

SABERES DA EXPERIÊNCIA: APROXIMAÇÕES ENTRE TEATRO E EDUCAÇÃO

Higor Antonio da Cunha ¹

RESUMO

Ao longo da história educação e teatro ocuparam lugares e possuíram elementos em comum, construindo uma relação histórica. Na educação realizada em comunidades os gestos ensinavam. Nos ritos religiosos, a encenação e corporificação das celebrações educavam o espectador. Educação e teatro utilizaram de experiências para provocar experiências, compartilhando interesse nos saberes que as experiências podem prover. Com o tempo, esta relação também ocupou as instituições escolares, onde até hoje fica evidente no uso de jogos teatrais em sala de aula. Com o intuito de apresentar diversos pontos sobre a experiências no teatro e na educação trago autores destes campos teóricos. De um lado estudiosos do teatro, como Viola Spolin, Bertolt Brecht e Margot Berthold, e de outro, autores do campo teórico da educação como Jorge Larrosa, Walter Benjamin, Edward Thompson. São trazidos não para um embate teórico, mas para encontros fortuitos a fim de aprofundar a relação entre Teatro e educação.

Palavras-chave: Teatro, Educação, Pedagogia do Teatro, Experiência, Jogos Teatrais.

INTRODUÇÃO

A educação acontece em vários lugares, por vários meios e de diferentes formas em cada sociedade. Mesmo que não haja instituições destinadas à prática educativa ou documentos evidenciando o que se está ensinando, toda sociedade ou grupo social possui alguma forma de educação que busca formar ou adaptar os indivíduos conforme os anseios daquela sociedade (BRANDÃO, 2007).

Tem-se a educação como forma de expressar, transmitir e proporcionar as sabedorias acumuladas pelas gerações mais velhas às gerações mais novas. Seja na família, na comunidade ou na instituição escolar, por meio da educação estes saberes acumulados são compartilhados aos que ainda não sabem, visando despertar as potencialidades que o ser humano carrega, seus potenciais talentos e capacidades.

Desde os primórdios a educação existe, quando a primeira ação foi ensinada. Também tão antiga quanto a humanidade é a arte teatral, quando a primeira ação foi exibida e assistida.

¹ Mestrando pelo Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação pela Universidade Federal do Mato Grosso - Campus Rondonópolis-MT. Especialista em Educação Especial e Inclusiva e Especialista em Docência nos Ensinos Médio, Técnico e Superior pelo Instituto Passo1 de Uberlândia - MG. Graduado em Artes pelo Centro Universitário Univel, Cascavel-PR. higordacunha@outlook.com;

Através da história é possível encontrar cruzamentos entre o Teatro e a educação, em uma relação fortemente construída.

Tanto o Teatro como a pedagogia estão ligados às práticas de produção semiótica, ou seja, práticas que formam e regulam significados e imaginação. São concebidos por Roger Simon (2013) como “tecnologias culturais”, historicamente construídas e envolvidos nas relações entre cultura e poder, capazes de produzir identidades e desejos. Assim, estas tecnologias definem o que é desejável, a partir de ideais educacionais e políticos, o que é “verdadeiro” e “útil”.

Pode-se dizer que ao tentar definir maneiras de pensar, fazer e agir, a educação busca formar pessoas e para isso utiliza-se de algo que já foi vivenciado por pessoas anteriores. Da mesma forma o teatro toma histórias criadas ou vividas por algumas pessoas e as traz à presença, apresenta a outras pessoas.

Deste modo, a educação e o teatro procuram suscitar em alguns, os saberes tirados das vivências de outros, o que podemos chamar de produção de experiências.

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. (LARROSA, 2002, p. 2)

Ao nos referirmos a alguém que sabe muito sobre algo, dizemos que este tem experiência sobre o assunto. Mas isso não necessariamente está ligado ao tempo vivido, ou seja, não necessariamente a vivência. Isto é, porque a experiência requer mais do que estar em contato com algo. Para se permitir viver experiências é preciso se expor, ser receptivo e aberto (LARROSA, 2002).

Faz-se necessário “sair de si”, assumir o lugar de outrem, ou como no teatro, assumir um personagem. Ao se colocar em outro lugar que não o costumeiro, acaba-se por sair do cotidiano, da rotina. Permitir-se viver experiências implica perder levemente o controle, coisa que personalidades autoritárias não aceitam, tornando-as inaptas à experiência (ADORNO, 2000).

A experiência é algo do qual educação e teatro comungam, compartilham. Tal como nos diz a autora e diretora de teatro Viola Spolin:

Aprendemos através da experiência, e ninguém ensina nada a ninguém. Isto é válido tanto para a criança que se movimenta inicialmente chutando o ar, engatinhando e depois andando, como para o cientista com suas equações. Se o ambiente permitir, pode-se aprender qualquer coisa, e se o indivíduo permitir, o ambiente lhe ensinará tudo o que ele tem para ensinar. "Talento" ou "falta de talento" tem muito pouco a ver com isso. Devemos reconsiderar o que significa "talento". É muito possível que o que é chamado comportamento talentoso seja simplesmente uma maior capacidade individual para experienciar. (SPOLIN, 2010, p. 3)

Portanto a relação quase intrínseca entre educação e teatro manifesta-se no comum trabalho com a experiência. Neste sentido, torna-se importante analisar de maneira histórica e social como esta relação se apresentou, como é possível percebê-la no que foi escrito sobre estas temáticas até então.

Em breve pesquisa nas principais bases de dados científicos, como SciELO, Web of Science e Google Scholar, é possível perceber que as pesquisas envolvendo teatro e educação, tiveram um aumento expressivo nos últimos cinco anos.

O principal ponto deste trabalho é elucidar estes contatos ao longo da história, nestes encontros potentes entre educação e teatro. Para isso será feito um levantamento bibliográfico de produções que tratam sobre estes dois temas, unidos ou separados, no intuito de encontrar as interações históricas entre eles.

METODOLOGIA

A metodologia do artigo deste artigo é composta pelo levantamento bibliográfico, ou seja a revisão de materiais já publicados sobre o tema (GIL, 2010). Neste caso, entretanto são mescladas bibliografias sobre educação e bibliografia sobre teatro, explorando temáticas, termos e objetos empregados e analisados por ambos.

Conforme afirmam Lakatos e Marconi (2003, p. 183): “Dessa forma, a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras.” Desta forma, não se busca apenas elaborar uma revisão do tema a fim de expor os principais temas discutidos, mas sim tecer novas relações e ligações entre as temáticas.

Para selecionar os materiais foram feitas consultas a diversas bases de dados. Dados encontrados nas datas 17 e 26 de agosto de 2019 nas seguintes plataformas: BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, Google Scholar/Acadêmico, Web of Science e SciELO - Scientific Electronic Library Online, usando alguns descritores como: “Teatro e educação”; “Theatre and education”.

RESULTADOS

EXPERIÊNCIAS TRANSMITIDAS

Nos primórdios, nas civilizações tidas como “primitivas”, a tradição e a orientação dada pelos mais velhos esteve no centro da educação, formando para a vida em tribo. Não havendo escola, a comunidade era quem ensinava. O ensino se dava pelo exemplo, nas “situações de aprendizagem” (BRANDÃO, 2007), onde a sabedoria se passava pelo gesto: vê, entende, imita, aprende. Eis aí uma primeira intersecção entre educação e teatro, o gesto.

O gesto está para o Teatro assim como a pincelada está para a pintura: é um elemento formal, utilizado para compor uma atuação. Segundo Patrice Pavis (2015, p. 184), o gesto é “um meio de expressão e de exteriorização de um conteúdo interior e anterior (emoção, reação, significação) que o corpo tem por missão comunicar ao outro”. O gesto é o uso do corpo para mostrar, evidenciar, expor e materializar algo do íntimo, do interior.

Podemos supor que no período pré-histórico, os hominídeos ainda desprovidos de linguagem verbal e oral para se comunicar, utilizavam o corpo, através do gesto, para demonstrar toda a sorte de sensações, emoções e ideais. Além disso, o gesto e o Teatro estão na origem das religiões, onde o xamã incorporava, isto é, trazia para o corpo, os espíritos e estes se comunicavam pelos gestos mágicos e teatrais.

Ao utilizar seu próprio corpo para comunicar os desígnios e desejos dos deuses ou espíritos, o xamã performava outra persona e estabelecia regras, o que era “verdadeiro” e “útil”. Logo, nos ritos teatrais e místicos, também ocorria educação, mostrando as crenças e tradições da tribo para as novas gerações. Neste sentido, Moacir Gadotti (1998) aponta que as primeiras “tendências pedagógicas” estão intrinsecamente ligadas a tendências religiosas.

Com o passar do tempo, passaram a ocorrer, nas rodas de fogueira das tribos, narrações de histórias e aí inicia-se a ligação do teatro, na sua forma dita “primitiva”, e a educação. A partir da tradição oral, certamente acompanhada de “fiscalização”, os mais velhos transmitiam ensinamentos aos mais novos. Mais do que isso, trocavam experiências.

No momento de contemplação dos rituais, celebrações ou narrações, o espectador colocava-se em contato com a experiência do sujeito que estava agindo, o ator. O contato entre o ator e o espectador exigia que este último desenvolvesse suas próprias concepções, criações, também agisse. A contemplação não era algo somente passivo, exigia atividade.

O primeiro aspecto pedagógico presente na experiência com a arte: a atitude proposta ao contemplador. Ou seja, o fator artístico solicita que o indivíduo formule interpretações próprias das provocações estéticas feitas pelo autor, elaborando um ato que também é autoral. Assim, o contemplador, para desempenhar o papel que lhe cabe no evento, precisa colocar-se enquanto sujeito, que age, pois a contemplação é algo ativo, e que cria, pois a sua atuação é necessariamente artística (DESGRANGES, 2006, p. 28)

Walter Benjamin (1987) aponta a importância da narrativa para a formação de indivíduos. O autor, ao vivenciar o pós-guerra e a crise de 1929, percebia o desvanecimento da arte de narrar, de converter vivências, momentos vividos, em experiências. Vivência seria a situação repetitiva, que não altera o sujeito, não o faz sair de si, modificar-se. Enquanto a experiência caracterizaria esta viagem para fora de si mesmo, com o potencial de vivenciarmos um pouco do que o outro viveu.

Quem ouve a narrativa (ou a lê) está na companhia do narrador e compartilha deste momento com ele, permitindo que o espectador/ouvinte/leitor assumira outro papel, o papel do seu narrador, mesmo que momentaneamente. E o narrador possui uma sapiência, saber e ao narrar também consegue superar dores, transformando sua experiência narrada, vivida ou relatada, em experiência para quem ouve, autêntica no “aqui e agora” (BENJAMIN, 1987).

Esta importância da experiência de ouvir histórias está intimamente ligada a capacidade de conceber as próprias experiências. Uma pesquisa realizada pelo educador francês Phillippe Meirieu, em 1992, indicou que crianças que não tinham acesso ao cinema e ao teatro, isto é, que não ouviam histórias, apresentavam certa complicação ao tentar se referir ao passado (DESGRANGES, 2006). Analisando as entrevistas destas crianças ficava evidente a falta de aptidão para compreender os fatos passados e localizar-se no presente e, portanto, a dificuldade em formular as próprias vivências, em contar as próprias histórias.

Tal qual sugere Benjamin (1987) ao ter contato com as experiências alheias através da narrativa, chocamos os ovos de nossas próprias experiências. Neste aprendizado pela experiência da narrativa ocorre transmissão de saberes, ocorre educação.

Não foi somente nas tribos ditas “primitivas” ou pré-históricas que a educação esteve relacionada a narração e encenação. As tragédias e comédias gregas, já no século V a.C., possuíam o potencial educador, e também de certa forma religioso, ao apontar questionamentos éticos e morais, seja nas histórias dos heróis e seus fados ou nos fatos cotidianos transformados em riso (PEIXOTO, 1986).

O teatro grego, conforme analisou Aristóteles (2013), estava baseado na imitação e na empatia. A imitação seria a maneira natural pela qual o ser humano aprende. A empatia, que seria a identificação com o personagem, levava à expurgação de sentimentos, à “limpeza” emoções, à catarse. Atingindo as emoções do espectador e imitando as ações do cotidiano almejava-se transmitir os valores éticos e morais da sociedade grega.

A tragédia grega, por exemplo, mostrava a importância de respeitar e seguir seu destino. Ela, com seus finais aterrorizantes evidenciava aos espectadores que cada um possuía um destino, uma sina. Ao propor o reconhecimento de sua destinação e de seu caminho, as tragédias gregas estavam a ensinar, isto é, “ajudar o Outro a encontrar a sua própria sina” (FERREIRA-SANTOS, 2014).

O teatro grego é visto como a base do teatro ocidental, sendo possível encontrar suas influências que atravessam o tempo não só no campo do teatro ou das artes, mas na vida como um todo. Esta influência grega do pensamento humanista no teatro esteve presente na cultura romana também. Na Roma antiga o teatro tinha o caráter não só de entreter, mas também de educar e por conta disso era extremamente regulado pelo poder dos governantes (HANSTED e GOHN, 2013; BERTHOLD, 2014).

Não apenas no Ocidente, mas também no Oriente, o teatro surgiu como uma alternativa para educar, através da imitação dos gestos, do prazer/diversão e da exposição dos valores da sociedade. Nos ritos e celebrações, aliados a espiritualidade, as peças da China, Índia e Japão, propagavam ensinamentos sobre o que era justo, belo e verdadeiro, tendo como objetivo “ensinar divertindo” (PEIXOTO, 1986, p. 71).

Ao longo dos séculos o Teatro revezou entre ser considerado sagrado e profano, principalmente por ser tido como uma herança pagã que confrontava a ascensão do Cristianismo. Mas a Igreja Católica na Idade Média percebeu o potencial educativo do teatro e o utilizou como meio de evangelização aos iletrados, encenando as passagens bíblicas e do martírio de santos (PAVIS, 2015; HANSTED e GOHN, 2013). Inclusive foi este um dos métodos mais utilizados pelos padres jesuítas na catequização dos nativos brasileiros, utilizando fatos e adereços cotidianos dos nativos.

Até então, a intenção do teatro era compartilhar a fé e cultura, proporcionando experiências religiosas e didáticas e promovendo a reflexão acerca das próprias vivências. Mas na Renascença, com a tentativa dos mais ricos de confinar a linguagem teatral na chamada “Alta Cultura”, surgia nas ruas o *Commedia Dell’Arte*, gênero executado por

andarilhos, acobratas, poetas, músicos, mas antes de qualquer coisa, por pessoas pobres (FO, 2011).

Neste teatro popular, que era o mais acessível ao grande público, os atores divertiam e provocavam a plateia, com piadas, “trapalhadas” e críticas ferrenhas aos poderosos. Enquanto surgiam os bancos, grandes estruturas do vindouro capitalismo, surgiam também as formas de resistência dos prejudicados por estas estruturas. Assim, durante o século XVII, o teatro ganhou as ruas, trazendo à tona grande força como forma de educação política.

O teatro teve um papel importante na cultura da classe operária inglesa nos anos finais do século XVIII e início do século XIX. As peças encenadas nos teatros populares, nas ruas, contavam o cotidiano dos trabalhadores e suas famílias, a fome e a miséria que contrastava à riqueza das elites. Conforme afirma Edward Thompson (1987), este teatro “de baixo” auxiliou na formação de experiências de classe, além de permitir o acesso dos mais pobres a elementos culturais destinados a classe dominante. Mas, quando percebido seu potencial “educador” as peças passaram a ser reguladas pelas classes dominantes, transformando a educação e cultura em esmolas aos pobres (THOMPSON, 2002).

Enquanto a experiência tomava os holofotes no palco, a educação nas ruas aos poucos foi sendo deixada de lado com a institucionalização do ensinar e aprender nas escolas.

TEATRO E EDUCAÇÃO ESCOLAR

A escola surge como forma de separar o jovem do mundo adulto, procurando instrumentalizá-lo para a entrada neste mundo, em substituição aos ritos iniciáticos (ALMEIDA, 2010; FERREIRA-SANTOS, 2014). Esta instituição surge com a intenção de socializá-lo, procurando ampliar seus contatos para além da família. Na escola, um “mestre iluminado” conduz o jovem em seu caminho, um jovem considerado sem luz, um “*a-luno*”.

É na escola que o jovem vive sua “moratória social”, seu adiamento da vida adulta, das responsabilidades, das decisões. E neste período lhe é “permitido” experimentar diversos papéis sociais, ter experiências (GROPPO, 2017). Nesta ótica, ao viver novas experiências o jovem pode perceber quais seus potenciais e o que pode vir-a-ser no futuro (como se já não fosse alguém).

Mas o ensino formal, realizado na escola, acaba sendo permeado pela teorização da pedagogia (BRANDÃO, 2007) e guiado pelas dicotomias teoria-prática, acaba preferindo a

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

primeira ao invés da segunda. E as experiências na escola foram suprimidas, dando lugar aos experimentos científicos, o mais perto de experiência que o pensamento utilitarista permite.

Ao longo do tempo, a lógica racional do Iluminismo pela qual a escola se guia acabou por “fagocitar” o fazer teatral, mesmo que de maneira restrita. Visto pelo seu potencial, ele é absorvido pela instituição escolar, mas mantendo um rígido controle sobre todo o processo. Tudo era coordenado por técnicas, métodos e com objetivos extremamente racionais que ocorriam os processos de montagem das peças, sem espaço ou momentos para a livre experimentação.

No século XVII, as encenações escolares buscavam exercitar a memória e a oratória, se valendo mais do falar do que do sentir em suas montagens. O foco estava na apresentação, que seria exibida, e deixava-se de lado um aspecto extremamente importante para a educação, o processo de “experenciarm”.

Experenciar é penetrar no ambiente, é envolver-se total e organicamente com ele. Isto significa envolvimento em todos os níveis: intelectual, físico e intuitivo. Dos três, o intuitivo, que é o mais vital para a situação de aprendizagem, é negligenciado. (SPOLIN, 2010, p. 3)

Focando nos saberes apreendidos teoricamente, no envolvimento intelectual, torna-se necessário uma certa seriedade. Jorge Larrosa (2015) aponta que o prazer e o riso tornam-se aspectos ora ignorados, ora proibidos quando se fala ou se faz pedagogia. Busca-se um esclarecimento crítico, uma elucidação mental, como se o corpo fosse apenas um suporte, um acessório ou adereço. E dentro dos moldes sociais, a escola almeja que o sujeito de seu processo, o estudante, absorva o máximo que puder, para alcançar as metas, mesmo que nesse processo não seja fruído, mesmo que não haja prazer. Busca-se ao máximo a aprendizagem sem o prazer, algo que não ocorre. (GALEFFI, 2007)

Em busca de uma racionalidade pura, procura-se anular as sensações, os saberes do corpo, das experiências, esquecendo que “sem corpo não há sensibilidade, sem sensibilidade não há corpos” (GALEFFI, 2007, p. 98).

Nesta lógica da negação do corpo a educação formal da escola privilegiando a racionalidade, assim como a sociedade em geral, prima pela informação e pela opinião. Requer-se do estudante que ele consiga defender argumentos, defender sua opinião supostamente crítica, baseada na informação. Assim o sujeito moderno torna-se “um sujeito informado que, além disso, opina. É alguém que tem uma opinião supostamente pessoal e

supostamente própria e, às vezes, supostamente crítica sobre tudo o que se passa, sobre tudo aquilo de que tem informação” (LARROSA, 2002, p. 22).

E assim, vai se anulando as possibilidades de experiências que edificam verdadeiramente. O excesso de opinião, o excesso de informação, a falta de tempo e a necessidade de produzir, contribuem para que se valorize índices de qualidade, trazendo para a educação o discurso da lógica empresarial (ENGUITA, 1994). A educação institucionalizada torna-se mais elemento de uma sociedade que estimula a superação do outro, que os diálogos e a dialética sejam substituídos pelo debate e pela erística, onde ter “razão”, opinião e informação é o mais importante.

Vivemos a experiência de uma cultura que, se de um lado acelera os mecanismos sociais e pedagógicos da concorrência e da competição, a ponto de aos poucos transformar a própria educação em uma espera ansiosa de um exame para acesso a uma universidade inimaginável, de outro lado transforma competidores em assistentes ou praticantes de tarefas uniformes e fáceis, dentro de um mundo onde todas as coisas são pré-construídas, todas as questões antecipadas e todas as dificuldades pré-solucionadas (BRANDÃO, 2002, p. 122)

O prazer é visto como algo a ser eliminado, como se fosse somente político. (ELLSWORTH, 2001) A esteira industrial que a escola acaba por se tornar vai aos poucos transformando o aprender em algo maçante, crendo no antagonismo entre divertir-se e aprender. Bertolt Brecht ao falar sobre a capacidade didática do teatro trata sobre esta dicotomia posta.

É voz corrente que existe uma diferença marcante entre aprender e divertir-se. É possível que aprender seja útil, mas só divertir-se é agradável. [...] O que podemos dizer é que a oposição entre aprender e divertir-se não é uma oposição necessária por natureza, uma oposição que sempre existiu e sempre terá de existir. A aprendizagem que conhecemos da escola, da preparação profissional, etc. é indubitavelmente penosa. Mas deve ter-se em conta em que circunstâncias e para que objetivo ela se processa. Trata-se, na realidade, de uma compra. (BRECHT, 1978, p. 48-49)

Esta é a principal crítica ao que foi chamado de escola tradicional, ao considerar a educação como mercadoria e o estudante como um pote vazio a ser preenchido, como se fosse vazio de experiência e, por conseguinte, não necessitasse ter outras experiências. Mas a experiência interfere no processo educativo, alterando trajetórias, criando e omitindo saberes, apesar de muitas vezes ser vista como contrária à educação, a esta educação das ideias, teórica e racionalista (THOMPSON, 2002).

A partir do fim do século XVIII e início do século XIX, como o advindo da Escola Nova, centrada nos saberes e experiências que o estudante possuía e queria possuir, são valorizados os aspectos lúdicos do teatro. Então, utiliza-se um dos elementos do teatro mais usados na educação até hoje: os jogos dramáticos e os jogos teatrais.

JOGOS DRAMÁTICOS E TEATRAIS NA EDUCAÇÃO

O movimento escola-novista se propunha a repensar os modelos da pedagogia que vinha sendo feita até então. Um dos pioneiros do pensamento deste movimento, John Dewey defendia que a aprendizagem acontecia pela experiência educativa, algo que alargava os conhecimentos. Assim a educação deveria ser o “o processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras” (WESTBROOK, 2010, p. 37).

Em consonância ao pensamento de Dewey, educadores como Caldwell Cook (um professor de inglês) passaram a utilizar os jogos para exemplificar, ilustrar ou proporcionar de forma mais interativa e lúdica de diversas disciplinas (HANSTED e GOHN, 2013). Foi graças a Escola Nova que o teatro escolar adquiriu espaço e a criatividade dos alunos passou a ser mais enfocada nessa época com objetivos e finalidades transformadoras. Os jogos teatrais buscavam a espontaneidade e os conhecimentos intuitivos.

Os jogos teatrais e dramáticos representam uma das mais férteis relações entre Teatro e Educação. As pesquisas que investigam a utilização destes jogos na educação formal e não-formal representam um extenso campo. Existem algumas distinções a serem realizadas nestes termos. O “jogo dramático”, conforme aponta Maria Pupo (2005), é um termo em português empregado para traduzir duas concepções: o “*dramatic play*” dos ingleses e o “*jeu dramatique*” francês.

Na concepção anglo-saxã de jogo dramático designa o faz-de-conta natural das crianças ou uma atuação coletiva, onde todos são atores. Para Peter Slade (1978), o principal representante desta vertente, mesmo que seja inerente ao ser humano, a dramatização pode ser organizada pelo professor. Nesta visão, o professor torna-se responsável pela condução de um estágio do simples “faz-de-conta” para uma apresentação mais evoluída.

Já na compreensão francesa, representada principalmente por Jean-Pierre Ryngaert (2009), o professor/coordenador apenas lança as propostas deixando maior liberdade do participante construir suas próprias experiências. Após, os jogos há um momento de avaliação, onde o coordenador suscita debates sobre o que foi proporcionado pelo jogo. Além do já citado Ryngaert (2009), temos algumas pesquisadoras representantes desta vertente no Brasil Maria Lúcia de Souza Barros Pupo (2005), Olga Reverbel (1989a; 1989b) e, Maria Clara Machado e Marta (2001).

Esta metodologia dos jogos teatrais atravessou gerações, sendo expandida ainda mais por Viola Spolin (2010; 2008) que sistematizou diversos jogos e seus enfoques. Ao propor o uso de jogos teatrais em sala de aula, Spolin acreditava que as situações desafiadoras e as regras sugeridas pudessem exercitar a criatividade dos estudantes. Seu objetivo era mostrar “um caminho para adquirir o conhecimento intuitivo. Ele requer um ambiente no qual a experiência se realize, uma pessoa livre para experienciar e uma atividade que faça a espontaneidade acontecer.” (SPOLIN, 2010, p. 4)

O sistema proposto por Spolin em 1962 tornou-se referência para o ensino do fazer teatral, inspirando diversas outras práticas de Teatro e de Educação. Trabalha com a exposição, ou seja, neste tipo de jogo não existem só “atores”, mas também “espectadores”. Japiassu (2009) diferencia jogos teatrais e jogos dramáticos desta forma: “*Drama*” é um radical grego ligado a ação e está, portanto, relacionado ao gesto espontâneo ou a imitação; já Teatral vem do grego “*theatron*”, “lugar de onde se assiste”, portanto é imprescindível a existência de plateia.

Esta vertente tem no Brasil como principal referência a autora Ingrid Koudela (1984; 1991; 2005), seja como tradutora das obras de Spolin, de Brecht ou mesmo nas suas próprias publicações.

Outro teatrólogo que utilizou os jogos, mas desta vez fora da escola, foi Augusto Boal (1991; 1988). Inspirando-se na Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire (2011), propôs o Teatro do Oprimido (BOAL, 1988) onde trazia as experiências vividas por pessoas comuns no intuito de ressignificar suas opressões, proporcionar novas perspectivas e até mesmo montar cenas e espetáculos. Mesmo que fora do ambiente escolar as atividades do Teatro do Oprimido tinha um foco educativo, com um grande olhar poético e político para as experiências da vida.

Neste mesmo sentido Bertolt Brecht, dramaturgo alemão, buscava educar fora da escola. Ele acreditava que “O teatro não deixa de ser teatro, mesmo quando é didático; e, desde que seja bom teatro, diverte.” (BRECHT, 1978, p. 50) Seguindo estas convicções realizou montagens de chamadas “peças didáticas” que não buscavam somente o entretenimento, mas também tirar o espectador de sua zona de conforto, de tocá-lo, de causar experiências. Aproveitando elementos clássicos do teatro e reformulando a montagem, tecia críticas sociais, políticas e estéticas com, o que foi chamado por Walter Benjamin (1987, p. 83) de, “ponto mais alto da técnica”.

E no que se refere a técnica, mesmo com todos os avanços da reprodutibilidade, Benjamin (1987) alegava que o Teatro poderia manter sua “aura”, sua única aparição, seu valor que não se repete, já que acontece num tempo e local específico. Restava ainda no Teatro o poder de levar a outros lugares e tempos, de maneira que deveria ser aproveitada no momento. Um poder que tirava a pessoa de si mesma, de seu lugar, e causava uma experiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como é possível notar a educação e o teatro compartilham momentos, lugares e elementos, estabelecendo uma relação construída historicamente. As emoções, ideias e saberes expressos pelo corpo, através do gesto e da voz, podem provocar experiências em quem ouve.

Nas primeiras sociedades da história humana, a religião e educação andavam lado a lado utilizando de encenação, gestual e da narração, coisas peculiares do fazer teatral. Nisto aguçavam o prazer, a emoção e a sensibilidade, mas também instruíam, transmitiam ensinamentos. Estava o teatro presente na educação do colonizador e na educação dos colonizados.

Quando a educação é delegada a escola, o teatro é apartado por um breve período, mas logo recuperado pelo seu extremo potencial. Potencial que deveria ser podado, controlado com rigor e sistematização, visando a exposição dos “fabulosos” resultados do ensino escolar.

Mas com os escola-novistas ganha um novo papel, no intuito de promover a espontaneidade e a criatividade. O jogo teatral passa a ser utilizado e reforça uma aliança entre o teatro e educação de maneira que perdura até hoje. E aí o teatro vem para ajudar a

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

renovar e promover experiências para os estudantes, que mesmo carregando suas experiências também esperam viver outras.

Assim como a pedagogia, o teatro também aparece como uma força motriz política e social, quer seja nas vozes nas ruas com o teatro popular, quer seja no teatro didático de Brecht. E como político, também diverte e educa, evidenciando o valor das experiências dos oprimidos e dos que sempre foram relegados como “de baixo”.

O Teatro busca tocar, tirar de si, levar a outro lugar, tanto quem assiste quanto quem o faz. Na interpretação de um personagem, quando um ator traz para o corpo, corporifica, saberes e vivências de outrem. E na fruição, quando o espectador ativo se permite experimentar com todos os elementos, uma outra vida, outra história, que auxilia a pensar em sua própria. Experiências do “aqui e agora” que fazem repensar as experiências passadas e futuras.

Da mesma forma, a educação pode proporcionar saberes da experiência, que possibilitam ir além da simples opinião, supostamente crítica, ou da informação sobre o que se passa. O teatro na educação, seja escolar ou fora da escola, permite encontros e confrontos, permite que as pessoas atuem mais e melhor, na vida e nos palcos.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. O que significa elaborar o passado. In: _____ **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- ALMEIDA, R. D. Educação Contemporânea: a sociedade autolimpante, o sujeito obsoleto e a aposta na escolha. **EDUCAÇÃO: Teoria e Prática**, Rio Claro, SP, v. 20, n. 34, p. 47-64, jna./jun. 2010.
- ARISTÓTELES. **Poética e Tópicos I, II, III e IV**. São Paulo: Hunter Books, 2013.
- BENJAMIN, W. **Obras escolhidas: Magia e Técnica, Arte e Política**. 3. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987. 197- 221 p. (Coleção Os Pensadores).
- BERTHOLD, M. **História Mundial do Teatro**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- BOAL, A. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. 5.. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.
- BOAL, A. **200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- BRANDÃO, C. R. **A educação como cultura**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.
- BRANDÃO, C. R. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos).

- BRECHT, B. **Estudos sobre teatro**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.
- DESGRANGES, F. **A pedagogia do teatro: provocação e dialogismo**. São Paulo: Hucitec, 2006.
- ELLSWORTH, E. Modo de endereçamento: uma coisa de cinema, uma coisa de educação também. In: SILVA, T. T. da (org.). **Nunca fomos humanos: no rastro do sujeito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 07-77.
- ENGUITA, M. F. O Discurso da Qualidade e Qualidade do Discurso. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. da (org.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 93-110.
- FERREIRA-SANTOS, M. **Outros tempos e espaços de saber compartilhado: coisas ancestrais de creança. Processos Artísticos, tempos e espaços**. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura. 2014.
- FO, D. **Manual mínimo do ator**. 5. ed. São Paulo: Senac, 2011.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- GADOTTI, M. **História das Idéias Pedagógicas**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1998.
- GALEFFI, D. A. Educação estética como atitude sensível transdisciplinar: o aprender a ser o que se é propriamente. **Em Aberto**, Brasília, v. 21, n. 77, p. 97-111, jun. 2007.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- GROPPO, L. A. **Introdução à Sociologia da Juventude**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.
- HANSTED, T. C.; GOHN, M. D. G. Teatro e educação: uma relação historicamente construída. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, n. 30, p. 199-220, jan./abr. 2013.
- JAPIASSU, R. O. V. **Metodologia do ensino de teatro**. 8. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2009.
- KOUDELA, I. D. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 1984.
- KOUDELA, I. D. **Brecht: um jogo de aprendizagem**. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- KOUDELA, I. D. Pedagogia do teatro e teatro na educação. In: BRASIL, C. N. D. F. D. A.-E. D. **XV CONFAEB, 2004: trajetória e políticas do ensino de artes no Brasil**. Rio de Janeiro/Brasília: FUNARTE/FAEB, 2005.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002.
- LARROSA, J. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- MACHADO, M. C.; ROSMAN, M. **100 jogos dramáticos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2001.
- PAVIS, P. **Dicionário de Teatro**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- PEIXOTO, F. **O que é Teatro**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986. (Coleção Primeiros Passos).

PUPPO, M. L. D. S. B. Para desembaraçar os fios. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 217-228, jul./dez. 2005. Disponível em:
<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317227042010>>. Acesso em: 26 ago 2019.

REVERBEL, O. G. **Um caminho do Teatro na Escola**. Rio de Janeiro: Scipione, 1989a.

REVERBEL, O. G. **Jogos teatrais na escola: atividades globais de expressões**. Rio de Janeiro: Scipione, 1989b.

RYNGAERT, J.-P. **Jogar, representar: práticas dramáticas e formação**. São Paulo: Cosac-Naify, 2009.

SIMON, R. I. A pedagogia como uma tecnologia cultural. In: SILVA, T. T. da (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 61-82.

SLADE, P. **O jogo dramático infantil**. São Paulo: Summus, 1978.

SPOLIN, V. **Jogos teatrais para a sala de aula: um manual para o professor**. Perspectiva: São Paulo, 2008.

SPOLIN, V. **Improvisação para o teatro**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

THOMPSON, E. P. Educação e Experiência. In: _____ **Os românticos: a Inglaterra na era vitoriana**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 11-47.

WESTBROOK, R. B. **John Dewey**. Recife: Editora Fundação Joaquim Nabuco, 2010.