

BREVE REFLEXÃO SOBRE UM PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA PRÁTICA DE ENSINO E NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO. O TEATRO EM FOCO

Vilma Campos¹

“Não temo dizer que inexistem validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz.”
(FREIRE, 2002, p. 26)

RESUMO: Este texto é uma reflexão sobre os encontros periódicos com dois grupos de graduandos das disciplinas Prática de Ensino II e IV no segundo semestre de 2005 do curso de Teatro da Universidade Federal de Uberlândia. Tais momentos antecedem e se sucedem à regência dos estagiários em escolas e comunidade. Os protocolos são textos escritos pelos próprios estagiários a partir dos encontros e são aqui utilizados alguns fragmentos dessa produção para a percepção do quanto o margeamento do processo por meio de procedimentos de trabalhos, como textos, jogos teatrais e relatos de vida/estágios puderam contribuir na busca e na construção do papel de professor de teatro. Há uma necessidade de formular procedimentos a partir do contexto concreto, pois, apesar do risco inicial de um imitar desapropriado de cada aprendiz-estagiário, há uma prevenção de atitudes licenciosas, que assim como nas outras áreas, são tão perniciosas quanto a postura autoritária. A estampagem nas concepções educativas de Paulo Freire permite um entrelaçar contínuo entre a pedagogia e a estética. Nesse processo, a utilização de textos de natureza fictícia para a analogia expandiu a tecitura. O diálogo entre textos com os jogos e relatos de vida e de estágio numa perspectiva bakhtiniana é um estudo ainda incipiente que destaca o processo iniciatório presente em uma Prática de Ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem em teatro. Jogo teatral. Protocolo. Licenciatura em Teatro.

¹ Professora assistente do curso de Teatro do Departamento de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Uberlândia. Mestre em Artes pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo - USP. e-mail: campos-leite@uol.com.br.

Nos mais variados níveis de prática educativa, é necessário estar atento ao sentido da docência. Há semelhança entre o momento de aprendizado e a experiência criativa. Assim como o ator experimenta a prontidão em cena, ou o encenador se explicita na organização dos signos teatrais, o professor “[...] forma-se e forma ao ser formado (FREIRE, 1996, p. 25).

A analogia de similarizar searas pedagógicas e artísticas tem o intuito de refletir sobre procedimentos pertinentes ao componente Prática de Ensino no processo de formação de professor de Teatro em um curso de Graduação, sem restringí-la propriamente ao campo da Pedagogia.

Há aspectos presentes em uma aprendizagem que vão além do conteúdo programático, extrapolando metodologias, ementa, bibliografia ou outros elementos mais evidentes. Estão interligados à concepção e à maneira de operar sobre o mundo daqueles que vivem o processo e não são facilmente perceptíveis, ou até mesmo transmissíveis pela mera lógica. São tão importantes que ultrapassam o componente curricular em que se encerram ou até mesmo a área a que pertencem.

Para exemplificar, recorro ao enredo de uma história contada por Walter Benjamin, em que um rei encomenda ao seu cozinheiro predileto, sob a promessa de tesouros e poderes, uma omelete de amoras tal qual uma velha lhe preparara na infância há cinqüenta anos, quando estava fugindo com o pai em uma noite na floresta. O sábio cozinheiro pede ao rei um carrasco, pois apesar de conhecer os segredos da preparação do prato, os devidos temperos e as palavras mágicas, não conseguirá reproduzir a situação do entorno em que vivera o rei. Num paralelo, no trabalho de formação inicial de professores, no componente Prática de Ensino como foco, pretendo me aproximar desses elementos que parecem tão etéreos como o contexto que circundava o passado do rei e que se manifestava na memória e sabor daquela omelete.

A partir da visão de Paulo Freire, concebida no inacabamento de cada ser humano enquanto homem e mulher que é ser histórico, social e cultural, tenho tido a preocupação preliminar de evitar conceitos ou procedimentos na minha atuação como professora de Prática de Ensino, que se veiculem como verdades absolutas do exercício de ensinar teatro.

É um posicionamento ao qual, muitas vezes não consigo dar o devido escoadouro. A recorrência ao mito da caverna de Platão, também como imagem em erupção, acende o desejo que tenho de que os estagiários de teatro tenham o contato com a luz própria ao exercitar a sua própria docência nos estúdios, e não com reflexos na sombra de uma trajetória de um outro ser que pudesse simular uma pretensa realidade. É preciso estar muito atenta porque é confortável a vivência da penumbra e ela se instaura traiçoeiramente nos menores atos e nas mais simples palavras de uma rotina de trabalho.

Romper com as regalias da sombra exige um aguçar da percepção com a trajetória de cada estudante e uma concretude. É desejável que cada professor que se forma, seja um novo e único profissional.

A legislação em vigor amplia o tempo e espaço para a Prática de Ensino. Medida importante, mas que por si só não basta para dar corpo a esse período iniciatório que constitui o Estágio Supervisionado, como momento privilegiado de vivências em prol da aquisição do papel de professor.

Não é propósito fácil e nem também exigência exclusiva da área em que atuo, Pedagogia do Teatro. Envolve idealmente todo o corpo docente do curso de Teatro, não só por ser um curso de licenciatura, mas por um caráter que é inerente e também próprio dessa linguagem artística. Mas não é esse filão que vou desenvolver aqui. Atenho-me, dentro do possível, à atuação mais específica do componente Prática de Ensino.

Como posso contribuir com o processo ou rito de iniciação presente no ato da Prática de Ensino e na Supervisão dos Estágios sem violá-lo e, ao mesmo tempo, como não deixar os aprendizes à mercê de sua própria intuição e do enorme risco de fixação do lugar comum na reprodução de esquemas aprendidos na escola formal e na vida?

São questões que me preocupam e o intuito é promover desdobramentos a partir de uma

[...] reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (FREIRE, 2002, p. 44).

Explicito e reflito a seguir sobre propostas desencadeadas nas turmas de Prática de Ensino II e IV, no segundo semestre de 2005, do Curso de Teatro da Universidade Federal de Uberlândia, particularmente nos encontros antecedidos ou entremeados ao trabalho de campo – em escolas, na Prática de Ensino II e na comunidade, na Prática de Ensino IV.

O protocolo

O ato de escrever, como forma de pensar sobre um processo de aprendizagem, tem rendido muitas pesquisas da área de Pedagogia Teatral no Brasil, particularmente a partir do protocolo, um instrumento estético e pedagógico que já fora utilizado por Brecht nas Peças Didáticas.²

Vivenciei essa matriz ainda como aluna das professoras doutoras Ingrid Dormien Koudela e Maria Lúcia de Souza Barros Pupo, dentro do Programa de

² Refere-se à parte da obra dramaturgica de Brecht em oposição às Peças de espetáculo.

Pós-Graduação em Artes do Centro de Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP). O procedimento mostrou-se particularmente fecundo por ocasião do experimento na pesquisa de mestrado que realizei, cujo foco eram as similitudes do fazer teatral e da criação literária enquanto esfera estética (LEITE, 2003). Continuei, mesmo após a conclusão do mestrado, a percorrer e a recorrer ao protocolo com desafios outros.

Focalizo aqui, particularmente, os protocolos trabalhados nos componentes Práticas de Ensino II e IV, totalizando onze estagiários no segundo semestre de 2005. Os encontros aconteceram num intervalo de uma semana ou de quinze dias, a partir de cronograma acordado com o grupo, mas em dois momentos distintos: da segunda quinzena de agosto à primeira quinzena de setembro, retornando depois de janeiro a abril de 2006.³

Após cada encontro de Prática de Ensino, um estagiário, em sistema de rodízio, era incumbido de escrever, refletindo sobre o processo realizado naquele dia. No encontro subsequente, cada texto produzido era lido e discutido pelo grupo.

Transcrevo alguns momentos dos textos em forma de fragmentos. Cada aprendiz-estagiário não será nomeado, mas apenas identificado pelo componente cursado no momento: Prática II ou IV, vindo em seguida a data da produção escrita. Num processo como esse, em que a interação e o diálogo entre os sujeitos e os textos são focalizados, importa menos o nome do autor e mais o movimento dialógico que se produz numa concepção calcada nos ensinamentos de Bakhtin. A reflexão estética e pedagógica de cada estagiário enuncia seu movimento a partir das leituras realizadas, das discussões provocadas e dos jogos teatrais experimentados. É possível materializar a interação entre esses procedimentos e os estágios que realizaram, pondo em evidência algumas das formulações que se tornam particularmente significativas no momento da Prática de Ensino.

O ato de reunir-se periodicamente para ler, comentar e jogar era desconfortável para alguns dos membros do grupo no início do semestre em um componente curricular como a Prática de Ensino. Não que esses alunos fossem desinteressados ou alheios, mas porque não se cogitava expectativas nesse sentido, uma vez que já havia uma tradição instaurada naquele momento em que cada um vinha realizando seu estágio, sob a supervisão do professor, mas sem uma reflexão coletiva desse momento.

Querendo interferir nesse estado posto, que se percebia como solitário em demasia, sugeri determinados procedimentos que não nascem a priori, mas justamente de uma necessidade emergente de dialogar com uma realidade concreta que pelo meu ponto de vista tinha que passar pela coletividade. O intuito, desde

³ O período de setembro de 2005 a janeiro de 2006 coincide com a greve dos docentes nas Universidades Federais do Brasil.

o início, não foi o desprezo pela individualidade, muito pelo contrário, o coletivo veio para valorizá-lo e prezá-lo, mas sem cultivar o egocentrismo.

No decorrer dos textos, é possível perceber uma sutil diferença nas enunciações. Os dois primeiros exemplos ressaltam a importância de expressar de cada emissor:

A Prática de Ensino I foi retomada com as alunas por meio de um relato sobre suas experiências, fazendo a professora anotações como que para um diagnóstico do grupo. O momento foi de livre exposição, as alunas diziam sobre seu percurso no universo acadêmico e do teatro. (Prática II - 25/01/06)

Este foi o primeiro encontro onde todos os integrantes da disciplina estavam presentes [...].

Na segunda etapa [...] realizamos a parte prática [...]. Andamos pela sala um observando ao outro, em seguida cada um falou uma palavra aleatória, e seguidamente o jogo foi dificultado; trabalhando a associação livre de palavras [...]. As associações primeiro sem uma temática definida trouxe-me [sic] a liberdade de expressão, em seguida aliando a associação temática com a liberdade já instaurada, percebi que o grupo falou sobre o ensino do teatro sem pré-conceituar, falávamos com o corpo no espaço lúdico. (Prática IV - Janeiro /06)

As duas seguintes enunciações têm uma pequena diferença de tempo que não chega a um mês, mas a síntese é significativa. O ponto de vista do eu, consegue minimamente absorver o outro:

Sinto um vazio da turma incompleta. (Prática IV - 17/02/06).

Havia um círculo imaginário no chão, as pessoas frequentes à aula dão vida ao círculo. (Prática II - 01/02/06).

O procedimento do protocolo, apesar de estar num processo bem inicial e de não ter sido desenvolvido em verticalidade, já proporciona um postar-se reflexivo diante do aprendizado em ato próprio e em diálogo com o aprendizado dos outros estagiários componentes de um mesmo grupo. O exercício de uma escrita contínua e para uma interlocução entre os próprios membros do grupo e não apenas para com o professor, tem se mostrado um importante meio para desvelar ao próprio aprendiz-estagiário as transformações do seu percurso. Esse procedimento ainda tem muito a render, valendo um investimento em seus desdobramentos, particularmente os de metalinguagem que ainda não foram possíveis tocar.

Os jogos teatrais intermediados aos textos

Os Jogos Teatrais de Viola Spolin (1906-1994) são um sistema de aprendizagem em Teatro largamente difundido no Brasil, particularmente a partir da segunda metade da década de oitenta do século XX, por ocasião da tradução do livro *Improvisação para o Teatro*. É uma entre as abordagens que trabalham com a noção de aquisição da linguagem teatral como habilidade que pode ser adquirida e não com a noção de talento como um dom inato e acabado.

Os dias de encontro com os estagiários foram organizados de forma a garantir momentos de jogo teatral e de discussão a partir de leituras de textos. Procurou-se uma síntese entre ação e reflexão, simultânea ou sucessivamente, formulando-se o diálogo entre as propostas. Nem sempre foi possível manter a dinâmica, principalmente com relação aos jogos, seja pela falta de alguns componentes do grupo nos dias acordados, ou pelo debate mais intenso ou extenso de um assunto a partir de demandas do próprio grupo.

O trecho de protocolo a seguir fala de um momento específico de jogo. Entremeadado no fazer, um pensar sobre. Enquanto o jogador se lança ao jogo, concebe:

O círculo se move. Fala. Tenta pensar e se relacionar.

O sono aparece, e junto dele a curiosidade do final. Fome. Falava-se de café, de relacionamento, de organização e desorganização. Incumbia-se de cheirar, de saborear. E assim é aula... e assim é a aula... e a aula é assim... (Prática II - 01/02/06).

Há riscos do estagiário formular tais jogos como uma fórmula para o seu próprio fazer, principalmente porque os jogos estão tão disseminados que nem sempre se formula o que está por trás da aparente simplicidade. Ser criteriosa na utilização dos jogos é fundamental, porque a autonomia em nossos aprendizes é uma meta e não uma realidade já em andamento.

A princípio, tentei me esquivar da utilização dos jogos, mas não consegui me eximir dessa experiência, porque o envolvimento e a percepção de cada um são muito caros no processo de Prática de Ensino e o jogo se pauta fundamentalmente nesses elementos.

A própria enunciação do estagiário do “Assim é aula... e assim é a aula... e a aula é assim” do texto acima, fez-me pensar e voltar ao jogo como um interlocutor necessário para tocar na problemática do como destruir uma imagem de aula como algo pronto e passivo. É para desconstruir esse conceito que proponho o encontro e o diálogo. O texto do estagiário sugere-me formular com o grupo a opção de jogo.

Não se trata “de que jogo propor”, mas de estabelecer a ponte entre o pensar e o fazer. Nas linhas a seguir, o estagiário começa a estabelecer a combinação com exatidão:

Dialogar teoria e prática como duas irmãs que vão à escola e encontram com seus trinta e oito amigos e somam quarenta... Só a teoria aprende? Não. Ela precisa da ajuda da prática, que com jeito abre seu espaço, brigando com o tempo e ensinando as diferenças entre as realidades e os saberes com seu saber fazer. (Prática II - 16/02/06).

Os textos dos estagiários foram tornando-se mais reflexivos. O mesmo estagiário, no mesmo texto, em outro trecho, diz:

Medo de falar, de expressar, de dizer algo que pode ou não mudar, transformar realidades.

Medo de agir, de pensar, de refletir, de dialogar conceitos.

Medo de apontar, opinar, ler o conteúdo, discutir a forma.

Medo... de ser humano, ser, de fazer arte, de mudar eu, você, nós.

E o que é arte senão falar, expressar, fazer refletir, opinar, 'ler' seres humanos? (Prática II – 16/02/06).

As perguntas vão se multiplicando em outros membros do grupo, alimentadas pelos jogos e pelos textos:

Aquele que vem escreveu. O outro sentou-se e leu. O que era, para quem era e o que é?

Por que Sala Preta?

Quem é aquele que anda? E aquele outro que corre? Têm eles um norte? O que ele tem?

'Arranca-lhe também a outra moeda!'

Quem foi que disse isto? O estado, o filósofo, o ignaro [...].

O que a arte deve fazer, encher esta ferida de açúcar e estancar a hemorragia? E esperar as cascas [...]. Lavar com medicamento, abrir mais esta vala, desinfetá-la e esperar cicatrizar. A sociedade está purgando [...]. (Prática II – 22/02).

Os textos e jogos marcam a síntese entre teoria e prática, particularmente nos meses de janeiro e fevereiro, quando boa parte dos membros dos dois grupos estava se preparando para ir a campo para as regências. As horas de estágio de alguns deles foram concentradas nos meses de março e abril. Alguns relatos de estagiários que iniciaram seus processos no decorrer do primeiro bimestre de 2006 engrossam as discussões:

Voltamos à questão da postura do professor em relação a seus alunos, vê-los como ativos, participantes na construção do conhecimento – fazedores do conhecimento.

Em seguida fizemos uma análise do texto do Arão, contextualizando o desenvolvimento do Teatro no Brasil voltado à área de Educação. Como que foi inserido no currículo escolar e o surgimento da graduação em Teatro.

A aula que terminaria mais cedo acabou finalizando no horário correto e se não fosse os outros compromissos continuaríamos ali, e mesmo assim não seria o suficiente, tamanha problematização do ensino do Teatro e sua importância na Educação. Uma área que a meu ver aos poucos está adquirindo uma postura mais séria e científica, resultando na valorização pelos integrantes (participantes ativos). (Prática II – 01/03/06).

Relatos de campo e de vida

A produção e a reflexão dos protocolos, dos jogos, dos textos de terceiros e dos relatos de vida ou de estágio foram gradativamente trazendo uma relação diferenciada para com o próprio tempo, conforme o enunciado no item anterior “[...] continuaríamos ali, e mesmo assim não seria suficiente, tamanha problematização do ensino do teatro [...].”

Quero destacar o tempo de dizer e de ouvir como das mais fecundas relações no processo de Prática de Ensino. Para o estagiário, não é este um momento de solidão, por mais que seja dele e única uma experiência de estar diante de um grupo sob a sua responsabilidade. Acho que raras vezes um professor não é capaz de lembrar de como foi o seu primeiro contato com a primeira turma de aprendizes.

Algumas vezes, como tem acontecido nesse semestre, é necessário parar tudo: uma caminhada minha no corredor do prédio em que trabalho, ou um debate em andamento com o grupo, porque estou diante de um estagiário que se assemelha àquele ser que experimentou a luminosidade real e não a sombra refletida na caverna.

Essa visão que o estagiário experimenta vem geralmente acompanhada ou seguida de espantos devido a atitudes de outros ou de si mesmo diante de uma situação inusitada de aprendizagem e, por isso, esse momento é mais importante que tudo.

Tenho refletido e focalizado esse instante junto a cada estagiário, não para congelá-lo – de nada adiantaria, porque cada situação também será única na trajetória de cada professor em processo de formação – mas para uma atenção perspicaz ao contexto, uma percepção ativa e um estranhamento constante. O professor é como um ser sem direito à acomodação, assim como não o tem o intérprete e outros artistas de diferenciadas linguagens.

É importante lembrar que, dos três procedimentos – protocolos, textos e

jogos, relatos de vida e estágio – é este terceiro ainda o de mais frágil documentação, uma vez que os estágios não estão totalmente concluídos e que o semestre que exponho aqui ainda está em curso e se finaliza um mês depois da escrita do presente texto. Mas as reflexões expostas não se invalidam pois estão coladas também aos procedimentos anteriores. As distinções entre os elementos da tríade são feitas em função de um rigor e, na prática, encontram-se bem mais entremeadas do que o exposto aqui.

Inconclusão

No início do semestre, tive uma preocupação criteriosa com os procedimentos de trabalho nos encontros com os estagiários. O receio era alimentar uma acomodação pouco propícia a um momento tão distinto quanto o da Prática de Ensino, como processo iniciatório ou de transformação na aquisição do papel de professor. Fui constatando que são justamente os procedimentos que me dão margem para um nado mais fecundo nessa seara, que tem um cunho ritualístico e que merece analogias mais verticais com relação à ética e à estética, mas que não me cabe ainda analisar nestas linhas e que constituem um foco fecundo de investigação.

Refleti parcialmente sobre o protocolo, textos e jogos, relatos de vida e de estágio, particularmente pela utilização dos próprios fragmentos de protocolos dos estagiários. Espero ter deixado claro que tais procedimentos não têm o intuito de formalizar ou de marcar condutas como ingredientes únicos. Interesso-me mais pela concepção que está por trás da própria materialidade da ação, e que configuro como uma espécie de filosofia da prática.

Tenho mergulhado no que há de significativo no próprio ato de escrever como reflexão e exposição de um encontro coletivo (por isso a não divulgação dos nomes dos autores nesta escrita), e do quanto o jogo e o texto descortinam a realidade do estagiário quando postos em xeque. Isso porque tenho me interessado muito pela vivacidade trazida pela experiência própria do Estágio Supervisionado como momento iniciatório e, que pode ser desvelado, apesar de sabermos que a experiência será sempre única, como no exemplo do texto da omelete, de Walter Benjamim.

Numa imagem oposta ao que propus no início com relação ao mito da caverna, fico simulando ser eu mesma o ser que vê reflexos a partir do que os estagiários me relatam. O próprio ato da vida ou do estágio pôde se manifestar em realidade e luz quando esses relatos foram motivados a partir de procedimentos como protocolos, textos e jogos. Eles, os próprios estagiários, vivem esse processo iniciatório, e ao acompanhar o trabalho de campo tenho uma estampa ainda pálida do que pode vir à tona nesse momento. O mérito é constituir o que é a experiência por ela mesma, mas sem deixá-los à mercê e sem

cerceá-los demais. Procurar a medida justa, mas sem formatá-la, fazendo jus ao conceito de aprendizagem proposto por Paulo Freire.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Questões de literatura e de estética**. A teoria do Romance. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

KOUDELA, Ingrid. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 1984.

_____. Transdisciplinaridade e Interdisciplinaridade no Ensino de Arte. **Como pesquisamos? Os grupos de trabalho da ABRACE**. Salvador: ABRACE, 2001, p. 97-104.

LEITE, Vilma Campos dos Santos. **A criação literária e o jogo teatral**. 2003. 202 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, 2003.

PLATÃO, **A República**. Rio de Janeiro: Nova Cultural, 1997.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. Além das dicotomias. **Anais do Seminário Nacional de Arte e Educação: 15ª Edição – Educação Emancipatória e Processos de Inclusão Sócio-Cultural**. Montenegro, RS: Fundação Municipal de Artes de Montenegro, 2000, p 31-34.

SALA PRETA. Dossiê Teatro Educação, número 2, 2002, p. 211-289.

SANTANA, Arão Paranaguá. **Teatro e formação de professores**. São Luís: EDUFMA, 2000.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1984.