

## **A prática como componente curricular e a ação de extensão no percurso de formação do artista-pesquisador-docente: uma experiência na disciplina Drama como método de ensino**

THARYN STAZAK DE FREITAS

■ 406

Tharyn Stazak de Freitas é professora do Curso de Teatro-Licenciatura e do Mestrado Profissional em Artes (Prof-Artes) do Instituto de Cultura e Arte da Universidade Federal do Ceará. Licenciada em Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas pela Universidade do Estado de Santa Catarina, mestre em Teatro pela Universidade do Estado de Santa Catarina e doutora em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia. Possui experiência na área do ensino de Arte e do Teatro, com ênfase na pedagogia teatral.

Afiliação: Universidade Federal do Ceará - UFC

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8352019688670715>

## ■ RESUMO

Esse texto narra a experiência em um processo, na disciplina Drama como método de ensino, realizada durante o ano de 2017, junto ao Curso de Teatro-licenciatura da Universidade Federal do Ceará e que teve como desafio responder a uma necessidade de articulação da disciplina com as dimensões formativas da prática como componente curricular e a ação extensionista a que se propõem os cursos de formação de professores nas Instituições de Ensino Superior do Brasil. Ao focalizar os atravessamentos entre teoria e prática por meio da experimentação criativa de recursos e estratégias e da organização colaborativa de um processo de drama no formato de uma vivência/oficina aberta à comunidade, foi por meio da escolha de um espaço afetivo da cidade, que puderam ser cruzados história, memórias e narrativas. Destes cruzamentos, abrem-se os olhares para as permeabilidades existentes entre o fazer teatral e a sociedade e também aos modos de produzir convívio.

## ■ PALAVRAS-CHAVE

Drama, prática como componente curricular, extensão universitária.

407 ■

## ■ ABSTRACT

This text narrates an experience in a process at the discipline of Drama as a teaching method, performed during 2017 as a part of the Theater Graduation from the Federal University of Ceará that its principal objective was to answer a necessity of the discipline's articulation with the formative dimensions of the practice as a curricular component and the extensive action that the teacher's formation courses proposes to at Brazil's education. When focusing the crossing between theory and practice through the creative experiment of the format of a workshop open to the community, it's through the choice of an affective space of the city where stories, memories and narratives cross their ways, open their eyes to the permeabilities that exists between the theater practice and the society and in the producing ways of living.

## ■ KEYWORDS

Drama, practice as a curricular component, university extension.

## Introdução

Atuando como docente no Curso de Teatro-licenciatura da Universidade Federal do Ceará – UFC desde o ano de 2014 venho possibilitando experiências diretas com a abordagem do drama tanto nas disciplinas de Improvisação e de Metodologias de Ensino do Teatro quanto em disciplinas voltadas à criação, articulando o drama aos processos com o objetivo de trabalhar dramaturgicamente. Buscando ampliar ainda mais este espaço formativo e de experimentação, criei em 2015 a disciplina Drama como método de ensino, de caráter optativo à proposta de integralização curricular, que originou os processos “Hotel Iracema” (2015), “TJA em cena” (2017) e “Escolhas” (2018).

Fora da perspectiva curricular, venho atuando em parceria com bolsistas e alunos da rede pública de ensino em oficinas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID Teatro/UFC, assim como em cursos na cidade e em outras Instituições de Ensino Superior. Outros bordejamentos surgiram através da orientação de dois projetos vinculados ao Programa de Iniciação à Docência – PID/UFC, que buscam aproximar o drama às metodologias ativas de ensino. Como parte da elaboração da experiência nos processos desenvolvidos, venho orientando artigos, monografias e, atualmente, uma dissertação pelo Mestrado Profissional em Artes - ProfArtes/UFC.

Na intenção de exemplificar uma dessas possibilidades pedagógicas, narro aqui a experiência em um processo que surge na disciplina Drama como método de ensino, desenvolvido entre os meses de março e novembro do ano de 2017, denominada “TJA em cena”. Tal processo teve como objetivo responder a uma necessidade de articulação do componente curricular com as dimensões formativas da prática como componente curricular e a ação extensionista a que se propõem os cursos de formação de professores.

### Do pré-texto ao contexto

Março de 2017. É lançado o edital de ocupação do Teatro José de Alencar - TJA, equipamento cultural sediado na cidade de Fortaleza, administrado pela Secretaria de Cultura do Estado do Ceará. A chamada pública visa selecionar grupos e artistas cearenses para compor a programação dos mais variados espaços do teatro, no período de junho a dezembro de 2017. Dentre as possibilidades de ocupação, figuram as ações formativas no formato de oficinas e workshops.

Nesse momento, sou uma das/dos doze professoras/es que integram o colegiado do Curso de Teatro-Licenciatura da Universidade Federal do Ceará. Já faz quase dois anos da publicação da Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Estamos debatendo a resolução, procurando compreender as diretrizes e organizando uma revisão da integralização curricular na licenciatura, visando uma reformulação da Proposta Pedagógica do Curso - PPC. Algumas das tarefas principais são rever o perfil do egresso, reorganizar as unidades curriculares, ampliar a carga horária de 2.952

horas para 3.200 horas, definir carga horária para os componentes teóricos, para os de Prática como Componente Curricular e integrar ao currículo 320h de atividades extensionistas. A orientação da Instituição é que esta carga horária destinada às atividades de extensão seja arranjada nos currículos na forma de Programas e Projetos e/ou diluídas em disciplinas.

As possibilidades são inúmeras, as dúvidas também.

Para além das questões político-pedagógicas desta reformulação, existem as questões da ordem prática, que precisam garantir uma afinidade com o pensamento de quem constrói e vivencia o currículo. Antes de serem definidas as mudanças, portanto, todo levantamento de dados relativos às demandas dos estudantes e da cidade, assim como de experiências exitosas no campo, nos parecem bem-vindos. Compreender a extensão universitária, entender as dimensões da prática e seu impacto na formação acadêmico-profissional também se torna fundamental.

De acordo com o Plano Nacional de Extensão Universitária - PNExt, artigo 2º, a extensão é considerada como uma “atividade acadêmica que articula o Ensino e a Pesquisa e viabiliza a relação entre universidade e sociedade”. Ao levar o que se produz com ensino e pesquisa à comunidade, é possível validar este conhecimento e construir novos questionamentos acerca dele. Uma das metas do PNExt é incorporar no mínimo 10% do total de horas da formação acadêmico profissional em projetos fora de sala de aula. A estratégia é estimular o reconhecimento da extensão em sua dimensão pedagógica, promovendo o exercício da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

A Prática como Componente Curricular, por sua vez, pode ser tomada menos como uma disciplina e mais como uma dimensão prática que aparece distribuída ao longo do curso, em disciplinas que apresentem um caráter propositivo e que estimulem uma relação mais dialética entre teoria e prática. Segundo o parecer CNE/CP 28/2001,

[...] a realidade é um movimento constituído pela prática e pela teoria como momentos de um dever mais amplo, consistindo a prática no momento pelo qual se busca fazer algo, produzir alguma coisa e que a teoria procura conceituar, significar e com isto administrar o campo e o sentido desta atuação. Esta relação mais ampla entre teoria e prática recobre múltiplas maneiras do seu acontecer na formação docente (CNE, 2001).

Passamos a evidenciar, em nossa proposta pedagógica, que a prática como componente curricular difere da simples aplicação da teoria assim como a teoria não se constitui um mero reflexo de uma prática. Temos pensado assim, a teoria e prática como modos diferentes de habitar e operacionalizar territórios, sendo que a teoria atravessa a prática e a prática atravessa a teoria. Entendemos ainda que teoria é uma prática que interfere diretamente nas pedagogias e poéticas da arte teatral, e que a prática é uma ação impregnada de escolhas e posicionamentos teóricos.

## A pergunta-problema

Partindo do desejo engendrado nesse contexto de reformulação curricular, de que modo eu, particularmente, poderia organizar componentes curriculares como territórios de aprendizagem, buscando articular estes atravessamentos e respondendo a uma demanda social e formativa ao mesmo tempo? Ou mais objetivamente, de que maneira a prática como componente curricular e a ação extensionista podem perpassar o programa de uma disciplina?

## Uma hipótese

Julho de 2017. Ofereço pela segunda vez, desde sua criação, o componente curricular optativo Drama como método de ensino. O objetivo da disciplina é possibilitar que os estudantes compreendam a abordagem do drama<sup>1</sup>, em suas dimensões metodológicas, a partir da perspectiva do artista-pesquisador-docente, experimentando procedimentos de organização e realização de processos baseados em drama. A ideia é que, a partir dessa experiência, possam refletir sobre os aspectos éticos, estéticos e políticos da abordagem dentro do campo da pedagogia do teatro.

■ 410

Para construir uma resposta à “pergunta-problema”, organizo o programa da disciplina buscando articular perspectivas a partir de disparadores de ordem teórica, da prática como componente curricular e da extensão. Desta maneira, a perspectiva teórica visa compreender os estudos que fundamentem o Drama como método de ensino e do professor-artista, nas funções de professor dramaturgista<sup>2</sup> e de professor-personagem<sup>3</sup> (CABRAL, 2006; 2007; 2009) e a teoria e uso dos estímulos compostos (SOMERS, 2011). A perspectiva prática, ao mesmo tempo, tenta abranger a experimentação criativa de recursos e estratégias, a estruturação de um processo de drama desde a escolha de pré-texto, de criação de contexto, da criação e uso de estímulos compostos, da ambientação e da estruturação de episódios/etapas de pesquisa.

A perspectiva extensionista envolve a proposição de uma vivência/oficina de criação de narrativas por meio do drama enviada como proposta ao edital lançado em março de 2017. Facilitada pelos estudantes e aberta à participação da comunidade em geral, propõe-se que a temática se apoie em alguns dos aspectos da história/memória do próprio TJA. Escolhemos o termo vivência/oficina, pois essa ação possibilita uma vivência para os estudantes que atuarão como facilitadores e uma oficina de criação de narrativas para os demais participantes.

A perspectiva teórica retornará após a avaliação da vivência/oficina e se efetivará como produção na interlocução e na elaboração de textos críticos acerca das experiências dos estudantes.

<sup>1</sup>O drama, aqui, designa uma vertente do fazer teatral com vistas à construção de uma narrativa coletiva e se baseia mais na atividade dramática do que no estudo de um texto ou na encenação deste texto com o objetivo de apresentá-lo diante de uma plateia.

<sup>2</sup>Trata-se de uma função do professor coordenador do drama pela qual este intervém na cena na medida em que propõe ações, dirige o foco para determinadas opções dos atores, identifica e seleciona aspectos do texto em construção.

<sup>3</sup>Trata-se de uma mediação através do improviso, na qual o professor entra e sai do papel conforme a necessidade dos objetivos de ensino e que se fundamenta no fluxo de informações entre professor e alunos durante o processo.

## Experimentações – preparando a vivência

Agosto de 2017. Iniciamos o processo com 10 estudantes do Curso matriculados na disciplina. Temos um encontro por semana, nas segundas feiras pela noite, com duração de 3h30. Após apresentar o programa, sugiro o estudo e a discussão dos textos de Cabral (2006; 2009) e de Somers (2011), que apresentam os fundamentos da abordagem. Os focos são os termos e conceitos correntes na abordagem: pré-texto, contexto, estímulos compostos, professor personagem, estratégias, ações e convenções; reflexões sobre os processos de mediação e intervenção na construção da narrativa em grupo, bem como alguns exemplos de arranjo das materialidades e dispositivos para criação de tais narrativas.

As dúvidas sobre o método são muitas. Acessar a perspectiva teórico-metodológica sem estar familiarizado com o método é visivelmente mais difícil e se refletia nas discussões acerca dos aspectos estudados. Na sequência das aulas, para que conheçam um pouco mais da abordagem, realizo uma oficina para os estudantes apresentando alguns recursos, estratégias e convenções segundo O’Toole (1992), Bolton (1999) e Somers (2011). A oficina se estrutura basicamente em cinco etapas: delimitação do problema, levantamento de hipóteses, produção de dados, experimentação - seleção e formalização - comunicação.

Na delimitação do problema, introduzo o pré-texto com o seguinte argumento:

Um homem chega à praça em frente ao TJA cedo. Parece aguardar por alguém. Senta-se no banco, tira o paletó e começa a ler o jornal. Cerca de trinta minutos depois uma jovem se aproxima carregando uma caixa. Ao avistá-lo, ela acena e corre para atravessar a rua. Ao atravessar, um carro colide contra ela. O homem corre em sua direção enquanto diversas pessoas começam a aglomerar-se em volta do acidente. Uma ambulância chega, o homem segue com a jovem para o hospital. O paletó ficou sobre o banco e a caixa foi arremessada adiante.

São lançadas as perguntas fundamentais de acordo com Somers (2011): quem são estas pessoas? O que faziam ali? Os estudantes recebem estas materialidades (às quais podemos chamar pacotes de estímulos) e devem fazer o levantamento de hipóteses para aqueles personagens e situação, decidindo por apenas uma delas. O Pacote 1 é um paletó de corte masculino. No bolso do paletó há uma fotografia e um anel com uma pedra solitária. O Pacote 2 é uma caixa decorada, fechada com laço de fita. Dentro há um cordão de metal, um par de chaves, uma partitura do *pas de deux* de “O lago dos cisnes” e uma carta escondida num fundo coberto por papel de seda. Após ser definida a hipótese, ofereço então outra possibilidade: há algo mais que se queira saber sobre estas pessoas? Eles devem decidir se preferem conversar com um ou outro personagem paralelo à trama para levantar mais dados. Escolhido o personagem, este vai para a Cadeira da Berlinda (professor-personagem) e cada estudante faz um número limitado de perguntas.

O próximo passo é a etapa de experimentação, na qual os estudantes dividem-se em grupos para realizar improvisações livres nas quais fazem a testagem das hipóteses/situações e também a troca de perspectivas. Encerradas as improvisações livres, mais uma tarefa/ação é sugerida utilizando como disparos para a criação os objetos contidos no pacote: o anel e a carta. Novos dados são criados a partir das cenas. Romance, brigas de família, namoros às escondidas, pais autoritários, reencontros, são algumas das nuances que surgem destas experimentações para criação da narrativa.

A etapa seguinte, de seleção e formalização, que inclui a escolha desses fragmentos e a montagem (possível dramaturgia), assim como a etapa de comunicação não são realizadas por questões de tempo/cronograma. No entanto, durante a avaliação das etapas realizadas e dos produtos criados/cenas, algumas propostas foram elencadas para dar sequência à narrativa ou até mesmo para criar tramas paralelas. A proposição desta oficina entre os estudantes se constituiu simultaneamente como uma experiência lúdica de jogo/processo e um repertório de recursos, estratégias e convenções para a recriação posterior.

Setembro de 2017. Fazemos uma visita guiada ao TJA para entrarmos um pouco mais em sua história. O prédio, fundado em 1910 abrange uma sala de espetáculos, um foyer, um palco ao ar livre com jardins criados por Burle Marx e um anexo com salas de aula. Entre o foyer e a sala de espetáculos, a praça Mestre Pedro Boca Rica e, na parte lateral oposta aos jardins, um galpão que abriga um acervo de figurinos e cenários. Tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) em 1987, o TJA apresenta uma trajetória marcada por inúmeros fatos históricos da cidade e por ter abrigado vários grupos e artistas. Um espaço carregado de histórias, memórias e afetos.

Depois de uma conversa sobre aspectos que nos chamaram atenção durante a visita, sugiro aos estudantes que realizem pesquisas de campo: coleta de depoimentos e testemunhos de artistas e funcionários do teatro. Vários nomes de personalidades cearenses surgem para serem entrevistadas e algumas histórias são levantadas. Nos parece, em uma análise breve, que a memória coletiva acerca do espaço perpassa a própria história/narrativa oficial. O movimento seguinte foi levantar o material histórico para estruturação do processo que seria disparado posteriormente pelas duplas/trio de estudantes.

Livros e reportagens sobre a história do TJA nos trazem sugestões de situações que vão desde a inauguração política do TJA em 1910, passando pelo uso do foyer como sede da câmara de vereadores, o sucesso da temporada inaugural e posterior fracasso de público que levou ao fechamento do teatro em 1915, o aquartelamento na era Vargas, até os bailes de carnaval e seus contrastes sociais. Esta etapa da pesquisa foi muito instigadora para nossa imaginação a partir do que já havíamos experimentado em sala de aula durante a oficina e também pela visita guiada ao espaço do TJA.

Dentre as variadas situações trazidas pela pesquisa, os estudantes agora organizados em duplas/trio então passam a escolher uma delas com potencial dramático para utilizá-la como pré-texto a disparar seus próprios processos. Para isso realizam outras tarefas: desenvolvem um argumento que crie o contexto de

ficção no qual se organizará a investigação em processo; criam pacotes de estímulos convincentes; identificam possíveis papéis/posicionamentos para o professor-personagem; selecionam convenções/estratégias para organizar a pesquisa de exploração das hipóteses criadas pelos grupos, a partir dos pacotes de estímulos.

Outubro de 2017. Experimentamos em sala de aula as três propostas trazidas pelas duplas/trio.

1. O primeiro grupo apresenta uma situação de conflito por interesses políticos. (1912) Contexto: durante uma manifestação na praça em frente ao TJA, ouve-se um tiro, correria. Um homem corre para dentro do espaço do teatro, mas é atingido por um dos disparos. Deixa cair seu bloco de anotações. O atirador também acaba por perder, durante a fuga, um envelope. Os pacotes de estímulos são compostos por: a) um envelope com bilhete assinado, uma fotografia de um homem jovem e 460 mil réis em dinheiro e b) um bloco de anotações manchado de sangue.

2. O segundo grupo, traz uma situação que focalizava o fechamento do teatro naquele ano. (1915) Contexto: após um tumulto durante uma representação no TJA, são recolhidos alguns objetos do interior do espaço do palco principal e é lida uma carta que confirma o fechamento do Theatro. Um pacote apenas é apresentado: um saco de lixo com um lenço úmido, um leque, quatro ingressos da peça “O Dote” e quatro ingressos para o teatro de comédia de Carlos Câmara.

3. O terceiro grupo focaliza uma situação romântica entre pessoas de classes sociais diferentes. (1928) Contexto: um homem espera alguém ansiosamente em frente ao teatro. O tempo é suficiente para entender que a pessoa não virá. Ele entra no pátio e senta por algum tempo no banco ao lado da escadaria de acesso ao segundo andar do TJA e acaba por deixar ali suas coisas. Pacotes: a) uma gravata, um buquê de flores e um par de ingressos para a peça Adão, Eva e outros membros da família, da Companhia de teatro de brinquedo do Rio Janeiro e b) um lenço amarelo, um conjunto de cartas e uma máscara de carnaval.

Neste momento é possível observar os atravessamentos entre teoria e prática nas escolhas feitas pelos estudantes. Cada situação é fruto de um momento histórico e conecta-se diretamente ao contexto de ficção e aos pacotes de estímulos criados pelas duplas/trio. Esta etapa é fundamental para testar os pacotes por meio da investigação coletiva e selecionar outros recursos como papéis/posicionamentos para a função do professor-personagem bem como tarefas para construção e manutenção do contexto de ficção.

### **Estruturando a vivência/oficina**

Outubro de 2017. Decidimos que, ao invés de produzir novos contextos e materiais para a vivência/oficina no TJA, levaremos as três propostas de focos dramáticos/situações propostas pelas duplas/trio e experimentadas coletivamente. Isto porque já foram testadas e será possível revê-las, bem como verificar como serão apropriadas pelo movimento de criação de outras pessoas/grupos.

Concordamos que cada dupla/trio acompanhará um grupo de 5

jogadores/participantes e aprofundará em processo a mesma narrativa disparada. Que o desenvolvimento do processo levará em conta o foco inicial, os objetos de investigação e apoio, o espaço, as tarefas para construir contexto de ficção, as ações para identificar funções dos atores e características dos personagens, as atividades para explorar conflitos e tensões e as personagens de apoio/guias. E que a produção dos objetos de investigação e apoio servirá tanto para compor os pacotes quanto a ambientação. Deverão se incluir aí objetos e ferramentas de trabalho, objetos que validem identidades ou que façam a preservação da memória pessoal (histórias e pessoas).

A partir disso, redefinimos as 3 propostas de cada grupo:

1. (1912) Foco inicial: político. Objetos de investigação e apoio: dinheiro antigo, caderneta do jornalista, foto do homem jovem, envelope. Espaço: frente do TJA e Pátio Interno. Tarefas para construir contexto de ficção: os personagens estão no presente, narram o fato e pedem ajuda para descobrir a história. Ações para identificar funções dos atores e características dos personagens: página rasgada que falta na caderneta, cadeira da berlinda, depoimento de alguém detido para averiguações. Personagens de apoio/guias: manifestante, editor chefe.

2. (1915) Foco inicial: social. Objetos de investigação e apoio: balde de lixo de metal, folheto de divulgação da peça para o Teatro Carlos Câmara, dois lenços, dois leques, código de vestimenta do TJA, comunicado de fechamento do Teatro, paletó, farda de trabalho do funcionário. Espaço: lateral do Teatro e jardins. Tarefas para construir contexto de ficção: *storytelling* e intervenção. Ações para identificar funções dos atores e características dos personagens: *meeting*, Berlinda. Personagens de apoio/guias: funcionários da limpeza, panfletista.

3. (1928) Foco inicial: romântico. Objetos de investigação e apoio: máscara de carnaval, lenço amarelo, gravata, dois ingressos, buquê de flores, anúncio do baile mascarado, cartas. Espaço: pátio interno. Tarefas para construir contexto de ficção: objetos sobre o banco e testemunha. Ações para identificar funções dos atores e características dos personagens: carta de Luiza e Cecília. Personagens de apoio/guias: Carlos, Cecília.

Esta estrutura organizada viria a apoiar as escolhas feitas durante o primeiro e segundo encontros. Ao mesmo tempo em que traz a cada grupo facilitador um caminho com opções a seguir, ele garante aos participantes da oficina a liberdade de escolha e criação, cabendo aos facilitadores apenas o encaminhamento da narrativa por meio de tarefas a serem realizadas.

### **Vivência/oficina**

23 a 27 de outubro de 2017. Realizamos quatro dias de vivência/oficina com 11 participantes, além de nossa equipe de 8 pessoas (estudantes facilitadores). Esse público participante é composto por estudantes dos cursos de Teatro, História e Cinema, assim como por professores da Educação Básica.

No primeiro dia, após um primeiro momento coletivo, os grupos de trabalho são divididos por meio de um jogo. Formam-se os grupos que são destinados aos espaços que foram previamente combinados e que mantêm relação histórica com os fatos que originam as situações sugeridas. Após apresentação dos contextos e a

introdução dos pacotes de estímulos compostos pelas duplas/trio, os grupos retornam à sala de trabalho para investigação do material e levantamento de hipóteses para aquelas personagens. Na sequência, uma das hipóteses é definida e testada pelos participantes.

No segundo dia, após o momento coletivo e de preparação, são retomadas as hipóteses e utilizadas algumas convenções para reforço de contexto: imagens congeladas, narração; para criação de situação/aprofundamento de personagens: cadeira da berlinda, *meeting*, um dia na vida, objeto falante, rastreador de pensamentos e para criação de narrativa: fórum, jogos de status, rituais, momento da verdade, improvisação livre. Os grupos apresentam os resultados parciais de suas pesquisas ao coletivo e são recolhidas impressões e sugestões.

No terceiro dia, trabalham-se as formas, as escolhas estéticas ganham realce. As situações já definidas são aprofundadas em atividades para explorar conflitos e tensões. Definem-se as sequências narrativas que serão apresentadas como resultado final do processo, bem como trabalham-se os aspectos simbólicos das cenas através do trabalho com os espaços, figurinos e objetos de cena.

Culminância no quarto dia de vivência/oficina, com as apresentações dos grupos de trabalho e roda de conversa final.

Ao final da oficina, em seus testemunhos do processo, ouvimos dos participantes que as instigações e aprendizagens estéticas recaem sobre a improvisação, sobre o desprender-se do que já sabem; sobre a compreensão de que não faltam dados e que eles mesmos devem sugerir elementos para preencher os furos da narrativa; que não é preciso insistir em desvendar uma narrativa original e sim criar narrativas possíveis. Do mesmo modo, apontam que o processo aborda questões éticas ao levantar problemáticas como as de conflito de interesses, o descortinar de intenções e valores; que narrativas são perspectivas e exigem consistência e coerência e que os fatos se apresentam como repetições e que algumas situações são universais em contextos diversos.

Por outro viés, é possível verificar a propriedade dos estudantes/facilitadores da vivência/oficina como propositores dos processos em suas falas. Eles vivenciam a partir da prática o enfoque teórico metodológico. A característica processual do método se revela na avaliação/análise do que foi feito durante o encontro e do que pode contribuir para o encontro posterior a partir das definições geradas pelos participantes.

### **Aprofundando os sentidos da experiência**

Novembro de 2017. Refaço o percurso. Volto-me novamente para a proposta da disciplina e para a formação do artista-pesquisador-docente.

Ao avaliar a proposta a partir de nossa experiência na disciplina, verifico que o contato com a perspectiva teórico-metodológica procurou dar algumas bases para o entendimento do Drama como método de ensino; da teoria e uso dos estímulos compostos; e das funções de professor dramaturgista e de professor-personagem. Elas não somente apoiaram as escolhas que eram realizadas na prática como as retroalimentaram por meio da experimentação criativa de recursos e estratégias.

A prática metodológica - acompanhada de forma muito próxima pela professora orientadora do processo - permitiu a estruturação de todo um processo de drama (desde a escolha de pré-texto, de criação de contexto, da criação e uso de estímulos compostos, da ambientação e da definição de etapas de pesquisa) de forma que pudessem ter uma verificação empírica e não apenas hipotética e pudessem constituir uma experiência. O rol de estratégias compilado e apresentado na etapa inicial da disciplina serviu como fonte a ser utilizada durante a vivência, conforme a necessidade e especificidade de cada processo criativo disparado pelos estudantes. Percebe-se então a proposta da disciplina como um território que possibilita a autonomia do estudante em formação, no qual ele pode experimentar-se como propositor de forma segura, porém, com atividades calcadas no real.

A perspectiva extensionista, entendida como ação junto à comunidade, visando a disseminação dos conhecimentos produzidos por meio da pesquisa, se efetivou na vivência/oficina que, inicialmente, apoia-se em alguns dos aspectos da história/memória do TJA e, posteriormente, os desvela e revela por meio de outros olhares. Além de possibilitar a formação, por meio de uma oficina de criação, tal ação foi muito importante para revisitarmos o espaço histórico/afetivo e nos colocarmos de maneira crítica diante dos modos de criação de convívio.

■ 416

John O'Toole (1992) identifica quatro esferas de significação do espaço em processos de drama: o contexto real (histórico-social), o contexto do cenário (espaço específico onde ocorre o drama), o contexto do meio (que é o drama em si, através do qual se performa, se opera) e o contexto ficcional (mundo criado dentro do drama). Estas quatro camadas são interdependentes e deve haver sempre uma congruência entre os contextos real e ficcional. Neste sentido, a escolha do espaço do TJA foi de importância significativa sob diversos aspectos: como espaço histórico-social em sua relação com a cidade, como espaço simbólico do desenrolar da história do teatro cearense, como aparelho cultural e possível campo de trabalho dos estudantes e como espaço afetivo e de convivência de alguns dos estudantes e também dos participantes.

As narrativas acessadas possibilitaram analogias pontuais e a identificação de certas recorrências dos fatos. Experiências e vivências dos participantes em relação a este espaço são retomadas, ressignificadas. História, memórias e narrativas aqui se articulam nos fazendo questionar elementos da atualidade. Como o drama busca a imersão dos participantes na experimentação dramática de uma situação que dialogue com a realidade e amplie a percepção das questões contidas no real, além de favorecer perspectivas e as vozes dos participantes, pode-se analisar estas vozes a partir dos eventos históricos e das limitações impostas pelas relações de poder frente às escolhas pessoais e lugares de circulação.

Ainda no que diz respeito à dimensão da prática como componente curricular, e também da prática como pesquisa, várias questões prático-metodológicas surgem em meio aos processos e podem ser retomadas, problematizadas, revistas, ganhando novos contornos pelo revirar do pensamento dos estudantes propositores. Foi possível verificar o quanto os pacotes de estímulos - que puderam ser reorganizados depois da primeira testagem, e novamente introduzidos como dispositivos de criação - aliaram-se à tensão gerada na investigação dos elementos para o jogo para produzir engajamento e imersão dos

participantes no processo.

O fato de ter sido organizada e mediada pelos estudantes, atribui a eles a responsabilidade para com o processo e para com a própria experiência de formação como artistas-pesquisadores-docentes. O último movimento proposto para a disciplina foi a elaboração da própria experiência pelos estudantes. Nos textos críticos redigidos por eles podemos encontrar referências quanto à organização da disciplina para gerar esses territórios de experiência no qual se sentiram mais seguros, pertencentes ao processo:

Essa estrutura da disciplina “Drama como método de ensino” possibilita ao estudante de Licenciatura em Teatro adentrar a um método de uma forma que o aluno compreenda a sua processualidade e se coloque como condutor de maneira amena, sem que aluno se sinta angustiado, fato comum em estudantes de licenciatura quando se deparam com a primeira experiência em docência. (Juan Monteiro)

[...] cada dupla proponente estava à frente dos percursos a serem explorados, sendo responsável por delinear, a partir das experimentações vividas a cada dia e dos estudos feitos na etapa de preparação, os passos seguintes da investigação dentro do processo. Essa possibilidade amparou-se na estruturação de toda a disciplina, realizada de forma a permitir aos discentes a oportunidade de construir sua autonomia enquanto docentes em formação. Através da leitura da bibliografia sugerida e do incentivo às pesquisas individuais na construção das atividades da disciplina, criou-se um sentimento de protagonismo e de pertencimento para com a proposta, o que foi fundamental para a condução por parte dos docentes em formação, pois possibilitou que os mesmos estivessem mais seguros em suas ações, mesmo considerando o caráter processual e aberto da proposta da oficina. Compreender o delineamento da atividade, bem como os objetivos de cada estratégia escolhida, contribui para a diminuição da ansiedade gerada em algumas situações nas quais o aluno de licenciatura vê-se responsável pela condução de um processo para o qual pode não se sentir preparado. (Jeísa Fontenele)

A experiência neste processo, enfim, no que diz respeito à formação acadêmico-profissional de professores de teatro, revela atravessamentos e desdobramentos entre teoria e prática, possibilitando propor na disciplina a dimensão da prática como componente curricular e incluindo em seu programa uma ação de extensão.

A proposta de formação do Curso, já revisada atualmente, tendia muito a deixar aos estágios a perspectiva prática da formação docente focalizando mais a formação artística por meio de suas ações extensionistas. Embaralhar estas dimensões da formação, selecionando um espaço afetivo para os artistas-pesquisadores-docentes em formação e para os demais participantes - praticantes

ou amadores do fazer teatral – tende a produzir outros territórios experienciais.

Foram quatro dias de vivências e as experiências compartilhadas foram incríveis. Grande parte dos participantes eram “pessoas de teatro”, por assim dizer, mas que não tinham conhecimento da técnica “Drama como método de ensino” e cada descoberta era mágica e enriquecedora tanto para nós formadores, docentes em formação, quanto para aqueles que participavam como aprendizes. É interessante observar, por exemplo, que as mesmas histórias/situações, antes testadas em sala de aula e agora propostas de execução por outras pessoas tomaram rumos diferentes, porém interligados aos primeiros encontrados por nós na experimentação. A constatação fundamental aqui é que as dimensões artísticas e educacionais alimentam uma à outra. (Leo Oliveira)

Ao habitar este território, o grupo pode ter a oportunidade de perceber que o fazer teatral se dá na abertura e na multiplicidade constituída pelas diversas realidades existenciais, sociais, afetivas, subjetivas que configuram grupos. Que o teatro é permeável ao seu tempo, às suas dinâmicas culturais e que produz polêmicas e dissensos. Que produz também embates de poder - seja de maneira frontal ou sutil -, e que, ao operar assim, justamente molda nossos hábitos de perceber e organizar nossa convivência.

■ 418

## Referências

BRASIL. **Plano Nacional de Extensão Universitária 2011-2020**. Institui o Plano Nacional de Extensão Universitária – PNEExt. 2011.

BOLTON, Gavin. **Acting in classroom drama: a critical analysis**. Portland, Maine: Calendar Islands Publishers, 1999.

CABRAL, B. **Drama como método de ensino**. São Paulo: Hucitec, 2006.

CABRAL, B. Dorothy Heathcote. Mediação e intervenção na construção da narrativa teatral em grupo. In: **Cartografias do ensino do teatro**. Uberlândia: Edufu, 2009, p.37-48.

CABRAL, B. O professor dramaturg e o drama na pós modernidade. **Ouvirouer**. n. 3, 2007. p. 47-56.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP 28/2001** de 02 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, estabelecendo a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

SOMERS, John. Narrativa, drama e estímulo composto. **Urdimento**. Vol.2, n 17. Florianópolis: UDESC, 2011, p.175-185. DOI: <https://doi.org/10.5965/1414573102172011175>

O'TOOLE, John. **The process of drama**: negotiating art and meaning. London: Routledge, 1992.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Teatro - Licenciatura**. Fortaleza, 2019.

Recebido em 10/03/2020 - Aprovado em 12/05/2020

Como Citar:

Stazak de Freitas, T. (2020). A prática como componente curricular e a ação de extensão no percurso de formação do artista-pesquisador-docente: uma experiência na disciplina Drama como método de ensino. *OuvirOUver*, 16(2), 406-419. <https://doi.org/10.14393/OUV-v16n2a2020-53098>



A revista *ouvirOUver* está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.

419 ■