

# O PROFESSOR DRAMATURG E O DRAMA NA PÓS-MODERNIDADE

*Biange Cabral\**

**RESUMO:** A função de *dramaturg*, exercida pelo professor ao coordenar um processo dramático, é aqui analisada a partir da aproximação entre ensino do teatro e teatro contemporâneo. Neste sentido, é focalizado o uso do texto clássico como pré-texto para a construção coletiva da narrativa teatral. Este procedimento permite, de um lado, introduzir parâmetros artísticos de estrutura e linguagem que contribuam para a ampliação do capital cultural do aluno, de outro lado, adaptar o texto às condições e motivações locais. Uma investigação cênica de *Macbeth* (SHAKESPEARE), como pré-texto, delimitou um processo centrado em questões de identidade e persuasão, cujo relato exemplifica o potencial da abordagem para explorar e expressar tensões dramáticas relacionadas com profecias, expectativas e relações de poder. A delimitação do processo pelo pré-texto é associada à qualidade do envolvimento do aluno através da estratégia do *estímulo composto* – pacotes contendo fragmentos do texto, imagens de época, objetos e documentos envelhecidos – que introduzem autenticidade e verossimilhança. O suporte teórico da pedagogia pós-crítica, aqui baseada em Henri Giroux e Tomaz Tadeu da Silva, permitiu investigar questões referentes a travessias (cruzamento de fronteiras) semânticas, físicas, culturais e sociais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Professor-dramaturg. Mediação e pré-texto. Drama na pós-modernidade.

**ABSTRACT:** The teacher as dramaturg throughout a process drama is here observed under the perspective of a growing resonance between theatre in schools and contemporary theatre. The approach focuses the use of a classical text as pre-text to build the collective narrative. This procedure allows, on the one hand, for introducing parameters regarding the structure and the language of the play, in order to enlarge the cultural capital of the students; on the other hand, to adapt the text to the local context and motivations. A stage investigation of *Macbeth* (Shakespeare), as pre-text, circumscribed a process centre don issues of identity and persuasion, whose report exemplifies the potential of this approach to explore and express dramatic tensions related to prophecies, expectations and power relationships. Framing the process by a pre-text is here related to compounding stimulus as a way to improve the quality of the students' engagement. Packs with

---

\* Beatriz Ângela Vieira Cabral (Biange Cabral) é professora do Programa de Pós-Graduação em Teatro da UDESC e diretora teatral na UFSC. Autora do livro *Drama como método de ensino* (Hucitec, 2003). [biange@terra.com.br](mailto:biange@terra.com.br).

fragments of the text, historical images, objects and documents, are introduced to create authenticity and credibility. The theoretical support from the post-critical pedagogy, here based on Henri Giroux and Tomaz Tadeu da Silva allowed to investigate issues regarding crossing semantic, physical, cultural and social borders.

**KEYWORDS:** The teacher as dramaturg. Mediation and pre-text. Drama in post-modern times.

O fazer teatral denominado *drama*<sup>1</sup>, de origem anglo-saxônica, refere-se a uma atividade de construção da narrativa teatral em grupos, onde o diretor, professor ou coordenador assume o papel de *dramaturg*, intervindo na cena na medida em que propõe ações, dirige o foco para determinadas opções dos atores, identifica e seleciona aspectos do texto em construção.

Se considerarmos o processo de construção da narrativa teatral, podemos observar:

- Intervenção indireta do professor ao nível da estrutura dramática – introduzindo material e propondo problemas
- Ênfase no sensorial e no engajamento emocional – selecionando aspectos da ficção que tenham ressonância com o contexto real dos participantes

A intervenção indireta do professor se concentra na articulação entre os contextos social, ficcional e a ambientação cênica. O texto teatral resultante, quer decorrente de abordagens centradas no resgate de histórias de vida ou da comunidade, quer na encenação de um texto dramático, ou na colagem de fragmentos de textos diversos, dependerá da forma de articulação de seu pré-texto.

*Pré-Texto* refere-se ao entendimento de que um texto - literário, imagético, temático (coletânea de fragmentos sobre um mesmo tema) - deve figurar como pano de fundo para orientar as opções do diretor e/ou professor durante o processo de montagem ou investigação artística. Cecily O’Neill introduziu esta expressão, em drama, para diferenciar o estímulo capaz de promover um crescimento orgânico daquele mecânico, onde o foco da ação, nem sempre é coerente com a narrativa em processo. Para O’Neill, “o pré-texto opera em diferentes momentos como uma espécie de ‘forma-suporte’ para os demais significados a serem explorados” (1995, p. 22). Como tal responde tanto à necessidade de desconstruir o texto dramático a fim de adaptá-lo às condições e motivações locais, quanto à necessidade de parâmetros artísticos de estrutura

---

<sup>1</sup> Também conhecido como *process drama*, *story drama* e *drama in education*.

e linguagem para transgredir os limites do cotidiano e do ‘já visto’. Trata-se de um procedimento metodológico que permite delimitar as interações dos participantes a partir do cruzamento de fragmentos do texto, narração pelo condutor do processo, e inclusão de histórias de vida através do jogo teatral, possibilitando a identificação do grupo com as situações indicadas, e sua ressonância com o contexto local.

Neste sentido, a evolução do “Drama” reflete os desenvolvimentos no teatro contemporâneo. No teatro dos anos 60, o trabalho experimental enfatizava noções de presença e proximidade, processo e transformação, e estas idéias foram filtradas no trabalho com teatro em sala-de-aula. Mais recentemente, influências das práticas teatrais pós-modernas também se refletiram no drama. Estas incluem a fragmentação e distribuição de papéis entre o grande grupo, uma abordagem não linear e descontínua ao argumento, a adaptação de temas e textos clássicos, a diluição do espaço entre atores e espectadores, a constante mudança de perspectivas.

No teatro contemporâneo é comum observar o uso de peças clássicas como pré – textos, como componentes vitais de eventos teatrais. Os textos não são preservados como um significado específico a ser desvendado, interpretado e transmitido. Em vez disso, na perspectiva da pós-modernidade, estas peças são *material esperando significação* - são interpretados e explorados como objetos em um jogo. De acordo com Pavis (1992, p. 49), “O teatro pós-moderno recupera, ao re-trabalhar, o patrimônio clássico, e necessita de normas clássicas para estabelecer sua própria identidade”.

A fonte clássica, ou pré-texto, opera como um enquadramento preliminar essencial - a extensão e o caráter do material original preservado podem ser substancialmente alterados pela lógica interna do processo de ensaios. Para Grotowski (1969:57), o valor particular dos clássicos em seus encontros teatrais experimentais está no fato de que eles já existem como arquétipos na mente do público e carregam uma ressonância generalizada que está muito próxima do mito. “Todos os grandes textos representam um tipo de profundo abismo para nós (...) A força das grandes obras realmente consiste em seu efeito catalisador: elas abrem portas para nós, põe em movimento o maquinário de nossa auto-consciência (...) Para ambos produtor e ator, o texto do autor é um tipo de bisturi possibilitando-nos abrir a nós mesmos, transcender a nós mesmos, achar o que está escondido dentro de nós”.

A ênfase no sensorial e no engajamento emocional leva à busca de estratégias que dêem visualidade e permitam o envolvimento pessoal e físico com a intertextualidade da narrativa em processo. A apropriação e reconstrução da narrativa, pelos participantes, implicam sua atualização para questões que lhes sejam significativas, a incorporação da dimensão pessoal, a possibilidade de refletir sobre seus significados ocultos, padrões de comportamento e aspectos da identidade.

Para que a (re)construção da narrativa dramática seja bem sucedida é necessário que os participantes vejam relevância no material sendo explorado. Neste, é a *tensão* que gera a energia do processo de investigação através da improvisação. O estímulo inicial usado para introduzir o grupo no contexto da ficção é logo superado pelas idéias que este gerou nos participantes. A partir daí uma das idéias geradas é desenvolvida sob a forma de uma história e as demais são descartadas. Entre os problemas usualmente apontados pelo professor estão a dificuldade de fazer aflorar a complexidade das relações e situações presentes na narrativa, e a impossibilidade de democratizar o processo com a inclusão das contribuições de todos os participantes.

Uma investigação cênica do *pré-texto* para delimitar um processo de re-criação e apropriação de um clássico foi realizada com *Macbeth*, de William Shakespeare, a fim de explorar questões de identidade e persuasão. Sua estrutura dramática foi base para construção de pacotes de estímulo que permitem a aproximação gradual ao texto por crianças e adolescentes. Como pré-texto, *Macbeth* conduz a tensões dramáticas relacionadas com profecias, expectativas, relações de poder e ambição.

## Macbeth como Pré-Texto

Em *Drama Worlds* (1995: 132-135), Cecily O'Neill apresenta um sumário de algumas qualidades estruturais de *Macbeth*, as quais considera particularmente úteis lembrar ao estruturar um processo de Drama. Conclui, dizendo:

Estes aspectos e recursos dramáticos são usados por dramaturgos, reiteradamente, quando planejam ocasiões e situações nas quais seus personagens podem encontrar-se e interagir. Personagens, em Drama *fazem pronunciamentos, trazem notícias, narram eventos, questionam, persuadem, suplicam, acusam, julgam e brigam uns com os outros. Eles pregam peças, contam piadas, se envolvem em disputas físicas e verbais, dançam, cantam, rezam, rogam pragas, ameaçam, elogiam, culpam, fazem profecias, lamentam em luto*, todas estas e outras coisas em uma grande variedade de formas. No processo do Drama, todas estas possibilidades estão disponíveis aos participantes e podem ser selecionadas como ações-chave em episódios específicos da estrutura dramática.

O sumário de aspectos estruturais de *Macbeth* apresentado por O'Neill subsidiou dois processos de *drama* distintos: o primeiro teve como foco questões de intrigas palacianas, ambição e jogos de poder. Os participantes,

universitários, trabalharam com fragmentos do texto e jogos de status, investigando a origem, as implicações e as conseqüências de um encadeamento de situações de *Macbeth*. A segunda experiência se concentrou na profecia e no universo da magia, examinando seu papel na deflagração das ações necessárias para a realização das previsões. O desenvolvimento deste processo esteve mais distanciado do texto e incorporou diferentes formas de rituais e histórias de vida.

As discussões mantidas com os participantes sobre a relação entre ensino do teatro e teatro contemporâneo enfatizaram as dimensões estética e artística da pedagogia do teatro. Ao focalizar especificamente o ensino do teatro no contexto da escola pública fundamental foram examinados os conceitos e proposições de democratização do acesso e do conhecimento, aquisição de linguagem e capital cultural, formação do espectador e, em decorrência, prontidão para a leitura dos clássicos. Segundo Bourdieu (1999, p. 56), “cada indivíduo herda de seu meio certa atitude em relação às palavras e ao seu uso que o prepara mais ou menos para os jogos escolares e conseqüentemente para a vida social”. O acesso a textos que fazem parte do patrimônio cultural da humanidade não se restringe à prontidão para a leitura e encenações; sua abrangência sob a forma de citações e outras referências se estende a diferentes linguagens, experiências e códigos culturais – dos jogos de computador às formas de discurso usadas para construir narrativas e histórias pessoais.

Nesta perspectiva, os alunos devem construir o conhecimento rompendo barreiras - como uma pessoa movendo-se para dentro e para fora dos limites construídos em volta das coordenadas da diferença e do poder.

## **Estímulo Composto – articulando significados**

A estratégia e a teoria do *estímulo composto* propõem um conjunto de estímulos – objetos, escritos, imagens, fotos – os quais sugerem propriedade e uso por parte de um ou mais personagens contidos no pré-texto. A significação do conjunto de estímulos decorre da associação possível de ser estabelecida entre eles: a história de sua origem, a interação entre os documentos e fragmentos de texto (por exemplo: uma receita médica, uma página de diário, uma anotação de endereço, um boletim escolar, um bilhete, etc.). Documentos e objetos estão embutidos em uma história que requer a imaginação do grupo para ser completada – se o processo é bem encaminhado, as etapas desta história não poderão ser preenchidas através de discussões; é necessário revelar seus problemas e implicações através da ação dramática.

A eficácia do estímulo composto relaciona-se com os sentimentos despertados pela sua aparente autenticidade. Assim, a qualidade dos objetos e documentos gera a qualidade do envolvimento – daí a importância de detalhes

tais como fotocópias coloridas, diagramação e formatação dos textos, diferentes caligrafias para os manuscritos, envelhecimento de documentos quando for o caso. Os participantes devem criar empatia e identidade com as questões introduzidas e, para isso, o container deve ser coerente com seu conteúdo e introduzido com uma história que narre convincentemente o local em que foi encontrado.

Se o pré-texto fornece o *contexto* para a realização e o desenvolvimento do jogo teatral, o estímulo composto permite delimitar as interações dos participantes a partir do cruzamento de fragmentos do texto, objetos significativos à situação e à cena, manuscritos que sugerem subtextos ou implicações das ações (páginas de diários, mensagens, etc.), imagens que apontam para características de época e personagens (se for o caso) ou para dimensões emocionais e/ou simbólicas. A interação entre participantes e estímulos leva à inclusão de histórias de vida através do jogo teatral, possibilitando a identificação do grupo com as situações indicadas, e sua ressonância com o contexto local.

Por outro lado, a introdução de estímulos representa uma forma de intervenção do diretor/professor na narrativa teatral – na esfera da estrutura e do questionamento. Neste sentido pode-se dizer que a intervenção oscila entre os níveis metodológico e ideológico. No primeiro caso, ao criar o pacote de estímulos (selecionando objetos e textos), propor situações, foco, mudanças de perspectiva, retomada de ações, etc., o diretor/professor está formatando e direcionando a narrativa. No segundo caso, ao questionar ações e atitudes dos *personagens*, sugerir implicações e fazer uso da ironia para desacreditar ou relativizar aspectos do texto ou da cena, a intervenção acontece ao nível da ideologia. Nestas circunstâncias, um texto clássico, distanciado no tempo e no espaço, torna-se um objeto de investigação ímpar.

Com **Macbeth**, os participantes foram divididos em três grandes grupos: dos palacianos (túnicas pretas); dos guerreiros (túnicas vermelhas) e das bruxas/da magia (túnicas roxas). O processo alternou atividades com o grande grupo (rituais, cerimônias, assembleias e fóruns); atividades dentro dos grupos ou entre eles (cenas, desafios, disputas, diálogos – um de cada grupo, entrevistas) e individuais (testemunhos, depoimentos, relatos). Este processo teve início com o estímulo composto: cada grupo recebeu dois pacotes de estímulo (um por subgrupo de quatro pessoas). Os seis containeres (embalagens) foram: uma bolsa de mão, de couro preto; um saco pequeno, de linhagem; um livro oco, recortado interiormente para guardar objetos de valor; uma caixa de madeira, com entalhes; uma caixa de cobre; uma bola de acrílico, transparente, com abertura no meio, tipo ovo. Os estímulos contidos nos pacotes incluíam mapas da região ou de batalhas (reais, tirados da internet, ou ficcionais – trilhas anotadas à mão, em pedaços de papel manchados, rasgados ou envelhecidos, para criar verossimilhança); objetos (lenços, relógio de algebeira,

medalhas, colar, vidro de perfume ou incenso, uma raiz, ervas medicinais, uma chave antiga, um pedaço de corda, etc – dois objetos por pacote); manuscritos: trechos de diários, mensagens, listas (de objetos, nomes, lugares, etc.); fragmentos envelhecidos do texto de Macbeth: das falas das bruxas ou para elas, nos pacotes da magia; das falas dos nobres, no pacote dos palacianos; das falas sobre os dois primeiros grupos ou das falas dos empregados ou mensageiros, nos pacotes dos guerreiros. Além desses materiais foram incluídos imagens e desenhos sobre a peça, retirados da internet; imagens dos castelos escoceses mencionados no texto; dos símbolos dos clãs escoceses, etc.

Ao receber os pacotes, os grupos levantaram possibilidades sobre os significados individuais de cada material e, em seguida, sobre a origem e significado do conjunto.

Em seguida, teve início a investigação cênica: interpretações e improvisações sobre os textos (contexto e circunstâncias em que foram redigidos, enviados ou expressos), interações em torno dos objetos, interpretação dos significados possíveis, antecedentes ou conseqüências das ações, etc.

O desenvolvimento do processo implica identificação e seleção de ações que constituirão a seqüência narrativa, possibilitando a apropriação e reconstrução do texto dramático (no caso, Macbeth). No decorrer do processo, os participantes se familiarizam com o texto, o contexto e os personagens, adquirindo prontidão para a leitura do original.

## Notas de Reflexão

O trabalho físico e mental de descobrir e criar conexões, ressonâncias e narrativas a partir da justaposição e reordenação do cruzamento *espaço – texto – histórias individuais – histórias das personagens*, faz emergir significados abertos a múltiplos níveis de interpretação. A textura do espetáculo contém descontinuidades de tempo, lugar, caracterização e narrativa. Este tipo de estrutura pode ser associado à *noção de consangüinidade* desenvolvida por Barba:

Os vários fragmentos, imagens, idéias, vivem no contexto em que os trouxemos à vida, revelam sua própria autonomia, estabelecem novos relacionamentos, e se conectam com base em uma lógica que não obedece à lógica usada quando os imaginamos e buscamos. É como se laços de sangue ocultos ativassem possibilidades distintas daquelas que pensáramos ser úteis e justificadas. (BARBA E SAVARESE, 1991, p. 59).

Pode-se considerar também que cenas e personagens criados em colaboração expandem os limites da subjetividade. Um *sujeito* coletivo não está ancorado em uma subjetividade individual pré-existente; ao depender das contribuições de muitos sujeitos ele passa a criar um novo referencial e a influenciar o desenvolvimento de ações posteriores deste coletivo. Os sujeitos coletivos criados nesta investigação surgiram da manipulação e da exploração física e emocional do conteúdo dos pacotes. Os participantes sabiam tratar-se de uma ficção e que o conteúdo e a história dos mesmos foram criados pelo professor, mas a verossimilhança e a coerência interna entre eles permitiram o engajamento emocional com a situação.

Ao utilizar o texto como pré-texto e cruzá-lo com a estratégia do estímulo composto, o diretor/professor lança mão de um método de trabalho que lhe permite ampliar e aperfeiçoar o *conteúdo* (o *quê* está sendo investigado cenicamente) através da *forma* (o *como* está sendo trabalhado). A preocupação com a *forma*: confrontos espaciais, signos visuais de linguagem (cartões, pôsteres, banners, rótulos, manchetes), a troca de perspectivas e papéis, o foco no *gesto* (identidade a partir de um código de relações sociais), são os motores desta abordagem.

O ponto a ser considerado aqui, é que esta proposta responde aos desafios compatíveis e/ou postos pela pós-modernidade. Subscrevendo, neste sentido, Henri Giroux (1986), ao afirmar que precisamos associar a ênfase modernista na capacidade dos indivíduos para usar a razão crítica com a preocupação pós-moderna com o *como* nós poderíamos ser *agentes* num mundo constituído por diferenças, sem o apoio de fenômenos transcendentais ou garantias metafísicas. Para o autor, esta associação é possível através de uma prática cultural que permite ao professor e outros encarar a educação como um empreendimento político, social e cultural, que rejeita as relações em sala de aula que negam diferenças como sendo objetos de opressão. Sua proposta de uma pedagogia radical tem por objetivo engajar os alunos com referências múltiplas que constituem as diferentes linguagens, experiências e códigos culturais. Isto significa educar não apenas para ler estes códigos criticamente, mas também para aprender os limites de tais códigos, incluindo aqueles que eles usam para construir suas próprias narrativas e histórias. Nesta perspectiva, os alunos devem construir o conhecimento como um 'romper barreiras' - como pessoas movendo-se para dentro e para fora dos limites construídos em volta das coordenadas da diferença e do poder. Estes não são apenas fronteiras físicas, mas também culturais, construídas historicamente e organizadas socialmente; relações sociais e valores sendo crescentemente negociados e re-escritos da mesma forma que os códigos e regulamentos que os organizam tornam-se desestabilizados e re-formados. A pedagogia radical torna-se ligada assim à mudança de parâmetros de lugar, identidade, história, e poder; ela descentraliza ao refazer o mapa.

A abordagem teatral aqui discutida associa a ênfase pós-moderna na *diferença como prioridade* à intervenção *indireta* do professor ao nível da estrutura dramática – introduzindo materiais e questionando em vez de interpretá-los. Da mesma forma, ao considerar a *presença, o sensorial, a intensidade emocional, a metáfora e o sonho, o “eu” em cena*, não está abdicando de um encadeamento de situações e idéias, uma vez que o professor, como *dramaturg* propõe e edita o material expressivo delimitado pelo pré-texto. Mudanças de parâmetros e transgressão de gêneros não ocorrem em um vazio histórico; partilham e expressam diferenças quanto às perspectivas e relações de poder vivenciadas durante o processo.

## Referências

BARBA, E.; SAVARESE, N. **The Dictionary of Theatre Anthropology**. London; New York: Routledge, 1991.

BOURDIEU, Pierri. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

DESGRANGES, Flávio. **A Pedagogia do Espectador**. São Paulo: Hucitec, 2003.

GIROUX, Henri. **Teoria Crítica e Resistência em Educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

\_\_\_\_\_. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GROTOWSKI, J. **Towards a Poor Theatre**. London: Methuen, 1969

PAVIS, Patrice. **The Intercultural Performance Reader**. London: Routledge, 1996.

\_\_\_\_\_. **Dicionário de Teatro**. São Paulo, Perspectiva, 2003.

PERRENOUD, Philippe. **A Prática Reflexiva no Ofício do Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

\_\_\_\_\_. **Alieníginas na sala de aula**. Uma introdução aos estudos culturais em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

SOMERS, John. **Drama in the Curriculum**. London: Cassell, 1994.

TAYLOR, Philip. **Researching Drama and Arts Education – Paradigms & Possibilities**. London: The Falmer Press, 1996.