

**Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Instituto de Artes
Departamento de Arte Dramática**

**A (RE)INVENÇÃO DO TEATRO
NO PROCESSO DE INICIAÇÃO TEATRAL**

Patrícia Cristina Schlichting



**Trabalho de Conclusão de Curso
Licenciatura em Teatro
Orientação: Profa. Dra. Vera Lúcia Bertoni dos Santos**

Dezembro de 2009.

“Se a ação for *espontânea*, isto é, se ela surgir de uma necessidade vivida pelo sujeito, então, necessariamente ela trará transformações”.

Fernando Becker

SUMÁRIO

ORGANIZANDO AS IDEIAS – a forma do pensamento: “bah!!!” e “ãhm??” .....	....5
1. PROFESSOR DE TEATRO E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: experiências docentes, campo empírico e reflexivo .....	....7
2. QUESTÕES A SEREM CONSIDERADAS PARA UM PENSAMENTO GLOBAL	
2.1 A realidade, a noção de realidade e a mídia .....	....9
2.2 Práticas de sala de aula e conhecimento visto de forma global .....	...12
3. MOMENTOS DE ANÁLISE: a <i>necessidade</i> , a <i>evolução</i> e a <i>invenção</i>	
3.1 Momento 1 – A necessidade de um recurso cênico: o <i>navio</i> .....	...20
3.2 Momento 2 – A “evolução” de um recurso cênico: o <i>ônibus</i> .....	...23
3.3 Momento 3 – A invenção de um recurso cênico: os <i>uga-bugas</i> .....	...27
4. O CONHECIMENTO A SERVIÇO DO CONHECIMENTO .....	...30
5. PROFESSOR/JOGADOR: mais um sujeito do conhecimento ..	...35
6. (RE)INVENÇÃO: o germe do futuro .....	...37
REFERÊNCIAS .....	...40

“Uma parte da nossa reflexão recai sobre as zonas intermediárias entre o dentro e o fora, sobre a manifestação de subjetividade que vão ao encontro de imagens do mundo, por ocasião do processo de criação”.

Jean-Pierre Ryngaert

ORGANIZANDO AS IDEIAS – a forma do pensamento: “bah!!!” e “ãhm??”

Este trabalho reflete, em sua fragmentação e desordem aparentes, a minha forma de pensar, de ver a vida e a forma como as coisas acontecem. Em primeiro lugar porque eu não consigo ver/pensar de forma linear, com início meio e fim. Para mim as coisas não fazem sentido de forma isolada, apenas no seu conjunto, e o conjunto é interminável, pois, de certa forma, tudo está relacionado, são sempre muitos fatores a considerar, muitas ponderações a se fazer para que se consiga dar uma vaga ideia da dimensão do pensamento.

A imagem que eu tenho do meu próprio processo de pensamento é circular. Mas não um círculo constituído pelo seu perímetro, a linha linear e curva que se encontra no ponto de partida, e sim um círculo “raiado” de onde partem, ou chegam, por todos os lados as perspectivas. Não sei ainda se o sentido é constituído de dentro para fora ou de fora para dentro, acho que são os dois ao mesmo tempo, mas a questão que me interessa focar é o movimento. De alguma forma tudo só faz sentido em movimento e quando me deparo com a tarefa de escrever sobre esse movimento me debato com a ideia de que a escrita parece ser uma forma imóvel, que precisa de linearidade, início, meio e fim, para que faça sentido ao leitor.

Por isso, este preâmbulo pretende (espero que consiga) explicar como esta reflexão se dá sob essa perspectiva, em meus próprios pensamentos. Eu começo tendo uma percepção, uma percepção que me inquieta por não estar ligada ao restante dos meus pensamentos. Então, eu começo a procurar os pontos de referencia que eu tenho para fazer com que essa percepção faça sentido. Me referindo especificamente ao tema abordado neste trabalho, em uma atividade de sala de aula, eu vi os alunos usando *blablação*, e disse

“bah!!!”; descobri que eles não reconheciam, inicialmente, “isso” que eles utilizaram como recurso teatral, aí eu disse “ãhm??”. A partir daí eu comecei a procurar a fonte referencial da ideia, a forma como a ideia se concretizou cognitivamente neles, outros momentos em que isso tenha ocorrido ou não e as consequências disso, enfim, milhares de caminhos levavam àquele acontecimento e outros tantos partiam dele.

Então, procurei escolher algumas perspectivas que fazem intersecção com essa minha percepção e “fotografá-las” no seu momento mais relevante em relação ao todo da reflexão com o objetivo de explicar no final a complementaridade delas. De certa forma, fico com a impressão (quase a certeza) de que o pensamento expresso neste trabalho só se constitui em sua totalidade, só consegue organizar as suas partes de forma complementar, quando visto assim, como um todo que é. Quando lido em sua linearidade e refletido em seu constante movimento.

1. PROFESSOR DE TEATRO E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: experiências docentes, campo empírico e reflexivo

O objetivo central do meu trabalho é analisar e refletir sobre momentos em que surgem necessidades de recursos cênicos em sala de aula e sobre as soluções que os alunos encontram para tais necessidades. Especialmente sobre o caráter inventivo dessas soluções, que pode proporcionar aos alunos o desenvolvimento do conhecimento especificamente teatral de forma mais prazerosa e pessoal.

As referências teóricas e reflexões são frutos de um trabalho de pesquisa individual inserido na pesquisa intitulada *Professor de Teatro e Construção do Conhecimento*, orientada pela Professora Doutora Vera Lúcia Bertoni dos Santos, que tem por característica diferencial justamente o incentivo aos bolsistas para que desenvolvam focos individuais de investigação de acordo com seus interesses pessoais.

A pesquisa *Professor de Teatro e Construção do Conhecimento* teve início no primeiro semestre de 2007 e o meu ingresso na equipe deu-se no segundo semestre desse mesmo ano. Desde então a pesquisa já ofereceu duas oficinas gratuitas de iniciação teatral, uma no ano de 2007, dirigida a jovens da comunidade, nas dependências do Departamento de Arte Dramática; e outra, no ano de 2009, oferecida a estudantes do Colégio Estadual Júlio de Castilhos, instituição de Ensino Médio da cidade de Porto Alegre, de forma extracurricular, em turno inverso, nas dependências da escola.

As oficinas tiveram suas atividades registradas através de expedientes como: planejamento, relato posterior de acontecimentos, fotografias, áudios e vídeos, além de registros pessoais e afetivos tanto dos bolsistas ministrantes quanto dos alunos participantes.

Esses registros foram organizados de forma a constituírem uma espécie de diário de cada oficina.

Ambas as oficinas foram ministradas pelo grupo de bolsistas e servem de campo empírico para as reflexões constantes no presente trabalho. Em especial a segunda, que aconteceu em 2009, na qual ocorreram as situações descritas no item 3 deste trabalho, "Momentos de análise".

2. QUESTÕES A SEREM CONSIDERADAS PARA UM PENSAMENTO GLOBAL

2.1 A realidade, a noção de realidade e a mídia

Nas minhas experiências como docente, tanto nas oficinas oferecidas pela pesquisa quanto em oficinas que ministrei voluntariamente a moradores da Vila Cefer 1, na zona leste de Porto Alegre, me deparei com alunos de diferentes classes sociais, diversos níveis de escolaridade, referências culturais e crenças religiosas. Mas um aspecto, que me chamou muito a atenção, era comum a todos: sua noção de realidade.

É comum ouvir alunos falando, com muita propriedade, de eventos que estão se desenrolando em outro extremo do planeta, ou sobre a vida, o cotidiano das pessoas nesse mesmo lugar distante. E, questionados sobre esses conhecimentos e opiniões, eles admitem nunca terem estado em qualquer desses lugares, alegando que a fonte do conhecimento e das opiniões são mídias como a televisão, o cinema, a *internet*.

Não tenho por interesse questionar a legitimidade das informações fornecidas por tais veículos, nem me contrapor às questões éticas que os envolvem. Acredito que o desenvolvimento dessas tecnologias de informação, que tornou o mundo acessível, beneficia em muito uma série de aspectos do cotidiano. Acredito nos benefícios do conhecimento e da informação.

Reflico sobre questões mais pessoais, mais próximas dos indivíduos, dos alunos. Reflico sobre a forma como esses indivíduos constroem, em especial, suas noções de relação humana e sobre a influência que essas mídias têm nessa construção.

Em certo momento, nas minhas experiências como docente, percebi que os alunos levavam à cena as relações humanas de uma

forma muito parecida com a apresentada pelas mídias, em especial a televisão por suas telenovelas. Num primeiro momento, imaginei que isso acontecesse por uma referência estética de “apresentação”, de “algo que é feito para os outros verem” já que a grande parte dos alunos com que trabalhei pertencia a turmas de iniciação teatral e, portanto, tinham pouca ou nenhuma referência estética especificamente teatral.

No entanto, aos poucos, essa minha impressão foi sendo alterada. Não sei dizer em que momento aconteceu, mas, em algum momento, eu percebi que essa forma de ver as relações humanas não era uma referência estética e sim uma referência de vida. Percebi que os alunos realmente achavam que as relações aconteciam daquela forma e que o motivo deles levarem essa forma à cena era, na verdade, uma busca por realismo.

O realismo, como movimento artístico, surgiu no final do século XIX em oposição ao Romantismo. Tinha como proposta “apresentar de forma verdadeira, aspectos da vida contemporânea, particularmente as questões relacionadas à emergente classe média” de forma que o espectador reconhecesse facilmente aspectos do seu dia-a-dia (VASCONCELLOS, 1987, P. 165) “através de uma linguagem coloquial direta. (...) O realismo constitui um momento específico da evolução do espetáculo teatral, não devendo ser tomado como generalização da linguagem do teatro” (SANTOS, 2004, p.43).

No entanto, com o desenvolvimento de tecnologias que aumentam a ilusão de realidade, como os recursos utilizados pelo cinema, efeitos especiais, o realismo encontrou um espaço fecundo para se desenvolver e se reforçar. Tanto que ouço frequentemente críticas sobre cenas que “ficaram falsas”. De certa forma, a proximidade com a realidade tornou-se critério de avaliação de representações nas suas mais diversas mídias de veiculação.

Questiono-me se em algum momento o chavão “a arte imita a vida” não foi subvertido em “a vida imita a arte” no sentido de

confundir as perspectivas de formas de relacionamentos entre as pessoas. Se as pessoas, carentes de referências de relacionamentos, não tomam por verdadeiros os padrões de comportamento veiculados pelas mídias. De modo que a realidade construída por esses indivíduos não se baseie em experiências e sentimentos pessoais e sim em uma perspectiva de como essa realidade deveria ser, que é levada a eles através das mídias de informação.

O realismo está presente no desenvolvimento da criança. Por volta dos quatro aos sete anos, ela tende a buscar uma maior verossimilhança em suas construções simbólicas. O jogo simbólico vai, então, caracterizar-se por uma 'simples representação imitativa do real'. Através dessa busca, a criança aprimora seu jogo lúdico em termos de "representação (papel imitado)" e quanto aos objetos que ela vai querer utilizar para esse jogo (SANTOS, 2004, p. 80).

Não tenho o objetivo de responder a esses questionamentos de forma definitiva, tampouco de caracterizar essas minhas impressões como positivas ou negativas, pretendo apenas compreender alguns dos fatores que envolvem essas minhas impressões. Afinal de contas, se não podemos impor aos alunos que eles superem os seus anseios realistas, especialmente porque, dependendo da faixa etária, o realismo constitui-se em uma fase importante do desenvolvimento cognitivo. Questiono-me, sim, com que "noção" de realidade iremos trabalhar.

2.2 Práticas de sala de aula e conhecimento visto de forma global

Ao longo da minha participação na pesquisa *Professor de Teatro e Construção do Conhecimento*, pude experimentar com o grupo de alunos e analisar três práticas de sala de aula, que optei por denominar: a *experiência*, a *apreciação* e a *avaliação*; e suas intersecções, que constituíram numa quarta prática, denominada de a *qualificação*.

A *avaliação* é uma prática constante do aprendizado em teatro, pois, sob a perspectiva de Viola Spolin e Jean-Pierre Rynngaert, ela se realiza de forma a incentivar o aluno a construir uma visão crítica própria.

Sobre a prática da avaliação, Spolin (1979, p. 24) considera:

A avaliação se realiza depois que cada time terminou de trabalhar com um problema de atuação. É o momento para estabelecer um vocabulário objetivo e comunicação direta, tornada possível através de atitudes de não-julgamento, auxílio grupal na solução de um problema e esclarecimento do Ponto de Concentração. Todos os membros, assim como o professor-diretor, participam. Esta ajuda do grupo em solucionar os problemas remove a carga de ansiedade e culpa dos jogadores. (...) A confiança mútua torna possível para o aluno empenhar-se na realização de uma boa avaliação. (...) Quando ele está na plateia, avalia seus companheiros jogadores; quando ele é o jogador, ouve e permite que os colegas na plateia o avaliem, pois está entre amigos.

Já Rynngaert (1981, p.181), denomina a prática como "debate".

O debate é a forma mais elementar de reflexão coletiva acerca do conteúdo do que acaba de ser apresentado. Habitua o considerar o momento do jogo (dramático) como parte dum conjunto e convida os espectadores a melhorar a sua qualidade de atenção.

Essa prática ocorre de modo que os professores não ofereçam aos alunos respostas prontas ou conceitos definitivos de certo e errado e, sim, incentivem o aluno a refletir sobre suas próprias

opiniões de maneira que as conclusões façam mais sentido aos indivíduos. No entanto,

(...) quando a turma não está familiarizada com debates, é o professor que o deve animar; é desejável que, daí em diante, qualquer aluno da turma possa tomar o seu lugar e propor aos seus camaradas pistas de reflexão (RYNGAERT, 1981, p.181).

Neste trabalho, a análise do processo avaliativo tem como referências o conceito de *conscientização*, da pedagogia de Paulo Freire, e a noção de *tomada de consciência*, da teoria de Jean Piaget. A respeito desses dois conceitos, o teórico Fernando Becker (2003, p. 59-61) questiona-se: "o que tem em comum a *tomada de consciência* e a *conscientização*?". E, responde:

Podemos perceber que esses processos são resultantes da atividade do próprio sujeito, e não de um outro sobre ele. Porém, são processos que acontecem na medida da interação do sujeito como mundo, são processos que deixam claro que o sujeito não preexiste, nem na bagagem hereditária nem no meio físico ou social; ele se constrói por força de sua ação: ação sobre o objeto ou o meio físico e social, ação sobre a cultura. Constrói-se não só no sentido cognitivo, mas também nos sentidos afetivo, ético e estético, simultaneamente (...) Fica claro que, tanto em Freire quanto em Piaget, o conhecimento é uma construção causada por um tipo de ação que se diferencia da ação prática, da ação que está envolvida com a busca do êxito. A ação da que constrói conhecimento é uma ação que se debruça, inicialmente, sobre os resultados dessa ação prática que busca o êxito e que vai progressivamente na direção de seus mecanismos íntimos, isto é, na busca da compreensão. Essa ação caracteriza-se radicalmente por uma gratuidade: ela não busca êxito, ela quer compreender.

A *apreciação* constitui-se especialmente no exercício do papel de plateia, seja de apresentações teatrais com caráter formal ou de cenas trabalhadas em sala de aula. Proporcionar esse tipo de experiência para alunos iniciantes, principalmente considerando-se a probabilidade desses jovens não terem assistido a uma representação teatral formal – exceto aquelas produzidas por eles, no colégio, sem qualquer tipo de orientação ou referência estética mais específica – abre a possibilidade deles ampliarem seus horizontes, no que diz respeito à estética teatral (cujas formas são muito variadas). No

decorrer desse processo eles tendem a construir não apenas um gosto pessoal, mas uma estética própria. Nesse sentido, é importante salientar que a noção estética que se pretende elaborar diz respeito à especificidade teatral, diferindo-se de modelos semelhantes, frequentemente confundidos com a representação teatral, como o da televisão e o do cinema, por exemplo.

E a *experiência* proporcionada ao longo das aulas através da interação dos alunos com *jogos tradicionais constitui*

(...) uma atividade livre, conscientemente tomada como “não séria” e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras (HUIZINGA, 1980, p.16).

Quanto aos *jogos dramáticos*, especialmente no que diz respeito às práticas de Ryngaert, Maria Lúcia de Souza Barros Pupo (PUPO, 2006 p. 220) pondera:

Determinados autores o utilizam como tradução de *dramatic play*, enquanto outros se valem do termo para designar a tradução, em nossa língua, do original francês *jeu dramatique*. Ambas as utilizações possuem em comum o fato de derivarem do radical grego *drama*, que designa ação. Assim, vinculam-se ambos à ideia de dramatização, ou seja, de uma imitação através da ação.

Já no que se refere aos *jogos teatrais*, a autora menciona que eles:

(...) constituem a versão em língua portuguesa dos *theater games*, nomenclatura atribuída por sua autora, a americana Viola Spolin (1906-1994), a um sistema de improvisações teatrais visando a uma atuação marcada pela espontaneidade e pelo caráter orgânico (PUPO, 2006, p. 218).

Além de atividades lúdicas e dramáticas, são desenvolvidas atividades em grupo e individuais, em que se busca tratar de conteúdos específicos do teatro, como espacialidade, expressão vocal e corporal, presença cênica, constituição de grupo, dentre outros.

Analisando os pontos de intersecção entre essas três práticas constato a relação de interdependência, ou de complementaridade, entre elas. Os exemplos a seguir ilustram a relação de complementaridade que se estabelece.

A *avaliação* pressupõe algo para ser avaliado. No caso, a *avaliação* da *apreciação* (tanto de peças teatrais formais quanto das cenas construídas em aula pelos próprios colegas de oficina,) ou das *experiências*, proporcionadas pelas demais atividades da aula. Nesse sentido, considero que o hábito de *avaliar* as suas próprias *experiências* e *apreciações* pode significar para o aluno o desenvolvimento de um conhecimento específico, como é o caso do teatro, através de exemplos concretos, elaborados pelos próprios sujeitos, que trazem consigo uma certa “carga emocional” que pode auxiliar o aluno a concretizar esse conhecimento por dar-lhe um significado pessoal. Além disso, essa *avaliação*, crítica e fundamentada, traz à luz a continuidade do processo de aprendizado à medida que proporciona aos alunos “tomadas de consciência”, ou seja, eles mesmos dizem que “antes” faziam de um determinado jeito e que “agora” fazem “melhor”. Através desse encaminhamento, a experimentação pode tornar-se uma *experiência*, que “no sentido de Piaget, não é a prática, mas o que se faz com a prática: ‘experiência não é o que se fez, mas o que se faz com o que se fez’ (Aldous Huxley)” (BECKER, 2003, p.68)

A *apreciação*, que possibilita a ampliação dos horizontes estéticos, tende a enriquecer a *experiência* e, da mesma forma, a possibilidade de *experimentar* com o próprio corpo algo que até então era alheio a ele (porque até então era apenas visto, assistido) gera outras perspectivas de compreensão do que foi *apreciado*, ou seja, estabelece uma via de mão dupla entre as contribuições da *apreciação* e da *experimentação*. A complementaridade dessas duas

práticas se concretiza no momento em que o aluno tem a oportunidade de *experimentar* o que ele *viu* ou, de *assistir* a uma cena que ele *experimentou* anteriormente. Com a continuidade dessa prática o aluno pode, também, descentrar-se para se colocar no lugar do colega que está em cena (e da qual ele é apenas expectador). Sobre essa relação entre o fazer e o assistir, Ryngaert (2009, p.73) considera que “se não se joga (jogo dramático) unicamente com o objetivo de tornar-se melhor espectador as duas experiências estão, no entanto, ligadas” (p.73). Diz ainda que “as experiências do espectador remetem às do jogador, e vice-versa” (p.73).

Assim, essas três práticas desdobram-se em pelo menos três outras: *avaliação* do que se *apreciou*; *avaliação* do que se *experimentou*; *experimentação* do que se *apreciou*.

E, encontra-se ainda, da união dessas três práticas, uma quarta prática intitulada, *qualificação*, que consiste: na *experimentação* através de improvisações e criações de cenas que são apresentadas (*apreciação*) aos colegas; seguida de uma avaliação desta apreciação; na reformulação, por parte dos alunos, das apresentações (*experimentação*) buscando contemplar os comentários feitos pelos colegas durante a *avaliação*; na apresentação (*apreciação*) com as alterações; e, por fim, uma nova *avaliação*, na qual são levantados os avanços das apresentações, propiciando a reflexão sobre o processo como um todo.

De forma simplificada, a *qualificação* consiste em uma primeira experiência que é apresentada aos colegas e avaliada pelo grupo para que seja re-trabalhada e se desenvolva.

O grande diferencial dessa proposta para um ensaio, por exemplo, é o clima de cumplicidade e respeito com que ela se realiza. Porque é preciso muita cumplicidade e respeito para se avaliar o trabalho de um colega sem imprimir nos comentários um caráter pejorativo, tornando as críticas verdadeiramente construtivas.

Além disso, em uma única prática pode-se proporcionar aos alunos a possibilidade de estarem em todos os papéis que a experiência teatral proporciona: o de ator, o de espectador, o de diretor e o de crítico.

Em um momento de avaliação de uma cena trabalhada em aula, uma aluna que fora apenas espectadora da cena a qual se refere, disse: (...) *mesmo se tu não falar, ou falar outra língua, tu tentar passar... entendeu? Pra quem tá assistindo entender tudo, mesmo que não esteja lá (...) quando olhava pra eles a gente tinha que entender, mas eles passavam não falando... e muitas vezes era difícil de entender e tu conseguir manter em ordem toda a estrutura do palco.* O interessante nessa fala é que ela se refere ao acontecimento da cena de duas formas distintas: uma usando o “ele”, terceira pessoa, para se referir ao que ela viu os colegas fazerem; e outra usando o “tu”, que apesar de ser a segunda pessoa foi utilizado por ela para se referir a ela mesma no lugar do “eu”, a primeira pessoa. Essa é uma forma de expressão muito comum da linguagem informal falada, especialmente pelos jovens. Mas esse binômio demonstra a *apreensão* do referencial assistido pela aluna, caracterizando um momento em que ela passou a considerar o conhecimento que era “deles”, “os outros”, sendo também “dela”. Além disso, é importante destacar que a reflexão a respeito da cena, tendo sido feita em grande grupo, permitiu aos demais alunos a reflexão sob essa perspectiva, para que os que ainda não tinham se sentido “donos” do conhecimento produzido pelos colegas também conseguissem apreendê-lo, assim como a aluna autora da citação.

Acredito que o incentivo, por parte dos docentes, para que os alunos desenvolvam conhecimentos de maneira global (e não dicotomizados, como é de praxe na educação formal, em que cada disciplina costuma ser exposta de maneira totalmente alheia às demais e, da mesma forma, os próprios conteúdos que a integram) colabora com a *apreensão*, propriamente dita, do conhecimento para

que o aluno, de maneira ampla e relacionada à sua realidade, passe a *transformar* conhecimentos, podendo valer-se deles inteiramente.

Sob a perspectiva de Becker (2003, p.19) compreende-se que para *apreender* um objeto, o sujeito precisa *assimila-lo* e “*assimilar* implica decifrar o objeto”; para decifra-lo é preciso que o sujeito *transforme* esse objeto, desdobre-o em suas variadas possibilidades e formas. Para *transformar* o objeto o sujeito precisa *transformar* a si mesmo, mudar de posição, de ponto de vista, de perspectiva. Criar em si estruturas que comportem esse objeto, *acomoda-lo*. Pode-se dizer que, quando essas *transformações* (do sujeito e do objeto, *assimilação* e *acomodação*), ocorrem, é que determinado objeto é *apreendido*. E é a *apreensão* que possibilita a *generalização* que faz com que o indivíduo defina, identifique, elementos similares em objetos diferentes, agrupando-os.

“Fazer depende de uma pulsão de vida que leva o indivíduo a criar de todas as maneiras, em seu jardim ou em sua cozinha, já que a criação é “inerente ao fato de viver” e permite ao indivíduo a abordagem da realidade interior”.

Jean-Pierre Ryngaert

3. MOMENTOS DE ANÁLISE: a *necessidade*, a *evolução* e a *invenção*

3.1 Momento 1 – A *necessidade* de um recurso cênico: o *navio*

Os “momentos de análise” que se seguem referem-se a oficina ocorrida no ano de 2009, nas dependências do Colégio Estadual Júlio de Castilhos. A oficina foi ministrada pelos bolsistas de Iniciação Científica da pesquisa *Professor de Teatro e Construção do Conhecimento*, e teve um total de treze aulas, que ocorreram uma vez por semana, com duas horas de duração cada uma, tendo como participantes 18 alunos com idades entre 14 e 18 anos.

Na aula denominada Número 3, os alunos, uma vez organizados em três grupos, foram desafiados a improvisar um acontecimento sorteado no momento da apresentação, sem combinarem absolutamente nada. As situações sorteadas foram: “assalto a banco”, “afogamento na praia” e “naufrágio do navio”, que foram nomeadas, respectivamente, a *cena do assalto*, a *cena da praia* e a *cena do navio*.

Foi dito aos alunos que, num primeiro momento, eles deveriam preocupar-se apenas em transmitir à plateia “o que” estavam fazendo e “onde” aconteciam as cenas. Preocupação essa que eles solucionaram com muita facilidade, por exemplo, na *cena do assalto*: alguém entrou no “banco” dizendo “vou ao banco”; e o ladrão anunciou o assalto dizendo “é um assalto”. De certa forma essa solução já era esperada por se constituir em uma saída “fácil” às dificuldades de comunicação próprias do processo de iniciação teatral.

A atividade seguinte solicitou aos alunos que re-trabalhassem a situação improvisada de modo a criarem corporalmente um tipo de foto-novela que retratasse o acontecimento, tendo pelo menos uma foto que determinasse o início, outra o meio, e outra, o fim da situação.

Essa atividade com “fotos” possibilitou aos alunos que utilizassem o tempo estipulado como de efetivo ensaio já que a “foto” tinha que ser clara para a plateia. Esse ensaio possibilitou aos professores fazerem intervenções em cada foto, chamando a atenção dos alunos para questões como o uso do espaço, a expressividade e o foco. Ao final dos ensaios cada grupo apresentou para os demais a sua sequência de fotos.

Nas apresentações pode-se ver que o trabalho trouxe grandes



benefícios às cenas em termos de organização e limpeza. No entanto, como o conceito de "foto" se refere a "algo mudo", os alunos tiveram de abrir mão da fala, do recurso que tinham utilizado anteriormente.

O resultado desse processo foram cenas em que se podia compreender o acontecimento, ou seja, o "o que", mas não o "onde". Via-se um "assalto", mas não se era num "banco", ou num "supermercado", por exemplo. Via-se um "salvamento", mas não uma "praia". E, a cena em que essa dificuldade se apresentou com mais força foi a do "navio", na qual, não se "vendo" o "navio", o "naufrágio" não fazia sentido.

Para resolver essa questão muitas possibilidades foram levantadas, mas nenhuma com resultados satisfatórios. Entretanto, surgiu nos alunos a necessidade de um recurso cênico que possibilitasse a eles expressarem com clareza, através de seu corpo, um local, um "onde". Necessidade essa que nem eles nem os professores conseguiram suprir.

3.2 Momento 2 – A “evolução” de um recurso cênico: o ônibus

Na aula seguinte, portanto a denominada Número 4, os alunos criaram três cenas a partir de sons produzidos por três diferentes instrumentos musicais: um violão, uma flauta e um bongô, tocados ao vivo por um dos professores. As cenas receberam os seguintes títulos: a cena da *Dança*, a cena dos *Ladrões* e a cena dos *Uga-bugas*. Essas mesmas cenas foram trabalhadas na aula denominada Número 5, na qual se desenvolveram especialmente em termos de narrativa.

Nesta análise detenho-me apenas em duas destas três cenas, a dos *Ladrões* e a dos *Uga-bugas*.

Na cena dos *Ladrões* os alunos desenvolveram a situação de um “roubo a um museu”, além dos acontecimentos que o antecederiam (toda a preparação e a chegada ao local do roubo) e o sucediam (a volta ao esconderijo e o desfecho com os frutos do roubo).

Esses deslocamentos de chegada e fuga do local do roubo foram feitos em uma *van* imaginária. Eles se organizaram no espaço,



tendo um aluno representando o motorista voltado para frente, e os demais em um semi-círculo atrás dele. Nessa formação, eles transitavam pela sala, dando voltas, e inclusive carregando uma mesa e uma cadeira de forma desajeitada e indecisa, buscando transmitir ao público que o deslocamento se dava pela *van* e que eles estavam parados dentro dela.



Isso evidencia uma tentativa de realismo por parte dos alunos, já que, apesar de interagirem com um objeto imaginário, a “van” (abrindo e fechando a porta, por exemplo), sentiram necessidade de um deslocamento real. Os alunos não conseguiram transpor o deslocamento para o simbólico, ele precisava ser concreto.

Questionados sobre essa escolha, os alunos – e não só o grupo que apresentou, mas também os demais colegas que assistiram – disseram-se satisfeitos com ela, inclusive enfatizando que essa forma de deslocamento deixava muito clara a ideia de que os dois pontos (o museu e o esconderijo) eram muito distantes um do outro, já que os “ladrões” davam muitas voltas na sala.

Para evidenciar a mudança de perspectiva dos alunos sobre as possibilidades de utilização de recursos cênicos para apresentar esse deslocamento, farei uma comparação com uma outra cena criada na aula denominada Número 11. Nesta aula, os alunos criaram uma outra cena que também evidenciava um deslocamento, dessa vez de ônibus. A formação no espaço é parecida com a da cena dos Ladrões, no entanto, a grande diferença é que, desta vez, não só o veículo – *van* ou *ônibus* – era imaginário, como também o deslocamento passou a ser imaginário.



Então, apesar de os alunos terem se dito satisfeitos com a forma como eles tinham evidenciado o deslocamento do automóvel, e mesmo tendo alguns alunos repetidos nas duas cenas citadas – dos *ladrões* e do *ônibus* – eles não repetiram a “fórmula” que tinha sido utilizada anteriormente.

Para que essa mudança acontecesse, em algum momento, mesmo que os próprios alunos não tenham percebido, eles se

sentiram insatisfeitos com a “fórmula” que eles já conheciam. E, para que a sua alteração (ou abandono da fórmula) pudesse se concretizar eles precisaram ampliar as suas perspectivas quanto às possibilidades de mudanças. Ou seja, a partir do momento em que o indivíduo adquire uma carga maior de referências, seus resultados anteriores não o satisfazem mais, pois ele se tornou apto a vislumbrar possibilidades de aprimoramento através da incorporação dessas novas referências aos resultados, mesmo que esse aprimoramento só se concretize num momento posterior.

Nos seus estudos sobre o desenvolvimento do conhecimento humano, Piaget (1971, p. 301) considera que, num primeiro momento, “o elemento B é reduzido, ilegitimamente, ao elemento A”, de modo que um se sobrepõe ao outro e este é esquecido. Para que essa sobreposição de informações não seja feita pelo aluno, e com o intuito de que ele se conscientize do seu aprendizado, acredito que caiba uma intervenção do professor, que deve ressaltar a mudança nas escolhas dos alunos, inclusive questionando-os sobre os motivos dessas mudanças. Dessa forma, e referindo-se ao caso descrito, o aluno pode se dar conta, por exemplo, que em determinado momento uma forma de deslocamento parecia-lhe conveniente e que num momento seguinte essa mesma forma passou a parecer-lhe inadequada, podendo ser substituída por outra capaz de tornar as ações de cada personagem mais claras e visíveis para o público; e além disso, dar-se conta de que esse processo de mudança de perspectiva consiste num aprendizado.

3.3 Momento 3 – A invenção de um recurso cênico: os *uga-bugas*

Na cena denominada *Uga-bugas*, os alunos criaram uma situação em que uma “tribo canibal” se depara com alguns “exploradores” que, depois de quase serem “jantados”, conseguem fugir. Como os canibais precisavam se comunicar ao longo da cena – e na perspectiva dos alunos, canibais de verdade não deveriam falar português – eles decidiram “falar como canibais”, ou seja, através de grunhidos, ou seja “uga- bugas”.

É claro que nenhum dos alunos tinha visto um canibal de verdade, mas, de certa forma, a nossa cultura carrega uma imagem nesse sentido, um estereótipo, que é trazido pela mídia, como filmes do Tarzan, por exemplo, em que essas tribos aparecem se comunicando dessa forma. Assim, por uma necessidade de comunicação, os alunos apropriaram-se de uma possível referência e a utilizaram como recurso cênico.

Esse recurso cênico, de usar fonemas inventados na hora e priorizar a expressão do corpo para comunicar algo, seria, segundo Spolin, o exercício da *Blablação*, ou, segundo Dário Fo, a prática do *Gramelô*.

Spolin (1979, p.336) define a *Blablação* como “um exercício de atuação” com “sons sem significado que substituem as palavras reconhecíveis para forçar os atores a se comunicarem pela fisicalização (mostrando)”.

Já Fo (2004, p.97) caracteriza o *Gramelô* como uma prática que,

Apesar de não possuir um significado intrínseco, sua mistura de sons consegue sugerir o sentido do discurso. Trata-se, portanto, de um jogo onomatopéico, articulado com arbitrariedade mas capaz de transmitir, com o acréscimo de gestos, ritmos e sonoridades particulares, um discurso completo.

Tanto para Fo quanto para Spolin esse recurso caracteriza-se pela substituição da palavra e seu significado intrínseco por sons que não carreguem em si um referencial de significação. A diferença, entretanto, consiste na abordagem desse recurso que, para Spolin “força” a comunicação pela via não-verbal através da limitação da palavra, e, para Fo, não se trata da limitação da palavra, mas da substituição desta e do acréscimo de outros elementos (“gestos, ritmos e sonoridades”) para transmitir um “discurso completo”.

Então, quando digo que a utilização, pelos alunos, desse recurso “seria” uma *Blablação* ou um *Gramelô*, quero, na verdade, dizer que não é.

Porque tanto o *Gramelô* quanto a *Blablação* são práticas sobre as quais existe uma literatura e uma teorização, mas a qual os alunos, segundo o que disseram, não conheciam. Então, não era a utilização da *blablação* ou do *gramelô* o que os alunos fizeram; eles criaram uma coisa que para eles parecia necessária naquele momento, mas que não carregava em si uma referência vinculada diretamente ao fazer teatral. Para eles, esse recurso não existia até aquele momento, até o momento em que eles, por necessidade, o inventaram.

Utilizo a noção de invenção compreendendo-a como a reformulação de uma série de elementos que já faziam parte da estrutura de conhecimentos do indivíduo e que se organizam de modo a se tornarem um outro conhecimento, um terceiro elemento que se caracteriza por sua inovação dentro do universo do indivíduo.

Piaget (1971, p. 301) explica que, em um primeiro momento, “o elemento B é reduzido, ilegitimamente, ao elemento A” e que, num segundo momento “os elementos A e B são assimilados entre si de modo reversível e a descentração recíproca deles acarreta a formação de uma classe (A+B), que os engloba.”. Nessa perspectiva constato que os alunos possuíam referências anteriores à prática, e quando essas referências se depararam com uma necessidade que

não eram capazes de suprir, pelo menos não isoladamente, se reestruturaram de modo a criar um elemento que se utilizasse de partes de cada uma das referências anteriores, mas que, como todo, foi inventado.

Esse momento se caracteriza como de genuína invenção por parte dos alunos, no qual eles conseguiram pegar um elemento A e um elemento B e estruturá-los de forma que o terceiro elemento que surgiu não era mais nem um nem o outro, mas algo novo que integra os dois em si.

Acredito que caiba ao professor, também nesse momento, chamar a atenção do grupo para esse tipo de evento no sentido de valorizá-lo, de modo a incentivar os alunos a investirem em suas próprias tentativas e investigações, como se o aluno se tornasse um pesquisador de recursos cênicos, e assim construísse o seu conhecimento em teatro.

Porque, para o sujeito, um conhecimento construído através de suas próprias referências tem um caráter mais pessoal; e o teatro deixa de ser uma série de conhecimentos distantes, alheios, e que precisam ser adquiridos prontos, de forma estanque.

4. O CONHECIMENTO A SERVIÇO DO CONHECIMENTO

Vejo nos três momentos descritos uma sequência de acontecimentos, não só pelo fato de corresponderem a três aulas seguidas (a primeira com o trabalho de “foto-novela”, a segunda com a criação das cenas a partir da sonoridade de instrumentos musicais e a terceira com o desenvolvimento dessas mesmas cenas), mas também, por refletirem o momento de mudança de perspectiva e postura dos alunos.

Num primeiro momento surge a necessidade de um recurso cênico e a inquietação decorrente, ou seja, a desacomodação. É essa inquietação que impulsiona o sujeito em busca de respostas, mesmo que essa busca, em um primeiro momento, gere certa frustração. É possível (e foi isso que, de certa forma, os alunos fizeram) “fazer uso” da frustração inicial como um incentivo a mais, um fator “desacomodante” a mais.

E, se “a matéria-prima do trabalho do professor é o conhecimento. Não é conseguir que o aluno faça isso ou aquilo” (BECKER, 2003, p.65), pode-se empreender essa “busca por um recurso cênico” compreendendo-a em seu caráter imprevisível, tendo em si inúmeras possibilidades de respostas. A “busca”, então, não tem como objetivo final a formatação de um recurso e sim a compreensão de um caminho que pode levar a uma série de respostas diferentes para a mesma necessidade. Sob essa perspectiva, os recursos teatrais podem constituir *esquemas*¹ para os alunos e não *conteúdos*, pois

Os conteúdos devem estar a serviço do aumento da capacidade de aprendizagem (construção de estruturas) e não constituir um fim em si mesmos: as estruturas permanecem ou são subsumidas por estruturas mais capazes; os conteúdos caducam (BECKER, 2003, p.21).

¹ O esquema de uma ação é, por definição, o conjunto estruturado dos caracteres generalizáveis desta ação, isto é, dos que permitem repetir a mesma ação ou aplica-la a novos conteúdos (BECKER, 2003 p.47 *apud* Piaget, 1961, p.252).

Sendo assim, um recurso cênico pode ser uma forma estrutural de comunicação com a capacidade de ser distorcida e diversificada (generalizada), aplicando-se com características diferentes em situações diferentes. O que vai determinar se os resultados dessa “busca por recursos cênicos” desenvolvida pelos alunos vai gerar um *conteúdo* ou um *esquema* é justamente a continuidade do trabalho em sala de aula, um trabalho que pode permitir revisões e substituições de formas, que se tornam mais complexas e apropriadas às necessidades dos sujeitos que as criam.

Segundo Spolin (1979, p.12),

as técnicas teatrais estão longe de ser sagradas. Os estilos em teatro mudam radicalmente com o passar dos anos, pois as técnicas do teatro são técnicas da comunicação. A existência da comunicação é muito mais importante do que o método usado. Os métodos se alteram para atender às necessidades do tempo e espaço.

O aluno, tendo a possibilidade de *avaliar* seu próprio aprendizado anterior, identificando elementos, tanto estruturas quanto conteúdos, que podem ser revistos, caminha para um processo de *qualificação*. Não só a *qualificação* como descrita anteriormente neste trabalho, mas uma *qualificação* que ganha a estrutura de *esquema*, podendo significar a *tomada de consciência* do aluno não só de um elemento (experiência teatral, cena trabalhada) mas de todo o seu processo de aprendizagem, de desenvolvimento do conhecimento. Porque “o ser humano é o único capaz de se apropriar das ações que praticou ou, melhor dito, dos mecanismos íntimos dessas ações. Aí reside o segredo da sua ilimitada capacidade de aprender” (BECKER, 2003, p.19).

Tendo como visão de aprendizagem essa priorização da formação de estruturas, de esquemas, sobre os conteúdos, inclusive no que diz respeito ao próprio processo de revisão (*re-avaliação*) para a *conscientização*, é fundamental inferir sobre o conceito de esquema a perspectiva de Becker (2003, p.47)

O esquema é, pois, síntese. Ao mesmo tempo em que resume em si as ações passadas, ele se reveste, por força

da generalização, de um caráter novo que é o de transbordar as ações que lhe deram origem, abrindo um leque de possibilidades de novas aplicações – reais ou possíveis – que não estavam previstas nas ações que lhe originaram. O esquema é uma totalidade que não se reduz à soma das ações que lhe deram origem porque nele condensam-se qualidades da organização do sujeito. O esquema traz algo novo, irreduzível às ações passadas e irreduzível ao meio em que se desenvolveram essas ações.

Através dessa colocação, pode-se vislumbrar o caminho por onde ocorre a invenção.

A importância da invenção no processo de aprendizagem em teatro define-se pela oposição à cópia. Porque “quem sabe inventar sabe copiar; o inverso não é verdadeiro (...) Talvez mais do que em qualquer época, a atual exige indivíduos inventivos e construtivos e não copistas” (BECKER, 2009, p.18).

Então, num segundo momento, os alunos começam a reestruturar elementos para solucionar as suas necessidades de recursos cênicos. Essa reestruturação, nos momentos descritos, ocorre de duas formas: por substituição de uma “fórmula” conhecida por outra, inventada a partir da primeira; e por aglutinação de referências distintas formando uma nova referência que é inventada em sua forma final.

O jogo (dramático) é o lugar de todas as invenções e incita à criação. Ele inquieta e seduz por essas mesmas razões, pois exige que os participantes se arrisquem com tentativas que rompam com seu *savoir-faire* habitual. Existe em prazer e um júbilo da invenção, como existe em prazer de ver outros participantes apresentarem um trabalho original ou pessoal (RYNGAERT, 2009, p.72).

Esta linha de pensamento, que procura incentivar os alunos a refletirem sobre seu aprendizado, vê-lo de forma global e plástica, ou seja, como um aprendizado que está a serviço do sujeito, podendo ser moldado às suas necessidades, tem a sua aplicabilidade prática fundamentada nessas duas características da invenção: como necessidade e como prazer.

Pois a prática por essa via só pode ser sustentada ao longo do tempo com uma turma de alunos se esses alunos, ao buscarem a

satisfação de suas necessidades em termos de recursos cênicos, sentirem prazer, sentirem-se felizes, pois, do contrário, se não houver realização interior por parte dos alunos, a proposta pedagógica presente neste trabalho não se diferenciaria em nenhum aspecto da "ditadura" (BECKER, 2003, P.20) do ensino, que, geralmente, negligencia a subjetividade do aluno. Negligência esta que faria

o crescimento tanto do indivíduo como da forma sofre(r), conseqüentemente, pois a menos que o aluno seja extraordinariamente intuitivo, tal rigidez no ensino, pelo fato de negligenciar o desenvolvimento interior, é invariavelmente refletida em seu desempenho (SPOLIN, 1979, p.12-13).

“os formadores contam com um jogo mais intenso para proporcionar prazer e invenção”.

Jean-Pierre Ryngaert

5. PROFESSOR/JOGADOR: mais um sujeito do conhecimento

Num olhar superficial, a análise das situações de sala de aula apresentada neste trabalho, e sua conseqüente proposta pedagógica, no sentido de permitir que os alunos “inventem” suas próprias soluções e, ato contínuo, desenvolvam seu aprendizado, pode levar a pensar numa perspectiva apriorista de ensino. No entanto, gostaria de esclarecer que eu acredito que o papel do professor seja ainda mais decisivo no encaminhamento de uma proposta pedagógica como essa, na medida em que cabe a ele criar um ambiente propício para a invenção.

Nessa perspectiva o professor tem que estar preparado para nutrir a busca do aluno com informações e elementos, referências que sirvam de suporte para criação, num ambiente de cumplicidade, onde o aluno sinta-se seguro para arriscar. Porque “o clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico” (FREIRE, 1997, p.103).

O aluno não pode se apoiar unicamente no seu repertório anterior de conhecimentos, porque

(...) a vivência na qual a improvisação normalmente se apóia não se reduz à afirmação do *eu* ou da afetividade do jogador. Ela se estende igualmente a uma soma de experiências do mundo das quais o sujeito é depositário e das quais se encontram vestígios nos roteiros. As improvisações transmitem também as competências de jogadores de origens diferentes, tendo, por exemplo, experiências culturais ou profissionais diversas (RYNGAERT, 2009, p.93).

Mas é preciso que esse repertório anterior seja respeitado pelo professor, levado em consideração no desenvolvimento do ambiente pedagógico, já que

a leitura de mundo revela, evidentemente, a inteligência do mundo que vem cultural e socialmente se constituindo. Revela também o trabalho individual de cada sujeito no

próprio processo de assimilação da inteligência do mundo (FREIRE, 1997, p.139).

Porque,

no fundo, o educador que respeita a leitura de mundo do educando, reconhece a historicidade do saber, o caráter histórico da curiosidade, desta forma recusando a arrogância cientificista, assume a humildade crítica, própria da posição verdadeiramente científica (FREIRE, 1997, p.139).

Cabe ao professor trazer novos elementos para o repertório desse aluno para que ele tenha

contato ao mesmo tempo com elementos que lhe são familiares e com outros que lhe são estranhos. Isso não para que ele se 'revele a si mesmo', mas para que faça num espaço determinado uma soma de experiências entre as quais algumas o remetam inevitavelmente a terrenos conhecidos e outras o questionem e problematizem seu estoque de certezas. A aprendizagem existe pela confrontação com elementos novos ou em todo caso desconhecidos pelo sujeito, entre os quais alguns provêm do inconsciente. Assim, a provocação para 'fazer', a confrontação com objetos artísticos e a incorporação do acaso não têm como ambição revelar ao jogador suas 'riquezas escondidas', mas lhe dar acesso a uma gama de possibilidades da qual ele nem sempre tem consciência, sem que seja necessário se referir ao conceito de espontaneidade (RYNGAERT, 2009, p.96/97).

Dessa forma considera-se ver o professor como mais um jogador, como mais um sujeito da aprendizagem que precisa estar atento, aberto às possibilidades, flexível, concentrado, enfim, pronto para responder às necessidades de apoio que os alunos demonstrarem.

Cabe ao formador incitar sem manipular, esclarecer sem destruir toda a possibilidade de invenção, autorizar todos os recuos sem que sejam produzidos julgamentos de valor (RYNGAERT, 2009, p.64).

Além disso, cabe ao professor, também, saber como agir quando os alunos não conseguirem chegar a nenhum resultado satisfatório, ou quando eles simplesmente não conseguirem criar.

6. (RE)INVENÇÃO: o germe do futuro

Ao longo desse processo de “invenção” de soluções para suprir necessidades, os alunos, muitas vezes, criam recursos que causam certo estranhamento. Para um professor que acredite em *certo* e *errado* no processo de ensino-aprendizagem teatral, provavelmente seriam errados. Como eu não acredito em *certos* e *errados* taxativos, procuro compreender o processo de *invenção* desses recursos inusitados.

São recursos que mesclam as referências teatrais que os alunos têm das aulas com as referências externas, das mídias, da realidade sociocultural vivida por esses alunos. E, se num primeiro momento causam estranhamento, numa segunda observação percebe-se que são recursos de extrema criatividade, que têm força suficiente para se manterem vigentes. São funcionais. E, para mim, um critério decisivo para a permanência de um recurso cênico é a sua funcionalidade comunicativa.

E, tão importante quanto ser comunicativo, acredito que seja ser comunicativo para a nova geração de pessoas que serão futuros espectadores de teatro. Para essa nova geração, as “regras” cênicas provavelmente sejam diferentes, pois, se eu não acredito que o conhecimento teatral seja estanque e enrijecido, não vejo motivos para acreditar que o que eu considero como conhecimento seja eterno.

Logo, percebo nesses recursos teatrais inusitados criados pelos alunos o germe do futuro do teatro, a re-invenção desse teatro, as velhas possibilidades sendo substituídas por novas, como não poderia deixar de ser.

Nesse sentido acredito que o professor de teatro tenha a possibilidade de viver quase que um momento histórico, na medida em que ele pode ver e incentivar essa re-invenção em sua sala de aula.

Através da pesquisa *Professor de Teatro e Construção do Conhecimento*, especialmente por seu caráter formador, de formação através da experiência, na qual se buscou a aplicabilidade prática e funcional das teorias estudadas, pude constatar que esse caminho inventivo é possível, é funcional.

Não é um caminho fácil, onde os acontecimentos fluem com tanta naturalidade quanto pode ter transparecido em meu relato. Muitas vezes nos deparamos com dificuldades que não sabemos como transpor, muitas vezes a “ideia não vem”, e é preciso saber lidar com a falta da *criação*, da *invenção*, tanto quanto com a presença delas.

Mas, de uma coisa tenho certeza: quando um momento desses, de invenção genuína acontece é preciso estar muito bem preparado para aproveitá-lo ao máximo, porque, com certeza, vai valer muito a pena, vai ser extremamente gratificante para os sujeitos da construção desse “novo” conhecimento.

Essa é a minha busca como futura docente em teatro: incentivar os alunos a *criar*. Criar e recriar. Inventar e reinventar.

“Arte viva, o teatro constata que transmite vida e que sua capacidade de invenção permanece intacta”.

Jean-Pierre Ryngaert

REFERÊNCIAS

BECKER, Fernando. **A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FO, Dario. **Manual mínimo do ator**. São Paulo: Senac, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. **Para desembaraçar fios**. In. Dossiê Arte e Educação. Educação & Realidade. Porto Alegre v. 30 n.2 jul./dez. 2005. Educação e Realidade, v. 30, p. 217-228, 2006.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **O jogo dramático no meio escolar**. Coimbra: Centelha, 1981.

____. **Jogar, representar**. São Paulo: Cosacnaify, 2009.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. **Brincadeira e conhecimento: do faz-de-conta à representação teatral**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1979

VASCONCELLOS, Luiz Paulo. **Dicionário de teatro**. Porto Alegre: LPM, 1987.