. Júlia e Laura são as corajosas que têm a missão de fazer o pessoal voltar “Nenhum a menos” vejam este filme que tem tudo a ver [comentáramos sobre o enredo do filme, cuja protagonista, uma menina, decide ensinar outras crianças a ler]. Vai ser legal a Júlia é tranqüila e sabe improvisar [refere-se à colega que possui uma experiência teatral mais consolidada e assumira atitudes de descentração na sala de aula] a Laura tem vigor e já tá na lida [refere-se à colega mais inexperiente em relação à prática teatral, mas que possui experiência de sala de aula]. Chega de explicação vamos começar e o çicle professora [uma delas mascava chicletes, deu-se conta e pôs no cesto de lixo]? Não pode dar mal exemplo. Aí começou! Uns tiraram o sapato e os outros vão ficar pisando no pé dos descalços caminhada básica noção espacial mudanças de direção abaixa e observa os buracos e viva o pessoal tá se divertindo com a barriga da perna. Bom dia eu sou fulano aperta a mão depois só solta a mão dum quando pegar a mão doutro que imagem bonita me lembra a biodança os nós. Futebol americano e o pessoal tá brincando e se divertindo. Ei! Isso é jogar pessoal! Agora vamos brincar de modelar e a massinha é o cara da frente e a música inspira nossa quanta estátua linda podia ter rolado um passeio dos escultores para observá-las mas eles observaram sentados enquanto a estátua deficiente física ou com dificuldade corporal e afinal como se fazer entender? Fosse beber água e lavar o copo e não sei bem se volta a ser estátua ou o quê. Depois que fez observou e vice-versa mas não precisava parar para conversar porque tava um clima lindo já que as estátuas móveis iriam pra fila do sus. Conversar o quê? Falar o quê? Eu não sei o que falar e eu ainda tô tímido e ainda não assimilei e não sei o que querem que eu responda eu só quero saber se o que eu fiz tava certo [interrogações dos “alunos”]. Mas enfim na fila do sus rolou o tal do jogo dramático e com gente grande viu não é criança pequena que brinca e mesmo quem não entendeu entrou na brincadeira e se divertiu aquele monte de gente meio torta esperando o médico que não vinha e uma enfermeiras grossas e uns desmaiando e passando mal e brigando e até uma morreu. Ah e até as professoras entraram na brincadeira o que foi bom segundo o L [um “aluno”] porque se não eles não teriam feito nada e eu também acho que foi bom porque eles não teriam feito nada mesmo. E acabou e não doeu e foi bom aplausos [...] pras nossas queridas colegas que cumpriram muitíssimo bem a função de fazer com que eles voltem com certeza vão voltar e eu até já sei que o P [outro “aluno”] e as amigas adoraram e querem trazer mais gente [...]. Depois a gente conversou e a Laura mostrou o caderno [referindo-se ao *Diário de Classe*] [...] tá ficando uma loucura e já dá medo de pegar. A Maria e a Nina [responsáveis pela aula seguinte do *Laboratório*] são as próximas e vão apresentar o prédio e trabalhar com figurino e nós vamos ficar mandando energia pras nossas futuras professoras. E eu ainda não falei pro pessoal que eu não vou dar a terceira aula como o combinado porque eu vou viajar mas já falei com a Jade e a Lea e troquei os dias vou ficar com o último e já to tendo várias idéias. Este *Laboratório* vai ser tudo de bom e vamos pôr em prática todos estes japiassu, joana lopes e piaget e spolin e koudela e slade e boal e ryngaert e olga reverbell!!! [teóricos estudados no decorrer dos *Seminários* e em outras disciplinas] Beijos pessoas. Dora.

O encadeamento dos acontecimentos descritos e a maneira afobada, atropelada, quase destituída de pausas de pontuação e de indicações de passagem de tempo ou de constituição de espaço de como Dora constrói a

sua narrativa evidenciam a sua preocupação em relação aos rumos do trabalho que, então, se iniciava e dizem da sua ansiedade frente à quantidade de aspectos que a aula significara. O dinamismo do seu relato indica o intenso movimento do seu pensamento no sentido de coordenar os diversos pontos de vista dos sujeitos da sala de aula à multiplicidade de sentimentos relacionados ao seu próprio processo de compreensão (equilibração, ou, assimilação e acomodação) dos aspectos cognitivos, afetivos, éticos e estéticos constitutivos da experiência.

Para refletir sobre o desenvolvimento do processo do *Laboratório*, menciono o relato de Jade (*Diário de Classe* da T1) sobre a terceira aula da sua ocorrência, ou seja, sobre um momento em que o grupo, em fase bastante avançada do processo de cooperação, mostrava-se em condições altamente propícias à coordenação dos fazeres teóricos e práticos e à criação de novidades.

O decurso do processo de interação dos sujeitos da T1 com a disciplina permitira uma experiência radical com o expediente do *Laboratório*: as situações preponderantemente empíricas das duas primeiras aulas e a reflexão proporcionada pelas discussões e sistematizações ocorridas posteriormente a cada uma delas possibilitaram a tomada de consciência de uma série de elementos fundamentais à abordagem da improvisação teatral sob a perspectiva construtivista. A ordenação das ações (docentes e discentes) evidenciadas na prática refletira (aspecto do reflexionamento) conteúdos (observáveis) relativos aos *Jogos Teatrais* e aos *Jogos Dramáticos* (dentre outras formas tematizadas na interação com os *Seminários*) e a intervenção dessas formas (aspecto da reflexão) significara a ampliação dos domínios sobre as ações (praticadas e observadas), exigindo a apropriação (reflexão) desses conteúdos (já em processo de formalização), e a sua transformação engendrara novas formas relacionadas a novas compreensões, mas, por outro lado, significara novos desequilíbrios e contradições e exigira a constante re-elaboração de conteúdos, e de formas, capazes de fazer corresponder (regulação) as ações docentes às exigências da prática.

A constatação de que se aprendera não somente a partir da tomada de consciência das razões dos êxitos conquistados no *Laboratório*, mas sobretudo no enfrentamento das dificuldades e dos desafios gerados na interação com os “alunos”, levava o grupo a estimar a considerável quantidade de discussões em aberto e de problemas ainda carentes de um encaminhamento que correspondesse aos seus ideais pedagógicos, o que gerara muita expectativa em relação à terceira aula e, naturalmente, despertara sentimentos de insegurança, sobretudo a Júlia e Lea, que seriam as “professoras” responsáveis pela condução das suas atividades.

No dia estabelecido para a sua realização, instantes antes da hora combinada para a chegada dos “alunos”, o grupo já se encontrava na sala de aula em pleno estado de co-operação, quando Laura, que se preparara de casa para o momento, solicitou a presença de todos no centro do palco (bem como fazem os atores de teatro antes da entrada do seu público) para que ouvissem a sua leitura da letra da música *Metade*, de Osvaldo Montenegro. Esta pareceu refletir o sentimento do grupo naquele momento de troca e significar ainda mais a aproximação dos seus integrantes em torno da concretização dos seus ideais pedagógicos.

“E que a força do medo que tenho,
 Não me impeça de ver o que eu sei.
 Que a morte de tudo o que acredito,
 Não tape os ouvidos e a boca.

Porque metade de mim é o que eu grito,
 Mas a outra metade é silêncio.
 Que a música que ouço ao longe
 seja linda, ainda que tristeza.

Que a mulher que eu amo, seja
 para sempre amada, mesmo que distante.
 Porque metade de mim é partida
 e, a outra metade é saudade.

Que as palavras que eu falo não sejam
 ouvidas como prece e nem repetidas com fervor,
 apenas respeitadas como a única coisa
 que resta a um homem inundado de sentimento.

Porque metade de mim é o que eu ouço,

mas, a outra metade é o que calo.
 Que essa minha vontade de ir embora,
 se transforme na calma e na paz que eu mereço.

Que essa tensão que me corrói por dentro
 seja um dia recompensada.
 Porque metade de mim é o que penso
 e, a outra metade, é um vulcão.

Que o medo da solidão se afaste.
 Que o convívio comigo mesmo se torne ao menos suportável.
 Que o espelho reflita em meu rosto um doce sorriso
 que me lembre ter dado na infância.

Porque metade de mim é lembrança do que fui,
 a outra metade, eu não sei.
 Que não seja preciso mais do que uma simples alegria
 para me fazer aquietar o espírito.

E que o teu silêncio me fale cada vez mais.
 Porque metade de mim é abrigo, mas a outra metade é cansaço.
 Que a arte nos aponte uma resposta,
 mesmo que ela não saiba.

E que ninguém tente complicar,
 Porque é preciso simplicidade para fazer florescer.
 Porque metade de mim é platéia e, a outra metade, é canção.

E que a minha loucura seja perdoada,
 porque metade de mim é amor
 e, a outra metade... Também!

As implicações do conteúdo dos versos da letra e a sinceridade de Laura ao declamá-los constituíram uma homenagem a relação de confiança estabelecida no desenrolar daquele semestre letivo e propiciara um momento de intimidade entre os integrantes do grupo e de estreitamento de laços afetivos, significando uma motivação extra à superação dos desafios enfrentados na prática.

O texto resultante das impressões de Jade sobre aquela aula foi digitado em duas folhas de papel branco com bordas rasgadas e sobreposto a uma partitura musical impressa num papel em tom pardo (amarelecido e desmaiado) – aspectos formais que lhe conferem a rusticidade de um documento que se guarda há tempo, ou que se valoriza por algum motivo especial.

A experiência pregressa de Jade como estudante do curso de Música, por certo influenciara a elaboração das imagens musicais que compõem o seu inusitado relato. Sem dúvida, a riqueza de aspectos do conteúdo refletidos e a beleza das imagens sugeridas são motivos de sobra para valorizá-lo como jóia rara.

Terceira sinfonia inacabada. Opus [data]

Sob a regência de Júlia e Lea [colegas responsáveis pela aula]

Se o nosso terceiro encontro oficial pudesse se uma “partiturazinha”, diria que essa sinfonia de quase duas horas de duração iniciou com uma harmonia perfeita. Duas jovens maestrinas regeram uma orquestra de anjos que tocavam a várias mãos um único instrumento: um balão [objeto sobre o qual o grupo de alunos agia]! E, aos poucos, cada participante recebeu dos ares o seu próprio objeto tocante [interação individual em relação ao objeto]. E tocaram num tom maior sem que o ritmo pudesse cair. E tamanho era o virtuosismo dos músicos que o instrumento era tocado das mais diversas formas, para deleite do exigente público [o restante do grupo, que observava a aula]. E esse primeiro movimento passeava em diversos estilos, culminando no jazz, onde cada um pôde mostrar suas habilidades técnicas e criatividade em três compassos [trabalho a partir de músicas]. Até que outro instrumento, de timbre mais grave, foi introduzido para testar a qualidade da impecável orquestra [desafios propostos pelas colegas “professoras”]. Digamos que o ritmo mudou de um ternário simples (o ritmo da valsa) para um ritmo composto, quebrado, brejeiro. As regentes pareciam realmente querer alterar aquela melodia de caráter lírico, tornando-a mais furiosa, heróica, beethoveniana... [outros desafios]. E conseguiram! Mas não pensem que os instrumentistas, que foram pegos de surpresa, chegaram a desafinar. Não... Longe disso! Apenas tocaram com cuidado o instrumento novo e deram outro caráter à sinfonia, deixando os ouvintes [outra forma de referir-se aos observadores] apreensivos e orgulhosos a cada nota certa.

Mas eis que deixadas influenciar pelo capitalismo selvagem, pelo lucro fácil e consumismo desenfreado, as maestrinas, sem dó, nem ré de piedade, interromperam a sinfonia e fizeram com que todos os instrumentistas vendessem seus instrumentos [refere-se aos problemas evidenciados na proposição de uma atividade]. E a maioria deles, meio sem jeito, pois não acreditam na música comercial, caso contrário estariam tocando pagode e não uma sinfonia, foram vender seus balões [...]. E para tentar conter a dor de se desvencilhar de seus estimados instrumentos, inventaram as mais absurdas utilidades para eles [problemas decorrentes da adoção de soluções forçadas e da falta de propósitos da atividade]. E alguns tentavam escapar ou fugir eram apontados pelos demais e condenados a vender a qualquer preço [problemas de encaminhamento]. E a plateia, alguns comovidos, outros curiosos, foi se deixando levar pelo *marketing* e acabou comprando muitos produtos. Por fim, os próprios músicos se conformaram em largar a orquestra e aderir ao sucesso fácil [soluções apelativas e calcadas no uso da palavra pela palavra]. É... mas o mercado é muito concorrido, e as maestrinas viraram empresárias, donas de uma gravadora que exigia um produto de qualidade num curto espaço de tempo [refere-se à dificuldade de obtenção de resultados imediatos num trabalho criativo]. E mil palavras diziam para os

músicos... mil exigências... queriam gravar um CD! E nossos *virtuosos*, por mais que tentassem, não conseguiam a liberação para compor a música e ensaiá-la. As jovens queriam inovar, queriam um *hit* de sucesso improvisado. Confiavam na qualidade de seus músicos e acreditavam que não seria preciso ensaio, até porque não havia tempo. E eles aceitaram a idéia! E o *show*, ao vivo e sem ensaio, foi algo previsto: música moderna aleatória! Cada músico tocando numa tonalidade, com ritmos diferentes, desafinados, descompassados, fora do tom. E percebendo que esse tipo de música não era o que queriam, as maestrinas, que não são surdas nem nada, reuniram-se com seus *virtuosos* para rever seus conceitos e, após, liberarem para um descanso de uma semana [enumera as tentativas das colegas em cumprir os objetivos propostos e refere-se ao momento em que elas avaliaram os resultados obtidos]. A platéia, chocada, pediu uma audiência com as moças e todos, sem exceção, depois de comovidos discursos, viram que elas são boa gente, dignas, honestas e merecedoras do nosso respeito. Quiseram apenas inovar, experimentar algo que não foi muito feliz, deixando a sinfonia inacabada [analisa a reação dos observadores frente aos problemas evidenciados na condução das atividades]. Mas atirem o primeiro piano ou violão, aqueles que aprenderam a tocar um instrumento sem desafinar, sem arrebentar algumas cordas, sem bater na tecla errada. E pegando o gancho do lindo presente da Laura, podemos dizer que: se metade de mim erra, a outra metade aprende.
Composto por Jade em alegria maior.

O registro da última aula do *Laboratório* da T1 foi elaborado por Maria, que acumulou a tarefa de encerrar o *Diário de Classe* do seu grupo. Ela colara nas suas páginas, duas folhas que reproduziam páginas de caderno e emoldurara-as com desenhos de minúsculas flores coloridas de diversas cores. O seu texto, digitado em azul e com um tipo de letra semelhante à escrita cursiva, assume ares de “confissão” a um diário, no qual são relatadas as atividades desenvolvidas pelas colegas responsáveis pela aula daquele dia e as suas impressões sobre o trabalho delas e do grupo em geral.

Desse relato-diário de despedida, optei por destacar apenas a sua conclusão, encerrando a amostragem dos exemplos escolhidos para ilustrar a experiência pedagógica propiciada pelo *Laboratório de Prática Docente*.

Como foi legal essa experiência! Que grupo maravilhoso foi posto em nosso caminho! Pena que já acabou! Poderia haver mais aulas para experimentarmos ainda mais nossas idéias, aprimorarmos nossos conhecimentos e aproveitar ainda mais essas criaturas maravilhosas e criativas para as quais planejamos e dedicamos nossas aulas. Também tenho que comentar sobre nós, pois sem a nossa união, cumplicidade e entendimento nada teria corrido tão bem! Nós nos ajudamos muito, propusemos, e pensamos juntos, demos sugestões, discordamos, rimos, brigamos, mas o importante é que tudo isso contribuiu para o nosso crescimento, tanto pessoal quanto profissional! Foi bom compartilhar esses momentos juntos,

ficarei com saudades das oficinas [aulas do *Laboratório*], do pessoal legal que encontramos e principalmente de vocês, pois agora será mais difícil nos vermos, cada um está construindo seu caminho e batalhando pela sua felicidade! Muito obrigada por compartilharem comigo esses momentos! Boa sorte para todos nós, muito sucesso, paz, saúde, felicidade e principalmente muito amor! Maria

O momento da *Avaliação Cooperativa* na T1 ocorreu na aula seguinte à experiência do *Laboratório*, ou seja, logo após a leitura do relato de Maria, de modo que o grupo, ainda sob o impacto das suas descobertas em relação ao fazer docente, estabeleceu um diálogo muito proveitoso. Através dele, os sujeitos buscaram caracterizar a ação pedagógica comprometida com os princípios da teoria, em especial à perspectiva de conhecimento como construção. As falas que compuseram o diálogo que se segue (constantes nos *Meus Registros*) são exemplos dessa forma de compreender a relação educativa; dado o seu caráter de elaboração coletiva, não são identificadas:

- Incluir a todos;
- Procurar incluir a todos, até mesmo aqueles que parecem não querer se incluir;
- Respeitar, considerar;
- Preocupação com o conhecimento; com a aprendizagem futura;
- Ouvir, mas saber puxar para o conteúdo da aula; não deixar cair num blablabla;
- Motivar a turma;
- Relacionar com o teatro;
- Relacionar com a vida;
- A aula é de todos; o professor divide a aula e todos são responsáveis por ela;
- O professor é também aprendiz;
- Construtivista na postura;
- Não se tem a fórmula.
- O que fazer na sala de aula quando os alunos não tem vontade de fazer teatro e tu já esgotaste todas as possibilidades?
- Se tu ainda não encontrastes uma forma de trabalhar com eles é porque não esgotastes as possibilidades. Elas não se esgotam.

Outro momento propício à observação do caráter recíproco do processo de construção cognitiva ocorreu na *Avaliação Cooperativa*, que, devido aos aspectos da sua dinâmica, constituiu uma atividade especialmente motivadora das relações interpessoais dos sujeitos da T2.

No encontro anterior eu havia proposto aos alunos que elaborassem a *Avaliação Individual*, para que se pudesse refletir coletivamente, e metodicamente, sobre o desenrolar das atividades do semestre letivo. Sugerir

que procedessem a um apanhado das atividades desenvolvidas, considerando as relações entre a teoria e a prática, e solicitei que fizessem uma apreciação da qualidade do desempenho docente e discente na condução e realização das situações pedagógicas.

No momento destinado à *Avaliação Coletiva* da T2, última aula daquele grupo, dispusemos as cadeiras em círculo como de costume, ou seja, ocupando o espaço central da sala. Embora fizesse muito frio, Bia abriu as janelas – “para entrar um ar” – e optamos por conservá-la assim, mesmo com o forte barulho vindo da rua. Uma nesga de sol invadira uma parte da sala, sugerindo um novo espaço a ser ocupado e fomos reposicionando as cadeiras quase que ao natural, aproximando-nos uns dos outros para tentar driblar o barulho e aproveitar o calor do sol e da presença.

Raquel iniciou a *Avaliação* dizendo que gostaria de ler o que havia preparado. Trouxe, segundo uma das colegas, um “super-panorama” das atividades e leituras desenvolvidas no semestre. Rememorou o envolvimento do grupo, dizendo que “começamos reto, de uma forma tradicional, formal”, nos registros do *Diário de Classe*, e terminamos “escorrendo idéias”. Comentou sobre as entrevistas e, particularmente, sobre a sua identificação com uma das professoras com quem haviam conversado: “Ela é muito jovem para assumir uma sala de aula, mas aparenta muita tranquilidade”.

Depois, foi a vez de todos comentarem sobre a postura de Raquel no decorrer do semestre, e assim por diante. Cada aluno procedeu à sua avaliação e ouviu o que os colegas tinham a dizer a seu respeito. Culminamos com a avaliação do meu desempenho na condução das situações de sala de aula. Os alunos referiram-se à “escuta”, ao “estar junto” e à “organização” como aspectos positivos da ação docente e apontaram “a rigidez na cobrança dos horários” e a dificuldade de “deixar rolar”, ou “de deixar voar mais alto”, observada sobretudo na condução da elaboração da *Entrevista*, como um aspecto a repensar.

A riqueza dos pontos de vista sobre a postura de cada um foi fundamental para a ampliação dos olhares sobre o grupo e para uma maior apreensão de determinadas particularidades, fazendo emergir coordenações e compreensões sobre as dimensões afetivas, cognitivas, éticas e estéticas do processo de aprendizagem. “É um exercício no qual vemos uns aos outros através de diversas lentes”, caracterizou Luna, referindo-se à possibilidade de conhecer a si mesmo através das opiniões e dos sentimentos expressos pelo grupo. “Mesmo conhecendo uma pessoa há bastante tempo, sempre tem algo mais que surpreende e encanta”, complementou Raquel, em respeito ao estreitamento das relações entre os sujeitos da sala de aula. As críticas, nem sempre fáceis de serem ditas, ou ouvidas, pareceram assumir o tom de contribuição, de “toque” para futuros trabalhos, envolvimento e participações.

A conversa sobre a intimidade das relações de sala de aula envolvera-nos a tal ponto que, quando percebemos, já era quase noite: o sol tinha ido embora, o frio só fizera aumentar e o barulho continuara lá – mais forte até, pois já era hora do pico –, e nem sequer cogitáramos o intervalo ou o término da atividade.

Essa experiência junto aos alunos da T2 foi decisiva para que eu pudesse planejar e encaminhar situações que viessem a contemplar as necessidades de busca dos sujeitos da sala de aula. No trabalho subsequente, ou seja, na interação com os alunos da T3 e da T4, procurei equilibrar a minha ação pedagógica no sentido da apropriação das ações dos alunos, da compreensão mais imediata das razões de cada procedimento, e da transformação da minha própria postura, de modo a permitir a interação radical dos sujeitos da sala de aula com o objeto de conhecimento. Conforme tematizou Carla (T4), ao refletir sobre a consciência do seu envolvimento em relação aos acontecimentos da sala de aula como conquista proporcionada na experiência do *Laboratório de Prática Docente*: “É como se eu visse a mim mesma no olho do furacão”.

A despeito da quantidade e da qualidade dos dados referentes ao aspecto cooperativo da experiência da pesquisa, apresentados até aqui,

encerro a palavra deste capítulo apresentando alguns fragmentos de depoimentos extraídos das *Avaliações Individuais* dos sujeitos da aprendizagem que dizem mais especificamente da preponderância das relações recíprocas no seu processo de desenvolvimento intelectual e no seu comprometimento com o teatro e com a educação – objetivos primordiais da formação do professor numa perspectiva construtivista.

- A disciplina fluiu para mim, o que eu consegui aprender com os colegas, nos seminários, com o que eles trouxeram, suas experiências, vivências no teatro e na vida, por ser uma turma pequena, então as pessoas têm a oportunidade de se olharem e aprenderem melhor umas com as outras [...] uma disciplina que possibilita a troca, a participação! [Bela; T2].

- Acredito que aprendemos muito no trabalho, sobre nós mesmos, sobre nossos colegas e fundamentalmente sobre esta dialética que envolve a relação com nossos alunos. Cada dupla não só aplica, ao dar aula, suas compreensões acerca dos conteúdos já discutidos anteriormente, mas expressa seu comprometimento com o ato. É surpreendente como uma aula dada caracteriza o indivíduo que a programa [Ane; T4].

- Tenho pouca experiência, porém intensa, e essa intensidade se deve muito às teorias vistas nesta sala de aula e aprimoradas em nossa Oficina de Iniciação Teatral [*Laboratório*]. As trocas de idéias que tivemos nesse semestre foram fortes, intensas e sinceras. Cada um defendeu suas idéias com muita verdade e com mais liberdade do que no semestre anterior no sentido de que todos pareceram estar mais maduros e com maior clareza de suas opiniões. Nos ouvimos mais, debatemos, somos mais turma. Pena que vamos nos separar. Sentirei saudades desta disciplina, dessa turma, dessa professora, enfim... [Flora; T4].

- A turma, sempre muito atuante, evoluiu em direção à formação de um grande grupo de discussões que, apesar de várias idéias divergentes e debates acalorados, interessava-me por completo. Resta então dar parabéns à turma pelo seu envolvimento. Parabéns a ti Vera, por sempre abrir precedentes para a discussão, contribuindo com tua experiência e nunca nos impondo uma visão pessoal de determinado conteúdo. Forte abraço [Teo; T4].

- A Vera se coloca parêlo com a gente. Estamos aqui para aprender e quando se encontra alguém que quer ensinar, a tendência é um salto de qualidade. O domínio do conteúdo possibilitou-nos confiança e segurança para o que desenvolvemos durante o semestre e para a nossa viagem como professores [Pedro; T2].

- A oficina [*Laboratório*] que realizamos neste semestre, apesar do pouco tempo, foi de fundamental importância para este crescimento. Debater sobre a prática, realizada no momento imediatamente anterior, foi riquíssimo. A possibilidade de nos enxergarmos no outro, que dá a oficina; de termos o testemunho do colega enquanto propomos as atividades; elaborar as necessidades e objetivos em conjunto, tudo isso fez com que a experiência se tornasse intensa, como se tivesse durado mais tempo [Carla; T4].

- Foi maravilhoso aprender e trocar com os colegas. Todos muito eufóricos e a fim de que desse tudo certo (se bem que era impossível que desse errado). Acredito que tudo de bom que aconteceu não teria sido possível sem a tua intervenção.

Confesso que demorei muito tempo pra compreender o teu ritmo e a tua maneira de conduzir a turma, mas resolvi me dispor a mudar essa visão. Foi como se a gente recém tivesse se conhecido, e foi ótimo. Teu bom humor e a maneira leve que vês a vida é contagioso. Transformou-se um prazer vir para a aula. Pude ter uma noção de toda a tua experiência e saber que compartilhas generosamente conosco. O que dizer dos colegas? A gente acaba se afeiçoando de uma maneira muito carinhosa a todos [...]. Foi um semestre valioso na minha formação acadêmica [Rita ; T4].

- [...] foi muito prazeroso, foi bom ter vindo às aulas, apresentado o seminário, ouvido os colegas, ver as mudanças nas pessoas; experimentar "dar aula"; acertar e errar juntos. Acredito que todos demos um grande passo nas nossas vidas, durante este semestre, e demos juntos. Realizamos um belo trabalho (Carla; T4).

4. Apropriar-se do vivido

Seremos sempre quem teve coragem.
De errar pelo caminho e de encontrar saída.
No céu do labirinto que é pensar a vida.
Nei Lisboa

Os depoimentos reunidos nesta parte da análise foram elaborados pelos alunos nas fases mais avançadas da interação com a disciplina. Eles refletem um momento muito semelhante ao que me encontrei na etapa final da teorização, quando, após ter trabalhado durante um tempo considerável no tratamento dos dados e empreendido grande esforço na exteriorização das minhas idéias, face à complexidade dos conceitos em jogo e o desejo de detalhar determinados acontecimentos, de modo a permitir a tematização dos princípios construídos ao longo da experiência, tive que me debruçar sobre uma totalidade que me parecia escapar, e tentar extrair dela as descobertas mais significativas.

Nas relações estabelecidas no decorrer da experiência pedagógica busquei compreender a avaliação como instância do processo de construção de conhecimento, ou seja, desde os momentos inaugurais da interação com as turmas investigadas, até o acompanhamento das situações de aprendizagem que ensejaram a teorização, procurei incentivar a abstração dos fazeres práticos e teóricos dos professores em formação.

Entretanto, algumas “falas” e produções textuais – ou, conforme Becker (2003, p.61), “ações de segundo grau” –, dos sujeitos da pesquisa, testemunham transformações no seu processo de conhecimento, pois evidenciam a apropriação das ações da sala de aula na relação com os aspectos da teoria, na compreensão do aspecto cooperativo da aprendizagem e no tempo.

Para Becker (2003, p. 35), o “sujeito epistêmico constitui-se pela sua própria ação”, ou seja, age sobre o meio, transformando-o e transformando-se para poder melhor assimilá-lo:

(...) movido por suas necessidades ou por seus desejos, o sujeito transforma o mundo dos objetos. Não conseguindo fazê-lo na medida da satisfação que procura, ele transforma as próprias estruturas de assimilação. Isso significa que ele cresce como sujeito à medida que transforma o meio, ou seja, à medida que organiza o mundo do objeto (meio físico ou social). Organizando e reorganizando o mundo do objeto ele cresce em subjetividade. Ao crescer em subjetividade, ele organiza melhor o mundo do objeto.

Essas idéias levam a compreender os aspectos da objetividade e da subjetividade como “duas faces” do processo de aprendizagem. Este processo deve ser entendido numa perspectiva histórica, o que significa considerar “a dialética entre a história de cada indivíduo, através de suas experiências cotidianas, e a história de uma sociedade como um todo” (Becker, 2003, p. 35), ambas determinantes, mas não suficientes para o seu desenvolvimento, pois que dependem estritamente da ação do indivíduo.

É o indivíduo que aciona, através das estruturas (mecanismos cognitivos em seus diferentes níveis de elaboração, mais ou menos sofisticados, mais ou menos conscientes) de que dispõe e por força das suas necessidades ou dos seus desejos (dinâmica), o funcionamento do processo de transformação dos conhecimentos e, reciprocamente, das suas estruturas.

Este tipo de procedimento retrospectivo, pode ser melhor compreendido através dos exemplos descritos por Piaget, e reunidos por Jacques Montangero e Danielle Maurice-Naville (1998, p. 90 - 92), acerca do processo de abstração reflexionante.

Os autores exemplificam a abstração reflexionante através do processo de construção da noção de ordem temporal que, segundo Piaget, principia por volta de um ano de idade, por ocasião da formação da noção de “antes”, extraída, por sua vez, da coordenação temporal das ações da criança; mais tarde, pela projeção das ações no plano da representação (reflexionamento), origina-se a construção da representação da ordem temporal, permitindo, por parte da criança, a reconstrução desta “como capacidade de ordenar as representações (reflexão)”. A idéia de “antes” passa a opor-se à de “depois”, significando o enriquecimento do processo na medida em que possibilita à criança a reconstituição seqüencial das suas experiências (no tempo) e dos seus trajetos (no espaço).

Na adolescência, a abstração reflexionante prossegue pela retirada do conhecimento do conjunto das ações e coordenações de ações e sua projeção num nível formal de pensamento; e, na inteligência do adulto, pelo pensamento científico ou pré-científico: planos superiores de pensamento nos quais o processo de abstração reflexionante constitui um tipo particular, denominado “abstração refletida”, ou seja, uma “forma de abstração” que “é acompanhada de tomada de consciência e de uma formulação – na verdade de uma formalização – dos elementos que foram abstraídos” (Montangero e Danielle Maurice-Naville, 1998, p. 91 - 92).

Como o meu propósito era justamente compreender a sala de aula como espaço de construção de conhecimento, não interessava, a este trabalho, proceder à mera verificação dos “conteúdos adquiridos pelos alunos”, futuros professores de teatro, como talvez coubesse a uma abordagem de base epistemológica empirista; assim, o meu interesse recaiu precisamente na tematização das relações entre as ações dos sujeitos no sentido da apropriação (construção; reorganização) do conhecimento e no movimento, correlato à transformação desses sujeitos, que se realizou no sentido da sua construção como professores de teatro.

Nos capítulos anteriores, a ênfase nas relações entre o conteúdo e a forma dos relatos apresentados pelos alunos foi um aspecto preponderante à compreensão dialética dos diferentes níveis de elaboração intelectual. Na análise do material coletado a partir das relações estabelecidas no campo empírico, foi possível observar distintas formas de organização, reveladas pelas condutas (conversas e ações anotadas nos *Meus Registros*) de sala de aula e pela produção textual constante nos *Diários de Classe*, nos *Memoriais* e nas *Avaliações Individuais* dos alunos.

Neste capítulo trago alguns exemplos de depoimentos que revelam a capacidade reflexiva dos alunos acerca do desenrolar do seu processo de construção cognitiva. Assim, decidi conservá-los quase na íntegra, pois o que me interessa é que se observe a sua continuidade lógica, os mecanismos de pensamento (níveis de subjetividade) dos quais ela é tributária e, em especial,

a originalidade e a beleza das formas utilizadas para objetivar os diversos aspectos e pontos de vista expressos pelos sujeitos.

Para iniciar, cito um texto especialmente fluido e lúdico, aparentemente simples, que reflete a complexidade do pensamento de Clara (T3 e T4) em relação ao seu próprio processo de conhecimento e formação docente, compreendido historicamente e pela via do prazer. Ele foi extraído da versão final do *Trabalho de Conclusão de Curso* da aluna, que o concebeu como forma de apresentação, ou, de *Memorial*.

MEU CURRICULUM VITAE

"Nasci chorando moinhos-de-vento" em [data]. Desde então, moro na casa dos meus pais.

Estudei no [nome da Creche que frequentou] no [Escola de Ensino Fundamental], no [da Escola de Ensino Médio], e faço Licenciatura em Artes Cênicas no DAD – UFRGS, onde eu to desde [data], mas eu me formo.

Estudei piano quatro anos e não toco nem pedrinha n'água. Sou chefe de seniores de um grupo de escoteiros, onde fui lobinha, escoteira, guia e pioneira.

Tenho alguns vícios, um dos piores é o chocolate, mas queijo, pipoca e chimarrão não ficam pra trás. Sofro de crises de riso em que choro, fico sem ar, com dor na barriga e câimbra nas bochechas.

Adoro desenho animado, seriado e filme, pode ser *cult*, de ação ou comédia romântica – tipo Meg Ryan. Vejo novela e não tenho vergonha disso, mas deixo de ver se tiver algo melhor pra fazer. Não vivo sem TV. Outra coisa que adoro é gibi, inclusive coleciono, desde *Mônica* até HQs adultas, e também curto pra c@**@/# os de super-herói.

Não posso esquecer de dizer o quanto curto teatro!!!!!!!!!!!!!!!!!!!! Bah, assistir, atuar, iluminar – sou atriz e iluminadora.

Gosto de um monte de coisa que não faço por falta de tempo.

Tenho umas coleções fracassadas que insisto em guardar, selos, papel de carta, dinheiro, etc...

Já tive vários cortes de cabelo. Já quis ser música, mágica, heroína, médica, bombeira, socorrista, rica e mais um monte de coisas.

Já baguncei toda casa com meus irmãos e arrumamos tudo antes da mãe chegar.

Já fiz bola de chiclete que estourou na cara e grudou até no cabelo. Já me escondi atrás da cortina e esqueci os pés para fora.

Já me queimei brincando com fogo, já tomei banho de chuva. Já subi em árvore, já roubei fruta do vizinho.

Já rolei da escada, já entrei em escada rolante ao contrário. Já fiz corrida de carrinho de supermercado, já fui expulsa pelo segurança.

Já juntei tampinhas de refrigerante pra trocar por garrafinha, copo, LP – uma coisa que existia antes do CD.

Já chorei até dormir e acordei toda inchada. Já gritei de felicidade. Já roubei beijo.

Já fiz confissões antes de dormir para uma amiga, já virei a noite conversando. Já

chorei na rua por causa de namorado. Já tentei esquecer algumas pessoas, mas descobri que é praticamente impossível.

Já fiz juras eternas. Já quis fugir de casa pra sempre, mas nem passei da porta.

Já larguei tudo por um amigo, já me senti sozinha, já me senti a pessoa mais amada do mundo.

Já estive totalmente decidida, mas meu normal é totalmente perdida.

Já senti medo do escuro. Já senti medo de altura, já tremi de nervosa.

Já quase morri de amor, já jurei que nunca mais ia me apaixonar.

Já me apaixonei de novo.

Já joguei verdade ou conseqüência, já joguei dorminhoco – e fiquei toda preta de rolhadas, é claro.

Já coleei em prova, já passei cola, já escrevi na porta do banheiro da escola.

Já briguei com professora, já fui pra direção e quase tomei suspensão;

E mesmo assim continuava expondo minha opinião.

Já brinquei de aulinha, como aluna ou professora. Já “dei aula” pros colegas quando eles não entendiam o que os professores diziam e a prova tava chegando.

Já dei aula de “verdade” em oficina de teatro.

Já brinquei de teatro já fiz peças no colégio, já fui pra festival de teatro estudantil.

Já fiz teatro em casa com meu primo e meu irmãozinho, que era cobaia, pobrezinho.

Já brinquei de faz-de-conta com meu irmão mais velho E quando dá tempo ainda brinco, só que agora chamamos a brincadeira de RPG.

Já dormi vendo as estrelas, já vi o sol nascer. Já vi o pôr-do-sol do Guaíba e não canso de olhá-lo.

Já tentei arrumar o quarto, mas ele tá sempre bagunçado.

Já perdi amigos, já encontrei novos amigos, já reencontrei velhos amigos.

Já erreí, já acertei. O que é certo ou errado senão uma questão de ponto de vista?

Já plantei várias árvores, nunca escrevi um livro – mas escrevi esse trabalho, e não tenho filho – pelo menos não ainda, serve o cachorro?

O segundo exemplo é a *Avaliação Individual* de Raquel (T2), realizada ao final da disciplina de *Teatro e Educação III*, e lida ao seu grupo na abertura da atividade de *Avaliação Cooperativa*. A sua reflexão é entretecida ao panorama das atividades desenvolvidas no decorrer do semestre letivo e busca articular a sua experiência de aprendizagem à totalidade do Curso, suscitando os caracteres interdisciplinar e teórico-prático (idéia de *práxis*) dos conhecimentos apropriados na disciplina.

Teatro na Educação III proporcionou uma leitura mais atenciosa de diversos autores citados durante todo o curso. Começamos com o texto de Fanny Abramovich [um dos textos sugeridos no *Seminário Zero*] no qual abordamos o papel do teatro na educação, depois passamos por Courtney, que traça um panorama das mais variadas vertentes e metodologias teatrais.

Os seminários para mim foram de grande valia, pela primeira vez consegui ler os autores solicitados. A primeira apresentação foi minha como o livro *Pega Teatro* de Joana Lopes. Como só conhecia o capítulo em que ela fala sobre as fases

evolutivas do jogo dramático [trabalhado noutra disciplina], foi importante reconhecer toda a obra. O que ficou mais claro para mim com esta leitura foi o conceito de metamorfose, que se faz presente no aluno-atuante quando este se interessa em transformar-se num outro e com isso amplia seu universo de comunicação, sua capacidade de expressão e criatividade. Lembro das discussões e dos exemplos levantados sobre cada uma das fases [evolutivas do jogo simbólico], e acredito que esta troca de pontos de vista em sala de aula tenha sido muito significativa para melhor apreensão da matéria.

Logo depois a colega Bela apresentou *Jogos Teatrais* da Ingrid Koudela, eu realizei a leitura mas confesso que gostaria de ter relido Piaget para recordar alguns conceitos dele que são utilizados pela autora – como a função simbólica.

Acho que a colega, assim como eu, teve dificuldade em entender o assunto e por isso a sua apresentação ficou um pouco truncada, mas a professora discorreu um pouco sobre o assunto facilitando a compreensão de todos. Neste seminário ficou muito presente a questão do desenvolvimento intelectual requerir a modificação do jogo.

Para finalizar com chave de ouro os *Seminários*, tive a oportunidade de ler *O Jogo Dramático no Meio Escolar* do Ryngaert, livro que eu não sabia da existência e que me surpreende ao apontar saídas e questionamentos a uma estrutura escolar que em alguns aspectos se aproxima da nossa. Este será com certeza uma referência bibliográfica essencial para o meu trabalho de graduação, pois de saída suscitou inúmeras discussões sobre o ensino do teatro no ambiente escolar.

Posteriormente [...] escolhemos realizar entrevistas com profissionais que atuam na nossa futura área de trabalho. Foi então que tivemos o prazer de ouvir os relatos de [nome dos professores entrevistados] que vêm tranquilizar nossos corações com relação à prática de sala de aula, mostrando que não existem só espinhos, mas que se estivermos comprometidos com a formação de seres humanos mais sensíveis, com certeza encontraremos mais rosas pelo caminho.

[...] a construção de um *Diário de Classe* foi riquíssima, pois acredito que nele estão registrados, além de nossas impressões pessoais sobre as aulas também o nosso crescimento e questionamento enquanto futuros professores de teatro. Ao final desta avaliação foi possível uma tomada de consciência da minha parte com relação às atividades realizadas [...] me dei conta que a quantidade de assuntos discutidos e as visões mostradas em sala de aula acrescentaram em muito, não só nas minhas reflexões sobre a prática teatral e a forma de abordar o seu ensino, como no meu comportamento enquanto indivíduo / artista / professor.

Raquel atém-se ao aspecto interacionista do *Seminário* desenrolado no semestre, considerando o despertar do seu interesse por obras lidas em outras disciplinas ao longo da sua formação acadêmica como decorrente da necessidade de compreender, num outro nível, as leituras realizadas na disciplina, e refere-se aos aspectos da verticalidade (aprofundamento) e a horizontalidade (extensão) na formação dos conceitos que significaram a estruturação do seu pensamento. Nessa medida, formaliza o seu próprio

processo de conhecimento, concluindo a sua reflexão com uma síntese, através da qual evidencia a apropriação (compreensão) da teoria.

Outro aspecto interessante que a *Avaliação* de Raquel revela é a tomada de consciência da importância da participação do grupo no processo de construção de conhecimento, o que parece relacionar-se tanto à sua reflexão sobre a atividade dos seus colegas, sempre dispostos à problematização e à discussão, quanto da professora, cuja ação vem ao encontro das necessidades cognitivas surgidas no decorrer do trabalho.

Nesse sentido, ela reporta-se a um momento inicial do semestre em que eu propusera a atividade de *Observação de Situação de Jogo*, que serviria à tematização dos conceitos da teoria e à busca de elementos que propiciassem aos alunos interagir com as *Etapas Evolutivas do Jogo Infantil* (título de um *Seminário* ocorrido na sua turma), conteúdo em processo elementar de formalização (relacionado a algumas leituras propiciadas em disciplinas anteriores), mas, ainda, desvinculado da experiência vivida. A constatação das lacunas em relação aos pressupostos de Piaget, evidenciam o início de uma busca genuína (desejo) no sentido da ampliação dos seus quadros conceituais.

As descobertas em relação ao sentido da prática da improvisação teatral propiciadas pela experiência no *Laboratório de Prática Docente* são destaque neste fragmento da *Avaliação Individual* de Suzi (T4):

As aulas na oficina [*Laboratório*], não só na minha dupla, mas principalmente a observação dos colegas, foram, passo a passo, contribuindo para que eu elaborasse conceitos e idéias acerca do ensino do teatro. Me fizeram repensar o quanto nos empenhamos nas atividades de sensibilização, relaxamento e o quanto nos esquecemos daquela que deveria ser o grande foco da aula de teatro, a improvisação. É nela que todos os demais jogos vão estar refletidos; é nela que se dará a prática dos códigos da arte dramática. O quanto devemos ser artistas nesse momento, conhecer a realidade da cena, ser o ator e o diretor que o professor deve ter sempre presente consigo. Essa divisão ator-professor divide o trabalho, subtrai e não acrescenta. Essa duplicidade é fundamental para o pleno exercício do ensino do teatro.

Outra questão que sinto ter melhor compreendido neste semestre, e que me foi instigada através da observação da nossa oficina, foi a questão dos objetivos que se tem ao ministrar um curso de teatro. Há uma falta de objetivos precisos em cada

jogo proposto, visto que cada prática pode ter vários enfoques e abordagens. Me parece que sabemos selecionar os jogos, elaborar a aula, montar a seqüência, mas não sabemos muito bem para que serve tudo isso, o que queremos com cada uma daquelas práticas. Isso é fundamental para que o aluno tenha claro o que será exigido dele. Saímos da visão do "achismo" e passamos para discussões mais concretas baseadas nos "conteúdos" e o reflexo deles nos improvisos.

Suzi era egressa do Curso de Bacharelado em Interpretação Teatral e a sua experiência como atriz profissional e como ministrante de oficinas, aliada ao seu interesse pelos princípios teóricos do "jogo" e da "improvisação", possibilitara o desenvolvimento da sua capacidade de refletir sobre o processo de conhecimento em teatro.

A sua participação ativa na avaliação das aulas do *Laboratório* contribuiu para o avanço da reflexão coletiva, sendo fundamental à sistematização de aspectos práticos do "fazer pedagógico" dos sujeitos da T4, pois suscitava muitos questionamentos sobre os objetivos das propostas implementadas, o que exigia um constante vaivém da prática à teoria, promovendo constantes reformulações no planejamento das atividades.

A discussão sobre o sentido do trabalho corporal, por exemplo, desencadeou-se a partir da aula inaugural do *Laboratório*, cuja ênfase pareceu recair sobre os aspectos da "sensibilização" e do "preparo" do corpo, em detrimento da interação entre os "alunos" e com as formas lúdicas ou teatrais. A reflexão coletiva levou os alunos-professores à conclusão de que a ênfase no trabalho corporal, embora tivesse permitido uma sondagem das capacidades dos "alunos" no tocante ao envolvimento do "corpo como um todo" nas atividades propostas, restringira as possibilidades de construção das relações sociais e de apropriação das regras dos jogos.

Para Pilar (T4), que participara ativamente desse debate, isso teria ocorrido em função da maneira diretiva de como as atividades foram propostas pela dupla de alunos-professores e do incentivo à competitividade na condução dos jogos. Segundo ela, "os nossos 'professores' fizeram uma construção das regras a partir do jogo, mas ficou limitada apenas a eles", portanto, "não houve construção coletiva".

Constatações desse tipo foram fundamentais à estruturação do *Laboratório*, pois contribuíram para a assimilação progressiva da teoria de Spolin e para a adaptação das ações no sentido da tomada de consciência do papel essencial do “acordo grupal” no desenvolvimento dos jogos teatrais.

Outro exemplo de contextualização da experiência dos sujeitos é o depoimento de Teo (T3), extraído do texto da sua *Avaliação Individual*. Dentre os muitos aspectos evidenciados por ele, observe-se: o crescente envolvimento com a teoria (antes e depois da experiência de sala de aula), o desenvolvimento de uma disciplina de trabalho, a relação interdisciplinar, a postura crítica frente ao seu próprio envolvimento e frente à participação do grupo e, sobretudo, o significado dos “percalços” (dificuldades) na tomada de consciência das suas ações.

Penso que consegui aproveitar muito do conteúdo desenvolvido e debatido em sala de aula. Por muitas vezes, depois de discutir os textos em aula, voltei aos mesmos e percebi informações novas e diferentes das quais eu tinha tomado consciência. Dentro do possível, me esforcei para estar com os textos em dia e fazer relações com o que vejo dentro do ensino do teatro na prática. O que muito me ajudou neste semestre foi o fato de estar cursando a disciplina de *Psicologia da Educação B*, onde consegui, à minha forma, fazer relações com os três principais teóricos estudados no semestre: Piaget, Vigotskii e Wallon.

Mas nem tudo são flores. Penso que eu poderia ter tirado maior proveito de nossa disciplina principalmente na parte final do nosso semestre. Acabei tendo que faltar uma série de vezes por conta de um trabalho que eu não tive como cancelar. Acredito que tive uma lacuna nesta parte do semestre. Tentei de certa forma me manter atualizado quanto ao que acontecia em sala de aula, mas, sem dúvida, o fator presença faz uma enorme falta. Enfim, acredito que este semestre foi, principalmente, importante para o nosso crescimento enquanto estudantes. Os percalços do caminho foram importantes para uma tomada de consciência enquanto indivíduos e enquanto grupo. Pudemos perceber neste semestre que estar presente é importante, mas o mais importante é a consciência do trabalho que vamos desenvolver no ensino do teatro, trabalho esse que exige de todos um imenso comprometimento e um enorme amor pelo fazer teatral.

Sem dúvida, neste semestre, o meu envolvimento com a disciplina de Teatro e Educação foi bem mais intenso do que no semestre anterior. Seja pelo fato de poder estar mais presente, pela proposta lançada (seminários, oficinas, discussões...) ou pelo envolvimento de toda a turma, o semestre foi um momento de grande prazer e descoberta em relação à nossa profissão, ou à nossa futura profissão: professor.

Um importante aspecto que eu gostaria de destacar é a criação de uma espécie de “termômetro pessoal” que me possibilita “medir a temperatura” da turma com a qual vou trabalhar. Acostumado com turmas mais agitadas [realidade constatada nos

estágios que realizou], quando fui dar a minha aula no primeiro dia de nossa oficina (que armadilha!... hehe), eu estava influenciado por um outro ritmo e energia de sala de aula. Mas sei que foi infinitamente mais rica a possibilidade de tomar a consciência, diretamente relacionada à prática, de que cada turma possui suas características que, por vezes, podem ser completamente opostas.

Estou com a boa sensação de ter espremido a laranja até a última gota. Tenho essa sensação com relação a toda a turma. Para mim foi de um crescimento (pessoal e profissional) assaz importante e até mesmo imensurável. O fato de poder estar ligando a teoria e a prática da nossa disciplina com as minhas práticas fora, foi de uma riqueza enorme.

Pilar (T3), na sua *Avaliação Individual*, também analisou a sua experiência e refletiu sobre as aprendizagens realizadas. Mas o que mais chama atenção no seu depoimento é a compreensão da função da disciplina de *Teatro e Educação* na sua formação acadêmica e a sua iniciativa de contribuir (cooperar) com o desenvolvimento do Curso, por meio de críticas e sugestões práticas advindas da sua experiência mais ampla.

Acho que as aulas foram extremamente importantes e me esclareceram muitas questões, assim como me deixaram com muitas dúvidas e inquietações. O que é magnífico, particularmente, é que este grupo que formamos contribuiu muito para o meu desenvolvimento, não só acadêmico, mas de vida.

Fazendo uma reflexão sobre o conteúdo propriamente dito, percebo o quanto me estimulei para buscar referências e aprofundar-me em leituras de livros que poderiam ajudar neste momento de "ensinar". E esse é mais um fator que acredito ter sido fundamental, pois com a possibilidade de ministrar uma aula de Teatro onde teríamos um grupo dependendo das nossas escolhas e nossa motivação, assim como a possibilidade de, após cada encontro, sentarmos e debatermos item por item das aulas dadas trouxe um comprometimento e uma responsabilidade tanto individual como coletiva. Fatores estes que nos aproximam de uma realidade profissional da qual deveremos dispor para com o nosso trabalho fora da vida acadêmica. Percebi ainda que esta disciplina também me auxiliou a repensar conceitos, a buscar direções e reavaliar meus objetivos com o Teatro e a licenciatura. Foi uma disciplina de "onde?", "como?" e "porquês?" [referindo-se aos enfoques do trabalho de Spolin].

Apesar de termos passado por um semestre atípico – verão adentro! – [refere-se à greve], acredito ter tirado muito proveito do mesmo. Eu vim muito motivada de *Teatro e Educação I* [semestre anterior] e permaneço com este entusiasmo após esse semestre querendo cada vez mais poder mergulhar na educação e no teatro. Poderia, sim, ter participado mais em aula, mas, mesmo tendo feito todas as leituras solicitadas essa postura mais participativa é uma questão que eu estou em processo – conforme eu mesma relatei para o grupo em minha avaliação em aula.

Teatro e Educação é uma disciplina que vem me encantando durante o curso. Agora em especial, nesta etapa III, com um elogio à forma criativa, inteligente, produtiva especialmente única que ministrastes, conduzistes e organizastes a mesma, cabe a mim, além de elogiar, dizer o quanto me sinto satisfeita e honrada

por ter feito parte desta turma que se constituiu. Foi um aprendizado inigualável a cada aula.

A idéia de oferecer um *Laboratório de Prática Docente* aproxima-nos de forma muito clara da prática de ensino e da metodologia, didática e teorias que estudamos em aula. É um caminho oportunizado que deveria servir de exemplo para outros professores seguirem em suas disciplinas, pois enfatiza a licenciatura em todos os seus aspectos, contribuindo para a formação profissional que se pensa formar no Departamento.

Chegando ao final do Curso, fico insatisfeita com algumas deficiências que acredito que o currículo de licenciatura tem. Embora estejam repensando e reformulando-o, o que é muito positivo. Insatisfação amenizada por atitudes oportunizadas por esta disciplina, a qual avalio neste momento. Acredito que o Departamento precisa possibilitar a nós, futuros professores de Teatro, um maior contato com o ofício de ensinar, disponibilizando mais estágios, voluntários ou remunerados, assim como mais oficinas em caráter de extensão, que é um fator muito estimado pela Universidade, devolvendo à comunidade o que nos é proporcionado pelo ensino gratuito. Seja em forma de parcerias, de convênios com escolas, enfim. Há uma necessidade de maiores oportunidades de práticas de ensino, assim como de uma abordagem mais significativa para os licenciandos nas cadeiras do currículo de Curso. São questões que continuo a refletir e a opinar desde que entrei na Universidade e assim como percebi seus aspectos positivos, também tomei conhecimento das suas deficiências.

Finalizando, sinceramente, só me resta dizer: Parabéns Vera por tuas idéias e tua escolha de direcionar esta disciplina e este modelo de *Laboratório*. Até este momento do Curso, posso dizer que foi a disciplina que mais me estimulou, me surpreendeu e me colocou desafios fundamentais para o exercício da "arte de ensinar".

Pedro (T2), na sua *Avaliação Individual*, amplia a experiência da disciplina no tempo-espço, mencionando, dentre as atividades realizadas ao longo do semestre, as que lhe foram mais significativas. Ele mostra-se capaz de identificar com clareza o papel de cada uma delas na sua reflexão e no estabelecimento de relações com conhecimentos construídos na interação com outras disciplinas (já cursadas, ou ainda em curso naquele momento) e com a prática pedagógica e artística.

Ao começar a rememorar este rápido semestre, a primeira lembrança que me vem são as leituras do caderno azul [*Diário de Classe*] e as conversas sobre o que cada colega colocou. Nestes momentos realmente apareciam os alunos-colegas e suas trajetórias, seus anseios e desejos. O que se discutia a cada leitura era a prova dos nove da eficácia do Teatro na Educação, de que é possível transformar a vida das pessoas através de jogos, brincadeiras, cenas, momentos de prazer, somos prova disto, estamos exercendo uma arte que tem os sentimentos humanos como matéria prima para a sua evolução. Por outro lado, ali se mostrou "a cara" de cada um, o indivíduo e seus interesses maiores, suas preocupações atuais ou o que durante anos está lá presente no cotidiano do artista, a morte, as desistências, os

fracassos, as vitórias, os problemas sociais de maior vigência. O meu caso parece ser este, para mim não é possível desconectar o que vivo do que aprendo a cada semestre. Tudo eu coloco aqui está ligado ao meu memorial, à minha forma de ver o teatro e nossa profissão. O caderno [*Diário*] serve para mostrar nossas inquietações e a minha inquietação é a nossa carreira como professores formados em teatro. O descaso com os professores é quase total, no entanto estamos aqui em processo de formação, prestes a cair num mercado ao mesmo tempo caótico e carente de professores desta área. Por isso coloquei recortes de jornais no caderno, para que possamos trabalhar nossas aulas com maior posição crítica e consciente, como nos sugere Paulo Freire (1996, p. 157): “O mundo encurta, o tempo se dilui: o ontem vira agora; o amanhã já está feito. Tudo muito rápido. Debater o que se diz e o que se mostra e como se mostra... me parece algo cada vez mais importante”.

Os *Seminários* serviram de reforço ao estágio da Prática de Ensino de 1º Grau [outra disciplina em curso no semestre], onde pude revolver algumas idéias esquecidas. Estas duas disciplinas conjuntas me engrandeceram muito na prática dentro da escola, aliás, posso juntar também o Projeto de Graduação [outra, também em curso]. O interessante é que todos nós, alunos desta disciplina, acabamos de algum modo relacionando nossas reflexões e práticas. Vamos realizando trocas constantes, sugerindo jogos, exercícios posturas, soluções, aumentando nosso repertório, fazendo surgir assim várias possibilidades de uma aula frutífera e transformadora baseada na relação professor e aluno.

Sobre o *Seminário*, estou sempre com os livros (os que possuo) na minha mesa de estudos e planejamentos. Não como se fossem bíblias, ou livros de receitas prontas e eficazes, mas como portos, onde posso, a cada desesperado naufrágio ou desgaste criativo, retornar e me refrescar com novas idéias. Viola Spolin e Sandra Chacra são portos que mais freqüente. Me auxiliam, me aconselham, me questionam, me destroem e me impulsionam para o alto mar das práticas teatrais, onde a improvisação reina dentro dos métodos de ensino.

O relato de Bela sobre a penúltima aula da T2, apresentado ao grupo momentos antes da *Avaliação Cooperativa*, também se destaca pelo seu caráter retroativo. Ele foi alinhado no *Diário de Classe* em forma de espiral e causou forte impacto naquele grupo, tanto pela ação inusitada que acompanhou a sua apresentação, ocasionada pelo fato de Bela ter que girar o caderno para ler, quanto pelo seu conteúdo, a exprimir sentimentos comuns a todos os integrantes.

As imagens se fundem, criam-se mundos. Na seqüência rápida das ações, elas aparecem como faíscas explodindo no ar. As figuras, as imagens mostram-se palpáveis, sólidas e reais...

Milhares de pessoas agindo, pensando, vivendo. Pessoas aos milhares criando e reinventando tornando todos os tipos de mundo possíveis de serem conhecidos, tornando o inimaginável concreto, pulsante e sensível.

Relendo o caderno [*Diário de Classe*] e lembrando o que os colegas registraram neste super caderno, tive uma sensação... o teatro é grande e grandes são as

peessoas que se aproveitam do teatro! Conhecer [cita uma das professoras participantes da *Entrevista*] também foi muito interessante: um sentimento de que não estamos sós.

As coisas mais concretas que eu posso dizer que ficaram comigo neste semestre foram: o seminário da Ingrid Koudela, é claro, porque foi o meu [ela fora a coordenadora deste *Seminário*]. As entrevistas com [cita os professores que concederam a *Entrevista Coletiva*], que foram por demais proveitosas. Também o conhecimento de colegas com quem eu ainda não havia estudado, mesmo que seja um conhecimento pequeno, mas o legal é que foi muito rico. E é claro, o caderno [*Diário de Classe*]. Por quê? Ele é a marca de que nós refletimos e pensamos teatro juntos, e é um pequeno registro da originalidade de cada um, da maneira como cada um de nós se manifesta em relação ao que sentiu durante as aulas, à matéria, à vida naquele momento. E eu entre os choros e chamamentos da minha filha, as canetinhas, as figura, a cola, vou registrando a última escrita neste caderno arte. Nesta obra coletiva deixo alguns pensamentos e imagens que são uma soma do que o teatro já me mostrou e ao mesmo tempo o nada, o vazio, a morte, o bloqueio criativo, e logo ali outra experiência começa, a mudança, o novo, o inesperado, o inusitado. A vida recomeça por outra parte e aquilo que se ganhou, não se perdeu, se reconstruiu e renasceu. A vida é uma roda, um círculo que gira com velocidade, mas que apesar disto, não se sabe o que será dali a diante, o que se sabe é que não tem fim!

"Eu não seria capaz de dizer a um ator "esteja presente". Por outro lado, o que eu sei é que ele deve estar no seu presente, na sua ação, na sua emoção, no seu estado, e na versatilidade da vida também. Estas são as lições que Shakespeare ensina. Presente em cada segundo" (Ariane Minouchkine).

"O teatro é, antes de tudo, vida. É o ponto de partida indispensável, e não há mais nada que possa nos interessar verdadeiramente do que o que faz parte da vida, no sentido mais amplo da palavra" (Peter Brook).

Enfim, foi um prazer compartilhar alguns momentos com vocês, Raquel, Bia, Luna, Pedro e Vera. Porto Alegre, [data]. Por Bela. Fim!

A *Avaliação Individual* de Ane (T4) foi escrita na forma de uma carta, endereçada ao grupo, na qual ela avalia a participação de todos os "companheiros de empreitada" no processo de conhecimento instaurado no convívio e busca dimensionar a experiência da disciplina no tempo.

Porto Alegre, [data]. Aos companheiros de empreitada

Parece que foi ontem o início do semestre, o tempo tornou-se pouco para comportar tanto debate de idéias e aplicação das mesmas. Por outro lado, esta profusão de informações discutidas dá uma dimensão astronômica à distância entre a Ane (e comigo meus colegas) de ontem e de agora. Ainda não dimensiono este crescimento, mas percebo quão importante foi e será este semestre para fortalecer-nos enquanto estudantes. Eu ousou dizer que esta ampliação possa ter atingido a professora Vera também. Este fica marcado como o semestre em que rompi com algumas algemas. Ane.

Esse caráter transformador da experiência é focado na *Avaliação Individual* de Carla e de Bia, ambas da T4.

O depoimento de Carla desenvolve-se a partir da seguinte indagação: "O que mudou neste semestre?" As explicações das razões das mudanças evidenciadas no decorrer do semestre compõem um conjunto de coordenações que revelam a complexidade da compreensão da aluna em relação ao seu processo de iniciação científica, à crescente interação do grupo com os fazeres teóricos e práticos do ensino do teatro, à responsabilidade acadêmica desenvolvida no decurso do semestre, à consciência do papel da reciprocidade no processo de aprendizagem evidenciado na disciplina e ao movimento do seu pensamento em favor da ampliação da sua visão da sala de aula, a partir da avaliação das ações discentes e docentes.

O primeiro semestre de 2004 chega ao fim. Primeiro semestre em que tive uma experiência em escola, observando aulas; a minha primeira experiência docente, uma entre os colegas da disciplina de Didática, outra, mais intensa, com os adolescentes e adultos da oficina desta nossa disciplina. O semestre em que escolhi, elaborei e escrevi o Projeto de Graduação; enfim, foi um semestre de novidades e descobertas.

Teatro e Educação III foi uma experiência muito interessante. No início, as práticas propostas pela professora Vera propiciaram experiência prática entre os alunos da disciplina, e sobre esta experiência e os artigos indicados, realizamos debates. Depois, os seminários, a cargo de grupos de dois ou três alunos, fizeram com que nos aproximássemos das experiências e dos olhares de Spolin, Stokoe, Boal, Ryngaert. E tivemos também aí a oportunidade de dirigir a aula, de atuar com responsabilidade no andamento da disciplina. Acredito que, tanto a possibilidade desta atuação mais ativa e mais responsável, pela característica das atividades, como por estarmos no segundo semestre consecutivo com praticamente o mesmo grupo, nos deu condições de amadurecermos juntos. A avaliação final do semestre passado parece ter refletido muito na maioria das pessoas, que "responderam" positivamente às críticas, sugestões e comentários daquela avaliação. O grupo, em geral, passou a ser mais ativo, trazendo suas experiências de outras disciplinas ou de sua atividade profissional, provocando discussões, debates, questionamentos. E a responsabilidade da Vera, como professora desta disciplina, deve ser destacada: neste semestre estabeleceu uma relação mais fluida e integrada com a nossa turma. O tempo da relação é, com certeza, um dos responsáveis. Mas acredito que ocorreu um empenho, uma mudança de postura que fez surgir uma professora mais "conectada" ao que era de interesse da turma, e capaz de fazer com que nos interessássemos pelas suas propostas. Pensando sobre esta mudança, aparece, a princípio, uma contradição, e se assemelha à crítica que fiz no último semestre, que também parecia ter uma contradição. Apresentou-se uma Vera mais ativa, mais afirmativa em suas propostas, mais exigente com os alunos. Por outro lado, esta

atividade, esta exigência provocou a atividade e a postura afirmativa dos alunos também, de forma que a responsabilidade sobre o bom andamento da aula foi dividida entre todos. O engajamento foi generalizado. Talvez isto reflita justamente este desejo da Vera de trabalhar no campo do construtivismo, onde todos são sujeitos da "Relação de Educar". Carla.

Na *Avaliação Individual* de Bia (T2), a mobilidade do pensamento parece ainda mais evidente.

Ao me deparar com a atividade de redigir uma avaliação ao meu respeito reporto-me às *Entrevistas* feitas na disciplina. Ouço – Uh! Interjeição que antecipava a explanação do entrevistado a respeito da avaliação. E se falou em parecer descritivo, equivalência a conceito, avaliação coletiva e individual. Enfim, por certo, este momento simboliza amplamente a estrada que teremos que percorrer até encontrar um novo caminho para esta questão. Avaliação é uma via de nivelção, de distinção e porque não dizer de acesso. Então, diante da diversidade, como agir? Será a diversidade a grande mestra? Lembrando a discussão que tivemos no encontro anterior a respeito da diversidade do grupo que propiciou uma inadaptação ao planejamento da disciplina. Por certo a diversidade é uma das mestras, pois tal situação nos levou à reflexão. Reflexão que é via para a obtenção de conhecimento, conhecimento que nascido dessa ação reflexiva caracteriza-se por emancipatório. Logo, chego a um entendimento peculiar, porque não dizer particular sobre o aproveitamento do conteúdo, sobre as metamorfoses (Joana Lopes) desencadeadas pelos encontros ocorridos nos seminários, nas entrevistas. Foram espaços que possibilitaram a aproximação e a transformação, revelaram o transitório (Chacra), a relação dialética entre o conteúdo e a experiência; os seres humanos. Os olhares (*Construção do Olhar*) ampliaram-se diante das brincadeiras infantis, questionaram com firmeza os espaços educacionais e nos convidaram a entrar na roda, a partilhar conceitos, emoções, aprendizados e... tanto mais que fica implícito. Enfim, perceber o teatro como espaço de desenvolvimento da criança, do indivíduo (Koudela); como instrumento de análise do mundo (Ryngaert); como a vida: efêmera. Ir além... dos confrontos na elaboração da entrevista, da vibração ao ouvir os depoimentos dos colegas professores, de prazer ao expor seus registros no diário, do inconformismo dos atrasos para o avanço... Como disse Gianni Ratto: "O teatro é feito basicamente de fenômenos que crescem, se desenvolvem e depois definham. Porque o teatro é feito de homens, de seres humanos e o ser humano tem um processo que, ao mesmo tempo que provoca uma idéia coletiva, destrói essa idéia e recoloca em primeiro plano a individualidade".

Falo com você e percebo a possibilidade que *Teatro e Educação III* criou..., aliás Teatro e Educação foi uma disciplina que possibilitou a manifestação de um indivíduo que passou a assumir as suas particularidades "quase" sem defesas. Que além de uma professora em formação, há um indivíduo em transbordamento que passa a pensar a realidade de forma dialética e age no meio, respinga...! Espero ser garoa fina, fria; chuva grossa, forte. E convidar a todos a participarem e ajudarem a construir o teatro do século XXI (texto da aula-espetáculo). "Pois o teatro recomeça a existir a partir do momento no qual, saindo de, os ovinhos explodem e saem gente-pintinhos, grandes e pequenos..." (Gianni Ratto, *Odisséia do Teatro Brasileiro*). Piu... piu... Pedro, Bia, piu... piu Raquel, Bela, Luna, Vera... piu.

E eu aqui escrevo a mão na era da informática, quase como os índios tramam cestos... Bia.

A profusão e a riqueza das imagens suscitadas nas formulações desses futuros professores parecem surgir de um intenso diálogo interno mediante o qual eles afirmam as suas convicções, questionam-se, descrevem os “trajetos” dos seus raciocínios, criticam procedimentos, discutem virtualmente com os teóricos que cooperam com a sua formação, refletem sobre ações do passado, compartilham inquietações do presente, posicionam-se frente à realidade da escola e antecipam ações que desejam alcançar no futuro: um tempo pleno de possibilidades em relação ao fazer teatral, a exigir novas empreitadas, novas parcerias e novas aprendizagens. Um futuro que se constrói “quase como os índios tramam cestos”, ou seja, a partir da interação radical do indivíduo com a sua própria história e no desenvolvimento da cooperação.

Professor de teatro e construção de conhecimento



Desenho II, crayon e sanguínea sobre papel.
Alice Soares, 1977.

As reflexões desenvolvidas a partir da análise das relações entre os sujeitos da sala de aula com a disciplina de *Teatro e Educação* sob o ponto de vista da Epistemologia Genética levaram-me a uma compreensão mais apurada da *formação do professor de teatro* como um *processo construtivo realizado na estreita relação das possibilidades de interação entre o sujeito do conhecimento e o objeto a ser conhecido*. Permitiram, também, evidenciar *fazeres docentes e discentes que significaram a transformação dos conhecimentos dos sujeitos envolvidos nesse processo* de ensino e aprendizagem.

Nesta parte conclusiva do trabalho procedo ao levantamento das principais descobertas, ou, pontos de chegada da minha Tese. Apresento-os sob a forma de proposições e breves considerações que indicam os percursos que me permitiram construí-las.

- *A importância da ação e das suas condições no processo de construção de conhecimento.*

Este é um princípio geral das pesquisas que envolvem o processo de conhecimento sob o ponto de vista da Epistemologia Genética, mas que me apresso a enunciar, pois é a partir dele que se desdobram os demais aspectos que pretendo enfatizar.

Na análise realizada na terceira parte deste trabalho constatei que as ações dos sujeitos sobre os objetos e a apropriação dessas ações ou coordenações de ações foram determinantes ao desenvolvimento das relações pedagógicas. Notei, também, o papel preponderante das condições dessas ações, tanto aquelas relativas à “lógica” do próprio sujeito “em ação”, quanto as que dizem respeito à natureza dos objetos que lhe “significaram resistência”.

Ora, a evolução do processo de conhecimento ocorre na medida em que o sujeito atribui significado aos objetos – decifra-os pelo “uso”. No nível mais elementar da relação sujeito-objeto, o “uso” que o sujeito faz do objeto é restrito a ações de ordem “material”, destituídas, ainda, da conceituação. Na

medida dos progressos dessa relação, o sujeito tende a transformar o próprio “uso”, engendrando ações de ordem “conceitual”, em que se processam “retiradas” de elementos do plano da ação e acréscimos no sentido da reconstrução por meio do conceito. No nível das chamadas operações formais, o processo de conceituação passa a constituir-se pelo mecanismo da abstração refletida, ou, operações sobre operações, ocasionando a novidade, a criação.

Isso fica evidente nos relatos apresentados, que mostram diferentes modos de abordagem dos conteúdos da disciplina (dimensão objetiva da experiência), evidenciando níveis distintos do processo de significação (dimensão subjetiva) dos seus sujeitos. Nesse sentido, reporto-me ao contraste de formas mais elementares em relação a formas mais sofisticadas de elaboração textual, revelado nos exemplos de Maria e de Jade, relatados anteriormente.

A primeira, nas suas tentativas de operar a partir das idéias de Ryngaert (1977), “usa” um esquema e um quadro (p.201) para dispor, ordenar, as palavras do autor, mas não se “liberta” delas, não as ultrapassa. Já, a segunda propõe um “jogo interativo” (p. 208-209) que reflete, no conteúdo e na forma, a perspectiva de Spolin, ou seja, “usa” a forma lúdica e a idéia de interatividade entre os sujeitos da relação educativa para tematizar os aspectos da improvisação teatral enfatizados pela autora. Assim sendo, “supera” as idéias de Spolin, amplia-as, desenvolvendo uma maneira própria de refletir sobre elas. Ou seja, ela criou uma forma, um conceito.

A avaliação dessas duas formas, independentemente dos sujeitos que as produziram, leva a concluir que a primeira, que denuncia uma ação meramente reconstrutiva, é “menos evoluída” do que a segunda, que revela a presença da abstração refletida. Mas, se pensarmos nas condições de partida de Maria, pouco habituada a expor as suas idéias e para quem os aspectos teórico-práticos do ensino do teatro representavam uma novidade, e de Jade, mais falante e mais experiente na prática teatral, devemos considerar o desafio que a elaboração representou para cada uma delas.

Neste caso, seria de dizer que cada uma dessas alunas agiu na medida das suas possibilidades, buscando superar suas dificuldades. Os conteúdos das suas elaborações eram distintos entre si, as circunstâncias do semestre em que foram produzidas também se diferenciavam, e, ademais, elas são indivíduos únicos, com experiências diferentes e níveis de estruturação também distintos, e merecem ser consideradas nas suas singularidades.

- Aprender é construir estruturas, e não acumular conteúdos.

“A principal tarefa da educação intelectual parece ser cada vez mais a de formar o pensamento e não a de povoar a memória”, considera Piaget (1998, p. 139). Essa constatação diz respeito ao processo de apropriação da experiência dos sujeitos da pesquisa.

A minha atenção a esse aspecto foi despertada pelos dados que evidenciam narrativas dos sujeitos sobre os seus próprios percursos no sentido da progressiva compreensão das ações relacionadas ao teatro e à educação.

A reflexão desses relatos permitiu observar a defasagem temporal e a diferença qualitativa entre o “fazer” e o “conhecer” (Piaget, 1974a e 1974b). Ou seja, constatei que as tomadas de consciência dos sujeitos acerca das suas próprias vivências relacionadas ao teatro e à educação demandaram tempo; um tempo variável de acordo com cada aluno, pois que se relaciona às suas condições de partida: o nível de desenvolvimento estrutural em que ele se encontra e as possibilidades de refletir sobre a sua experiência e sobre o seu próprio processo de conhecimento e de construir generalizações acerca da dimensão educativa do teatro.

- A compreensão do sujeito acerca do objeto corresponde à compreensão do sujeito sobre si mesmo.

As transformações dos sujeitos da minha sala de aula refletem-se no caráter evolutivo das suas reflexões a respeito do andamento do processo

educativo. “Ao aprofundar os conhecimentos no teatro aprendemos muito mais do que parece, e ainda mais sobre nós mesmos”, afirma a aluna Lúcia (T3).

Nesse sentido, destaco a qualidade, tanto no aspecto da objetividade dos conteúdos, quanto da subjetividade expressa nas formas, das reflexões contidas nos *Memoriais*, nos depoimentos no *Diário de Classe* e nas *Avaliações Individuais*, realizados nos finais de semestre, em oposição à das manifestações e relatos dos encontros iniciais.

Esse processo de transformação pode ser constatado na diferença que separa as construções elementares características das “primeiras versões” dos *Memoriais*, das reflexões sofisticadas próprias às suas “versões finais”. Tal aspecto foi examinado no capítulo dois da análise, que tratou das relações entre as histórias de vida dos alunos e o modo de como eles assimilam os seus fatos, ou seja, de como abstraem delas os princípios teóricos que envolvem a aprendizagem das formas teatrais.

Dentre as principais conquistas dessa atividade reflexiva dos alunos, que combina a evocação das suas experiências precedentes com a compreensão conceitual, destacaram-se: a construção da noção de “função simbólica” a partir da análise do faz-de-conta individual; o estabelecimento de relações entre o desenvolvimento das condutas cooperativas e a superação do egocentrismo; a descoberta da pluralidade e da diversidade dos eventos da cultura e a sua assimilação como “oportunidades de apreciação estética”; o despertar da consciência crítica em relação ao cerceamento da espontaneidade e da ludicidade no desenrolar do processo de escolarização e frente às abordagens do teatro na escola; a desmistificação da idéia de “talento”; e a valorização do trabalho em grupo e da prática teatral na formação intelectual do profissional do ensino de teatro.

A esse respeito, reporto-me a um fragmento da *Avaliação Individual* de Bia (T4), que se refere à sua aprendizagem no decorrer da experiência na disciplina. Ela identifica a ampliação da sua perspectiva e a consistência dos seus conhecimentos sobre o teatro e sobre a educação ao compartilhamento

das suas idéias com o grupo e ao estudo da teoria. A respeito do seu processo de formação como professora de teatro, ela considera: “os olhares (*Construção do Olhar*) ampliaram-se diante das brincadeiras infantis, questionaram com firmeza os espaços educacionais e nos convidaram a entrar na roda, a partilhar conceitos, emoções, aprendizados”. E constrói duas generalizações sobre o sentido da prática teatral na escola, abstraídas da sua leitura dos teóricos estudados ao longo do semestre: “o teatro como espaço de desenvolvimento da criança, do indivíduo (Koudela); e como instrumento de análise do mundo (Ryngaert)”.

Na avaliação sobre o desempenho do seu grupo no *Laboratório de Prática Docente*, Ane (T4) constata: “aprendemos muito no trabalho, sobre nós mesmos, sobre nossos colegas e fundamentalmente sobre esta dialética que envolve a relação com nossos alunos”. Concordo com a sua idéia de que “a aula dada caracteriza o indivíduo que a programa”, pois ele “aplica as suas compreensões acerca dos conteúdos (...) expressa seu comprometimento com o ato”.

Quanto ao desenvolvimento do meu próprio processo de professora de professores, considero ter transformado a mim mesma para poder corresponder às exigências da pesquisa e fornecer respostas às minhas inquietações. Na opinião de Carla (que integrou a T3 e a T4), houve “um empenho, uma mudança de postura que fez surgir uma professora mais ‘conectada’ ao que era de interesse da turma”.

Movida pelo desejo de conhecer melhor as razões das minhas ações na sala de aula universitária, senti-me levada a questionar o meu próprio fazer, a suspeitar da minha maneira de encaminhar as situações de sala de aula, em favor da ação de todos os sujeitos da relação educativa no *aqui e agora* do trabalho pedagógico.

Sendo assim, precisei abandonar padrões construídos ao longo da minha vida acadêmica e que pareciam satisfazer as necessidades do trabalho pedagógico, mas que, na realidade da pesquisa, não se mostraram suficientes

para motivar a ação dos alunos, pois correspondiam aos meus interesses, e não aos interesses deles.

Nesse sentido, busquei evidenciar as adaptações, realizadas na interação entre mim, o grupo da T2, e o expediente da *Entrevista*, como surgidas das necessidades dos próprios alunos. Insatisfeitos com a maneira de como eu propusera a atividade e motivados a contribuir para a sua concretização, eles envolveram-se de forma radical no planejamento das questões a serem feitas aos professores convidados, na interação entre os entrevistadores e os entrevistados e na avaliação dos seus resultados.

- *As condutas lúdicas e os vínculos afetivos potencializam as situações de ensino.*

Quando os sujeitos agem livremente em relação aos desafios da aprendizagem, tendem a um envolvimento integral. Dessa forma, articulam espontaneamente as dimensões cognitiva, afetiva, estética e ética do conhecimento.

No decorrer deste trabalho busquei enfatizar o aspecto de *jogo* no seu sentido geral, relacionado ao próprio papel das condutas lúdicas na dinâmica do processo de conhecimento.

Nas minhas análises, a ênfase no caráter lúdico da experiência pedagógica perpassa a grande maioria dos depoimentos apresentados. Nesse sentido, chamo a atenção para a quantidade de referências poéticas (literárias, plásticas ou musicais) trazidas espontaneamente pelos alunos e pelo seu crescente interesse no estabelecimento de relações entre os assuntos debatidos em aula, a realidade teatral contemporânea e a situação atual da educação, em especial, a que envolve o ensino da arte.

Segundo Piaget (1969, 162), "qualquer trabalho de inteligência repousa num interesse". E o interesse constitui "o aspecto dinâmico da inteligência", pois "surge quando o eu se identifica uma idéia ou um objeto, quando encontra

neles um meio de expressão e eles se tornam um alimento necessário à sua atividade”.

Nesse sentido, procurei dar destaque a inúmeras demonstrações de envolvimento dos sujeitos, entre si e com a disciplina, ocorridas tanto nos momentos considerados “informais”, que congregaram os grupos em torno de comemorações ou confraternizações, quanto nos momentos “formais”, que exigiram a reunião dos esforços para o cumprimento de um determinado objetivo.

Observo que o fortalecimento das relações interpessoais ocorreu por uma espécie de “contágio”. Esse “contágio” pode ser constatado nas confissões de Gina – “Confesso, fui para a aula meio arrastada e cansada, e saí super empolgada” –, e de Pilar – “Então essa foi a nossa aula de hoje... o nosso encontro! E confesso que estou ansiosíssima para o próximo”.

- O compartilhamento da responsabilidade pelo trabalho pedagógico.

Este trabalho considera que os objetivos do professor não se podem precipitar ou se sobrepor aos interesses dos alunos, mas devem combinar-se com eles, adequar-se a eles no desenrolar do processo de aprendizagem.

Desde os primeiros instantes da relação educativa até o momento da avaliação dos resultados obtidos na experiência pedagógica, busquei compartilhar a responsabilidade pelo trabalho da disciplina entre todos os sujeitos da sala de aula. A “rosa dos ventos” foi sugerida pela aluna Lúcia (T3), logo no primeiro dia de aula com a sua turma, em reflexão “aos muitos rumos” que, segundo ela, “a disciplina pode tomar, pois nós todos somos responsáveis por tudo o que acontecer com ela daqui para diante”.

Saliento que não se trata de propor ao professor que se isente do planejamento do trabalho pedagógico, ou que debilite a sua atividade em sala de aula em favor da atividade dos alunos, como sugerem as propostas espontaneístas, fundamentadas em concepções aprioristas, mas que busque

orientar as suas ações entre a programação e a imponderabilidade dos acontecimentos da sala de aula.

Ora, quando o professor prepara um determinado material, ou planeja uma proposta pedagógica a ser implementada, mesmo tendo em mente objetivos precisos e partindo de princípios construídos ao longo da sua experiência anterior, não pode prever ao certo os efeitos da ação dos alunos sobre esses expedientes. Não deve, portanto, confundir o objetivo de uma proposta pedagógica, que é seu e é prévio, com o sentido da experiência, que é elaborado no coletivo e só se conhece pela sua vivência.

O sentido da experiência é construído no desenrolar dos fazeres docentes e discentes, teóricos e práticos, individuais e coletivos da sala de aula. Para transformar-se numa situação de aprendizagem, uma proposta precisa contar com a adesão dos sujeitos da sala de aula, ou seja, precisa fazer sentido para eles, do contrário, cai no vazio.

Um expediente de ensino não se antecipa como situação de aprendizagem, mas se constrói como tal na medida das ações dos sujeitos envolvidos no fazer pedagógico.

A respeito do significado da experiência da *Entrevista*, por exemplo, os alunos da T2 referiram-se a ela como um “fechamento” do trabalho do semestre, “o fechamento que faltava” (Pedro). A aluna Bela comentou sobre os fazeres da *Entrevista* como oportunidade de revelar “dúvidas e desconfianças do ‘ser professor de teatro’”, como possibilidade de interação entre o seu grupo e a realidade do “ensino de teatro nas redes escolares” e como atividade que lhe permitiu reconhecer a possibilidade de desenvolvimento de “um teatro de qualidade na escola, mesmo com os problemas que se enfrenta”. De modo geral, os alunos mencionaram a importância de poder “ouvir relatos de profissionais que atuam na nossa futura área de trabalho” (Raquel) e refletiram sobre o prazer de relacionar, confrontar e transformar idéias, experiências e sentimentos sobre o teatro na educação. “Foi um grande prazer!” (Bia).

- *A teoria como necessidade.*

Um aspecto que me chama atenção no desenrolar da atividade dos quatro grupos pesquisados foi a maneira de como se deu a relação dos sujeitos – alunos e professora – com a teoria. Nesse sentido observei dois movimentos distintos e complementares.

O primeiro movimento mostrou-se mais programado e orientou-se em favor do cumprimento de leituras e apresentações (*Seminário*) concernentes às primeiras fases dos semestres letivos, tendendo a engendrar atividades preponderantemente decorrentes da iniciativa da ação docente. E o segundo, apresentou-se mais inventivo e vinculado intimamente à necessidade de resolver problemas levantados a partir da interação dos sujeitos com os expedientes da segunda metade do semestre (*Laboratório, Entrevista, e Avaliação Individual*), cujas soluções exigiram um retorno à teoria, o que congregou a ação discente e docente em torno da organização do grupo.

As elaborações relativas ao primeiro movimento foram caracterizadas, em geral, por ações predominantemente reconstrutivas. Neste caso, destacam-se exemplos de relatórios em que os sujeitos reproduziram idéias de outros (dos autores, da professora e dos próprios colegas) ou se restringiram a enumerar os acontecimentos da sala de aula.

Em contrapartida, as produções referentes ao movimento subsequente foram caracterizadas por operações sobre operações, ou seja, de modo geral, não se processou um “simples retorno” à teoria, mas um efeito retroativo capaz de compreender a prática pela teoria. É o que se verifica, por exemplo, nas *Avaliações Individuais* que mostram diferentes maneiras de compreender a experiência vivida na disciplina a partir da articulação dos seus fazeres teóricos e práticos.

Outro aspecto a ressaltar é a quantidade de depoimentos que evidenciaram a preocupação dos sujeitos com o caráter interdisciplinar do conhecimento. Carla, por exemplo, observou que no decorrer do semestre o seu grupo “passou a ser mais ativo, trazendo suas experiências de outras

disciplinas ou de sua atividade profissional, provocando discussões, debates, questionamentos”.

- *A fala como elemento constitutivo do processo de construção de conhecimento.*

Conforme busquei enfatizar ao longo do trabalho, a promoção da fala em sala de aula exigiu esforços no sentido da transformação da minha própria maneira de encaminhar as situações pedagógicas e de coordenar as discussões suscitadas pelos *Seminários, Entrevistas e Laboratórios* – momentos que se mostraram mais propícios ao debate e, portanto, mais reveladores das concepções dos sujeitos sobre a dimensão educativa do teatro.

Precisei aprender a esperar o tempo de elaboração das idéias dos alunos, a desenvolver a “escuta”, a repensar procedimentos e discursos em função do desenrolar dos mínimos acontecimentos da sala de aula. Mesmo assim, fui surpreendida por armadilhas da minha própria condição *equilibrista*, ao tentar, numa das primeiras aulas do semestre com a T2, imprimir um ritmo acelerado à ação dos alunos, na expectativa de que os ausentes nas aulas anteriores “recuperassem” o “conteúdo” desenvolvido. Os procedimentos foram comentados por Bela, no *Diário de Classe*: “Puxa! Muita pressa!”, disse ela. Ela era uma das alunas “alvo” do meu discurso, mas, pelo visto, a minha ação diretiva só fizera aumentar a distância que a separava do grupo e da disciplina, pois restringira as suas possibilidades de ação em relação a eles.

Para mim, a “espera” pelo tempo da aprendizagem do aluno é uma atitude que ultrapassa a idéia de “tolerância”, pois implica a atividade permanente do professor. Não é uma questão apenas de “respeito” ao outro, ou de compreensão dos “erros” do outro, ou de reconhecimento da “incompletude” do saber do outro, ou da “transitoriedade das posições” do outro, mas sim de aproveitamento de toda e qualquer manifestação do outro, desde a mais escancarada até a mais sutil, em favor da descentração do seu pensamento. E isto exige a descentração do pensamento do professor, ou,

como diria Freire (1998), exige a consciência do próprio “inacabamento” e o reconhecimento dos próprios “condicionamentos”. Exige, conforme o dizer da aluna Carla, “que o professor veja a si mesmo no olho do furacão”.

- Os “erros” ou os “insucessos” indicam caminhos à aprendizagem.

Isto é equivalente a considerar a avaliação como um sistema de significação da aprendizagem. “Através do conhecido abrimos caminho para o desconhecido”, considera Luna (T2), em alusão aos princípios de Spolin.

Situações inusitadas da prática ou contradições evidenciadas na ação (ou na fala) dos sujeitos em confronto com idéias de outros sujeitos ou com a fragilidade das suas próprias concepções, ou, quando desafiadas por novos conceitos, tendem a significar abertura para a criação de novidades.

“Se a metade de mim erra, a outra metade, aprende”, pondera Jade, parafrazeando os versos da canção de Osvaldo Montenegro, trazida por Laura para motivar o seu grupo, a T1, num momento delicado do *Laboratório de Prática Docente*, em que os “alunos-professores” mostravam-se inseguros diante dos insucessos na condução das atividades da aula anterior.

Nessa perspectiva, os erros ou as inadequações não são obstáculos à ação dos sujeitos da relação educativa, como costuma compreender o sistema tradicional de ensino. São sinais da fragilidade das concepções do sujeito e, como tais, possuem alto valor pedagógico, pois indicam caminhos percorridos pelo pensamento.

- “A cooperação é condição do verdadeiro pensamento”.

Esse é um dos mais caros ensinamentos da minha pesquisa. A frase é de Piaget (1998, p. 142); ela enfatiza a importância das relações recíprocas no desenvolvimento individual.

Um exemplo da participação inequívoca das condutas cooperativas na estruturação do pensamento foram as reflexões em torno da docência em teatro propiciadas pelas relações recíprocas estabelecidas nos grupos (T1 e

T4) na realização do *Laboratório de Prática Docente*. A atividade levou-os a visualizar a experiência educativa relacionada ao teatro numa perspectiva construtivista, pois evidenciou propostas pedagógicas desenvolvidas “por ações carregadas de significado para seus participantes” (Becker, 2001, p. 111). As ações docentes e discentes passaram a ser avaliadas segundo critérios objetivos, exigindo constantes retomadas dos princípios teóricos, o que significou importantes debates sobre o sentido essencialmente cooperativo da improvisação teatral e sobre o caráter lúdico do processo de aprendizagem.

A ênfase nas atividades coletivas (a exemplo da *Entrevista* e do *Laboratório*) e a atmosfera de reciprocidade em que elas se realizaram tendeu ao desenvolvimento da capacidade de descentração dos alunos. Eles tornaram-se mais capazes de colocar-se no ponto de vista uns dos outros e de pensar em função de interesses comuns, o que acarretou a crescente objetividade do seu pensamento e a busca da coerência das suas ações.

Os fazeres de sala de aula passaram a ser exigidos com mais rigor, tanto na abordagem prática das propostas, quanto na normatização das discussões a respeito delas, envolvendo conteúdos apropriados no decorrer do semestre letivo.

Como exemplos desse rigor, destaco: a dedicação crescente dos alunos aos relatos no *Diário de Classe*; os procedimentos adotados na *Entrevista*, pela T1 e pela T2, transformados na medida das possibilidades de ação dos alunos e da professora na atividade de planejamento e da interação entre eles e os professores convidados; e, nas *Avaliações*, o relacionamento dos princípios relativos à improvisação teatral à perspectiva de conhecimento como construção.

Neste sentido, destaco algumas idéias que Bia chamou de “entendimento peculiar”, ou “particular” sobre o seu “aproveitamento do conteúdo”. Numa alusão à terminologia de Lopes (1989), ela caracteriza as “metamorfoses” do seu próprio pensamento, “desencadeadas pelos encontros

ocorridos” na disciplina. Na visão de Bia, os encontros “possibilitaram a aproximação e a transformação”, revelando o caráter “transitório” do conhecimento, compreendido a partir do estudo das idéias de Chacra (1983), e “a relação dialética entre o conteúdo e a experiência”.

O respeito mútuo e a autonomia de pensamento foram fatores fundamentais ao desenvolvimento das relações de sala de aula; delas emergiram as regras de convivência entre os sujeitos e as normas de funcionamento do trabalho pedagógico.

- *As regras como primordiais à construção das relações recíprocas e ao envolvimento crescente dos sujeitos da relação educativa.*

Observei as ações dos alunos no que se refere ao estabelecimento de normas de funcionamento da disciplina, bem como às cobranças do seu cumprimento por parte de alguns que se encontravam em débito com alguma tarefa estipulada, ou daqueles cujos atrasos ou faltas injustificadas significavam prejuízo ao andamento das atividades previstas.

Como exemplos dessa atitude espontaneamente regrada destacaram-se: a elaboração coletiva do calendário de trabalho, proposta por mim e assumida por todos no decorrer do semestre, e as suas reformulações de acordo com as necessidades do grupo; a criação de expedientes (*e-mails*, telefonemas, bilhetes) que permitiram a comunicação dos impedimentos individuais em prol do desenvolvimento do trabalho em grupo; os constantes apelos dos alunos no sentido de enfatizar a importância da participação de todos nos debates: os mais tímidos, sendo solicitados a manifestar seus pontos de vista, e os mais participativos, abstando-se de alguns comentários em favor da democratização da palavra.

“Disciplina é envolvimento”, ensina Spolin (1963), citada em letras garrafais pela aluna Jade, em reflexão a um *Seminário* que motivara a discussão do grupo sobre as dificuldades enfrentadas nas disciplinas de *Prática de Ensino* (estágios docentes em níveis de ensino fundamental e médio), devido à “falta de envolvimento dos alunos” nas atividades propostas.

A experiência da pesquisa evidenciou comportamentos regrados, ou, organizados, como resultantes do trabalho coletivo, ou seja, como construções essenciais à constituição dos grupos de trabalho, e não como imposição de padrões externos ou como obstáculo à atividade dos sujeitos da relação educativa.

Nesse sentido, destaco as palavras de Koudela, que introduzem o seu prefácio à obra *O Jogo Teatral no Livro do Diretor*, de Spolin (1999, p.11).

Na relação autoritária, a regra é percebida como lei. Na instituição lúdica, a regra do jogo pressupõe o processo de interação. O sentido da cooperação leva ao declínio do misticismo da regra quando ela não aparece como lei exterior, mas como resultado de uma decisão livre porque mutuamente consentida.

Para Piaget, a disciplina é uma construção individual e social que tende a conduzir o indivíduo no sentido da progressiva descentração do pensamento e em favor da reciprocidade das relações.

Ora, as regras só fazem sentido quando surgidas de necessidades do grupo, do contrário, são entendidas como cerceamento das liberdades individuais. As relações estabelecidas a partir de regras externas aos mecanismos íntimos dos sujeitos tendem ao “respeito unilateral” e à “coação”, reforçando posturas egocêntricas; ao passo que as relações amparadas por regras construídas em grupo tendem ao “respeito mútuo” e à “cooperação”, favorecendo o desenvolvimento da autonomia, a coerência e a descentração do pensamento.

Nas relações de sala de aula identifiquei o paralelismo entre “autocontrole” e “superação da perspectiva egocêntrica” (Piaget, 1989, p. 135), o que me levou a compreender a disciplina como construção interna, mas que só se processa a partir da interação social.

Para Piaget (1932, p. 276) “a autonomia é um poder que só se conquista de dentro e que só se exerce no seio da cooperação”.

Nesse sentido, retomo as palavras da aluna Maria (T1) sobre as ações que favoreceram a interação entre os indivíduos do seu grupo e a disciplina: “nós nos ajudamos muito, propusemos e pensamos juntos, demos sugestões,

discordamos, rimos, brigamos, mas o importante é que tudo isso contribuiu para o nosso crescimento, tanto pessoal quanto profissional!"

A ênfase na prática do debate e da discussão foi um fator essencial à elaboração conceitual dos alunos, contribuindo para a progressiva substituição de posturas autoritárias e julgamentos imediatos, pela reciprocidade das relações.

- Quando se instala um processo de construção de conhecimento, não há hora marcada para a aprendizagem e a teoria passa a ser necessária e urgente.

Pôde-se constatar que a motivação dos alunos da T4 em torno das situações experimentadas e observadas no *Laboratório* ocasionou o prolongamento das atividades da disciplina para além dos limites de espaço-tempo da sala de aula.

As próprias normas de funcionamento do sistema acadêmico foram rompidas, suplantadas, em função da continuidade das relações recíprocas e da apropriação das vivências individuais e coletivas. A atividade pedagógica transferiu-se para o bar e parecia não ter fim.

Essa "quebra de protocolo" foi identificada pelo aluno Teo como "a desmistificação de que qualquer processo intelectual deve ser tratado dentro de um gabinete ou, no nosso caso, dentro de uma sala fria do DAD". Segundo ele, naquela tarde de inverno, "uma dose maior de prazer foi acrescentada à aula": "a reflexão acompanhada de um cafezinho".

A teoria passara a ser necessária à estruturação das ações do passado e das projeções das ações do futuro. A reflexão coletiva conferiu novos significados à prática. Na opinião de Teo sobre a experiência, a oportunidade de "praticar", "discutir" e "teorizar a respeito de uma prática que é efetivamente nossa foi um privilégio".

- O professor que se compreende "em formação" tende a agir em favor da descentração do pensamento e da objetividade.

No ensino de graduação, reclama-se freqüentemente da falta de envolvimento dos alunos nas atividades de leitura e de escrita ou da fragilidade dos conhecimentos relacionados à compreensão e à expressão textuais. Tais lacunas costumam ser interpretadas, por um lado, como decorrência do pouco incentivo à leitura e de outros tantos sérios problemas que acometem a "base" do sistema educacional voltado à "transmissão de conhecimentos" ou ao "exercício irrefletido de técnicas", e, por outro, como "dificuldades individuais" dos alunos, ligadas a "questões de ordem psicológica" ou "social", alheias à competência do professor.

Ambas as interpretações parecem isentar os sujeitos da relação educativa das suas responsabilidades pela aprendizagem, pois se atrelam ao determinismo histórico ou psíquico e não conseguem compreender o *a priori* como condição necessária à evolução das estruturas de conhecimento, significando barreiras ao processo de construção intelectual.

Um aspecto inerente ao desenvolvimento da objetividade na minha sala de aula foi o crescente comprometimento com o trabalho pedagógico. Como exemplos significativos do envolvimento progressivo dos alunos com os acontecimentos da sala de aula destaco os cuidados demonstrados na "preparação" (apresentações, leituras, esquemas, resenhas) do *Seminário* e nos depoimentos do *Diário de Classe*, expediente caracterizado por Bela como "a marca de que nós refletimos e pensamos teatro juntos"; como "um pequeno registro da originalidade de cada um, da maneira como cada um de nós se manifesta em relação ao que sentiu durante as aulas, à matéria, à vida naquele momento"; e como "obra coletiva".

Ao refletir sobre o crescimento do seu grupo (a T4) no decorrer do semestre, a aluna Ane considera: "o tempo tornou-se pouco para comportar tanto debate de idéias". Para ela, a disciplina contribuiu para o seu

“fortalecimento enquanto estudante” e significou a ampliação dos domínios do grupo e da professora.

- O professor que pesquisa sob a perspectiva de conhecimento como construção tende a incentivar as buscas dos estudantes no sentido da elaboração do conhecimento universal e necessário.

Sempre que converso com as pessoas e pergunto se elas gostariam de fazer teatro, muitas delas dizem ou que são tímidas ou que não têm talento e eu, de pronto, digo que isso nós todos desenvolvemos. Acredito sim que algumas pessoas, por suas referências, tenham mais facilidade, mas também acredito na busca.

Essa reflexão do aluno Lucas expressa uma concepção de conhecimento relacionada ao desenvolvimento e ligada à ação do sujeito, mas que não despreza as condições dessa ação, pois que compreende o valor da experiência e o quanto ela pode significar à ação.

O conhecimento dos mecanismos cognitivos (a lógica) é fundamental para que o professor possa auxiliar os alunos a identificar os seus desejos e as suas necessidades e traçar objetivos comuns, que venham a significar ao mesmo tempo, a conquista das formas teatrais e o crescimento individual.

Nesse sentido, a aluna Carla procede a uma avaliação sobre o trabalho pedagógico que se desenvolveu junto ao seu grupo. Ela ressalta como aspecto positivo da ação docente a busca de “conexão com os interesses dos alunos” e, ao mesmo tempo, a “exigência”. Segundo ela a “exigência provocou a atividade e a postura afirmativa dos alunos também, de forma que a responsabilidade sobre o bom andamento da aula foi dividida entre todos”. “Talvez isto reflita justamente este desejo da Vera de trabalhar no campo do construtivismo, onde todos são sujeitos da ‘Relação de Educar’”, conclui ela, numa demonstração de cumplicidade em relação aos objetivos da minha pesquisa.

Ao reler o texto que reflete a pesquisa realizada, pensando na busca que ela envolve como se desenrolasse um fio, de começo e final difusos, avalio os resultados deste trabalho, frente aos objetivos propostos, e antevejo

ações futuras tornadas possíveis em continuidade do movimento que ele desencadeou.

Utilizei-me da metáfora do *equilibrista* para ilustrar a postura do sujeito que desenrola o próprio fio, mas que se encontra sempre a “meio caminho” de um “vir a ser” que lhe escapa a todo o instante. Os meus pontos de chegada são, portanto, pontos de partida para novas invenções, pois cada conquista sugere outros desafios a serem transpostos.

Nesse sentido, identifico alguns enfoques que apontam novas possibilidades de pesquisa sobre as relações entre a formação de professores e a construção de conhecimento.

- Um primeiro enfoque é o estudo específico dos procedimentos adotados nos *Laboratórios de Prática Docente* a partir dos *Relatórios* dos sujeitos da T1 e da T4.

A idéia desse estudo foi levantada pelos próprios alunos, ao perceberem a quantidade e a qualidade das discussões que as situações vivenciadas no decorrer do *Laboratório* motivavam e a necessidade de dar continuidade às reflexões iniciadas naquele processo. Alguns chegaram a idealizar projetos de pesquisa relativos ao aprofundamento de princípios fundamentais à abordagem da improvisação teatral.

A esse respeito menciono o *Trabalho de Conclusão* de curso das alunas Pilar e Suzi, realizado nos semestres subseqüentes à minha pesquisa, e que objetivou a análise das atividades desenvolvidas no *Laboratório* sob a perspectiva de Spolin, Piaget e Ryngaert.

- Ainda sobre o expediente do *Laboratório*, visualizo a possibilidade de oferecer oficinas ou cursos de breve duração nos seus moldes de funcionamento, como atividades de Extensão Universitária combinadas aos estágios docentes da Graduação.

Tal projeto corresponde a anseios do Departamento, que já se manifestou favorável à sua implementação devido à demanda de solicitações

da comunidade por esse tipo de atividade e à necessidade de oferecer, aos estudantes do Curso de Licenciatura em Teatro⁶⁶, oportunidades concretas de exercitar a docência. Nesse sentido, congrega interesses de alunos do DAD, que ministrariam os cursos na qualidade de estagiários, de professores do setor de Teatro e Educação, que orientariam o trabalho e veriam ampliadas as discussões em torno dos fazeres teóricos e práticos do ensino do teatro, e da comunidade, que teria oportunidade de participar de processos de iniciação teatral refletidos, comprometidos e responsáveis.

- A terceira possibilidade a ser considerada, talvez a que mais me motive, é a utilização das descobertas da pesquisa em relação à experiência acadêmica dos sujeitos como subsídio à reflexão sobre a estrutura do Curso de Licenciatura em Teatro.

Conforme explicitarei no início do trabalho, as questões curriculares do Curso de Licenciatura preocupam-me desde o meu ingresso na carreira acadêmica, quando me deparei com os problemas decorrentes da restrita participação dos estudantes em decisões que lhes afetam diretamente.

Nos processos de estruturação curricular, por exemplo, a dificuldade de se estabelecer um “diálogo” produtivo entre alunos e professores costuma ser atribuída à *imaturidade* ou ao *despreparo* dos primeiros e aos *entraves impostos pela própria instituição à ação* dos segundos. Nessa perspectiva unilateral, os professores definem o que é necessário à formação acadêmica e os alunos não têm sequer a possibilidade de externar os seus interesses e as suas necessidades.

Na minha experiência mais ampla como docente na disciplina de *Teatro e Educação* tenho procurado “ouvir” o que os alunos têm a dizer sobre a estrutura e o funcionamento do Curso, e, na pesquisa, muitos depoimentos mencionam discussões a esse respeito.

⁶⁶ Nova nomenclatura do Curso, em vigor desde o segundo semestre de 2005.

De modo geral, os alunos posicionaram-se criticamente frente a questões como a segmentação das disciplinas do currículo, a dicotomia entre os aspectos teóricos e práticos do fazer teatral e a segregação dos “domínios” do fazer do professor e do fazer do ator e do diretor de teatro.

As situações da pesquisa mostram que se o aluno não participa, não é por falta de maturidade ou de preparo, mas, sim, por de falta de oportunidade e de hábito.

Como professora de futuros professores aprendi que o aluno tem muito a dizer sobre o andamento do seu processo de formação e muito a ensinar aos que desejam transformar as instituições de ensino em lugares de construção de conhecimento. Que tal começar por escutar a sua voz?

Vejo este trabalho como uma etapa fundamental ao aperfeiçoamento da minha escuta, à afirmação de um posicionamento crítico em relação às minhas ações; à tomada de consciência da provisoriidade do meu conhecimento em relação aos fazeres teóricos e práticos do ensino do teatro, tanto no que se refere aos aspectos do conteúdo, quanto às estruturas de pensamento que possibilitam a sua formalização; e à ampliação da minha consciência acerca do papel primordial da cooperação e da interação na minha própria docência em formação.

O término desta etapa traz sensações contraditórias, faz surgir sentimentos de satisfação pelo trabalho realizado e pelas possibilidades de reflexão que ele propiciou, mas também desperta incertezas em relação aos seus efeitos, pois os procedimentos não foram descritos e interpretados com vistas à sua reprodução, mas para compartilhar uma maneira de compreender a relação educativa e suscitar o diálogo com os que desejam, como eu, refletir sobre o processo de formação do professor de teatro.

A relevância dos resultados apresentados ao longo deste trabalho levou-me a considerar a singularidade e a transitoriedade do processo investigado. Nesse sentido, acredito que a dimensão mais importante da pesquisa será melhor compreendida no decurso da minha experiência daqui para diante, ou

seja, quando os aspectos aqui refletidos significarem avanços à minha capacidade de jogo e à ampliação da minha perspectiva em função dos desafios da prática e em favor das relações cooperativas no meu cotidiano como professora, mulher e cidadã.

As palavras que encerram o meu texto entrelaçam-se aos *versos da canção* (p. 234-235) de Osvaldo Montenegro, que tanto significou à reflexão dos sujeitos da disciplina de *Teatro e Educação IV* sobre o sentido da cooperação na experiência educativa. Elas expressam uma busca mais ampla pelo fortalecimento das propostas de ensino da arte na educação escolar.

Que a força do nosso medo não nos impeça de ver o que sabemos e de expressar nossos sentimentos e emoções. Que as palavras ditas não sejam ouvidas como prece e nem repetidas com fervor, mas compreendidas como uma busca apaixonada pelo entendimento de si, do outro, do mundo. Que nos tornemos mais capazes de ouvir, de decifrar falas, gritos, silêncios, de aquietar o espírito com pequenas conquistas. E que encontremos, no convívio das gentes, algumas respostas que a arte, mesmo sem o saber, nos aponta. Porque se a metade de nós sonha com um mundo mais bonito, a outra metade realiza-o.

Bibliografia

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ALMEIDA, Fernanda Lopes de. **O equilibrista**. São Paulo: Ática, 1987.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

BARROS, Manoel. **Memórias inventadas: a infância**. São Paulo: Planeta, 2004.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BARBA, Eugenio. **Além das ilhas flutuantes**. Campinas: Hucitec- UNICAMP, 1991.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991.

__. **Arte-educação: conflitos e acertos**. São Paulo: Perspectiva; 1984.

BECKER, Fernando. **A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

__. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas 2001.

__. **Da ação à operação: o caminho da aprendizagem em Piaget e Paulo Freire**. Porto Alegre: Palmarinca, 1993.

__. Tempo de aprendizagem, tempo de desenvolvimento, tempo de gênese – a escola frente à complexidade do conhecimento. In:__. MOLL, Jaqueline (Org.) **Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BOAL, Augusto. **200 exercícios e jogos para o ator e não ator com vontade de dizer algo através do teatro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

CASTORINA, J. A. **Psicologia Genética: aspectos metodológicos e implicações pedagógicas**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1988.

CHACRA, Sandra. **Natureza e sentido da improvisação teatral**. São Paulo: Perspectiva, 1983.

COLLARES, Darli. **Epistemologia genética e pesquisa docente: estudo das ações no contexto escolar.** Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

COURTNEY, Richard. [1968] **Jogo, teatro e pensamento** - As bases intelectuais do teatro na educação. São Paulo: Perspectiva, 1980.

CUNHA, Maria Isabel da. Aula universitária: inovação e pesquisa. In: LEITE, Denise B. C. e MOROSINI, Marília (Orgs.) **Universidade futurante: produção do ensino e inovação.** São Paulo: Papirus, 1997.

DAMÁSIO, António. **O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano.** São Paulo: Cia das Letras, 1996.

__. **O mistério da consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si.** São Paulo: Cia das Letras, 2000.

Del Nero, Henrique Schützer. **O equilíbrio necessário.** São Paulo: Collegium Cognitionis, 1998.

DELVAL, Juan. [2001] **Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese.** São Paulo: Perspectiva, 1989.

ERNST, Bruno. **O espelho mágico de M. C. Escher.** Holanda: Evergreen, 1991.

FERNANDES, Cleoni. Formação do professor universitário: tarefa de quem? In: __. MASETTO (Org.) **Docência na universidade.** São Paulo: Papirus, 1998.

FREIRE, Paulo. **Políticas e educação.** São Paulo: Cortez, 1993.

__. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.

__. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FURTH, Hans. G. [1970] **Piaget na sala de aula.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

FERRAZ, M. H. ; FUSARI, M. F. [199] **Metodologia do ensino da arte.** São Paulo: Cortez, 1993.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços.** Porto Alegre: L&PM, 2003.

GROTOWSKI, Jerzy. [1968] . **Em busca de um teatro pobre.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

- INHELDER, Bärbel; BOVET, Magali e SINCLAIR, Hemine. [1974] **Aprendizagem e estruturas do conhecimento**. São Paulo: Saraiva, 1977.
- KAMII, Constance; DEVRIES, Rheta. [1980] **Jogos em grupo na educação infantil**: implicações da teoria de Piaget. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.
- ___. **Piaget para a educação pré-escolar**. [1977] Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- KESSELRING, Thomas. **Jean Piaget**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- KOUDELA, Ingrid Dormien. **Brecht na Pós-Modernidade**. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- ___. **Brecht**: um jogo de aprendizagem. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- ___. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 1984.
- ___. **Texto e jogo**. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- LANGER, Susanne K. [1941] **Filosofia em nova chave**. São Paulo: Perspectiva, 1989.
- ___. [1953] **Sentimento e forma**. São Paulo: Perspectiva, 1980.
- LEITE, Denise (ORG.). **Pedagogia Universitária**: conhecimento, ética e política no ensino superior. Porto Alegre: Editora da Universidade, 1999.
- LOPES, Joana. [1980] **Pega teatro**. Campinas: Papyrus, 1989.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- LUZ, José Luís Brandão da. **Jean Piaget e o sujeito da educação**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.
- MACEDO, Lino de. **Ensaio construtivistas**. São Paulo, Casa do psicólogo, 1994.
- MACHADO, José Pedro. [1952] **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. Lisboa, Livros Horizonte, 1987.
- MICHAELIS: moderno dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 1998.
- MONTANGERO, Jacques e MAURICE-NAVILLE, Danielle. **Piaget ou a Inteligência em evolução**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

PIAGET, Jean. [1977] **Abstração reflexionante: relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

__. [1974] **Adaptación vital y psicología da inteligência**. Madri: Siglo veintiuno Editores S.A, 1978.

__. [1937] **A construção do real na criança**. São Paulo: Ática, 2001.

__. [1946] **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

__. [1974a] **A tomada de consciência**. São Paulo: Melhoramentos, Ed. Da Universidade de São Paulo, 1977.

__. [1967] **Biologia e conhecimento: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos**. Petrópolis: Vozes, 1996.

__. [1976] **Comportamento motriz da evolução**. Potro: RÉS Editora Limitada, 1976.

__. [1974b] **Fazer e compreender**. São Paulo: Melhoramentos, Ed. Da Universidade de São Paulo, 1978.

__. [1968] **O estruturalismo**. São Paulo, Rio de Janeiro: DIFEL, 1979.

__. [1932] **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

__. [1936] **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

__. [1972] Problemas de Psicologia Genética. In: **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

__. [1948] **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.

__. [1969] **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1980.

__. **Sobre a pedagogia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1989.

__; BETH, E. W.; DIEUDONNÉ et alii. **L'enseignement des mathématiques**. Delachaux & Niestlé S. A.: Neuchâtel, 1955.

__ e GARCIA, Rolando. [1983] **Psicogênese e história das ciências**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1987.

___ e GRÉCO, Pierre. [1959] **Aprendizagem e conhecimento**. Porto Alegre: Livraria Freitas Bastos, 1974.

___ e INHLEDER, B. [1966] **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.

___ [1959] **A gênese das estruturas lógico-elementares**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

PUPO, Maria Lúcia de S. B. O lúdico e a construção do sentido. **Sala Preta, Revista de Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes da USP**. Ano I, número 1, junho de 2001.

QUINTANA, Mário. **Quintanares**. Porto Alegre: Editora Globo, 1976.

RYNGAERT, Jean Pierre. [1993] **Ler o teatro contemporâneo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

___ [1991] **Introdução à análise do teatro**. Lisboa, Asa, 1992.

___ **Joer, répresenter**. Paris: Cedic, 1985.

___ [1977] **O jogo dramático no meio escolar**. Coimbra: Centelha, 1981.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. Porto, Portugal: Afrontamento, 1994.

___ **Um discurso sobre as ciências**. Porto, Portugal: Afrontamento, 2002.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. **A estética do faz-de-conta: práticas teatrais na educação infantil**. Porto Alegre: PPGEduc/UFRGS, 2000. (Dissertação de Mestrado).

SARAMAGO, José. **História do cerco de Lisboa**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

SHAKESPEARE, William. [1601] **Hamlet, príncipe da Dinamarca**. São Paulo: Martin Claret, 2004.

___ **Shakespeare de A a Z: livro das citações**. Seleção de Sérgio Faraco. Porto Alegre: L&PM, 2001.

SLADE, Peter. [1958] **O jogo dramático infantil**. São Paulo: Summus, 1978.

SPOLIN, Viola. [1963] **Improvisação para o teatro**. Tradução: Ingrid Dormien Koudela e Eduardo Amos. São Paulo: Perspectiva, 1979.

__. [1975] **Jogos teatrais**: o fichário de Viola Spolin. Tradução: Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2001.

__. [1985] **Jogos teatrais no livro do diretor**. Tradução: Ingrid Dormien Koudela e Eduardo Amos. São Paulo: Perspectiva, 1999.

SPRITZER, Mirna. **A formação do ator**: um diálogo de ações. Porto Alegre: Mediação, 2003.

STANISLAVSKI, Constantin. [1949] **A construção da personagem**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

__. [1936] **A preparação do ator**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

__. [1963] **Manual do ator**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

STRICKLAND, Carol. **Arte comentada**: da pré-história ao pós-moderno. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

VERÍSSIMO, Luís Fernando. Peça infantil. In__. **Festa de criança**. São Paulo: Ática, 2003.

WARD, Winifred. **Playmaking with children from kindergarden to high-school**. New York: Appleton-Century-Crofts, 1957.

WAY, Brian. **Development through drama**. London: Logmans, 1967.

Anexos⁶⁷

⁶⁷ Os **Planos de Ensino** apresentados são cópias dos que foram entregues ao Departamento de Arte Dramática para serem encaminhados à Comissão de Graduação de Arte Dramática (COMGRAD/ DRA) da UFRGS; os **Currículos** da Graduação dos Cursos de Licenciatura em Educação Artística – Habilitação em Artes Cênicas e de Licenciatura em Teatro da UFRGS foram extraídos da Internet – páginas da Pró-Reitoria Adjunta de Graduação - Decordi. Porto Alegre, UFRGS, 2003/2 e 2005/2; e o **Consentimento Livre e Esclarecido** é um modelo de termo assinado pelos sujeitos da pesquisa.

PLANO DE ENSINO

Curso: Licenciatura em Educação Artística – Habilitação em Artes Cênicas

Código: ART 01014

Disciplina: **TEATRO E EDUCAÇÃO II**

Professora: Vera Lúcia Bertoni dos Santos

Pré-requisitos: ART 01013

Carga Horária (semanal): 04 (quatro) horas

Semestre: 2003/2

1 – Súmula:

A construção da linguagem teatral na criança: o papel da imitação, do jogo e da representação. Estudo da atividade lúdica na infância e adolescência: do jogo simbólico ao jogo de regras. Observação e análise de situação real de jogo espontâneo.

2 – Objetivos:

- Aprofundar os conceitos de jogo, imitação e jogo simbólico, partindo de estudo das características fundamentais do jogo infantil, segundo objetivos e faixas etárias;
- Desenvolver a compreensão de aspectos psicológicos do jogo infantil possibilitando a sistematização de um referencial teórico consistente;
- Incentivar a reflexão crítica acerca dos referenciais trabalhados;
- Desenvolver a capacidade para abstrair a partir da observação da realidade, relacionando-a aos conceitos apreendidos, bem como a capacidade para descrever e analisar situações de jogo segundo os pressupostos teóricos abordados.

3 - Unidades:

Jogo infantil (duas visões) segundo Peter Slade e Pierre Leenhardt;

Concepções epistemológicas na prática escolar;

Aspectos psicológicos do jogo infantil: abordagens construtivistas;

O papel do brinquedo na construção do conhecimento segundo as teorias de Wallon e Vigotskii e Piaget;

4 – Procedimentos didáticos:

- Seminários a partir de temas selecionados pelo professor e distribuídos conforme o interesse do grupo;
- Aulas expositivas (utilização de recursos como vídeo e retroprojeter);
- Indicação de leituras complementares ao seminário e à exposição ou orientadas por roteiros pré estabelecidos que visam nortear as discussões da sala de aula;
- Diário de classe coletivo (registros das experiências de sala de aula);
- Proposta de sistematização (organização individual e apresentações) do material trabalhado em aula;
- Relatório (oral e escrito) de observação de situação de jogo espontâneo.

5 – Critérios de avaliação:

- Frequência e pontualidade (com respeito a horários e realização de tarefas estabelecidos pelo grupo);

- Qualidade da participação demonstrada nas discussões travadas em sala de aula, bem como nas atividades práticas (disponibilidade);
- Elaboração de textos envolvendo aspectos da teoria desenvolvida em sala de aula (correção formal e adequação a normas previamente estabelecidas;
- Participação nos seminários;
- Desempenho no relatório de observação;
- Avaliações escritas.

6 – Bibliografia:

BECKER, Fernando. **A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CASTORINA, J. A. e outros. **Psicologia genética** aspectos metodológicos e implicações pedagógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

CHACRA, Sandra. **Natureza e sentido da improvisação teatral**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

COURTNEY, Richard. **Jogo, teatro e pensamento**: as bases intelectuais do teatro na educação. São Paulo: Perspectiva, 1980.

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis (Org.) **Educação infantil: p'ra que te quero**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul / Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 1998.

DOLLE, Jean Marie. **Para Compreender Jean Piaget**. Uma iniciação à psicologia genética piagetiana. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

ELKONIN, Daniil. **Psicologia do jogo**. Martins Fontes: São Paulo, 1998.

FERRAZ, M. H. ; FUSARI, M. F. **Metodologia do ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 1993.

FUSARI, M.F. ; FERRAZ, M.H. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1992.

GUINSBURG, J. **Da cena em cena**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

KAMII, Constance; DEVRIES, Rheta. **Jogos em grupo na educação infantil**: Implicações da teoria de Piaget. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.

_____. **Piaget para a educação pré-escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

- KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 1984.
- LEENHARDT, Pierre. Liboa: Estampa, 1974.
- LOPES, Joana. **Pega teatro**. Campinas: Papirus, 1989.
- PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- __. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.
- __. A educação artística e a psicologia da criança. In: __. **Sobre a pedagogia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1989.
- PIAGET, Jean; INHLEDER, B. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.
- RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zélia. **Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget**. São Paulo: EPU, 1988.
- RYNGAERT, Jean-Pierre. **Introdução à análise do teatro**. Lisboa: Asa, 1991.
- SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. Atenção! Crianças brincando! In__: CUNHA, Susana Rangel Vieira da. (Org.) **Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança**. Porto Alegre: Mediação: 1999.
- __. **Brincadeira e conhecimento: do faz-de-conta à representação teatral**. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil**. São Paulo: Summus, 1978.
- VIGOTSKII, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- VIGOTSKII, LÚRIA e LEONTIEV. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.
- WALLON, Henri. **A Evolução Psicológica da Criança**. Lisboa: Edições 70, 1968.
- __. **Psicologia e Educação da Criança**. Lisboa: Vega, 1981.

Porto Alegre, 20 de setembro de 2003.

Vera Lúcia Bertoni dos Santos

PLANO DE ENSINO

Curso: Licenciatura em Educação Artística - Habilitação em Artes Cênicas

Código: ART 01015

Disciplina: **TEATRO E EDUCAÇÃO III**

Professora: Vera Lúcia Bertoni dos Santos

Pré-requisito(s): ART 01014

Carga Horária (semanal): 04 (quatro) horas

Semestre: 2003/1

1 - Súmula:

O ensino do teatro. Formas de abordagem dramática da educação: o "método dramático", o "movimento criativo", o "jogo dramático" e o "jogo teatral". O processo de criação em sala de aula. Proposta de aplicação de conhecimentos metodológicos: planejamento, prática, relatório de observação e avaliação.

2 - Objetivos:

- Aprofundar o estudo teórico de diferentes formas de abordagem dramática da educação, com vistas a ampliar a compreensão dos seus aspectos conceituais, históricos, epistemológicos e metodológicos;
- Evidenciar a viabilização do ensino-aprendizagem do teatro no âmbito da educação escolar e em diferentes esferas do ensino informal, na busca de caminhos próprios para o desenvolvimento didático-pedagógico do futuro professor de teatro;
- Incentivar a realização de pesquisas, discussões e reflexões acerca das diferentes abordagens metodológicas do teatro, com vistas à elaboração de um laboratório de ensino;
- Proporcionar a interação dos alunos com diferentes propostas e práticas de ensino-aprendizagem do teatro;
- Exercitar as habilidades docentes (planejamento, execução, avaliação e relatório) dos alunos através de um laboratório de ensino a ser desenvolvido durante o semestre;
- Incentivar a troca de experiências referentes ao ensino-aprendizagem do teatro mediante relatos de observação de situações reais de sala de aula e de intervenções pedagógicas propiciadas no laboratório de prática docente.

3 - Conteúdos:

- Formas de abordagem dramática da educação e suas relações históricas e epistemológicas: o Método Dramático; o Movimento Criativo; o Jogo Dramático; o Jogo Teatral;
- Metodologia do ensino-aprendizagem do teatro;
- Laboratório de prática docente: uma experiência de aprendizagem da docência em teatro.

4 - Procedimentos didáticos:

- Seminário enfocando obras referentes às formas de abordagem do teatro na educação;
- Indicação de leituras que subsidiem discussões complementares aos temas apresentados no seminário;

- Discussões tendo como ponto de partida trabalhos de campo (observações, entrevistas, etc.) realizados pelos alunos e compartilhados (através de vídeos, fotos ou relatos) em sala de aula;
- Criação (planejamento), prática (execução) e avaliação de um laboratório de prática docente envolvendo a participação de um grupo de alunos voluntários (faixa etária a ser definida em acordo com os interesses do grupo);
- Realização (criação coletiva) do diário de classe (protocolo; relatório) no qual são registradas experiências e reflexões dos alunos.

5 - Critérios de avaliação

- Frequência e pontualidade (com respeito a horários e realização de tarefas);
- Qualidade da participação demonstrada nas discussões travadas em sala de aula, no diário de classe, no seminário e no laboratório;
- Produção textual realizada a partir do material lido e discutido;
- Desempenho no laboratório de prática docente (planejamento, execução e avaliação da aprendizagem);
- Relatório de observação de situações reais de ensino; relatório de observação do laboratório de prática docente;
- Avaliação oral (coletiva) e escrita (individual).

6 – Bibliografia:

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação: conflitos e acertos.** São Paulo: Max Limonade, 1984.

BECKER, Fernando. **Da ação à operação: o caminho da aprendizagem em Piaget e Paulo Freire.** Porto Alegre: Palmarinca, 1993.

BOAL, Augusto. **Técnicas latino americanas de teatro popular.** Coimbra: Centelha, 1977.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

COELHO NETTO, José Teixeira. **Em cena o sentido: semiologia do teatro.** São Paulo: Duas Cidades, 1980.

COURTNEY, Richard. **Jogo, teatro e pensamento - As bases intelectuais do teatro na educação.** São Paulo: Perspectiva, 1980.

DUARTE JR. João Francisco. **O sentido dos sentidos. A educação do sensível.** Curitiba: Criar Edições, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FURTH, Hans. G. **Piaget na sala de aula.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

GUINSBURG, Jacó; COELHO NETTO, José Teixeira; CARDOSO, Reni Chaves (Org.) **Semiologia do teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1988.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. **Metodologia do ensino do teatro**. Campinas: São Paulo, 2001.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 1984.

__. **Texto e jogo**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

LOPES, Joana. **Pega teatro**. Campinas: Papyrus, 1989.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

PUPO, Maria Lúcia de S. B. O lúdico e a construção do sentido. **Sala Preta, Revista de Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes da USP**. Ano I, número 1, junho de 2001.

ROUBINE, Jean-Jacques. **A linguagem da encenação teatral**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Introdução à análise do teatro**. Lisboa: Asa Edições, 1992.

__. **Ler o teatro contemporâneo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

__. **O jogo dramático no meio escolar**. Coimbra: Centelha, 1981.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

__. **Jogos teatrais**: o fichário de Viola Spolin. São Paulo: Perspectiva, 2001.

__. **O jogo teatral no livro do diretor**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

STANISLAVSKI, Constantin. **A preparação do ator**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

STANISLAVSKI, Constantin. **Manual do ator**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

VASCONCELLOS, Luiz Paulo. **Dicionário de teatro**. Porto Alegre: L&PM

Porto Alegre, 19 de março de 2003.

Vera Lúcia Bertoni dos Santos

PLANO DE ENSINO

Curso: Licenciatura em Educação Artística - Habilitação em Artes Cênicas

Código: ART 01016

Disciplina: **TEATRO E EDUCAÇÃO IV**

Pré-requisito(s): ART 01015 E ART 01033

Professora: Vera Lúcia Bertoni dos Santos

Carga Horária / Créditos: 06 (seis)

Semestre: 2004/2

1 - **Súmula:**

O teatro e seu ensino. Desenvolvimento do Projeto de Graduação em pesquisa supervisionada envolvendo temas relativos à abordagem dramática da educação que deverá resultar em relatório individual da experiência.

2 - **Objetivos:**

- Aprofundar o estudo (relacional) das abordagens dramáticas da educação;
- Acompanhar o processo de realização do Trabalho de Conclusão de Curso do aluno através de orientações individuais sistemáticas que incluem indicações teóricas e metodológicas pertinentes à sua proposta de trabalho e adequadas aos objetivos traçados na construção do seu Projeto;
- Enfatizar a crítica normatizada e criteriosa dos trabalhos (em processo) através de apresentações e discussões com a participação alunos de outras turmas (alunos em processo de realização de Projeto de Graduação).

3 - **Unidades:**

- Serão definidas de acordo com as etapas a serem seguidas pelo aluno pesquisador, a partir das exigências do seu projeto.

4 - **Procedimentos didáticos:**

- Definição do cronograma geral organizado com base no planejamento individual, realizado na disciplina de *Projeto de Graduação*, com estabelecimento de datas para a realização de cada tarefa prevista e para a ocorrência dos encontros de grupo (outras turmas) a serem realizados ao longo do semestre;
- Sessões de orientação individual.
- Reuniões gerais para apresentação de resultados parciais a serem apreciados e discutidos;
- Execução do Projeto de pesquisa teórico-prática e elaboração do trabalho escrito, nos moldes definidos e sob orientação e aprovação da professora;
- Entrega final (em duas vias) do Trabalho de Conclusão de Curso;
- Apresentação (exposição pública) dos resultados obtidos pelos alunos.

5 - **Critérios de avaliação:**

- Assiduidade e pontualidade (com respeito ao cumprimento dos horários e à realização das tarefas determinadas);
- Trabalho final (adequação ao tema proposto, argumentação lógica e teoricamente consistente e cuidado formal);

- Apresentação pública dos resultados do Projeto (adequação ao tempo estabelecido para a exposição, objetividade e clareza).

* A bibliografia será definida no desenrolar do semestre e de acordo com as características e exigências do Projeto.

Porto Alegre, 12 de agosto de 2004.

Vera Lúcia Bertoni dos Santos

Semestre: 2003/2

Consultar

IMPRIMIR

Currículo LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA - HAB. ARTES CÊNICAS

Créditos Obrigatórios: 156

Créditos Eletivos: 10

Créditos Complementares: 0

Semestre selecionado: 2003/2

Etapa 1

Código	Disciplina/Pré-Requisito	Carga Horária	Crédito	Caráter
ART01162	<u>ELEMENTOS DA LINGUAGEM VISUAL DO TEATRO</u>	60	4	Obrigatória
ART01113	<u>EXPRESSÃO CORPORAL I</u>	60	4	Obrigatória
ART01161	<u>EXPRESSÃO VOCAL I</u>	60	4	Obrigatória
ART01108	<u>IMPROVISACÃO TEATRAL I</u>	60	4	Obrigatória
ART01936	<u>PRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TEATRAL</u>	30	2	Obrigatória

Etapa 2

Código	Disciplina/Pré-Requisito	Carga Horária	Crédito	Caráter
ART01037	<u>DRAMATURGIA I</u>	60	4	Obrigatória
ART01114	<u>EXPRESSÃO CORPORAL II</u> EXPRESSÃO CORPORAL I	60	4	Obrigatória
ART01165	<u>EXPRESSÃO VOCAL II</u> EXPRESSÃO VOCAL I	60	4	Obrigatória
ART01034	<u>HISTÓRIA DO ESPETÁCULO I</u>	60	4	Obrigatória
ART01109	<u>IMPROVISACÃO TEATRAL II</u> IMPROVISACÃO TEATRAL I	60	4	Obrigatória

Etapa 3

Código	Disciplina/Pré-Requisito	Carga Horária	Crédito	Caráter
ART01018	<u>DIREÇÃO I</u> EXPRESSÃO VOCAL II e EXPRESSÃO CORPORAL II e IMPROVISACÃO TEATRAL II	60	4	Obrigatória
ART01038	<u>DRAMATURGIA II</u> DRAMATURGIA I	60	4	Obrigatória
ART01117	<u>EXPRESSÃO CORPORAL III</u> EXPRESSÃO CORPORAL II	60	4	Obrigatória
ART01035	<u>HISTÓRIA DO ESPETÁCULO II</u> HISTÓRIA DO ESPETÁCULO I	60	4	Obrigatória
ART01024	<u>INTERPRETAÇÃO I</u> EXPRESSÃO VOCAL II e EXPRESSÃO CORPORAL II e IMPROVISACÃO TEATRAL II	120	8	Obrigatória

Etapa 4

Código	Disciplina/Pré-Requisito	Carga Horária	Crédito	Caráter
ART01019	<u>DIREÇÃO II</u> DIREÇÃO I e INTERPRETAÇÃO I	120	8	Obrigatória
ART01039	<u>DRAMATURGIA III</u> DRAMATURGIA II	60	4	Obrigatória
ART01118	<u>EXPRESSÃO CORPORAL IV</u> EXPRESSÃO CORPORAL III	60	4	Obrigatória
ART01036	<u>HISTÓRIA DO ESPETÁCULO III</u> HISTÓRIA DO ESPETÁCULO II	60	4	Obrigatória
ART01025	<u>INTERPRETAÇÃO II</u> DIREÇÃO I e INTERPRETAÇÃO I	120	8	Obrigatória
EDU01135	<u>PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO A</u> Créditos Obrigatórios: 25	60	4	Obrigatória

Etapa 5

Código	Disciplina/Pré-Requisito	Carga Horária	Crédito	Caráter
ART01040	<u>DRAMATURGIA IV</u> DRAMATURGIA III	60	4	Obrigatória
ART01901	<u>MOVIMENTO E RÍTMO I</u> EXPRESSION CORPORAL II	60	4	Obrigatória
EDU01136	<u>PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO B</u> PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO A	60	4	Obrigatória
ART01013	<u>TEATRO E EDUCAÇÃO I</u> INTERPRETAÇÃO II ou DIREÇÃO II	60	4	Obrigatória

Etapa 6

Código	Disciplina/Pré-Requisito	Carga Horária	Crédito	Caráter
ART01058	<u>ACESSÓRIOS CÊNICOS</u> ELEMENTOS DA LINGUAGEM VISUAL DO TEATRO	60	4	Obrigatória
EDU02005	<u>DIDÁTICA GERAL - A</u> PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO B	90	6	Obrigatória
ART01902	<u>MOVIMENTO E RÍTMO II</u> MOVIMENTO E RÍTMO I	60	4	Obrigatória
EDU03017	<u>ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA</u> Créditos Obrigatórios: 45	60	4	Obrigatória
ART01014	<u>TEATRO E EDUCAÇÃO II</u> TEATRO E EDUCAÇÃO I	60	4	Obrigatória

Etapa 7

Código	Disciplina/Pré-Requisito	Carga Horária	Crédito	Caráter
EDU02010	<u>PRÁTICA DE ENSINO DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA EM ENSINO FUNDAMENTAL</u> DIDÁTICA GERAL - A e METODOLOGIA DO ENSINO DE TEATRO	90	6	Obrigatória
ART01059	<u>PREPARAÇÃO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO</u> METODOLOGIA DO ENSINO DE TEATRO	30	2	Obrigatória
ART01015	<u>TEATRO E EDUCAÇÃO III</u> TEATRO E EDUCAÇÃO II	60	4	Obrigatória

Etapa 8

Código	Disciplina/Pré-Requisito	Carga Horária	Crédito	Caráter
EDU02206	<u>PRÁTICA DE ENSINO EM ARTES CÊNICAS DE ENSINO FUNDAMENTAL E ENSINO MÉDIO</u> PRÁTICA DE ENSINO DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA EM ENSINO FUNDAMENTAL	90	6	Obrigatória
ART01016	<u>TEATRO E EDUCAÇÃO IV</u> TEATRO E EDUCAÇÃO III e PREPARAÇÃO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO	90	6	Obrigatória

Eletivo/Pacultativa

Código	Disciplina/Pré-Requisito	Carga Horária	Crédito	Caráter
ART01174	<u>ANÁLISE DO PROCESSO CRIATIVO NO TEATRO I</u> INTERPRETAÇÃO II	30	2	Eletiva
ART01929	<u>CULTURA E LINGUAGENS ARTÍSTICAS</u>	60	4	Eletiva
ART01057	<u>DA PALAVRA À AÇÃO</u>	60	4	Eletiva
ART01041	<u>ESTÉTICA DO ESPETÁCULO TEATRAL</u> INTERPRETAÇÃO II e HISTÓRIA DO ESPETÁCULO II	30	2	Eletiva
ART01169	<u>EXPRESSION VOCAL III</u> EXPRESSION VOCAL II	60	4	Eletiva
ART01170	<u>EXPRESSION VOCAL IV</u> EXPRESSION VOCAL III	60	4	Eletiva
ART03630	<u>FOLCLORE BRASILEIRO I</u>	30	2	Eletiva
ART01030	<u>FUNDAMENTOS DE CENOGRAFIA</u> ELEMENTOS DA LINGUAGEM VISUAL DO TEATRO	60	4	Eletiva
ART01055	<u>IMPROVISACÃO E MOVIMENTO</u> ATUACÃO III	60	4	Eletiva
ART01918	<u>INTRODUÇÃO À CULTURA PARA TEATRO</u>	30	2	Eletiva


ART01147	<u>LABORATÓRIO DE DRAMATURGIA I</u> Créditos Obrigatórios: 60	60	4	Eletiva
ART01017	<u>LABORATÓRIO DE ENSINO DE TEATRO</u> TEATRO E EDUCAÇÃO III	60	4	Eletiva
ART01145	<u>LABORATÓRIO EXPERIMENTAL DE TEATRO I</u>	60	4	Eletiva
ART01146	<u>LABORATÓRIO EXPERIMENTAL DE TEATRO II</u>	60	4	Eletiva
ART01048	<u>LABORATÓRIO EXPERIMENTAL DE TEATRO III</u>	60	4	Eletiva
ART01049	<u>LABORATÓRIO EXPERIMENTAL DE TEATRO IV</u> TEATRO E EDUCAÇÃO I	60	4	Eletiva
ART01054	<u>LABORATÓRIO EXPERIMENTAL DE TEATRO IX</u> TEATRO E EDUCAÇÃO I	60	4	Eletiva
ART01050	<u>LABORATÓRIO EXPERIMENTAL DE TEATRO V</u> TEATRO E EDUCAÇÃO I	60	4	Eletiva
ART01051	<u>LABORATÓRIO EXPERIMENTAL DE TEATRO VI</u> TEATRO E EDUCAÇÃO I	60	4	Eletiva
ART01052	<u>LABORATÓRIO EXPERIMENTAL DE TEATRO VII</u> TEATRO E EDUCAÇÃO I	60	4	Eletiva
ART01053	<u>LABORATÓRIO EXPERIMENTAL DE TEATRO VIII</u> TEATRO E EDUCAÇÃO I	60	4	Eletiva
ART01125	<u>MAQUILAGEM</u> TEATRO E EDUCAÇÃO I	45	3	Eletiva
ART03573	<u>MÚSICA E RITMO I</u>	30	2	Eletiva
ART01056	<u>O ATOR E O OUVINTE: A PEÇA RADIOFÔNICA</u>	60	4	Eletiva
ART01935	<u>SEMINÁRIO EM ARTES CÊNICAS</u> DRAMATURGIA I e HISTÓRIA DO ESPETÁCULO I	30	2	Eletiva
ART01008	<u>SEMINÁRIO EM TEATRO I</u>	60	4	Eletiva
ART01009	<u>SEMINÁRIO EM TEATRO II</u>	60	4	Eletiva
ART01010	<u>SEMINÁRIO EM TEATRO III</u>	60	4	Eletiva
ART01042	<u>SEMINÁRIO EM TEATRO IV</u> DRAMATURGIA I e HISTÓRIA DO ESPETÁCULO I	60	4	Eletiva
ART01047	<u>SEMINÁRIO EM TEATRO IX</u> DRAMATURGIA I e HISTÓRIA DO ESPETÁCULO I	60	4	Eletiva
ART01043	<u>SEMINÁRIO EM TEATRO V</u> DRAMATURGIA I e HISTÓRIA DO ESPETÁCULO I	60	4	Eletiva
ART01044	<u>SEMINÁRIO EM TEATRO VI</u> DRAMATURGIA I e HISTÓRIA DO ESPETÁCULO I	60	4	Eletiva
ART01045	<u>SEMINÁRIO EM TEATRO VII</u> DRAMATURGIA I e HISTÓRIA DO ESPETÁCULO I	60	4	Eletiva
ART01046	<u>SEMINÁRIO EM TEATRO VIII</u> DRAMATURGIA I e HISTÓRIA DO ESPETÁCULO I	60	4	Eletiva
ART01131	<u>SEMINÁRIO: ESTUDOS EM TEATRO</u> DRAMATURGIA I e HISTÓRIA DO ESPETÁCULO I	60	4	Eletiva

Liberações

Liberada	Liberadora(s)
ART01058	ACESSÓRIOS CÊNICOS
ART01929	CULTURA E LINGUAGENS ARTÍSTICAS
EDU02005	DIDÁTICA GERAL - A
ART01018	DIREÇÃO I
	TÉCNICAS DE CONFECÇÃO DE BONECOS E ACESSÓRIOS ou MATERIAIS E TÉCNICAS DE CONFECÇÃO DE ACESSÓRIOS CÊNICOS I
	ELEM ESTRUT FORMAIS TEATRO I e ELEM ESTRUT FORMAIS TEATROII ou ELEM ESTRUT FORMAIS TEATRO I DESDE 1992/1
	DIDÁTICA GERAL
	DIREÇÃO TEATRAL I

ART01019	DIREÇÃO II	DIREÇÃO TEATRAL II
ART01037	DRAMATURGIA I	DRAMA I
ART01038	DRAMATURGIA II	DRAMA II
ART01039	DRAMATURGIA III	DRAMA III
ART01040	DRAMATURGIA IV	DRAMA IV
ART01162	ELEMENTOS DA LINGUAGEM VISUAL DO TEATRO	ARTES VISUAIS
ART01041	ESTÉTICA DO ESPETÁCULO TEATRAL	Ingresso no Curso ATÉ 1996/2
ART01161	EXPRESSÃO VOCAL I	TÉCNICA VOCAL I
ART01165	EXPRESSÃO VOCAL II	TÉCNICA VOCAL II
ART01169	EXPRESSÃO VOCAL III	TÉCNICA VOCAL III
ART03630	FOLCLORE BRASILEIRO I	FOLCLORE MUSICAL BRASIL I
ART01030	FUNDAMENTOS DE CENOGRAFIA	CENOGRAFIA I
ART01034	HISTÓRIA DO ESPETÁCULO I	e EVOLUÇÃO DO ESPETÁCULO I EVOLUÇÃO DO ESPETÁCULO II
ART01035	HISTÓRIA DO ESPETÁCULO II	EVOLUÇÃO DO ESPETÁCULO III
ART01036	HISTÓRIA DO ESPETÁCULO III	ou HISTÓRIA DO TEATRO NO BRASIL EVOLUCAO DO ESPETACULO IV
ART01024	INTERPRETAÇÃO I	INTERPRETAÇÃO TEATRAL I
ART01025	INTERPRETAÇÃO II	INTERPRETAÇÃO TEATRAL II
ART01918	INTRODUÇÃO À CULTURA PARA TEATRO	FILOSOFIA DA CULTURA
ART03573	MÚSICA E RITMO I	PRÁTICA DE CANTO PARA TEATRO
EDU03017	ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL E ENSINO MÉDIO
EDU02010	PRÁTICA DE ENSINO DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA EM ENSINO FUNDAMENTAL	PRÁTICA DE ENSINO DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA DE I E II GRAUS
EDU02206	PRÁTICA DE ENSINO EM ARTES CÊNICAS DE ENSINO FUNDAMENTAL E ENSINO MÉDIO	PRAT ENS A DRAMATICA II GRAU
ART01059	PREPARAÇÃO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO	ou PROJETO DE GRADUAÇÃO PRÉ-PROJETO DE GRADUAÇÃO
ART01936	PRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TEATRAL	Ingresso no Curso ATÉ 1997/1
EDU01135	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO A	ou PSICOPEDAG DESENV INDIVIDUAL PSICOPEDAG DO ADOLESCENTE
EDU01136	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO B	ou PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM PSICOLOGIA DO ENSINO
ART01013	TEATRO E EDUCAÇÃO I	e TEATRO - EDUCAÇÃO I ou TEATRO - EDUCAÇÃO II e TEATRO E EDUCACAO I e TEATRO E EDUCACAO II
ART01014	TEATRO E EDUCAÇÃO II	ou TEATRO - EDUCAÇÃO III TEATRO NA EDUCACAO III
ART01015	TEATRO E EDUCAÇÃO III	e TEATRO - EDUCAÇÃO IV ou TEATRO - EDUCAÇÃO V e TEATRO NA EDUCACAO IV e TEATRO E EDUCACAO V
ART01016	TEATRO E EDUCAÇÃO IV	TEATRO - EDUCAÇÃO: PROJETO DE GRADUAÇÃO

Semestre: 2005/2

[Consultar](#) [IMPRIMIR](#)**Currículo LICENCIATURA EM TEATRO**

Créditos Obrigatorios: 156

Créditos Eletivos: 10

Créditos Complementares: 0

Semestre selecionado: 2005/2

Etapa 1

Código	Disciplina/Pré-Requisito	Carga Horária	Crédito	Caráter
ART01061	<u>ATUAÇÃO I</u>	180	12	Obrigatória
ART01062	<u>ESPETÁCULO TEATRAL I</u>	60	4	Obrigatória
ART01063	<u>FORMAS DO DRAMA</u>	60	4	Obrigatória
EDU01005	<u>SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO I - A</u>	30	2	Obrigatória

Etapa 2

Código	Disciplina/Pré-Requisito	Carga Horária	Crédito	Caráter
ART01068	<u>ATUAÇÃO II</u> ATUAÇÃO I	180	12	Obrigatória
ART01065	<u>ESPETÁCULO TEATRAL II</u> ESPETÁCULO TEATRAL I	60	4	Obrigatória
EDU01010	<u>FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO I</u>	30	2	Obrigatória
EDU01004	<u>HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: HIST. DA ESCOLARIZAÇÃO BRAS. E PROC PEDAGÓGICOS</u>	30	2	Obrigatória
GRUPO [1] DE ALTERNATIVAS - [4] CRÉDITOS EXIGIDOS				
ART01067	<u>DRAMA COMPARADO</u> FORMAS DO DRAMA	60	4	Alternativa
ART01066	<u>DRAMATOLOGIA</u> FORMAS DO DRAMA	60	4	Alternativa

Etapa 3

Código	Disciplina/Pré-Requisito	Carga Horária	Crédito	Caráter
ART01070	<u>ATUAÇÃO III</u> ATUAÇÃO II	240	16	Obrigatória
ART01071	<u>DRAMA BRASILEIRO</u> DRAMATOLOGIA ou DRAMA COMPARADO	60	4	Obrigatória
ART01069	<u>ESPETÁCULO TEATRAL III</u> ESPETÁCULO TEATRAL II	60	4	Obrigatória
ART01072	<u>FUNDAMENTOS DA DRAMATURGIA DO ENCENADOR</u> ATUAÇÃO II	120	8	Obrigatória

Etapa 4

Código	Disciplina/Pré-Requisito	Carga Horária	Crédito	Caráter
ART01073	<u>ATUAÇÃO IV</u> ATUAÇÃO III	240	16	Obrigatória
ART01074	<u>DRAMATURGIA DO ENCENADOR</u> FUNDAMENTOS DA DRAMATURGIA DO ENCENADOR	120	8	Obrigatória
ART01075	<u>LINGUAGEM VISUAL DO TEATRO</u>	60	4	Obrigatória
EDU01135	<u>PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO A</u> Créditos Obrigatórios: 25	60	4	Obrigatória

Etapa 5

Código	Disciplina/Pré-Requisito	Carga Horária	Crédito	Caráter
ART01064	<u>FUNDAMENTOS DO ENSINO DO TEATRO</u>	60	4	Obrigatória
ART01078	<u>METODOLOGIA DO ENSINO DE TEATRO</u> ATUAÇÃO IV	120	8	Obrigatória

EDU01136	<u>PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO B</u> PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO A	60	4	Obrigatória
----------	---	----	---	-------------

Etapa 6

Código	Disciplina/Pré-Requisito	Carga Horária	Crédito	Caráter
EDU02005	<u>DIDÁTICA GERAL - A</u> PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO B	90	6	Obrigatória
EDU03017	<u>ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA</u> Créditos Obrigatórios: 45	60	4	Obrigatória
	<u>PRÁTICAS EDUCATIVAS COM TEATRO</u> METODOLOGIA DO ENSINO DE TEATRO	180	12	Obrigatória

Etapa 7

Código	Disciplina/Pré-Requisito	Carga Horária	Crédito	Caráter
EDU02010	<u>PRÁTICA DE ENSINO DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA EM ENSINO FUNDAMENTAL</u> DIDÁTICA GERAL - A e METODOLOGIA DO ENSINO DE TEATRO	90	6	Obrigatória
ART01059	<u>PREPARAÇÃO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO</u> METODOLOGIA DO ENSINO DE TEATRO	30	2	Obrigatória

Etapa 8

Código	Disciplina/Pré-Requisito	Carga Horária	Crédito	Caráter
EDU02206	<u>PRÁTICA DE ENSINO EM ARTES CÊNICAS DE ENSINO FUNDAMENTAL E ENSINO MÉDIO</u> PRÁTICA DE ENSINO DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA EM ENSINO FUNDAMENTAL	90	6	Obrigatória
	<u>TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - TEATRO</u> PREPARAÇÃO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO	90	6	Obrigatória

Eletiva/Facultativa

Código	Disciplina/Pré-Requisito	Carga Horária	Crédito	Caráter
ART01057	<u>DA PALAVRA À AÇÃO</u>	60	4	Eletiva
ART01041	<u>ESTÉTICA DO ESPETÁCULO TEATRAL</u>	30	2	Eletiva
ART03630	<u>FOLCLORE BRASILEIRO I</u>	30	2	Eletiva
ART01126	<u>ILUMINAÇÃO</u> LINGUAGEM VISUAL DO TEATRO	30	2	Eletiva
ART01055	<u>IMPROVISACÃO E MOVIMENTO</u> ATUAÇÃO III	60	4	Eletiva
ART01017	<u>LABORATÓRIO DE ENSINO DE TEATRO</u>	60	4	Eletiva
ART01145	<u>LABORATÓRIO EXPERIMENTAL DE TEATRO I</u>	60	4	Eletiva
ART01146	<u>LABORATÓRIO EXPERIMENTAL DE TEATRO II</u>	60	4	Eletiva
ART01048	<u>LABORATÓRIO EXPERIMENTAL DE TEATRO III</u>	60	4	Eletiva
ART01056	<u>O ATOR E O OUVINTE: A PEÇA RADIOFÔNICA</u>	60	4	Eletiva
ART01008	<u>SEMINÁRIO EM TEATRO I</u>	60	4	Eletiva
ART01009	<u>SEMINÁRIO EM TEATRO II</u>	60	4	Eletiva
ART01010	<u>SEMINÁRIO EM TEATRO III</u>	60	4	Eletiva
ART01082	<u>TEORIAS E MÉTODOS DE ATUAÇÃO I</u>	60	4	Eletiva
ART01086	<u>TEORIAS E MÉTODOS DE ATUAÇÃO II</u> TEORIAS E MÉTODOS DE ATUAÇÃO I	60	4	Eletiva

Liberações

Liberada	Liberadora(s)
ART01073	ATUAÇÃO IV e EXPRESSÃO CORPORAL IV e INTERPRETAÇÃO II

ART01061	ATUAÇÃO I	ou INTERPRETAÇÃO TEATRAL II
		IMPROVISACÃO TEATRAL I
		e EXPRESSÃO VOCAL I
		e EXPRESSÃO CORPORAL I
		ou TÉCNICA VOCAL I
ART01068	ATUAÇÃO II	IMPROVISACÃO TEATRAL II
		e EXPRESSÃO VOCAL II
		e EXPRESSÃO CORPORAL II
		ou TÉCNICA VOCAL II
ART01070	ATUAÇÃO III	EXPRESSÃO CORPORAL III
		e INTERPRETAÇÃO I
		ou INTERPRETAÇÃO TEATRAL I
EDU02005	DIDÁTICA GERAL - A	DIDÁTICA GERAL
ART01071	DRAMA BRASILEIRO	DRAMATURGIA IV
		ou DRAMA IV
ART01067	DRAMA COMPARADO	DRAMATURGIA III
		ou DRAMA III
ART01066	DRAMATOLOGIA	DRAMA II
		ou DRAMATURGIA II
ART01074	DRAMATURGIA DO ENCENADOR	DIREÇÃO II
		ou DIREÇÃO TEATRAL II
ART01062	ESPETÁCULO TEATRAL I	HISTÓRIA DO ESPETÁCULO I
		ou EVOLUÇÃO DO ESPETÁCULO I
		ou EVOLUÇÃO DO ESPETÁCULO II
ART01065	ESPETÁCULO TEATRAL II	HISTÓRIA DO ESPETÁCULO II
		ou EVOLUÇÃO DO ESPETÁCULO III
ART01069	ESPETÁCULO TEATRAL III	HISTÓRIA DO ESPETÁCULO III
		ou HISTÓRIA DO TEATRO NO BRASIL
		ou EVOLUCAO DO ESPETACULO IV
EDU01010	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO I	Ingresso no Curso ATÉ 2004/1
ART01063	FORMAS DO DRAMA	DRAMA I
		ou DRAMATURGIA I
ART01072	FUNDAMENTOS DA DRAMATURGIA DO ENCENADOR	DIREÇÃO I
		ou DIREÇÃO TEATRAL I
ART01064	FUNDAMENTOS DO ENSINO DO TEATRO	TEATRO E EDUCAÇÃO I
EDU01004	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: HIST. DA ESCOLARIZAÇÃO BRAS. E PROC PEDAGÓGICOS	Ingresso no Curso ATÉ 2004/1
ART01075	LINGUAGEM VISUAL DO TEATRO	ELEMENTOS DA LINGUAGEM VISUAL DO TEATRO
ART01078	METODOLOGIA DO ENSINO DE TEATRO	TEATRO E EDUCAÇÃO III
		e TEATRO E EDUCAÇÃO II
EDU02010	PRÁTICA DE ENSINO DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA EM ENSINO FUNDAMENTAL	PRÁTICA DE ENSINO DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA DE I E II GRAUS
EDU02206	PRÁTICA DE ENSINO EM ARTES CÊNICAS DE ENSINO FUNDAMENTAL E ENSINO MÉDIO	PRAT ENS A DRAMATICA II GRAU
ART01059	PREPARAÇÃO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO	PROJETO DE GRADUAÇÃO
		ou PRÉ-PROJETO DE GRADUAÇÃO
EDU01135	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO A	PSICOPEDAG DO ADOLESCENTE
		e PSICOPEDAG DESENV INDIVIDUAL
EDU01136	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO B	PSICOLOGIA DO ENSINO
		e PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM
EDU01005	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO I - A	Ingresso no Curso ATÉ 2004/1
		e TEATRO E EDUCAÇÃO IV

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado aluno

Como é do seu conhecimento, estou desenvolvendo uma pesquisa sobre a formação do professor de teatro e suas relações com o processo de construção dos conhecimentos necessários à docência.

Para tanto, escolhi a sala de aula da disciplina *TEATRO E EDUCAÇÃO* como *locus* da investigação; esta, tem por base empírica as ações (depoimentos registrados no diário de classe, produção textual em geral, planos de ensino, relatórios de observação da prática e avaliações) docente e discente que contribuem para a referida construção.

Assim, solicito a sua autorização - abaixo assinada - para que o material de que disponho possa compor ou ilustrar as minhas reflexões, corroborando para a elaboração do texto da minha Tese de Doutorado.

Saliento que os nomes dos participantes permanecerão no anonimato (serão adotados nomes fictícios para os participantes).

Desde já agradeço a sua colaboração, que tem sido fundamental para a realização da minha pesquisa, e ponho-me à disposição para quaisquer esclarecimentos ou sugestões.

DECLARAÇÃO

Eu.....declaro que fui esclarecido sobre os objetivos e justificativas desta pesquisa e concordo na utilização dos seus dados para a sua realização.

DATA: ____ / ____ / ____

Assinatura do participante _____

Assinatura do pesquisador _____

Vera Lúcia Bertoni dos Santos