



O DIÁLOGO COMO POTÊNCIA DE CRIAÇÃO TEATRAL NA ESCOLA

Barbara Leite Matias¹
Raimundo Kleber de Oliveira Benicio²

RESUMO

Esse ensaio apresenta uma possível reflexão através dos escritos do educador brasileiro Paulo Freire em conexão com a ação do ensino teatral. Tendo como premissa a experiência empírica de quem conduz as aulas de arte em ensino público. Com isto, levamos em consideração alguns aspectos que tecem e fazem parte do cotidiano estudantil elencando como é possível verificar e aplicar os procedimentos metodológicos, essencialmente da troca entre professora e artista-docente.

PALAVRAS-CHAVE: Teatro na escola, Cotidiano Escolar, Artista-docente

DIALOGUE AS CREATIVE THEATER IN SCHOOL

ABSTRACT

This essay presents a possible reflection through the writings of the Brazilian educator Paulo Freire in connection with the action of theatrical teaching. Based on the premise of the empirical experience of those who conduct art classes in public education. With this, we take into account some aspects that weave and are part of the student's daily life, listing how it is possible to verify and apply methodological procedures, essentially the exchange between teacher and artist-teacher.

KEYWORDS: Theater at school, everyday school, artist-teacher

* * *

¹ Nasceu e se criou na comunidade de Marreco/Quitaíus, Cariri, Ceará. Cria em parceria com artistas e coletivos artísticos. Doutoranda em Artes da Cena pela Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG. Contato: barbara.leitematias@gmail.com

² Artista Múltiplo. Universidade Federal da Bahia – Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas: PPGAC/UFBA. FAPESB. Mestrado. Contato: kleberbeniciop@gmail.com

Sobre Construções de Diálogos Expandidos

O processo aparece assim como incluído na própria obra: aplicado, não extinto; consolidado, não enrijecido; tornado estável e definitivo na calma e imodificável perfeição de obra, mas, precisamente por isso, não identificável numa trajetória histórica, psicológica e temporal. (PAREYSON).

O processo criativo busca estabelecer diálogos também enquanto um percurso que parte da horizontalidade nas relações entre seus envolvidos. Isto é, há intersecções entre o florescer da experiência poética estética e criação coletiva com o grupo, seja em que perspectiva for; de acordo com a trajetória identitária de quem executa a ação artística. Assim como, esse diálogo parte da individualidade, das questões internas e dos desafios de ensino, dentre outras. Deste modo, torna-se coletivo na medida dos acontecimentos, sociabilidades na própria sala de aula e com as experiências compartilhadas/vivenciadas. Para o pensador da educação brasileira Paulo Freire, estas questões não são disjuntas de uma relação afetiva com/entre o objeto.

Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens/mulheres (sic), não me é possível o diálogo. Não há, por outro lado, diálogo, se não há humildade. A pronúncia do mundo, com que os/as homens/mulheres (sic) o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante. (FREIRE, 2011, p. 111).

Em outras palavras, a escola não deve ser apenas o espaço do conteúdo determinado pelos livros didáticos. Os acontecimentos, as relações de contato social, as questões pessoais na sala de aula, são materiais de suporte para o fazer artístico e para os encaminhamentos de metodologias expandidas. Para isso, é necessário que as instituições de ensino, esteja de acordo e aberta a ceder suas políticas às vezes, determinante, para acolher a criatividade individual/coletiva entre ensino e educação artística. Acerca do diálogo em consonância com a criatividade, Michael Chekhov acrescenta:

Cada um de nós possui suas próprias convicções, suas próprias visões de mundo, seus próprios ideais e sua própria atitude ética perante a vida. Esses credos profundamente enraizados e, com frequência, inconscientes constituem parte da individualidade do/da homem/mulher (sic) e de seu grande anseio de livre expressão. (CHEKHOV, 2003, p. 41).

Bem sabemos que o teatro na escola possui qualidades pedagógicas potentes sejam para os corpos, para os processos de aprendizagens, para a

formação de grupalidade, de processos cognitivos, dentre muitos outros aspectos. A aplicação e elaborações de metodologias não se coadunam, elas se expandem de acordo com o contexto e o responsável pela condução.

A maioria das instituições de ensino que abarca projetos socioeducativos voltados para as práticas artísticas (música, dança, circo, teatro, etc.) tem prioridade e responsabilidade em suas atitudes, mesmo que elas não se atentem e não deem importância as experiências e os conhecimentos adquiridos com as potencialidades artísticas, ainda que sejam em apresentações nas datas comemorativas.

Compreendemos que o diálogo é desenvolvido ao longo do processo educacional artístico, a partir das necessidades das/dos participantes, das prioridades do trabalho escolar, e das políticas educacionais que são exigidas pela instituição de ensino. Segundo Paulo Freire (1997), o sistema de criação dialógico passa a exigir maior atenção na educação do século XXI, por levar em consideração as experiências com aprofundamentos acentuados, reflexões que tecem como base, a colaboração do objeto de estudo, riqueza de diálogo, confiança entre educanda/o e educadora/or, pressupõe diante disso, uma relação afetiva. “Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nas/nos mulheres/homens (sic), o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um pólo no outro é consequência óbvia”. (FREIRE, 2011, p. 113).

O teatro é uma importante ferramenta perceptiva da individualidade, a disponibilidade ocorre em razão da fluidez que emerge da afetividade. Ressaltamos, por conseguinte, a importância do respeito, da sintonia e compreensão, por meio desta colocação. Torna-se exposto a situação do processo da aula, por exemplo: se a mediadora propõe um jogo de cultura tradicional (improvisação ou pega-pega), e a participante aceita ou não, significa que possa existir, tanto um interesse individual, como uma relação de afeto que a levou a participação, construída ou conquistada pelo diálogo, pela dinamicidade ou grupalidade.

Para que o diálogo se estabeleça em um processo, é preciso tempo e estímulos em cada encontro de aula. A verdadeira troca de experiência, e

propostas metodológicas devem ser conscientes por parte da professora. É necessário a maturidade para saber lidar também com os desestímulos, a sala de aula é um contexto complexo, contingente e não tão acolhedor às vezes. O caos vem à tona e precisamos encarar esta realidade como suporte para as nossas percepções pessoais e não se frustrar tanto.

Há momentos que esta culpa recai sob nossa responsabilidade e afeta de certo modo, nossa saúde mental. Estamos fadados enquanto mediadoras, a sala de aula nos suga de todas as formas possíveis; o que queremos dizer, que os processos de ensino-aprendizagem se expandem com cada experiência, às flores são utopias e precisamos também desmascarar esse lado caótico da pedagogia, nem tudo são flores, eventualmente, não temos nem a terra para plantá-las, mas, para nós educadoras, estamos constantemente criando mudas e conservando suas sementes, por acreditar no florescer. A pesquisadora Karinne Luzia Rodrigues propõe conexões interessantes:

Para compreendermos e assumirmos melhor as nossas responsabilidades como professor de Arte, é importante saber como a arte vem sendo ensinada, suas relações com a educação escolar e com o processo histórico-social. A partir dessas noções, poderemos nos reconhecer na construção histórica, esclarecendo como estamos atuando e como queremos construir essa nossa história. (RODRIGUES, 2008, p. 167).

Os processos de reflexões não se findam, as políticas públicas das instituições precisam ser refletidas com cautela, o olhar voltados para as práticas antecedentes são suportes para elaboração das práticas atuais, disso não temos incertezas. O tempo cronológico com o passar, vão dando a professora um olhar dilatado para uma maior potencialidade nas suas elaborações metodológicas para as aulas, sejam em que área for.

A construção dialógica implica também perceber o comportamento de cada estudante, seu tempo para se enquadrar no processo, seu conhecimento pessoal, sua troca de experiência, seu colhimento dos frutos de convivência, são fatores que irão facilitar por exemplo, no processo de uma montagem cênica. Isto quer dizer, que a observação, permite maiores possibilidades e maneiras de conquistar nossas alunas/alunos. Estas descobertas advêm do cotidiano, da prática, da vida particular das

educandas. O contexto social e cultural não é disjuncto disso tudo, ele dita nossos caminhos, para facilitar o processo de ensino-aprendizagem no diálogo.

O olhar direcionado para estes aspectos do contexto sócio cultural, adere a educadora compreender em que situações as alunas/alunos estão inseridas, isto não quer dizer que precisamos invadir sua privacidade nem se colocar como alguém que tem a responsabilidade de resolver todos os problemas delas/deles, apenas acrescentar possibilidades a serem discutidas nas reuniões pedagógicas para a melhoria de todo o coletivo estudantil. O ensino teatro na escola se torna, portanto, uma base para a descoberta de situações a serem melhoradas, seja da conduta das políticas ditada pelas regras da instituição, questões do mundo particular das estudantes, ou seus projetos pessoais e suas potencialidades artísticas. De acordo com Karinne Luzia Rodrigues:

Não podemos deixar de salientar que o conhecimento da Arte abre perspectivas para que a/o aluna/aluno (sic) tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a Arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível. Isso quer dizer que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é a condição fundamental para aprender. É nesse sentido que podemos desenvolver uma educação através da Arte de forma que o universo emocional de cada indivíduo possa contribuir para seu desenvolvimento intelectual. (RODRIGUES, 2008, p. 169).

O fazer teatral na escola se consolida de diversas formas, desde o ato da palavra quanto a liberdades dialógicas associadas, entretanto, quando a arte-educadora consegue estabelecer relações dialógicas em sala de aula, ela não precisa falar excessivamente nas próximas, não precisa pedir para as estudantes colocarem roupas apropriadas para aulas práticas de teatro, muito menos para afastarem cadeiras que estavam em fileiras da aula anterior. Se todas essas propostas já foram discutidas e estiverem acontecendo na prática, de fato houve um diálogo em favor dessa conquista. Com isso, trago a reflexão do pesquisador Teixeira sobre a prática de Paulo Freire:

A abordagem sociocultural da educação tem seu principal representante no Brasil, o educador Paulo Freire, que propõem na sua teoria, a superação da relação opressor/a (sic) – oprimido/a (sic), ou seja, a elaboração do conhecimento ligado ao processo de conscientização crítica da realidade. O diálogo é a essência desse

método, educador/a (sic) e educando/a (sic) são somente sujeito desse processo, a escola existe num contexto histórico de uma determinada sociedade. A relação educador/educando/a (sic) é horizontal e a avaliação consiste em um processo de auto avaliação e avaliação mútua. (TEIXEIRA, 2007, p. 29).

Um dos exemplos para a conquista desse diálogo são as situações vivenciadas na prática cotidiana em sala de aula, quando o mundo particular da estudante é enfatizada, criando possibilidades da renúncia de um ensino calcado no conteúdo sem conexão com a realidade, proposto apenas pelos livros didáticos. Diante desse fato, a artista-educadora revoluciona o ensino através do fazer teatral, se levar em consideração todos esses aspectos tecidos até este momento. Dessa forma, enfatizar a realidade estudantil no desenvolver da aula, não significa que a condução/mediação deva dissociar a teoria da técnica, é um trabalho que pode ser um conjunto de ações.

Por exemplo, um jogo de pega-pega, a princípio, quem não têm experiência com a prática teatral acharão que é apenas uma brincadeira, um divertimento, mas para nós refletidoras-educativas de arte, reconhecemos que este jogo, é benéfico para se trabalhar princípios básicos do teatro como – a velocidade, a concentração, a dinamicidade, a presença dentre muitos outros. Durante esse processo perceptivo, associamos as práticas, outras questões técnicas do teatro, como tônus muscular, respiração, expansão, base, etc. Redimensionamos para facilitar o próprio processo-ensino sem que eles tenham uma conexão explícita, e através dessa maneira lúdica, aos poucos, o reconhecimento veem à tona por parte das estudantes.

A horizontalidade passa a ser um fator pedagógico nas sistematizações da metodologia, onde é levado em consideração, os níveis de aprendizagem captados durante o próprio olhar da educadora. O diálogo acontece deste modo, entre ensino-aprendizagem, realidade, observação e contexto, ou seja, a ação-reflexão-ação deve ser extraída da própria dialogicidade sugerida com os problemas conferidos entre condução e participação estudantil.

A verdadeira reflexão crítica origina-se e dialetiza-se na interioridade da ‘práxis’ constitutiva do mundo humano – é também ‘práxis’. Distanciando-se de seu mundo vivido, problematizando-o, ‘descodificando-o’ criticamente, no mesmo movimento

da consciência a/o mulher/homem (sic) se redescobre como sujeito/a instaurador/a (sic) desse mundo de sua experiência. (FREIRE, 1987, p. 10).

Como o objetivo desse texto faz uma reflexão a partir dos espaços das salas de aula e de ensaio, e se tratando de qualquer processo de montagem teatral, essas mesmas percepções dialógicas, podem ser levadas em conta, pois são responsáveis por tornar qualquer processo potente e enriquecedor. É preciso que haja parceria entre as/os envolvidos no projeto - que figurinista, cenógrafa ou iluminadora assista aos ensaios e dialogue sobre suas concepções, com o grupo escolar. É exatamente assim que se insere o diálogo coletivo na produção de um processo artístico. Também na escola é preciso dar créditos às propostas do corpo estudantil, apostar em suas experiências e transformar seus materiais criados no seu fazer em proposições cênicas.

Entre a Sala de Aula e Sala de Ensaio

[...] O teatro passou a ser reconhecido como forma de conhecimento capaz de mobilizar, coordenando-as, dimensões sensoriais – motora, simbólica, afetiva, e cognitiva do/da educando/a (sic), tornando-se útil na compreensão crítica da realidade humana culturalmente determinada. (JAPIASSU, 2001).

Para a artista-docente, desenvolver essa pedagogia equivale a se conhecer, a desenvolver uma percepção a respeito da conduta enquanto artista e educadora. A partir da pedagogia teatral ela se torna um ser dialógico que constrói trabalhos com perspectivas de relação horizontal entre as participantes, disso resulta no conhecimento mesmo que básico sobre as noções do teatral, assim como seus princípios de relações com a grupalidade. Narciso Telles tece algumas observações em torno disto:

[...] Os procedimentos de trabalho a partir do espaço, da repetição, da criação de ações físicas por meio de um circuito individual e/ou coletivo proporciona a/ao aluno/a (sic), pela via da prática, a aquisição de conhecimento de elementos contidos na arte teatral para que posteriormente passe ao trabalho de composição. (TELLES, 2012, p.109).

A pedagogia do teatro é pertinente, seja nas instituições de ensino ou nos grupos teatrais, porém, na prática, esse processo requer a disponibilidade para a construção criativa do particular para o coletivo. Ou melhor, balizar a princípio questões que sejam interessantes para cada

participante, ouvir os pontos de vistas parece ser um caminho potente para a construção de horizontalidades autônomas como base para uma montagem cênica. Assim como o processo de montagem nas escolas, naturalmente com participantes que não têm uma apropriação nos corpos das técnicas ou dos elementos teatrais, a montagem de trabalhos com pessoas que tenham essas experiências desenvolvidas, requer a mesma conduta pedagógica a ser praticada nesses espaços de criação.

Falar da pedagogia teatral significa levar em consideração as discussões levantadas até aqui, enfatiza-se aqui o foco na criação coletiva e na horizontalidade nas montagens cênicas, onde todas as funções têm a mesma importância para a potencialidade do trabalho, seja através da estética emocional, física, psicológica, financeira e etc. Em se tratando de teatro de grupo, é preciso renunciar aos preconceitos e se doar aos processos.

O termo pedagogia do teatro visou não apenas ampliar o espectro da pesquisa na área, trazendo para a discussão os mestres do teatro – dramaturgos, teóricos e encenadores, como também, fundamentar epistemologia e os processos de trabalho em teatro, inserindo-os na história da cultura. (KOUDELA, 2007, p.17).

Transitar nos espaços pedagógicos descritos neste texto, seja nos ensaios ou conduzindo aulas de teatro, permite perceber conexões pedagógicas que são pertinentes, que propõem rever situações a serem melhoradas, o que significa que a condição de artista interfere diretamente no processo educacional de teatro nas escolas e vice-versa. Ou seja, a artista-educadora possui em seu repertório pessoal, qualidades pedagógicas que são de suas experiências antecedentes, o que, de certo modo, são suportes potentes para sua condução no contexto escolar.

Às vezes ou quase sempre, lamentavelmente, quando nos perguntamos sobre nossa trajetória profissional, o centro exclusivo das referências está nos cursos realizados, na formação acadêmica e na experiência vivida na área da profissão. Fica de fora como algo sem importância a nossa experiência no mundo. É como se a atividade profissional dos homens e das mulheres não tivesse nada a ver com suas experiências de menino, de jovem, com seus desejos, com seus sonhos, com seu bem-querer ao mundo e seu desamor à vida. Com sua alegria ou com seu mal-estar na passagem dos dias e dos anos. (FREIRE, 1997, p.80).

Então essas relações pedagógicas tornam vigoroso qualquer processo, dando a oportunidade a artista-docente de refletir suas práticas através de seu trabalho cotidiano, seja em sala de aula ou de ensaio. Toda

essa questão tende a esclarecer o quanto artistas e educadoras percebem interferências ou alertas positivas em suas produções pedagógicas/artísticas.

Sobre percepções de experiências:

A percepção artística, como já vimos, é o instante em que o artista vai tateando o mundo com olhar sensível e singular. Sondar o mundo é uma forma de apreensão de informações, que são processadas e que ganham novas formas de organização. A percepção é, portanto, uma possibilidade de aquisição de informação, e conseqüentemente, de obtenção de conhecimento. (SALLES, 2004, p.122).

Há, em vários exercícios, jogos e esportes, possibilidades de desenvolvimento para o corpo cênico. Por exemplo, a capoeira trabalha com a base, o equilíbrio e uma série de outras condições que aprimoram o corpo para a cena. Seguindo a mesma linha de pensamento, há também as artes maciais, como o Kung Fu e o Tai Chi Chuan, tão requisitados pelos artistas do teatro oriental. As qualidades obtidas com essas práticas são facilmente visíveis nos corpos estudantis que as realizam. Essas conferições atribuem outro olhar a esses corpos, podemos perceber que nosso direcionamento está atrelada a como olhamos para esse contexto. A respeito da importância das artes maciais para um corpo cênico, de acordo com Yoshi Oida:

O próximo exercício é o Tai Chi. Ficando em pé com os pés abertos na largura dos ombros, com as pernas ligeiramente dobradas, com a coluna reta, vamos inspirar e expirar lentamente. Conforme expiramos, imaginamos que o ar sobe da terra através das pernas. Quando expiramos, vamos imaginar que o ar volta à terra (também pelas pernas). [...] No próximo exercício, o mesmo ciclo começa e termina nos pés: o ar vem da terra, viaja pela parte de trás do corpo, vai até a coroa da cabeça, desce até o tan-den e desaparece. (OIDA, 2001, p. 132).

Outro exemplo que pode ser dado, referente aos jogos realizadas em sala de aula: o jogo denominado “botar a gata pra miar”, um jogo infantil que carrega potencialidades das técnicas teatrais. O exercício propõe que participantes sentem-se lado a lado e, de acordo com o número de pessoas, determinem duas equipes. Em seguida, começam a se empurrarem usando apenas a força abdominal, sendo eliminados aqueles que empurram os parceiros com as mãos ou pernas. Como se vê, esse procedimento envolve o trabalho de oposição, equilíbrio, energia, corpo decidido, atenção, concentração e etc. Isso possibilita as estudantes aprenderem sobre a técnica teatral em um jogo de seu cotidiano, compreendendo na prática os efeitos que uma leitura tradicional na maioria das vezes não produz.

Considerações Finais

Nessa escritura dialogamos com o pensador brasileiro da educação Paulo Freire, cuja reflexão permitiu elencar a importância da ação-reflexão-ação em que podemos como possibilidade criativa, voltar o olhar para o contexto do sociocultural em que estamos inseridos, isso possibilita uma via de construção autônoma, se levarmos em consideração as potencialidades de nossos corpos estudantis. Nesse sentido, a principal característica de sua práxis é não negar o corpo, assim, como nas artes da cena. Nós professoras/res de teatro temos como principal material para desenvolver nossa aula a escuta para esse corpo e a reelaboração de epistemologias a partir da democratização das escutas corpóreas que se dão em encontros dialógicos.

Os diálogos da escuta, são condutas que podem sinalizar a opressão, a violência, o silenciamento, o desinteresse com seus compartilhamentos. A fim de compreender onde/faz surgir esses comportamentos, podemos oferecer estratégias de rompimento, seja utilizando jogos redimensionados, ou conversas que despertem sua percepção para o mundo. A construção de autonomia traz qualidades, criatividades para serem exploradas e desenvolvidas na compreensão da sociedade que estamos inseridas bem como alimenta a esperança; dando importância ao contexto pessoal de cada corpo participante para que possa haver a tão possível transformação coletiva entre educadora/educanda ou até mesmo artista e público.

Ainda sem fechar um pensamento, mas propondo uma rede deles, nessa provocação de letras seu foco foi alargar o olhar de educadora para as reverberações que a prática do ensino de teatro nas escolas aponta. Assim sendo, nos cabe ficarmos atentos para as potencialidades do ser humano, olhando para si e vendo também no outro com é possível desenvolver a criação, como diria o poeta Fernando Pessoa “Sinto –me nascido a cada momento, para a eterna novidade do mundo”.

* * *

REFERÊNCIAS

CHEKHOV, Michael. **Para o Ator**: Tradução Álvaro Cabral. 3ª Edição, São Paulo: Martins Fontes, 2003.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1997.

_____, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

JAPIASSU, Ricardo, Ottoni, Vaz. **Metodologias do Ensino de Teatro**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Brecht**: um jogo de aprendizagem. São Paulo: Perspectiva, 2007.

OIDA, Yoshi. **O Ator Invisível**. Ed. Beca produções culturais – São Paulo, 2001.

PAREYSON, Luigi. **Os Problemas da Estética**. 3ª edição – São Paulo, 1997.

RODRIGUES, K. L. O Professor de Arte que Temos o Professor de Arte que Queremos. **Akrópolis Umuarama**, v. 16, n. 3, p. 165-170, julh/set. 2008.

SALLES, Cecilia Almeida. **Gesto Inacabado**: Processo de Criação Artística. São Paulo: Annablume, 2004.

TELLES, Narciso. **Pesquisa em Artes Cênicas**: textos e temas. Organizador, Rio de Janeiro: E- papers, 2012.

TEIXEIRA, Tânia Marcia Baraúna. **Dimensões Sócio Educativa do Teatro do Oprimido**: Paulo Freire e Augusto Boal. Tese. (DOCTOR EM EDUCACIÓN Y SOCIEDAD POR LA UNIVERSIDAD AUTONÔMA DE BARCELONA), 2005. Disponível em: <https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2007/tdx-1117108-164651/tmbt1de1.pdf>. Acesso em: 10 de setembro de 2020.

Recebido em agosto de 2020.
Aprovado em setembro de 2020.
Publicado em outubro de 2020.