

# O PROCESSO COLABORATIVO NO TEATRO EDUCAÇÃO: INDAGAÇÕES E REFLEXÕES SO- BRE SUA APLICAÇÃO NA ESCOLA

## *Resumo*



Este artigo reflete sobre os desafios e potencialidades do processo colaborativo como metodologia de ensino-aprendizagem de teatro para crianças, considerando aspectos artísticos e pedagógicos. Traçando paralelos com a peça didática, baseado na revisão bibliográfica da obra de Koudela, Brecht, Spolin, Courtney, Boal e Freire, bem como na experiência docente do autor, evidencia o impacto do teatro na formação artístico-cidadã.

Palavras-chave:

Teatro educação. Processo colaborativo.

Jogo teatral.

# O PROCESSO COLABORATIVO NO TEATRO EDUCAÇÃO: INDAGAÇÕES E REFLEXÕES SOBRE SUA APLICAÇÃO NA ESCOLA

Adilson Ledubino<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Doutor (2019) e Mestre (2009) em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, bacharel em Artes Cênicas (2005) pela mesma instituição e licenciado em Artes Visuais (2017) pelo Claretiano. Pesquisador do LABORARTE-Laboratório de Estudos sobre Arte, Corpo e Educação, da Faculdade de Educação da Unicamp, com atuação nas áreas de teatro educação, formação de atores, teatro épico dialético, processo colaborativo, empatia, transdisciplinaridade Teatro-Educação-Medicina. Até 2020 foi docente do ensino superior na FAAT- Faculdades Atibaia, responsável pelas disciplinas “Teatro, Educação e Inclusão” do curso de pós graduação lato sensu em Arte Educação e “Linguagem Corporal”, “Metodologia do trabalho Científico”, “Criatividade e Processo Criativo” e “Orientação de T.C.C.” na graduação em Artes Visuais- Licenciatura. Também foi professor de teatro na Escola Comunitária de Campinas até 2021. Diretor fundador da Cia. Bacante de Teatro e Editor chefe da Revista Digital Evoé! Artes Cênicas. ORCID: 0000-0002-5136-8679. Email: adlbrahman@hotmail.com

Muitos são os caminhos possíveis ao teatro na educação, mas também muitas são as armadilhas que podem fazer malograr uma experiência que em sua origem é bem-intencionada. Neste texto pretendo sondar quais as questões envolvidas no teatro com estudantes da educação básica<sup>2</sup>, qual a relação existente entre ele e a aquisição de uma postura crítica perante o mundo, quais as possibilidades da orientação deste tipo de trabalho para um foco que vise também - e de forma significativa- a questões estéticas e formais. Para tanto, discutirei o processo colaborativo de criação baseado no jogo teatral e na improvisação aplicado ao ensino de teatro na escola, tendo em vista a relevância fundamental do processo, sem, no entanto, deixar de dar importância ao resultado artístico.

O processo colaborativo tem sua origem na década de 1960 a partir da chamada criação coletiva e do trabalho de grupos como o estadunidense *Living Theater*, o colombiano Teatro Experimental de Cali- TEC e os brasileiros, Oficina e O Asdrubal trouxe o trombone, entre outros. Apesar das críticas à

<sup>2</sup> O processo colaborativo de criação e educação teatral aqui discutido pode ser aplicado do Fundamental I ao Ensino Médio, bem como em grupos teatrais, como, aliás, tem sido consideravelmente feito. No entanto, este artigo específico se refere a experiências com estudantes/crianças do Fundamental I.

criação coletiva dessa época, como a pouca organização, os processos de criação longos que acabavam por não resultar em nada ou em trabalhos de pouca qualidade, a falta de registros e o quase desprezo pelas funções, há que se admitir que a pedra fundamental constituída pelo espírito coletivo e democrático foi capaz de ensinar o amadurecimento da ideia. No Brasil, passando pelo período do chamado Teatro de diretor, em 1980, com encenadores do porte de Gerald Thomas e Antunes Filho dominando a cena, o processo colaborativo volta a ganhar força na década de 1990, retomando os princípios da criação coletiva, mas revendo aspectos importantes ao mesmo tempo em que estabelece bases mais sólidas para a criação teatral coletivizada. O movimento Arte contra a barbárie reúne importantes coletivos da cidade de São Paulo para pensar e aprofundar a reflexão sobre o tema, bem como ampliar a prática. Entre eles, destacam-se a Cia do Latão e o Teatro da Vertigem. Em outros cantos do país, grupos como a Tribo de atores Ôi nós aqui traveiz e Grupo Imbuça também se dedicam ao processo colaborativo como modo de produção.

As principais características que diferenciam o processo colaborativo da criação coletiva dizem respeito à aceitação e valorização de funções mais claras como a direção e o dramaturgismo, por exemplo, sem abrir mão do caráter democrático que permanece em sua base.

“Pode-se dizer que o processo colaborativo é um processo de criação que busca a horizontalidade nas relações entre os criadores do espetáculo teatral. Isso significa que busca prescindir de qualquer hierarquia pré-estabelecida e que feudos e espaços exclusivos no processo de criação são eliminados. Em outras palavras, o palco não é reinado do ator, nem o texto é a arquitetura do espetáculo, nem a geometria cênica é exclusividade do diretor. Todos esses criadores e todos os outros mais colocam experiência, conhecimento e talento a serviço da construção do espetáculo de tal forma que se tornam imprecisos os limites e o alcance da atuação de cada um deles” (ABREU, 2003).

Inserido na educação, esse tipo de proposta dialoga profunda e decididamente com a Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire e com o Teatro do Oprimido, de Augusto Boal. Entre outras características, o Processo Colaborati-

vo ensina a possibilidade de construção de conhecimentos significativos, repletos de sentido e que fomentam o pensamento crítico em um espaço que valoriza e incentiva o protagonismo dos estudantes.

Alguns questionamentos permeiam, ou deveriam permear as inquietações de todos que trabalham com o teatro na escola, e, sobretudo, com o processo colaborativo, que é foco de discussão privilegiado pelo presente texto: Qual o papel da arte educação e, mais especificamente, do teatro na educação? Deve se caracterizar como um instrumento de reforço dos conteúdos programáticos ou buscar sim um resultado artístico, estético e, com certos limites de exigência, formal?

Muitas vezes ouve-se dizer que o teatro é importante pelo fato de ajudar no desenvolvimento da leitura, na aquisição de concentração, a vencer a timidez e uma série de outros fatores que até não deixam de ser verdadeiros, mas que, não raro, são desenvolvidos de maneira mais eficiente por outras áreas do trabalho pedagógico. Então, qual seria o real valor do teatro na educação?

Acima de todas as possibilidades encontradas, creio que o teatro na educação pode ser uma fonte muito rica não só na difusão de uma linguagem artística, mas também na criação de um espaço onde a convivência e a socialização estão ligadas à aprendizagem e à expressão, a princípio pessoal, mas que se encaminha para uma expressão artística, teatral especificamente. Constitui-se também num campo de inter-subjetividade. Em outras palavras, é um espaço no qual as pessoas têm a oportunidade de confrontar seu pensamento sensível com o de outros participantes. Isto gera uma situação muito propícia para o jogo.

Aqui, é importante ecoar o que nos diz Augusto Boal:

Quero adotar a ideia de que existe uma forma de pensar não verbal – *Pensamento Sensível* –, articulada e resolutive, que orienta o continuo ato de conhecer e comanda a estruturação dinâmica do *Conhecimento* sensível. Quero afirmar que, para serem compreendidos, mesmo quando expressos em palavras, os pensamentos dependem da forma como essas palavras são pronunciadas ou da sintaxe em que as frases são escritas – isto é, dependem do *Pensamento Sensível*. (...)

Coexistem em cada indivíduo, na sua percepção do mundo, o Pensamento Sensível e o Pensamento Simbólico, nutrido pelo Conhecimento, simbólico e sensível (BOAL, 2009, p. 27).

É preciso esclarecer que o referido confronto, por si só, não é suficiente, sendo necessário que os jogadores tenham vontade de jogar e que haja interação entre eles. Se dois participantes sem disposição são colocados neste campo, nada acontece. É necessário que ambos estejam atentos e prontos a gerar estímulos e a respondê-los.

O teatro se configura, portanto, como um campo de experiência no qual os conhecimentos vão sendo construídos de modo vivencial, experienciados necessariamente no corpo: saberes ontológico-somáticos que requerem um ambiente seguro e de plena confiança a fim de que os estudantes se coloquem disponíveis à experimentação e à exposição exigida pelo jogo.

O conceito de *jogo* é um dos principais aqui utilizados e se faz necessário aprofundá-lo, juntamente com seus *complementos*.

Jogo – é uma atividade a que nos dedicamos simplesmente porque a desfrutamos (COURTNEY, 1980, p. XX), esta é aceita pelo grupo e limitada por regras por ele definidas; divertimento, espontaneidade, entusiasmo e alegria acompanham os jogos (SPOLIN, 1979, p. 342).

Jogo dramático – é aquele que contém personificação e/ou identificação (COURTNEY, 1980, p. XX); no qual os jogadores atuam através de situações de vida para descobrir como se adequar a elas, podendo se colocar no lugar daquilo que se teme, admira ou não entende (SPOLIN, 1979, p. 342)

Jogo teatral – é um jogo de construção e composição, que se desenvolverá no sentido de uma linguagem artística, não é apenas a assimilação pura da realidade ao eu e sim um esforço de acomodação, através da solução de problemas cênicos, da atuação (KOUDELA, 1991, p. 127).

Neste artigo, reportar-me-ei às experiências vividas como professor de teatro com estudantes do ensino fundamental I (do 2º ao 5º ano). Nesta proposta de metodologia de

ensino-aprendizagem de teatro para crianças tenho trabalhado num processo gradativo que busca formar uma base que vai do jogo para seus complementos. Primeiramente, utilizando jogos para gerar um ambiente propício ao trabalho de criação e à aproximação do universo teatral, rumo à encenação propriamente dita. Não se trata de simplesmente familiarizá-los, ou deixá-los acostumados, mas sim de um início do processo, uma vez que o meu olhar já é voltado para os objetivos teatrais e pedagógicos estabelecidos<sup>3</sup>, sem excluir o divertimento e a espontaneidade que lhe são próprios, mas sem deixar que se esgotem aí as possibilidades de exploração do jogo.

A fim de aumentar a atenção do ator infantil nas sessões de trabalho iniciais, será recomendável dividir cada sessão em três partes: jogos, movimento criativo e teatro. Tudo que elevar a apreensão da atividade, como cor, música etc., deve ser empregado. Dessa forma, os jovens atores são despertados para a aventura teatral e podem passar mais facilmente do jogo dramático dos primeiros anos para a experiência teatral (SPOLIN, 1979, p. 253).

Portanto, mostra-se oportuno caracterizar o jogo e o jogo dramático como pré-teatrais, visto que é através deles que se trabalham didaticamente os elementos fundamentais do teatro, preparando os alunos para atuarem como criadores ao longo do processo colaborativo. Assim, se lida com uma abordagem *essencialista* (KOUDELA, 1984) que, como o próprio termo revela, procura buscar a essência da arte e, neste caso, do teatro na educação sem se apoiar em velhas justificativas que o tratam como algo em geral, a fim de garantir-lhe o espaço no currículo escolar.

O elemento essencial para o teatro é o ser humano em ação. É a partir da ação humana que haverá o jogo teatral. Ação no sentido mais amplo da palavra, compreendendo desde um deslocamento objetivo no espaço até a aparente inação de alguém pensando, cujo nível de energia é muito maior internamente. Há que se lembrar, porém, que esta ação humana será transposta do estado social, cotidiano, para o convencional, codificado e inserida num contexto especificamente cênico, havendo variação

<sup>3</sup> Propriocepção, criatividade, atenção, concentração, criação de personagem, escuta, comunicação, expressão corporal e vocal, trabalho em grupo etc.

do grau dessa transposição conforme a corrente teatral que se pretender seguir – realismo e simbolismo, por exemplo.

A abordagem *essencialista* vai de encontro à *contextualista* (KOUDELA, 1984), que considera o teatro como um elemento simplesmente instrumentalizador que confere aos alunos habilidades que lhes serão úteis no cotidiano escolar, ou seja, como um mecanismo de reforço dos conteúdos programáticos, ou ainda, para usar um termo de Richard Courtney (1980), como simples método dramático.

Completando a resposta inicial que considera o teatro como um campo de relações intersubjetivas, a ideia de que, exatamente pelo confronto de pensamentos sensíveis distintos, há geração de uma forma e de um pensamento estéticos, vem revelar que o aspecto peculiar com que lida o ensino da arte e, portanto, também do teatro, é a contemplação estética da forma audiovisual. À primeira vista, este aspecto fundamental pode parecer teórico e de uma passividade abstrata, todavia trata-se de uma prática objetiva que é a educação do olhar, ou, o aprender a ver. Porém, busco algo peculiar ao teatro e tal contemplação estética da forma audiovisual relaciona-se também com o cinema, outra vertente das artes cênicas. É preciso, portanto, depurar ainda mais este conceito para atingirmos o que seria característica única do teatro: um primeiro e fundamental apontamento nesta direção seria o fato de, no teatro, esta forma estético-audiovisual estar inserida num contexto espaço-temporal, sustentado pela ação decorrente das *faíscas* resultantes do contato entre as subjetividades, além de acontecer no aqui e agora, no tempo presente, em relação direta com o público, o que estabelece uma comunicação imediata e efêmera, cuja experiência não se pode reviver com exatidão.

Estas considerações suscitam outros questionamentos de fundamental importância para o enriquecimento do tema abordado:

De que forma o teatro se constitui num meio de aprendizagem?

Richard Courtney, em sua obra intitulada *Jogo, Teatro e Pensamento* (1980, p. 3), coloca a imaginação criativa como fator diferenciador do homem (*sic*) em relação a outros animais.

Caracteriza-a como altamente dramática e de fundamental importância por permitir a ele relacionar-se com os acontecimentos cotidianos e com outras pessoas.

A imaginação dramática está por trás de toda a aprendizagem humana, tanto do aprendizado social quanto do “acadêmico”. É o modo pelo qual o homem se relaciona com a vida, a criança dramaticamente em seu jogo exterior, e o adulto internamente em sua imaginação. É isso que intenciona Freud quando diz que o jogo dramático permite à criança “dominar” seu meio, e o que pretende Burton quando afirma que o teatro é um experimento com a vida, aqui e agora (COURTNEY, 1980, p. 57).

É através da imaginação criativa que o contato das subjetividades individuais em um campo de jogo gera ação e uma conseqüente forma estético-audiovisual. A consciência de si mesmo possibilita a assimilação e o pensamento crítico em relação à prática, bem como à vida social.

Teatro – ou teatralidade – é aquela capacidade ou propriedade humana que permite que o sujeito se observe a si mesmo, em ação, em atividade. O autoconhecimento assim adquirido permite-lhe ser *sujeito* (aquele que observa) de um *outro sujeito* (aquele que age); permite-lhe imaginar variantes ao seu agir, estudar alternativas. O ser humano pode ver-se no ato de ver, de agir, de sentir, de pensar. Ele pode se sentir sentindo, e se pensar pensando (BOAL, 1996, p. 27).

Entretanto, com estudantes em fase inicial da prática teatral, este pensamento não acontece concomitantemente à cena ou jogo realizado. É preciso um tempo de reflexão baseada nas observações para depois se chegar a uma postura crítica referente ao que se fez. Assim, os estudantes são convidados a elaborar cenas, apresentá-las, assistir aos colegas e refletir sobre o material criado, sempre contando com as provocações do professor. Com essa prática o que se busca é aproximar cada vez mais os momentos do pensar e do realizar, até que se tornem concomitantes, que se dêem no momento mesmo do jogo. Isto necessita um agudo desenvolvimento da consciência de si mesmo e justifica a importância da observação como *espectação*, e do caráter coletivo do teatro.

Esta capacidade de se conseguir pensar durante o jogo, de dentro da cena é o que chamamos de desenvolvimento de uma inteligência

cênica e está relacionada com o aprendizado teatral propriamente dito, que se caracteriza, principalmente, por ser também um aprendizado prático, corporal, em ação. Esta forma de aprendizado está intimamente ligada à prática mimética, natural na criança, que procura se colocar no lugar do outro para entender a si própria, como diz Fernando Pessoa, procura se “outrar”.

Após adquirir maior desenvolvimento motor, a criança já começa a jogar dramaticamente, fazer de conta que é outra pessoa. Essa atitude mostra a direta relação existente entre o jogo dramático e a imitação, o que é acompanhado, conforme o desenvolvimento, pela assimilação do modelo imitado. Quando se depara com algo que não compreende, ela irá se relacionar dramaticamente com isso até compreender. Assim, a criança é levada a refletir sobre as atitudes tomadas no cotidiano, uma vez que, por meio da imaginação, re-elabora seus conceitos e vai se apropriando das experiências vividas para formular novas hipóteses sobre sua posição em relação aos outros e ao mundo.

Nesse processo está presente uma função simbólica: imitação efetiva ou mental de um modelo ausente mais as significações fornecidas pela assimilação. O processo evolutivo do jogo mostra que esses símbolos se aproximam cada vez mais do real e a evolução deles no jogo acompanha o processo de socialização.

Essa ideia de aprendizagem pela imitação já é discutida desde a Grécia Antiga. Platão, mesmo defendendo uma educação baseada no jogo e na não obrigatoriedade, é contra o teatro por considerá-lo longe da verdade. Para ele, o ideal é a verdade e a realidade é uma imitação desta. Como o teatro é uma imitação da realidade, considera-o uma imitação secundária e, portanto, indigna.

Já Aristóteles, considera, em sua *Poética*, que o teatro não imita fatos (a realidade), mas idéias abstratas dos mesmos. Ou seja, imita-se uma idéia do caráter da personagem.

Como os imitadores imitam pessoas em ação, e estas são de boa ou má índole (porque os caracteres quase sempre se limitam a esses), sucede que necessariamente, os poetas imitam homens melhores, ou piores, ou então iguais a nós(…)” (ARISTÓTELES, 1999, p. 38).

Além do mais, a imitação é própria do ser humano e uma forma prazerosa de aprender. Para Boal, quando o filósofo grego diz que *A arte imita a natureza*, na verdade quer dizer: *A arte recria o princípio criador das coisas criadas*. (ARISTÓTELES *apud* BOAL, 1977, p. 19-20)

Sendo, portanto, o teatro um meio de educação que visa, principalmente, desenvolver uma capacidade crítica de contemplação estética das formas audiovisuais a partir do jogo dramático baseado na imitação e na educação do olhar, sugere-se como hipótese avaliar e relacionar o trabalho de criação colaborativa com a peça didática de Brecht. Há alguns pontos de contato no que diz respeito à forma com que ambas as práticas cênicas se caracterizam como meio de aprendizagem. Para melhor ilustrar o que foi dito, vale a pena recorrer à citação do dramaturgo que Ingrid D. Koudela faz em seu livro:

(...) a peça didática ensina quando se é atuante, não quando se é espectador (...) subjaz à peça didática a expectativa de que o atuante, ao realizar determinadas ações, ao assumir determinadas atitudes, repetir determinados gestos etc., seja influenciado socialmente (BRECHT *apud* KOUDELA, 1991, p. 4).

A relação possível entre a criação colaborativa e a peça didática está no fato de ambos os processos se basearem na imitação, através do jogo, como forma geradora de pensamento crítico que influenciará o modo do sujeito estar no mundo.

A “influência” a ser exercida sobre o atuante não visa fixar ideias, mas, posto que o pensamento deve permanecer livre, modificar o método de pensar. O “efeito educacional” é atingido através da imitação. A imitação não pode ficar restrita ao modelo fornecido pelo texto. À medida que Brecht enfatiza a “crítica a esses modelos por meio de alternativas de atuação” e “trechos de invenção própria e atual”, a imitação também se dirige necessariamente a objetos (eventos, gestos, tons de voz, atitudes de comportamento) que foram experimentados fora do texto, na realidade de cada participante. Esse é um pressuposto para o efeito pedagógico da peça didática. A atualização do texto só pode realizar-se através do vínculo que o participante estabelece com sua própria experiência (com o seu cotidiano). A aparente contradição entre imitação e crítica se dissolve, se for admitido que toda imitação pressupõe também uma modificação do modelo. Nesse sentido a imitação já contém a crítica. Brecht en-

tende a imitação como “elaboração de material existente” (KOUDELA, 1991, p. 18).

Para o teatro na educação, pautado no processo colaborativo de criação, a observação é de fundamental importância, uma vez que se caracteriza como desenvolvimento crítico da capacidade contemplativa das formas estético-audiovisuais e como oportunidade de educação crítica do olhar.

Walter Benjamin faz considerações sobre a peça didática que podem reforçar a importância que atribuímos à observação:

A peça didática sobressai como um caso específico, através da pobreza dos aparatos, simplificando e aproximando a relação do público com os atores e dos atores com o público. Cada espectador é ao mesmo tempo observador e atuante (BENJAMIN *apud* KOUDELA, 1991, p. 4).

Ou, como o termo utilizado por Augusto Boal, é um *espect-ator*.

No trabalho que realizo, a princípio, os próprios alunos são divididos em atuantes e observadores. Assim como ao se colocarem em situações imaginárias, imitando determinadas atitudes e gestos, elaboram hipóteses que contribuem para a aprendizagem, ao observarem os colegas em tal situação também fazem o mesmo; com a diferença de, nesta idade, haver, em geral, maior propensão a criticar a ação dos outros do que as próprias, pela dificuldade de se auto-observarem. Por isso, consegue-se maior verbalização sobre o que se viu do que sobre o que se fez. O que gera, da mesma forma, assimilações, formulação de hipóteses e pensamento crítico. O que se espera é que as observações feitas aos colegas sirvam para o próprio trabalho e formação. Cabe ao professor fomentar esse senso crítico e essa autorreflexão.

É preciso deixar claro que aqui a imitação é um meio de aprendizagem também, através do qual se toma contato com um primeiro material cênico que será aprimorado conforme se adquirir conhecimentos técnicos teatrais. Dá-se o desenvolvimento dos alunos de modo que os mesmos passem a dominar um código específico. É como uma gramática em que signos vão formar palavras, que formarão frases que, por sua vez, resultarão em textos, em uma linguagem. Há a sintaxe que rege a construção

das frases e a semântica que determina o significado delas. Com o processo prático utilizando a imitação dentro dos jogos teatrais o aluno será levado a refletir sobre como se constrói a cena, além de como articular os jogos a fim de conferir significados precisos àquilo que deseja expressar. Essa reflexão resultará numa tomada de posição crítica também perante a realidade social que serviu de modelo primeiro de imitação levando-os a entender, entre outras coisas, como se constroem discursos que possibilitam e, supostamente, legitimam a dominação de uma classe sobre outra. É claro que tal entendimento se dá em uma escala proporcional à vivência dos participantes, mas já se configura como uma ampliação de horizonte na formação de futuros cidadãos, independente de seguirem ou não carreira como atores de teatro, de profissão, mas como atores sociais.

Há uma diferenciação no que diz respeito à base a partir da qual se efetivam as experimentações e a aprendizagem. No caso da peça didática há um texto que direciona o caminho da atuação e se constitui como “modelos de ação”.

A improvisação é introduzida a partir do texto e “deve ser bem pensada”, segundo Brecht. O conceito de peça didática, partindo de equívocos, foi muitas vezes mal interpretado. Não se trata de ensinamentos a um público através de um autor ou diretor à medida que se entenda por ensinamento a transmissão de ideias e/ou pontos de vista. Os atuantes “ensinam” a si mesmos. Eles aprendem por meio da conscientização de suas experiências, e a peça didática é um meio de aprendizagem (KOUDELA, 1991, p. 31).

No processo colaborativo de criação, são os próprios estudantes que desenvolvem a dramaturgia partindo de suas improvisações. Uma questão que surge desta diferenciação é: o fato de os próprios participantes escreverem o texto aumenta a liberdade e o pensamento crítico? Ou pode significar um perder-se pelo caminho? Como potencializar de forma não castradora a criatividade? Ou seja, neste universo subjetivo, qual deve ser a função do professor e quais os critérios a adotar? Em que medida o professor ou a professora deve se colocar como escriba ou como dramaturgista?

Segundo o que nos diz Koudela, o texto da peça didática permite e até exige momentos

de livre improvisação. Os atuantes agem a partir da imitação de gestos, atitudes, tons de voz etc., que fazem parte do contexto social cotidiano e estão sugeridos no texto. Para Brecht a imitação contém a crítica, ao mesmo tempo em que a gera, uma vez que se realiza uma modificação, uma apropriação do modelo e assim se dá o efeito educacional. “Assim como determinados estados de espírito e cadeias de pensamento levam a atitudes e gestos, também atitudes e gestos levam a estados de espírito e cadeias de pensamento.” (Brecht *apud* Koudela, 1991, p. 19)

O texto da peça didática baliza o universo sobre o qual se vai atuar, ou seja, é a partir dele que se organiza a temática de jogo, de reflexão, de construção de conhecimentos.

No processo colaborativo dá-se o inverso: os estudantes definem um tema que desejam desenvolver e, a partir dele, o jogo é que determinará as cenas construídas no momento mesmo da improvisação que, depois, receberão tratamento mais formal, passando por um aprimoramento e resultando no texto literário/dramatúrgico e, ao mesmo tempo, no texto espetacular, uma vez que a própria encenação se vai constituindo durante este processo. Isto resulta, por parte dos alunos, numa maior apropriação do material como um todo por se tratar de algo produzido e desenvolvido por eles mesmos. Uma vez que têm liberdade para escolher a temática a ser abordada, se sentem imbuídos de maior comprometimento para refletir profundamente sobre sua atuação, pois se sentem co-responsáveis por tudo que for levado à cena. Há, portanto, a necessidade de se adotar uma postura mais crítica em relação ao próprio trabalho.

Seria perfeitamente possível que, neste processo, isto significasse um perder-se pelo caminho, estancando no jogo pelo jogo. Exatamente para evitar que isto aconteça é que existe a figura do professor, o qual deve estar atento para desempenhar a função de diretor-pedagogo/provocador. Ele é quem vai orientar os alunos na construção da peça alertando-os para que o desencadeamento das ações se dê da maneira mais interessante possível, para que haja concatenação, além de escolherem, juntos e com base na percepção das cenas, entre as possibilidades estéticas apresentadas, as que

melhor servirem ao tema eleito e à construção e organização poética do material, conferindo unidade ao resultado final.

Como proceder e quais os critérios que se deve adotar é algo que se descobre no dia-a-dia, no ambiente de trabalho juntamente com os alunos pelo fato deste ser um processo coletivo/colaborativo que depende do desenvolvimento de cada um dos integrantes, de suas inquietações e de suas necessidades, da vivência efetiva de uma prática dialógica e a mais horizontalizada possível.

A título de exemplo, lanço mão do resumo de duas criações realizadas com alunos e alunas de 2º e de 5º anos, respectivamente, no ano de 2013, quando atuava como professor do Colégio Farroupilha, da cidade de Campinas.

Com a turma de crianças menores, após o período inicial de jogos teatrais, partindo de temática relacionada ao respeito pelo próximo e à comunicação entre os colegas, realizamos uma série de improvisações de cenas em duplas ou em pequenos grupos que foram permitindo construir a dramaturgia textual e da cena. Sempre provocando o grupo a pensar sobre que história gostaria de contar e sobre qual a melhor forma de organizar o material, garantiu-se a oportunidade de refletir e confrontar a criação cênica com o contexto social dos criadores. Ao mesmo tempo, houve espaço para que todos colocassem suas ideias antes de chegarem a uma definição a partir da própria cena. Com este grupo, criou-se a peça “O mistério das vozes roubadas”:

Numa cidade onde os habitantes adoram falar da vida alheia, as pessoas começam a ter as vozes roubadas. Para desvendar esse mistério, elas terão de ouvir mais e falar menos. Será que aprenderão a lição?

A criação dessa montagem resultou em campo de reflexão sobre ética, respeito e comunicação, configurando-se também como espaço de criatividade e expressividade, uma vez que, de forma contextualizada, as crianças tiveram de exercitar a pantomima em boa parte da cena.

Já com a turma de crianças maiores, o tema escolhido foi relação entre pais e filhos. Também de forma colaborativa, criamos a peça “Nossa Cidade OU E se as crianças tomassem o poder?”:

Em uma cidade onde adultos e crianças já não se suportam mais, uma última tentativa de reconciliação. Um convite bem humorado à reflexão sobre o relacionamento entre pais e filhos, adultos e crianças, educadores e alunos. E se as crianças tomassem o poder?

Este processo de criação foi uma oportunidade para que todos os envolvidos compartilhassem histórias pessoais e refletissem sobre o choque de gerações, os relacionamentos familiares, além de gerar questões também sobre a relação professores-alunos. Para essa criação, como professor, fui compartilhando com eles narrativas e exemplos inspirados no filme *A cidade das crianças (Les enfants de Timpelbach-2008)*, mas sem revelar a fonte para não os influenciar demais. Era interessante notar a forma com que imitavam os adultos da história, bem como as crianças, uma espécie de duplos de si mesmos e dos adultos com os quais conviviam. Momentos engraçados e tensos puderam ser experimentados, possibilitando a elaboração de muitos sentimentos.

A primeira peça relatada fora apresentada em uma mostra interna, somente para as outras crianças de faixa etária próxima. Já a segunda pôde ser assistida por pais e amigos no TAO – Teatro Arte e Ofício. Nessa oportunidade realizou-se um breve bate papo com a plateia após a apresentação.

Levantarei uma última questão que diz respeito aos objetivos a que se destina, ou deveria destinar-se, segundo nosso ponto de vista, o trabalho de teatro na escola e, principalmente, como deve ser encarada a relação entre processo e resultados. Para introduzir tal discussão, lançarei mão da citação que Richard Courtney faz de Bacon demonstrando a distinção que este vê entre atuação profissional e educacional:

De fato, trata-se de algo de baixa reputação, se praticado profissionalmente; mas, se for feito parte de disciplina, então, será de excelente uso. Refiro-me a atuar no palco; uma arte que fortalece a memória, regula o tom e efeito da voz e pronúncia, ensina um comportamento decente para a fisionomia e gestuação, promove a auto-

confiança e habitua os jovens a não se sentirem incômodos quando estiverem sendo observados (BACON *apud* COURTNEY, 1980, p. 12).

Quero evidenciar minha oposição a esse ponto de vista. Para muitos teóricos, o objetivo do teatro deveria ser o de ensinar e divertir<sup>4</sup>. Parece-me, porém, que, na prática, o ensinar resume-se a disciplinas diversas do teatro como português, matemática, geografia entre outras, ou ainda, a meros ensinamentos moralizantes; e o divertir fica restrito ao jogo por ele mesmo. Reportando-me à ideia de Bacon, que considera algo de baixa qualidade, se praticado profissionalmente, proponho as seguintes indagações: por que o teatro não pode ser utilizado para ensinar conteúdos inerentes? Por que não poderia ser considerado um primeiro passo para a profissionalização? Por que se excluir, das possibilidades do trabalho, o aspecto cênico-espetacular?

Dentro desta discussão, insere-se a ideia da ênfase no processo ou no resultado. Ainda hoje, são comuns debates em defesa de um e de outro, principalmente na escola de educação básica, onde se costuma supervalorizar o processo em detrimento do resultado, ao menos no plano discursivo. Para mitigar certos mal-entendidos, é fundamental levar em conta o fato de a apresentação fazer parte do processo de ensino e aprendizagem teatral. Portanto, os obstáculos não deveriam impedir que o processo culminasse em um resultado digno de ser levado ao palco<sup>5</sup>. Aliás, uma consequência natural configurada como uma das culminâncias de nossa tarefa.

Aqui, algumas questões levantadas no decorrer do texto se reportam e se completam. Aquela primeira divisão dos próprios alunos entre atuantes e observadores modifica-se: agora todos os alunos passam à primeira função tendo a plateia como observadora. Neste momento poder-se-á testar o resultado daquilo que se realizou no decorrer do processo e comparar o efeito de sua criação sobre os especta-

<sup>4</sup> Corroboro tal visão, mas não se devem ignorar as especificidades do teatro quando aplicado à educação, ou seja, quando se fala do ensino do teatro o que é que deve caracterizar a relação ensino aprendizagem?

<sup>5</sup> Cabe aqui considerar uma discussão pertinente no teatro educação que se refere à adequação etária em relação à apresentação. Em minha opinião, há que se primar pelo bom senso no que diz respeito à forma e amplitude dessa exposição, mas nada impede a priori tal vivência.

dores com os objetivos iniciais; também avaliar quais os impactos daquela prática do desenvolvimento da capacidade crítica de contemplação das formas estético-audiovisuais para uma boa conclusão do trabalho, verificando as consequências do fato de o texto ser produzido pelos próprios participantes, além de constatar o desenvolvimento artístico destes alunos.

Para concluir, cabe dizer que o processo colaborativo se caracteriza pela ação conjunta para o trabalho, na qual todos os participantes devem ter garantido o espaço para expressão criativa. Isso não significa, no entanto, que não existam funções ou responsabilidades individuais. Muito se poderá discutir durante o processo, mas chegará um momento em que decisões deverão ser tomadas para garantir o bom termo da criação. Também devo dizer que não há receita pronta para o encaminhamento de um processo colaborativo. Por isso, cada grupo deve estar disposto a desbravar seu próprio caminho criativo<sup>6</sup>, levando em conta aquilo que desejam dizer por meio do teatro, investigando possibilidades formais de fazê-lo. O principal termômetro será a sensibilidade do grupo e a própria cena que evidenciará as trilhas mais promissoras.

A despeito de todas as dificuldades encontradas no âmbito educacional, o teatro precisa ser valorizado como algo fundamental para a educação humana e não como mero diferencial curricular de algumas instituições escolares. Sua potência em promover conhecimento crítico, sensível e propositivo, bem como desenvolver autoconhecimento, empatia e capacidade de ação, deve ser plenamente incentivada, especialmente por meio de metodologias como o

processo colaborativo de criação por se alinhar a teorias críticas e libertárias como a pedagogia e o teatro do oprimido, uma vez que tem como alicerce uma relação dialógica, onde os problemas do mundo se colocam como desafios à criação e à reflexão estéticas. Assim, a vivência de um processo colaborativo de criação é uma oportunidade tanto para estudantes quanto para educadores, pois:

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando, que ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de *estar sendo* com as liberdades e não contra elas (FREIRE, 2021, p. 174).

O processo colaborativo como modo de produção teatral se mostra perfeitamente apropriado como metodologia de ensino-aprendizagem dessa linguagem entre alunos do ensino fundamental I, especialmente os dos anos finais, por favorecer um espaço de formação artístico-cidadã que privilegia a relação dialógica para a construção de consciência crítica sobre o mundo e as relações sociais perpetradas na contemporaneidade. A peça didática de Bertolt Brecht se presta como excelente referência e ponto de partida para o trabalho de criação autoral, ligado diretamente aos desafios vivenciados pelos próprios estudantes que os mesmos terão oportunidade de confrontar e reelaborar artística e esteticamente ao longo do processo de criação colaborativa, configurando como produção coletiva de conhecimentos.

<sup>6</sup> Não se deve descartar, no entanto, a leitura de textos referentes ao tema, assim como a troca de experiências com grupos que trabalham a partir dessa metodologia, sempre cuidando para garantir a devida apropriação para não se cair no mero copismo.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Luís A. Processo colaborativo – relato e reflexões sobre uma experiência criativa in **Cadernos da ELT** – Escola Livre de Teatro de Santo André, n. 0, Santo André: 2003. Disponível em <https://www.sesipr.org.br/nucleodedramaturgia/Fre-eComponent9545content77392.shtml>. Acesso em 01 nov. 2022).
- ARISTÓTELES. **Arte poética**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.
- BENJAMIN, Walter. O narrador. In: **Obras escolhidas, magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BOAL, Augusto. **O teatro do oprimido**, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.
- BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- BRECHT, Bertolt. **Estudos sobre teatro**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.
- CARVALHO, Sérgio de. Conversa sobre as virtudes do processo colaborativo. In: **Introdução ao teatro dialético- experimentos da companhia do latão**. São Paulo: Expressão Popular; Cia do Latão, 2009. p. 67-74.
- CARVALHO, Sérgio de. Conversa sobre os equívocos do processo colaborativo. In: **Introdução ao teatro dialético- experimentos da companhia do latão**. São Paulo: Expressão Popular; Cia do Latão, 2009. p. 75-78.
- COURTNEY, R. **Jogo, teatro e pensamento**. São Paulo: Perspectiva, 1980.
- FISCHER, Stela. **O processo colaborativo e experiências de companhias teatrais brasileiras**. São Paulo: Hucitec, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2021.
- KOUDELA, Ingrid D. **Brecht: um jogo de aprendizagem**. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- KOUDELA, Ingrid D. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 1984.
- LEDUBINO, Adilson D. **O Processo Colaborativo na Formação do Ator**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação/Unicamp, Campinas, SP, 2009.
- SPOLIN, Viola **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

## **Abstract**

This article reflects on the challenges and potentialities of the collaborative process as a theater teaching-learning methodology for children, considering artistic and pedagogical aspects. Drawing parallels with the didactic play, based on the bibliographic review of the work of Koudela, Brecht, Spolin, Courtney, Boal and Freire, as well as on the author's teaching experience, it highlights the impact of theater on artistic-citizen formation.

## **Keywords**

Theater education. Collaborative process. Theatrical game.

Recebido em: 21 mai. 2022

Aceito em: 18 out. 2022

Publicado em: 12 dez. 2022