



O JOGO TEATRAL NO CONTEXTO DO DRAMA

Beatriz AngelaVieira Cabral*

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

bcbiange@gmail.com

RESUMO: Este artigo apresenta o histórico de uma investigação em torno das possíveis interações entre o sistema de jogos teatrais (Viola Spolin) e o *drama* (*process drama* ou *drama in education*). É dada atenção especial à conceituação e caracterização destas formas teatrais, bem como sua articulação com aspectos do teatro contemporâneo. As aproximações e os distanciamentos entre jogo e drama são observados a partir da relação entre significação e contexto; aquisição da linguagem e convenções teatrais. Para tanto, a interação entre espontaneidade e compreensão conceitual é analisada em torno de quatro questões centrais: objetividade, ações físicas, intenção e intuição. A inserção do jogo teatral no processo do drama é vista pela perspectiva da pedagogia radical ou pós-crítica.

PALAVRAS-CHAVE: Jogo teatral e drama – Significação e contexto – Espontaneidade e compreensão conceitual – Teatro e Pedagogia Radical.

ABSTRACT: This paper presents the historical development of an investigation of the possible interactions between the system of theatre games (Viola Spolin) and *process drama*. Special attention is given to the conceptualization and characterization of these theatre forms, and to their articulation with aspects of contemporary theatre. The way games and drama get closer or move away from each other are observed from the perspective of the relationship between meaning and context; acquisition of theatre language and conventions. As such, the interaction between spontaneity and conceptual knowledge is considered by looking at four key issues: objectivity, observable criteria, intention and intuition. The insertion of theatre games into drama practice is seen from the point of view of border pedagogy.

KEYWORDS: Theatre games and drama – Meaning and Context – Spontaneity and conceptual knowledge – Theatre and Border Pedagogy.

INTRODUÇÃO

Como falar do jogo teatral em minha prática docente? Há 32 anos eu circulo pela tese de Viola Spolin, publicada pela Perspectiva em 1979¹, e a partir de 1984

* Diretora de Artes Cênicas da Universidade Federal de Santa Catarina e professora da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

¹ Uma cópia da tese de Viola Spolin foi encomendada por Koudela em 1977, e deu início a uma investigação prática, em grupo de estudos sobre Teatro Educação, por ela conduzido.

acompanho o desenvolvimento do sistema de jogos teatrais no Brasil através da série de livros publicados por Ingrid Koudela, também pela Perspectiva².

Este meu percurso incluiu aproximações e distanciamentos de caráter distintos, na medida em que, minha prática de ensino com os jogos foram se associando a necessidades e contextos diversos. Começou com o jogo pelo jogo; durante um longo período significou a possibilidade de assessorar a interpretação (o lúdico na cena); hoje se desenvolve como a estética de uma forma de *drama*³ que privilegia as vozes (social e expressiva) dos participantes e a mobilidade da significação.

Da experimentação com os jogos no final da década de 70 às aproximações entre texto e jogo nos anos 80, duas linhas de trabalho foram desenvolvidas: a associação dos jogos a propostas tais como a de Giani Rodari (**Gramática da Fantasia**)⁴, com o objetivo de quebrar expectativas e assim ampliar o campo do lúdico e da espontaneidade; a interação dos jogos com as peças didáticas de Brecht, como forma de apropriação e/ou atualização do texto. As duas abordagens subsidiaram as disciplinas de improvisação e interpretação do Curso de Artes Cênicas da UDESC e cursos de capacitação semestrais para professores das séries iniciais (1ª a 4ª série do ensino fundamental) da rede pública estadual de Santa Catarina, junto ao Departamento Artístico Cultural da UFSC.

Entre os distanciamentos, o mais significativo ocorreu entre 90 a 94, período de meu doutorado em Birmingham/UK, ocasião em que fui instigada por Dorothy Heathcote⁵ a identificar o que me causava maior estranhamento no ensino do teatro na escola inglesa, isto é, a maior diferença entre o que se fazia aqui e lá, a aí concentrar o meu trabalho. Este desafio correspondeu ao entendimento de que é falando sobre o que

² Em 1997 publiquei uma resenha sobre **Texto e Jogo** (Koudela, 1996) na revista **Research in Drama Education** (Londres, Carfax Publishing Ltda), onde analiso o percurso dos *jogos teatrais no Brasil*, da publicação de **Jogos Teatrais até Texto e Jogo**, passando por **Brecht** – um jogo de aprendizagem e **Um vôo Brechtiano**.

³ Drama é a denominação predominante na área da pedagogia do teatro, nos países anglo-saxônicos, para a atividade historicamente reconhecida como *drama in education*, *drama and education* ou *process drama*.

⁴ RODARI, Gianni. **Gramática da Fantasia**. São Paulo: Summus, 1982.

⁵ Em 1990, já aposentada, Heathcote conduzia processos de drama semestrais (intensivos) na University of Central England, onde eu realizava minha pesquisa. No primeiro semestre realizava uma experiência com mestrandos e doutorandos; no segundo semestre uma semana intensiva em uma escola fundamental, onde mestrandos e/ou doutorandos entravam no processo, como personagens, em determinados momentos, previamente estabelecidos.

se faz que é desenvolvida a percepção de suas implicações. A filosofia incide diretamente sobre a articulação de argumentos e a forma de apresentá-los.

David Best, entre os filósofos indicados no programa de curso, foi o que compatibilizei melhor com a prática com os jogos teatrais no Brasil. Sua análise sobre questões tais como critérios observáveis, intuição, objeto de emoção, forma e razão interpretativa, permite dialogar com o sistema dos jogos teatrais sob a perspectiva da teoria do conhecimento. A estrutura proposta por Spolin para a condução dos jogos e da sua avaliação leva a alternar distanciamento e envolvimento durante o percurso de aproximação a um tema ou idéia inicial, e do desenvolvimento e edição do texto teatral.

Meu estranhamento face aos *processos de drama*⁶ se concentrou na percepção do uso praticamente exclusivo de papéis coletivos para os alunos, da atuação do professor como antagonista (de forma a conduzir a contra-argumentação), da presença e do significado do *self-spectator* (o espectador de si mesmo, desenvolvido pela leitura do processo pelo *teacher-in-role*⁷). Em decorrência, a maior distinção que estabeleci entre as práticas de teatro na escola, aqui e lá, foi o sentido ou a forma de trabalhar os papéis do aluno e do professor e as funções do ator e do espectador.

Hoje percebo que os jogos teatrais e o drama se assemelham quanto à justificativa teórica e os fundamentos da linguagem teatral que os norteiam.

Suas diferenças estão na forma de conduzir o processo – enquanto o sistema dos jogos distingue no tempo e no espaço os processos de produção e recepção, o drama mantém o contexto da ficção nos dois momentos; é limitado o distanciamento durante a leitura e avaliação da cena.

ATOR E ESPECTADOR – EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO

A prática do teatro na escola quer através dos jogos ou do drama, se refere a um processo contínuo de descobertas e possibilidades narrativas, onde os participantes representam papéis e os apresentam para colegas. O conceito de ‘personagem’ não entra em pauta e a platéia se refere a um compartilhar entre pares.

⁶ Estes processos foram desenvolvidos em escolas públicas (conduzidos por Heathcote) e na própria universidade (conduzidos por David Davis, Heathcote e professores visitantes).

⁷ Em publicações anteriores traduzi a expressão *teacher-in-role* como *professor-personagem*, uma vez que a palavra *role* (papel social) não possui tradução portuguesa que a diferencie do papel (material); ao traduzir como *personagem* levei em conta também a forma como o “assumir papéis” é trabalhada nos jogos teatrais – o *quem* identifica a postura física, o humor, a idade e a função do ator na cena.

No entanto, ao procurar identificar meu estranhamento frente ao drama na escola, me chamaram a atenção a ausência de exposição individual dos participantes e os papéis sempre coletivos do drama (grupos de moradores, de guerreiros, etc.). Em contrapartida, os jogos focalizam os detalhes do *quem*, observados, identificados e questionados por uma platéia, espacialmente distinta. Um *quem* específico, no drama, é apresentado pelo professor, ou identificado em uma imagem visual, um boneco ou paletó colocado em uma cadeira⁸. Quando questionada sobre este procedimento (por mim e outros *estrangeiros*) Heathcote costumava responder que o *personagem* faz parte de uma abordagem naturalista, e o drama se insere no campo da antropologia e se caracteriza como uma prática dialógica.

Meu entendimento, à época, de que os jogos teatrais também se apresentam como uma prática dialógica e que o *personagem* (o *quem*) permite associar o contexto da ficção ao contexto social dos participantes (ao identificar traços, ações e atitudes) ampliou meu interesse nestes dois aspectos do fazer teatral como foco de pesquisa.

David Best⁹ ressalta a importância de se considerar as evidências em vez de apontar uma conclusão: “evidências são caminhos indiretos de conhecer algo presente ou verdadeiro”. Tanto o processo artístico quanto o de ensino revelam evidências durante seu percurso, as quais podem ser interpretadas e questionadas através de ângulos distintos, indicando possibilidades de conclusão antagônicas.

Jonathan Neelands¹⁰, ao focalizar as mudanças ocorridas na área da pesquisa do teatro na escola, lembra que “um processo de investigação é cíclico e contínuo porque a natureza do teatro é descobrir e redescobrir novos aprofundamentos no material em foco”.

Sob estas perspectivas a investigação do jogo teatral teve início com sua contextualização histórica, com ênfase nos seguintes aspectos:

- O uso de um vocabulário especificamente teatral. Na década de 90 advogava-se trazer o teatro de volta para a educação, preocupação esta comum às demais

⁸ Esta caracterização refere-se à minha observação de processos distintos, dentro e fora da escola, entre 1990 e 1994. Assim como outras práticas e metodologias, pode-se falar de mudanças no desenvolvimento do drama, e mesmo à época, pode-se falar de exceções, principalmente quando o processo era editado para apresentação de um produto final.

⁹ BEST, David. **Expression in Movement and the Arts**. Londres: Lepus, 1974, p. 87.

¹⁰ NEELANDS, Jonathan. **Structuring Drama Work**. Cambridge University Press, 1990, p. 70.

áreas artísticas. Neste contexto, a metodologia de Viola Spolin foi um recurso ímpar.

- A prática continuada com os jogos teatrais, permitindo o desenvolvimento gradual de aquisição da linguagem, conhecimento das convenções e apreciação dos resultados.
- A platéia, aceita como parte do jogo desde o primeiro encontro e a avaliação baseada no que os atores mostraram. Sob a perspectiva da pedagogia, pode-se dizer que esta condução da avaliação permite observar como ao descrever a forma, os alunos estão organizando o conteúdo.
- Ao focalizar o “onde”, o participante percebe o espaço; isto não só torna sua expressão mais clara e precisa, como também o leva a refletir sobre o significado da ação. Por exemplo, “Como você sabe onde está?”, “Você sempre sabe quando está em um lugar que lhe é familiar?”, “Qual a diferença entre um lugar familiar e um estranho?” Este exemplo revela a importância fundamental do papel do professor na condução dos jogos teatrais e a proximidade entre arte e filosofia na construção de um contexto e de uma narrativa de ficção.

A aquisição da linguagem, a associação forma-conteúdo, a concepção filosófica da prática de ensino representam três eixos da área pedagógica presentes no debate acadêmico da década de 90, e que se impõem como fundamentais na contemporaneidade.

Para David Best ¹¹,

saber o significado de uma palavra é ser capaz de usá-la corretamente em uma variedade de contextos, mas compreender a relevância de seu conceito é mais uma questão de conhecer as conseqüências lógicas do seu uso e sua relação com outras palavras.¹²

A intenção de realizar uma investigação de cunho conceitual sobre minha prática de teatro na escola resultou assim, de meu contato com a diferença (o *drama* inglês) e do reconhecimento da relevância dos argumentos de Best para sua fundamentação teórica.

SIGNIFICAÇÃO E CONTEXTO

¹¹ BEST, David. **Philosophy and Human Movement**. Londres: Allen and Unwin, 1978.

¹² Ibid., p. 20.

Para o ator e para o espectador é o contexto de uma ação que torna possível a interpretação de seu significado, e a sua recepção estética. Em decorrência, o envolvimento emocional do aluno com um processo dramático requer uma contextualização contínua.

O significado de uma ação corresponde ao contexto em que ela ocorre. O mais importante, diz Best, é o argumento, “é a natureza da justificativa usada no argumento, em vez de alguma conclusão concisa, que constituirá a resposta”.¹³

O fazer teatral, seja qual for sua abordagem metodológica, irá necessariamente causar uma fusão entre o contexto da ficção e o contexto real – o participante como ator e como personagem ou persona.

O contexto é o ponto de partida do *drama* – ações e atitudes são criadas a partir da sua delimitação; no sistema dos jogos o contexto emerge e vai ganhando consistência no decorrer do processo. Esta distinção é sutil, na medida em que a maior ou menor delimitação do contexto ficcional e a maior ou menor aproximação ao contexto real, vai depender do estilo de aula do professor e das circunstâncias específicas a cada encontro.

Assim, se por um lado, o *drama* propõe a criação de *papéis* e não a construção de personagens, por outro lado, ao propor os papéis depois de um minucioso trabalho de identificação e construção do contexto, estes o reproduzem com mais nitidez e detalhes, e em decorrência delineiam possíveis personagens. É possível observar que ao término de um trabalho, alunos de ensino fundamental que trabalharam com papéis coletivos durante o processo, construíram personagens sem que para isto tivessem se concentrado em exercícios específicos ou que lhes fosse proposto construí-los intencionalmente.

O sistema dos jogos teatrais se concentra na ação, mesmo quando o ponto de partida é o espaço (*onde*) ou o personagem (*quem*). É o que o aluno faz no espaço ou como personagem que define ambos. Ao partir da ação, sem trabalhar ou construir anteriormente um contexto, os jogos promovem um deslocamento do real, entendido aqui como o contexto social imediato do aluno ou o modelo deflagrador do processo. É possível perceber, assim, que os jogos teatrais abrem o campo da imaginação para além do que foi inicialmente planejado, incidindo diretamente na mudança de perspectivas e/ou reconstrução do texto¹⁴ original.

¹³ BEST, David. **Philosophy and Human Movement**. Londres: Allen and Unwin, 1978.

¹⁴ Texto entendido aqui tal como descrito por Barba, como aquilo que diz respeito à tessitura da representação, (que) “pode ser definido como “dramaturgia”, [...] não somente aquilo que é dito e

Seria possível, então, inferir que o *drama* oferece maiores possibilidades de trabalhar com o contexto real¹⁵, e os *jogos teatrais* contribuem para inserir o insólito ou o irreal? Ou, por outra perspectiva, é possível considerar o *drama* como uma forma teatral que facilita a construção de um contexto de ficção que tenha maior ressonância com o contexto social dos participantes e que resulte de um consenso por parte destes? Por outro lado, os jogos teatrais poderiam se inserir neste contexto, como forma de focalizar as subjetividades em cena e explorar a diversidade e a falta de consenso?

Estes questionamentos acompanham as aproximações e distanciamentos entre *drama* e *jogo*, e apontam para uma discussão conceitual.

A ESPONTANEIDADE E SUA RELAÇÃO COM COMPREENSÃO CONCEITUAL

A necessidade de uma investigação de ordem conceitual, na área de teatro na escola, está relacionada com o entendimento de que os conceitos são apreendidos com a linguagem, e em certa medida determinam a realidade.

A ênfase na intuição sem a atenção equivalente para o aspecto da racionalidade leva ao hábito (frequente) de interpretar a ação cênica como decorrente do universo privado do ator, o que supõe uma linguagem pessoal, sem acesso a qualquer juízo de valor. Em decorrência, o papel da platéia fica limitado ao compartilhar de percepções pessoais.

Peter Abbs, autor influente na área da filosofia da arte e educação, afirma que “é essencial perceber a contigüidade entre sensação e sentimento, experiência sensorial e sensibilidade [...] que a estética envolve o perceptual e o afetivo. A educação da inteligência estética precisa, portanto, se preocupar com o desenvolvimento da sensação e sentimentos em direção ao que é comumente chamado de sensibilidade”.¹⁶

Um exercício de percepção, bastante utilizado por professores, permite questionar esta afirmativa: um aluno, com as mãos nas costas, recebe um pequeno

feito, mas também os sons, as luzes e as mudanças no espaço. [...] Os objetos usados na representação também são ações [...] importante é observar que as ações só são operantes, quando estão estruturadas, quando se tornam tessitura: “texto”. (BARBA, E; SAVARESE, N. **The Dictionary of Theatre Anthropology**. Londres/ Nova York: Routledge, 1991, p.68).

¹⁵ O uso da expressão *contexto real* responde à necessidade de diferenciar o não ficcional do ficcional; não significa um entendimento de que haja ‘uma realidade’ fixa e determinada onde estejam todos inseridos. O *real*, neste caso, refere-se ao espaço concreto do palco e dos participantes como atores.

¹⁶ ABBS, Peter. “Aesthetic Education: an Opening Manifesto”. In: Peter Abbs. (Org.) **The Symbolic Order**. Londres: The Falmer Press, 1989.

objeto. Sem vê-lo, ele deve tocar o objeto e explorar todas as sensações que ele lhe traz, à medida que o descreve, isto é, ele vai descrevendo o objeto de acordo com a percepção que a sua manipulação provoca, sem indicar o seu uso ou dar pistas sobre sua origem. Ao término da descrição a platéia deverá dizer que objeto é este. O resultado deste exercício invariavelmente mostra que a identificação do objeto está relacionada com o conhecimento que o narrador possui sobre a terminologia das formas geométricas, e sua habilidade para descrevê-las. Neste caso, a possibilidade de obter respostas pessoais dos ouvintes (quanto à interpretação do que foi descrito), irá ajudar o aluno que descreveu o objeto a perceber a distância entre o objeto real e a imaginação que o exercício sensorial lhe despertou. Mas, fundamentalmente, o fará perceber a necessidade de uma linguagem adequada para realizar esta tarefa.

No caso do jogo teatral, a possibilidade de obter respostas pessoais da platéia para o mesmo foco de atenção, amplia o repertório do ator e do espectador, uma vez que os faz perceber as sutilezas do jogo entre espaço, corpo e fala. A delimitação do campo de atenção, da mesma forma que o objeto descrito acima, é fundamental. “Não ter regras torna o jogo aborrecido, pois elimina a possibilidade de jogar com a inteligência e a imaginação”.¹⁷

Linguagem e convenções estão subjacentes às regras do jogo – são pré-condições para a argumentação e apresentação de leituras pessoais, pois para apresentar e compreender argumentos é necessário relacionar as palavras e seus significados, as expressões e os pensamentos lingüísticos.

Ao responder ao desafio de Dorothy Heathcote, identificando a filosofia de meu trabalho anterior, quatro questões (extensivamente focalizadas nos escritos sobre educação e arte, por Best) se impuseram como centrais para a análise dos jogos teatrais, tais como inseridos em minha prática de ensino: objetividade (em relação a um foco de observação), intencionalidade (em relação às subjetividades em jogo), ações físicas (em relação às circunstâncias externas/fisicalização) e intuição (em relação à responsividade e espontaneidade).

Quanto à objetividade, a noção de interpretação, em trabalho de grupo, implica um acordo sobre *o que* está sendo interpretado. O desacordo faz sentido somente pela referência, mesmo que implícita, a uma concepção compartilhada – as diferentes

¹⁷ BEST, David. **Expression in Movement and the Arts**. Londres: Lepus, 1974.

interpretações, em alguma medida, devem concordar sobre o que ocorreu em cena. Neste sentido, distinguir *descrição* de *interpretação* pode prover um ponto de vista objetivo para a construção da narrativa em cena.

Supor que cada palavra possa ter um significado subjetivo, compreensível apenas para a pessoa que o usa, incorre na consequência irônica de que a suposição em si não poderia ser afirmada, pois seria incompreensível.¹⁸

É necessário pressupor um significado objetivo e compreensível para as palavras e conceitos que alguém emprega em grupo mesmo para explicar (e/ou perceber) associações idiossincráticas, conotações e significações.

Uma *intenção*, assim como um sentimento ou um conceito, não pode ser exclusivamente privada; há uma diferença entre ter uma intenção e ser capaz de identificá-la. As intenções, Best enfatiza, não são possíveis sem a linguagem, as artes e outras práticas sociais:

o choro, considerado em si, pode ser descrito em termos de luto, alegria, frustração, dor, e somente em relação a padrões de comportamento mais amplos, e particularmente na direção de um objeto, ele se torna reconhecido como um critério para uma emoção específica.¹⁹

Isto não quer dizer que o ator e o espectador precisem estar sempre conscientes do contexto para realizar ou descrever uma ação, uma vez que este está usualmente implícito. A intenção não está necessariamente separada do que é feito, embora algumas intenções, formuladas antecipadamente, possam não acontecer. O ponto importante a ser considerado, é que aquilo que a pessoa faz torna-se o principal critério para identificar sua intenção.

Segundo Best, “concentrar a atenção no comportamento observável não é certamente denegrir a ‘experiência’ mas, ao contrário, é a única maneira inteligível de considerá-la”.²⁰ Spolin usa a expressão “fiscalização” para se referir à realidade concreta de uma ação no palco e à habilidade que os participantes desenvolvem para ‘mostrar’ sua intenção em vez de contá-la. Como diz Wittgenstein, aqui citado por Best,

Qual a prova que eu sei alguma coisa? Certamente não é a minha palavra [...] uma experiência interior não pode me mostrar que eu sei

¹⁸ BEST, David. **Philosophy and Human Movement**. Londres: Allen & Unwin, 1978, p. 193.

¹⁹ Ibid., 193.

²⁰ Ibid., p. 109.

algo [...] é a característica externa da circunstância de sua ocorrência que me revela qual experiência eu tive.²¹.

A experiência não poderia sequer ser identificada sem referência ao contexto de sua ocorrência; para seu próprio autor ela é determinada pela percepção de sua ação.

A habilidade em artes, assim como a lingüística, se caracteriza por responder sem hesitação a situações relevantes, tanto ao fazer quanto ao apreciar. Isto inclui, por exemplo, responder imediatamente e com envolvimento emocional a objetos de ficção. “A resposta imediata é fundamental”, diz Best, “porque é a que dá sentido ao racional”²². É o resultado de improvisações que nos revela quanto os alunos (atores e espectadores) dominam os conceitos e convenções, e são os argumentos dados sobre este resultado que irão lhes proporcionar ir mais fundo e seguir em frente - não se trata de uma suposição inquestionável, e nem de conhecimento intuitivo, uma vez que as respostas espontâneas e as formas de comportamento estão assentadas em argumentos que fazem sentido ou não.

Segundo Best, estas questões não estão voltadas apenas à formação do espectador, pois os processos interiores necessitam de critérios externos; é um movimento físico perceptível que identifica seu correspondente sentimento.

A discussão destes conceitos tem uma relação direta não só com os critérios para observar e avaliar uma ação cênica ou qualquer tipo de expressão em artes, mas também com a condução dos processos artísticos. O resultado de uma improvisação revela o quanto seus atores e espectadores conhecem sobre os conceitos e convenções subjacentes àquele processo. Os argumentos direcionados a estes resultados ampliam este conhecimento. Assim, uma improvisação não se refere a algo inquestionável, pois se baseia naquilo que foi adquirido através de processos de construção de conhecimento – os critérios para reconhecer sentimentos tais como tristeza, preocupação, etc., não derivam da intuição, mas sim da tradição cultural e da linguagem.

A inter-relação entre resposta pessoal/espontânea e razão significa que a argumentação pode abrir novas possibilidades de sentir e esta nova dimensão do sentimento é possível apenas para aqueles capazes de entendimento racional. È importante reconhecer, afirma Best, que as respostas espontâneas e as formas de comportamento são as raízes das artes, da linguagem e da racionalidade, mas por outro

²¹ BEST, David. **Philosophy and Human Movement**. London: Allen & Unwin, 1978, p. 109.

²² Ibid., p. 54.

lado, as artes, a linguagem e a racionalidade introduzem e expandem vastas possibilidades de sentir, responder e comportar-se.

O JOGO TEATRAL NO DECORRER DO ‘PROCESS DRAMA’

A inserção do jogo teatral nos experimentos com *drama*, que venho realizando desde 1995, está vinculada ao meu entendimento de três aspectos complementares do fazer teatral na escola, e se vinculam diretamente ao conceito de *teatralidade*: o contexto da ficção a partir de um texto como pré-texto; o vínculo indissociável entre produção e recepção; o jogo das subjetividades em cena, delimitado por uma linguagem e contexto comuns.

Barthes conceitua a *teatralidade* como a atualização de um texto em cena, considerando-a, entretanto, como um dado de criação, não só de realização – está presente no imaginário do autor, no momento da concepção da obra:



[...] O que é a teatralidade? É o teatro menos o texto, é uma espessura de signos e de sensações que se edifica em cena a partir do argumento escrito, é essa espécie de percepção ecumênica dos artifícios sensuais, gestos, tons, distâncias, substâncias, luzes, que submerge o texto sob a plenitude da sua linguagem exterior. Naturalmente, a teatralidade deve estar presente desde o primeiro germe escrito de uma obra, pois ela é um dado de criação, não de realização. Não há um grande teatro sem teatralidade devoradora, em Ésquilo, em Shakespeare, em Brecht, o texto escrito é antecipadamente levado pela exterioridade dos corpos, dos objetos, das situações; a fala funde-se imediatamente em substâncias.²³

O professor, ao iniciar um *process drama*²⁴ no espaço de uma sala de aula parte da criação de um contexto de ficção ou de uma situação que irá exigir a construção deste contexto pelo conjunto de participantes. Entre as formas mais recorrentes, descritas e investigadas, estão alternativas de introduzir imagens referentes a um mesmo episódio, notícias sobre alguma questão de impacto focalizada pela mídia, um recorte ou olhar sobre um texto literário ou dramático que será atualizado pelos participantes, uma mala ou uma caixa com objetos, cartas e vestimentas que sugiram uma história a ser investigada.

²³ BARTHES, Roland. *Ensaios Críticos*. Lisboa, Edições 70, 1977.

²⁴ *Process drama* refere-se ao processo de desenvolvimento de uma atividade teatral na área específica do drama; aqui uso esta expressão em vez de ‘processo dramático’, pois este se refere a qualquer tipo de método e metodologia no campo do teatro.

Em qualquer das situações, um material de fundo está sendo usado como pré-texto para a construção coletiva da narrativa teatral. Este procedimento permite, de um lado, introduzir parâmetros artísticos de estrutura e linguagem que contribuam para a ampliação do capital cultural do aluno; de outro lado, adaptar o texto às condições e motivações locais.

Pré-Texto refere-se assim ao entendimento de que um texto - literário, imagético, temático - deve figurar como referencial para orientar as opções do diretor/professor durante o processo de montagem ou investigação artística. Para Cecily O'Neill, “o pré-texto opera em diferentes momentos como uma espécie de ‘forma-suporte’ para os demais significados a serem explorados”²⁵. Como tal, responde tanto à necessidade de desconstruir o texto dramático a fim de adaptá-lo às condições e motivações locais, quanto à necessidade de parâmetros artísticos de estrutura e linguagem para transgredir os limites do cotidiano e do ‘já visto’.

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

O vínculo indissociável entre produção e recepção, outro aspecto da experiência teatral associado ao conceito de teatralidade, é fundamental ao processo do *drama* e dos *jogos teatrais*. O aluno aprende ao fazer e ao apreciar. Aqui, a teoria destas duas subáreas do fazer teatral revela especificidades. No drama os dois momentos são concomitantes - os participantes são levados a observar as ações e atitudes uns dos outros sem quebrar o contexto da ficção. Os jogos teatrais separam as duas funções espacialmente – tornam explícita a distinção entre ação e observação.

Entretanto, nem tudo é como parece. O discurso teórico ressalta aspectos que são essencialmente metodológicos. Os ‘mercadores’ de Veneza devem observar atentamente os forasteiros e na reunião subsequente analisar suas atitudes. No jogo

²⁵ O'NEILL, Cecily. **Drama Worlds**. New Hampshire/USA: Heinemann, 1995, p. 22.

teatral, os participantes em grupos, alternadamente, irão *mostrar* que são forasteiros e onde estão. Se o processo de investigação estiver direcionado a uma montagem, os dois encaminhamentos irão editar o encontro entre mercadores e forasteiros. Em ambos os casos a habilidade do professor em conduzir o processo será determinante para manter o lúdico e a espontaneidade em cena. No drama, os participantes no papel de mercadores ou de forasteiros, são reunidos em fóruns onde pedem a palavra para dar sua opinião, ou se organizam em filas para prestar testemunhos ou fazer juramento de fidelidade (momento em que são observados individualmente); no sistema de jogos as ações individuais ou em pequenos grupos conduzem a situações coletivas com o objetivo de criar atmosfera e tensão na eventual construção de um espetáculo.

Neste sentido, qual a contribuição específica do jogo teatral no contexto do *drama*? Eu diria que o *jogo teatral*, no contexto do *drama*, permite explorar e visualizar a personificação, a observação da diversidade e a quebra de consenso de forma organizada e crítica. Se no drama a *tensão* introduzida pelo contexto da ficção gera a energia para o processo de investigação, a inclusão do *jogo teatral* permite o distanciamento necessário para que os participantes percebam a relevância do material sendo explorado. A tensão inicial usada para introduzir o grupo no contexto da ficção é logo superada pelas idéias que esta gerou nos participantes.

O trabalho físico e mental de descobrir e criar conexões, ressonâncias e narrativas a partir da justaposição e reordenação do cruzamento *espaço – texto – histórias individuais – histórias das personagens*, faz emergir significados abertos a múltiplos níveis de interpretação. A textura do processo ou do espetáculo contém descontinuidades de tempo, lugar, caracterização e narrativa. A inclinação maior para a presença ou para a representação dependerá do contexto e das circunstâncias sendo exploradas. E podem ocorrer em um mesmo processo – de drama ou de jogos teatrais. Este tipo de estrutura pode ser associado à *noção de consangüinidade* desenvolvida por Barba e Savarese:

[...] os vários fragmentos, imagens, idéias, vivem no contexto em que os trouxemos à vida, revelam sua própria autonomia, estabelecem novos relacionamentos, e se conectam com base em uma lógica que não obedece à lógica usada quando os imaginamos e buscamos. É como se laços de sangue ocultos ativassem possibilidades distintas daquelas que pensáramos ser úteis e justificadas.²⁶

²⁶ BARBA, E; SAVARESE, N. **The Dictionary of Theatre Anthropology**. London/ New York: Routledge, 1991, p. 59.

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

O JOGO, O ATOR, O ESPECTADOR E A PEDAGOGIA PÓS-CRÍTICA

É possível considerar que cenas e personagens construídas em colaboração expandam os limites da subjetividade. Um *sujeito* coletivo não está ancorado em uma subjetividade individual pré-existente; ao depender das contribuições de muitos sujeitos ele passa a criar um novo referencial e a influenciar o desenvolvimento de ações posteriores deste coletivo. No jogo teatral as instruções do professor, relativas à manutenção do foco de atenção, a presença do espectador como parte integrante do jogo, e as regras que delimitam a espontaneidade em cena, compõem o processo criativo.

Sob a perspectiva da pedagogia, o ponto a ser considerado aqui, é que esta proposta responde aos desafios compatíveis e/ou postos pela pós-modernidade. Subscrevo, neste sentido, Henri Giroux²⁷, quando advoga que precisamos associar a ênfase modernista na capacidade dos indivíduos para usar a razão crítica com a preocupação pós-moderna com o *como* nós poderíamos ser *agentes* num mundo constituído por diferenças, sem o apoio de fenômenos transcendentais ou garantias metafísicas. Para o autor, esta associação é possível através de uma prática cultural que permita ao professor e outros encarar a educação como um empreendimento político, social e cultural, que rejeite as relações em sala de aula que negam diferenças. Em vez disso, ele propõe o engajamento do aluno com referências múltiplas que constituem as diferentes linguagens, experiências e códigos culturais.

Para Giroux, isto significa educar não apenas para ler estas referências criticamente, mas também para aprender seus limites. Nesta perspectiva, os alunos devem construir o conhecimento como um ‘romper barreiras’ - como pessoas movendo-

²⁷ GIROUX, Henri. **Teoria Crítica e Resistência em Educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

se para dentro e para fora dos limites construídos em volta das coordenadas da diferença e do poder. As fronteiras não são apenas físicas, mas também culturais, construídas historicamente e organizadas socialmente; relações sociais e valores sendo crescentemente negociados e re-escritos da mesma forma que os códigos e regulamentos que os organizam tornam-se desestabilizados e re-formados. Uma pedagogia radical torna-se ligada assim à mudança de parâmetros de lugar, identidade, história, e poder; ela descentraliza ao refazer o mapa.

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

O encadeamento de situações e idéias, através de episódios ou quadros que se sucedem durante o processo de investigação cênica, pode ser visualizado através da identificação entre cena teatral e pintura, feita por Barthes ao analisar as cenas Brechtianas:

a peça perfeita é uma sucessão de quadros, isto é, uma galeria, uma exposição: a cena oferece ao espectador tantos quadros reais, quantos momentos há na ação, favoráveis ao pintor [...] toda a carga significativa e aprazível incide sobre cada cena, não sobre o conjunto; ao nível da peça, não há desenvolvimento, não há amadurecimento, há um sentido conceptual, certamente (até mesmo em cada quadro), mas não há um sentido final, são apenas recortes, cada um com suficiente força demonstrativa.²⁸

Aqui está o maior ponto de aproximação entre o sistema de jogos teatrais e o *process drama* de origem inglesa – a influência de Brecht em ambos os métodos tem sido reconhecida por autores e professores em momentos diversos. A sucessão de quadros, que segundo Barthes, aproximam o teatro de Brecht ao cinema de Eisenstein,

²⁸ BARTHES, Roland. **O Óbvio e o Obtuso**: ensaios críticos III. Tradução de Léa Novaes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990, p. 85-87.

são sequências de instantes plenos, caracterizados por “um gesto, ou um conjunto de gestos (mas nunca uma gesticulação) onde se pode ler toda uma situação social”.²⁹

Para Brecht o gesto social pode ser observado até mesmo na língua. Uma linguagem pode ser gestual, ele afirma, quando ela indica certas *atitudes* que o orador adota em relação aos outros. Assim como a linguagem, as atitudes são socialmente construídas, e determinam a forma com que percebemos o mundo. Desvendar estas atitudes, e perceber o que Wittgenstein considera como

o poder enganador da linguagem” é o desafio da educação contemporânea. Segundo Wittgenstein, as formas de falar não são elementos isolados e sim uma parte profundamente arraigada de nosso estilo de pensar e expressar, que nos mantém sob controle.³⁰

O *drama* e o *sistema de jogos teatrais* representam métodos de ensino centrados em diferentes níveis de intervenção do professor nas formas de ver o mundo e interagir em grupos, em torno de conflitos e solução de conflitos.

Ao propor formas de enquadramento distintas para uma mesma ação, espaço, texto, o professor/diretor está introduzindo novas formas de olhar e abrindo espaço para diversificar a linguagem. A situação de investigar um problema no decorrer de distintos episódios além de esclarecer relações ao mudar de perspectiva, permite acentuar um foco de atenção para tornar cada momento significativo em si.

Em termos estruturais, é possível partir de um texto e estabelecer aproximações a situações ou aspectos distintos do mesmo (processo de segmentação), ou identificar uma questão ou situação que irão gerar novos episódios que serão conectados posteriormente para formar a narrativa (processo de composição); quer estejamos nos referindo ao sistema de jogos teatrais ou ao *process drama*.

Assim, ao aproximar e considerar as relações entre ambos é possível estabelecer similaridades e diferenças com outros fazeres afins, condição esta que delimitará o espaço do campo do teatro na escola entre as artes contemporâneas.

Associar ou intercalar métodos distintos, ou incorporar procedimentos metodológicos de origens diversas pode ser uma forma de considerar a *diferença* como prioridade; de questionar em vez de interpretar.

²⁹ BARTHES, Roland. *O Óbvio e o Obtuso*: ensaios críticos III. Tradução de Léa Novaes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990, p. 88.

³⁰ THORTON, Tim. *Wittgenstein sobre linguagem e pensamento*. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

A consequência da migração por fronteiras culturais e metodológicas, em direção a possíveis transformações, pode ser definida em termos de negociação de diferenças em vez de afirmação de identidades. Desta forma é possível perceber a presença do jogo teatral no contexto do *drama* como elemento fundamental de uma estética que privilegia as vozes (social e expressiva) dos participantes e a mobilidade da significação.

