

JOGOS E IMPROVISAÇÃO TEATRAL

PRESIDENTE DA REPÚBLICA: Dilma Vana Rousseff
MINISTRO DA EDUCAÇÃO: Aloizio Mercadante

SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL
DIRETOR DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA COORDENAÇÃO DE
APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES:
João Carlos Teatini de Souza Clímaco

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE
UNICENTRO**

REITOR: Aldo Nelson Bona
VICE-REITOR: Osmar Ambrósio de Souza
PRÓ-REITORA DE ENSINO: Márcia Tembil
COORDENADORA NEAD/UAB/UNICENTRO: Maria Aparecida Crissi Knüppel
COORDENADORA ADJUNTA UAB/UNICENTRO: Jamile Santinello

SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

DIRETOR: Carlos Eduardo Schipanski
VICE-DIRETOR: Adnilson José da Silva

COMITÊ EDITORIAL DO NEAD/UAB

Aldo Bona, Edelcio Stroparo, Edgar Gandra, Klevi Mary Reali,
Margareth de Fátima Maciel, Maria Aparecida Crissi Knüppel,
Maria de Fátima Rodrigues, Rafael Sebrian, Ruth Rieth Leonhardt.

**EQUIPE RESPONSÁVEL PELA IMPLANTAÇÃO DO CURSO DE
LICENCIATURA DE ARTE EDUCAÇÃO PLENA A DISTÂNCIA**

COORDENADOR DO CURSO: Clovis Márcio Cunha
COMISSÃO DE ELABORAÇÃO: Eglecy do Rocio Lippmann, Daiane Solange
Stoeberl da Cunha, Evandro Bilibio, Maria Aparecida Crissi Knüppel

ROBSON ROSSETO

JOGOS E IMPROVISAÇÃO TEATRAL

COMISSÃO CIENTÍFICA: Clovis Marcio Cunha, Eglecy do Rocio Lippmann, Daiane Solange Stoeberl da Cunha, Evandro Bilibio, Maria Aparecida Crissi Knuppel

PROJETO GRÁFICO E EDITORAÇÃO

Andressa Deflon Rickli
Espencer Ávila Gandra
Natacha Jordão

Gráfica Unicentro
reimpressão 90 exemplares

Catálogo na Publicação
Biblioteca Central – UNICENTRO

Rosseto, Robson
R829j Jogos e improvisação teatral / Robson Rosseto.– Guarapuava:
UNICENTRO, 2012.

84 p.

Bibliografia

1. Arte. 2. Teatro. 3. Improviso. 4. Educação. 5. Ensino. I. Título.

CDD 20. ed. 372.64

Nota: O conteúdo da obra é de exclusiva responsabilidade do autor.



SUMÁRIO

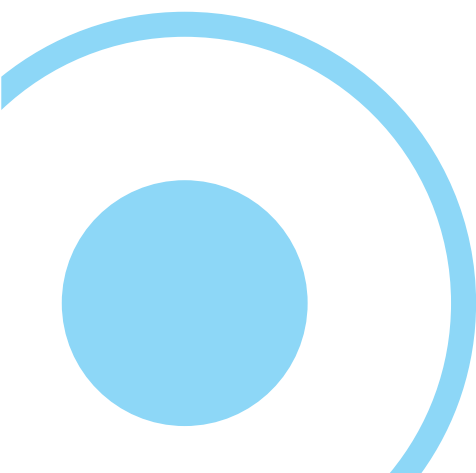
| | |
|---|-----------|
| INTRODUÇÃO | 09 |
| A IMPROVISACÃO TEATRAL | 11 |
| O JOGO DRAMÁTICO | 15 |
| O JOGO TEATRAL | 19 |
| OS CÍRCULOS CONCÊNTRICOS | 25 |
| OS FRAGMENTOS DE TEXTO | 31 |
| O ESTÍMULO COMPOSTO | 37 |
| O PROFESSOR-PERSONAGEM | 45 |
| A IMPROVISACÃO COM IMAGENS | 51 |
| A IMPROVISACÃO E O ESPAÇO | 57 |
| A RECEPÇÃO | 61 |
| A ORGANIZAÇÃO DA EXPERIMENTAÇÃO ESTÉTICA | 69 |
| OS CANAIS DE PERCEPÇÃO E A PRÁTICA TEATRAL | 75 |
| REFERÊNCIAS | 81 |



LICENCIATURA EM

artes

JOGOS E IMPROVISAÇÃO TEATRAL





INTRODUÇÃO

O jogo e a improvisação teatral são reconhecidos como importantes elementos do teatro. Improvisar é criar, jogar, arriscar, transformar uma ideia num espaço privilegiado para as concepções poéticas e simbólicas. No âmbito do ensino, esse fazer pode desencadear processos de aprendizagens que contribuem para a formação de sujeitos autônomos, mediados pela intuição e pelas referências dramáticas. Nesse processo, os participantes compõem uma cena sem preparo ou com breve combinação prévia, experimentam a fantasia e expõem os seus desejos.

Este livro delinea propostas de ensino cujo foco é o jogo e o improviso no teatro. Para tanto, as principais abordagens teóricas sobre esses conteúdos são apresentadas, com vistas ao autodesenvolvimento do aluno e a uma aprendizagem colaborativa, uma vez que o acesso às metodologias e às estratégias que permitem promover a prática teatral é condição para desenvolver a habilidade do aluno/ator nas proposições cênicas, bem como as novas formas de pensar e de relacionar experiências teatrais anteriores com as novas. No entanto, cabe ressaltar que este material não deve ser compreendido como uma 'receita', pois o desenvolvimento de uma metodologia pedagógica deve ser constantemente revisado e atualizado. Assim, o professor deve definir suas ações de acordo com o contexto da sociedade contemporânea e com as circunstâncias de cada turma e da escola.

Ensinar teatro implica preparar o aluno para interagir com o teatro contemporâneo em nível da produção e da recepção, isto


é, torná-lo capaz de ler e de se apropriar da linguagem teatral, incorporando aspectos das concepções cênicas observadas em seu próprio fazer teatral. Portanto, neste livro, a recepção das atividades teatrais foi destacada com o objetivo de refletir sobre a compreensão da experiência estética na perspectiva do receptor, do aluno/espectador que participa ativamente da constituição do significado dos espetáculos teatrais e das propostas de cena dos colegas. Foi considerado também, o potencial da inclusão de estudos sobre os canais de percepção (auditivo, sinestésico e visual), visando a uma prática reflexiva teatral no contexto educativo, bem como um melhor desenvolvimento nos estilos de aprendizagem dos alunos e nos estilos de ensinar de seus professores.

Com sinceridade, desejo que as propostas apresentadas no decorrer deste livro frutifiquem, estendendo a investigação dos processos dos jogos teatrais e da improvisação teatral, fundamentais para a formação do professor de teatro e, conseqüentemente, para o aluno/ator.


A IMPROVISAZÃO TEATRAL

A improvisação teatral é uma atividade na qual o texto e a representação são criados no decorrer da cena e, na maioria das vezes, sem ensaio prévio. Para compor uma ação dramática improvisacional são utilizados temas e/ou estímulos diversos com o objetivo de envolver os atores em uma organização instintiva, na qual o enredo é encenado na medida em que é construído. Os atores contracenam entre si e a cena teatral resulta da criatividade coletiva, da imaginação e da espontaneidade.

Como prática teatral, a improvisação é uma vivência fundamental para todos aqueles que desejam fazer teatro. Improvisar é uma das atividades mais exercitadas pelos atores e, especialmente, muito solicitada pelos professores no ensino do teatro, o que significa dizer que o ato de improvisar constitui uma prática importante para a formação do aluno na linguagem teatral, tanto no processo de criação como no momento da encenação. Segundo Chacra:



A forma teatral é o resultado de um processo voluntário e premeditado de criação, onde a espontaneidade e o intuitivo também exercem um papel de importância. A esse processo podemos chamar de improvisação, como algo inesperado ou acabado, que vai surgindo no decorrer da criação artística, aquilo que se manifesta durante os ensaios para se chegar à criação acabada. Com a conjugação do espontâneo e do intencional, o



improviso vai tomando forma para alcançar o modelo desejado, passando a ser traduzido numa forma inteligível e esteticamente fruível (CHACRA, 2005, p. 14).

Nesse sentido, o ato de improvisar solicita do aluno a capacidade de ser espontâneo e criativo, uma vez que estimula o desenvolvimento intelectual e a sensibilidade física. Durante um jogo de improvisação, o atuante não é um mediador da expressão criada por um dramaturgo ou interpretada por um diretor, mas uma fonte de expressão interessada em transformar-se num outro. Portanto, na ação improvisacional, o aluno amplia o repertório de comunicação e a competência da expressão. Assim sendo, ao mediar os processos que envolvem a improvisação, o professor deve instigar nele a capacidade da livre expressão do corpo, numa tentativa de expressar as interpretações pessoais, com ampla consciência do ato de improvisar consigo mesmo e com os colegas de cena.

A prática da improvisação confere ao aluno um espaço livre para o experimento e lhe possibilita colocar em cena novas maneiras de pensar, o que resulta numa expressão artístico-estética mais autônoma. No entanto, restringir a improvisação a uma prática que visa somente ao aprendizado da concentração, do domínio corporal e do desenvolvimento da criatividade, é apenas uma preparação inicial para a cena. Além disso, o processo deve ser orientado para uma criação artística pautada nos conhecimentos já assimilados pelos alunos, com a finalidade de concretizar estéticas próprias, articuladas juntamente com uma reflexão sobre essas escolhas. Compete ressaltar ainda, que as proposições cênicas dos alunos serão mediadas pelo professor e discutidas por todo o grupo envolvido (fazedores e apreciadores). Logo, o professor tem um papel fundamental nesse processo, qual seja o de analisar e de avaliar a cena em conjunto com os alunos.

O treinamento psicofísico requerido para a improvisação teatral e para o desenvolvimento do trabalho em grupo é uma capacidade necessária para o fazer teatral. Além disso, importantes habilidades cognitivas são desenvolvidas por

meio dos jogos improvisacionais, incluindo a capacidade de organizar o pensamento, de perceber e de analisar, de avaliar e de raciocinar, de discernir entre o todo e as partes, de lidar com a complexidade e com a ambiguidade, e de colaborar com os outros, a fim de alcançar um objetivo comum – a proposta cênica.

Com as propostas improvisacionais, o aluno/ator se familiariza com a linguagem do palco e com os desafios que a presença em cena determina, construindo assim, seu estilo pessoal. Por outro lado, ele também desenvolve o senso crítico sobre o que assiste, aprende a criticar uma cena e um espetáculo, distingue concepções de estéticas e comenta sobre a adequação da indumentária. Enfim, aprende a avaliar todo o conjunto da encenação.

A improvisação favorece aos alunos compartilhar descobertas, observando criticamente diversos pontos de vista, criando práticas de cooperação e desenvolvendo capacidades sociabilizadoras. Possibilita ainda, a tolerância no convívio com pessoas de opiniões diferentes e contextos próximos ou distantes da sua realidade.

O professor, no ofício de conduzir propostas que envolvam a improvisação, deve usar sua capacidade de acompanhar o processo com o necessário “recuo”, ou seja, sem impor o seu gosto pessoal, colocando o processo de criação em constante movimento e intervindo apenas para orientar os alunos quando esses se sentirem desorientados. De fato, o professor assume um papel diferenciado ao observar o aluno/ator individualmente ou em grupo e ao propor metodologias que o auxiliem a se constituir numa experiência teatral. Segundo Spolin (2005), experienciar é adentrar no espaço, é envolver-se de forma orgânica com ele, o que significa comprometimento em todos os níveis: intelectual, físico e intuitivo. Trabalhar dessa maneira mantém o acordo de grupo e permite a descoberta da solução para os problemas também em grupo. Por certo, o teatro improvisacional requer um relacionamento de grupo muito intenso, pois é a partir do acordo e da atuação coletiva que emerge o material para as cenas e peças.

No entanto, ao planejar atividades que envolvam a improvisação, é de fundamental importância que o professor trace as propostas, articulando-as com as necessidades do grupo, pautando o seu discurso nos fundamentos dessa prática. Assim, ao responder questões como “Qual a sua função? Que tipos de mobilização ela provoca? Que objetivos pretende atingir? [...]”, o professor certamente terá a base para respaldar o seu trabalho (CHACRA, 2005, p.95).

É nesse sentido que a improvisação teatral deve compor os conteúdos de estudos na pedagogia teatral e mobilizar as atividades que diversifiquem e ampliem a formação artística e estética dos estudantes. As vivências emotivas e cognitivas, tanto de fazeres quanto de análises do processo artístico teatral, devem abordar todos os componentes que envolvem a obra teatral e suas maneiras de interagir com o espectador.

A seguir, são apresentadas proposições teóricas e metodológicas que poderão subsidiar o trabalho do professor com a improvisação teatral no ensino do teatro. Contudo, cabe a cada docente avaliar as propostas e adaptá-las de acordo com o seu contexto, pois o importante é que os alunos sejam co-autores do discurso teatral.

O JOGO DRAMÁTICO


O jogo dramático foi estudado por Peter Slade, pesquisador inglês, pioneiro no campo do teatro para crianças. Em seu livro *O Jogo Dramático Infantil*, publicado no Brasil, em 1978, o autor delineia um estudo sobre os jogos dramáticos, baseado em cerca de trinta anos de observação com crianças. Para Slade (1978, p. 17), o jogo dramático infantil “é uma forma de arte por direito próprio; não é uma atividade inventada por alguém, mas sim o comportamento real dos seres humanos”. O autor assinala que a dramatização é buscada por todos aqueles que estão envolvidos no jogo. Assim, todos são fazedores. Segundo ele,

A ação tem lugar por toda parte em volta de nós e não existe a questão de 'quem deve representar para quem e quem deve ficar sentado vendo quem fazendo o quê!' [...] E nesse drama, notam-se duas qualidades importantes – absorção e sinceridade (SLADE, 1978, p.18).

O autor destaca que os professores devem estimular o aluno para que ele seja totalmente envolvido naquilo que está sendo feito e que, ao representar um papel, demonstre uma completa forma de honestidade, um sentimento intenso de realidade e de experiência. De acordo com o pioneiro do teatro para crianças, essas qualidades são percebidas nas duas formas de jogo: no jogo projetado e no jogo pessoal. No primeiro caso, a

Nesse livro, Slade primeiramente apresenta os princípios gerais para o jogo dramático infantil e, em seguida, sugere possibilidades metodológicas separadas por faixas etárias, de acordo com a estrutura educacional: crianças nos primeiros anos de vida, crianças do primário (da 1ª à 4ª série), e pré-adolescentes (da 5ª à 8ª série). Cabe ressaltar que essa formatação seguiu as nomenclaturas e a seriação escolar vigentes na época da tradução do livro no Brasil.

criança emprega a mente toda, mas o corpo não é utilizado em sua totalidade, ou seja, a criança utiliza objetos para brincar. As personagens criam vida a partir dos objetos, e ela “[...] usa principalmente as mãos. A ação principal tem lugar fora do corpo e o todo se caracteriza por uma extrema absorção mental” (SLADE, 1978, p. 19). Já no jogo pessoal, a criança se envolve por inteira na brincadeira, caracterizando-se como uma coisa ou pessoa, isto é, ela representa de fato uma personagem. Dessa maneira,



Algumas das leis básicas que regem o desenvolvimento infantil são a espontaneidade e a ludicidade encontradas no jogo dramático, um modo natural de as crianças brincarem. O espontâneo faz-de-conta improvisado está diretamente relacionado ao desenvolvimento do pensamento, das emoções e da socialização da criança. É um experimento que ela faz com a vida aqui e agora (CHACRA, 2005, p 105).

As proposições sugeridas por Slade (1978) não delimitam a noção de espaço para as experimentações dramáticas. Pelo contrário, o ambiente é explorado de forma uniforme e todas as suas possibilidades são utilizadas e ressignificadas com materiais disponíveis, de acordo com a criatividade das crianças. Assim, o jogo dramático é entendido como uma atividade de improvisação espontânea, como um fazer atrelado ao prazer da (re-)criação da realidade, já que as crianças envolvidas possuem total liberdade para as construções dramáticas a partir dos seus desejos, de modo a incorporar e/ou aproveitar as percepções, associações e estímulos fornecidos pelo professor ou pelo próprio ambiente, em função do enredo dramático em desenvolvimento.

O aproveitamento desses estímulos é absorvido pela criança sem premeditação e os elementos são incorporados com base nas possibilidades do 'aqui e agora' que, por sua vez, evocam ações para o desencadeamento da atuação dramática. De fato, o jogo dramático instiga a criança a pensar, a lembrar, a criar e a experimentar, uma vez que o 'faz-de-conta' não intenciona uma

apresentação pública nem qualquer outra preocupação de ordem estética. A seguir, são elencadas algumas sugestões de Slade (1978) para que o professor possa mediar os processos dramáticos:

- Aceitar e utilizar as sugestões das crianças e acrescentar, se julgar necessário, alguma coisa de seu;
- Oferecer menos orientação para o que fazer, evitando mostrar ou contar como deve ser feito;
- Permitir a representação de muitos personagens e temas que o educador não aprova – o critério adulto deve ser livre de preconceitos;
- Apresentar pedaços de tecidos ao invés de roupas acabadas, pois as crianças podem continuar a criar com os panos;
- Evitar o uso de um palco formal e de peças escritas, uma vez que esses elementos interferem na absorção e na sinceridade se forem experimentados cedo demais;
- Usar vários ruídos para inspirar as crianças a criarem: tambores, apitos, latas velhas, lixa de papel, dois paus, etc.

Ao adotar essas orientações, o professor estará contribuindo para que haja um clima propício para que as crianças e jovens se desenvolvam na linguagem dramática. Para Koudela (2001, p. 45), a passagem do jogo dramático para o jogo teatral é uma

[...] transição muito gradativa, que envolve o problema de tornar manifesto o gesto espontâneo e depois levar a criança à decodificação do seu significado, até que ela o utilize conscientemente, para estabelecer o processo de comunicação com a plateia.

O caráter dessa transição é voluntário e livre, uma vez que o importante é estimular o aluno a entrar no jogo, incentivando-o a se arriscar. Entretanto, cabe ressaltar, é necessário evitar que o medo seja o propulsor do jogo.

O JOGO TEATRAL

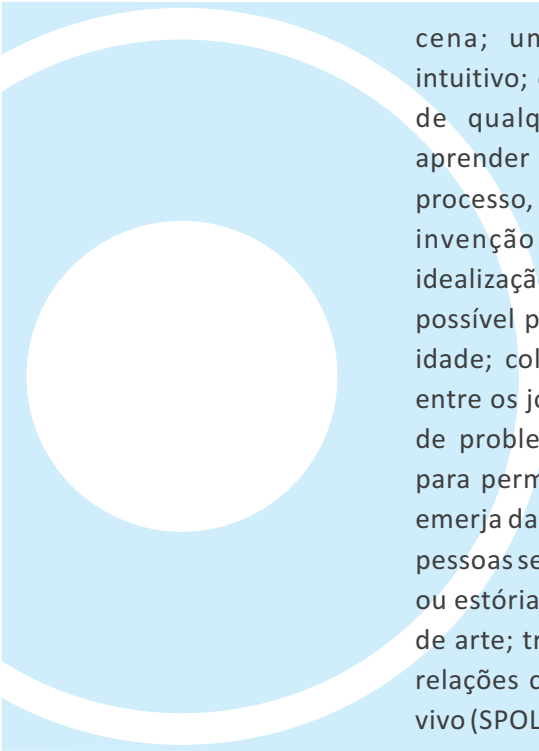
Viola Spolin, diretora de teatro e pedagoga, sistematizou jogos de improvisação com regras próprias e precisas e que apresentam problemas de atuação cênica a serem 'resolvidos' pelos jogadores. Ela assinala que “[...] todas as pessoas são capazes de atuar no palco. Todas as pessoas são capazes de improvisar. [...] Aprendemos através da experiência, e ninguém ensina nada a ninguém” (SPOLIN, 2005, p.3). Dessa forma, a autora enfatiza a importância da experiência criativa por meio da improvisação e do potencial que qualquer pessoa tem para adquirir habilidades e competências para atuar.

As proposições de Spolin, desde a primeira edição de *Improvisações para o Teatro*, publicado no Brasil, no final dos anos 70, contribuíram e influenciaram de forma significativa os estudos e os encaminhamentos metodológicos na área do ensino do teatro. Além desse livro, outras traduções da sua obra foram publicadas no Brasil, dentre elas, *O Jogo Teatral no Livro do Diretor* (2008), *Jogos Teatrais: O Fichário de Viola Spolin* (2005), e *Jogos Teatrais na Sala de Aula: O livro do Professor* (2007). Todas essas obras focalizam as potencialidades do jogo de “improvisação”, por ela definido como:

[...] jogar um jogo; predispor-se a solucionar um problema sem qualquer preconceito quanto à maneira de solucioná-lo; permitir que tudo no ambiente (animado ou inanimado) trabalhe para você na solução do problema; não é a cena, é o caminho para a

Viola Spolin sistematizou os jogos teatrais nos anos quarenta, nos Estados Unidos, visando inicialmente, a um trabalho social com jogos recreativos praticados com imigrantes que não tinham o domínio da língua inglesa e, posteriormente, à prática sistemática com atores.

A primeira tradução de Spolin, feita por Eduardo Amos e Ingrid Koudela, é uma versão da sua tese de doutorado (1963).



cena; uma função predominante do intuitivo; entrar no jogo traz para pessoas de qualquer tipo a oportunidade de aprender teatro; é “tocar de ouvido”; é processo, em oposição a resultado; nada de invenção ou de originalidade ou de idealização; uma forma, quando entendida, possível para qualquer grupo de qualquer idade; colocar um objeto em movimento entre os jogadores como um jogo; solução de problemas em conjunto; a habilidade para permitir que o problema da atuação emergja da cena; um momento nas vidas das pessoas sem que seja necessário um enredo ou estória para a comunicação; uma forma de arte; transformação; produz detalhes e relações com um todo orgânico; processo vivo (SPOLIN, 2005, p. 341).

É possível perceber que a preocupação de Spolin com a sistematização dos seus jogos por meio da linguagem teatral está intrinsecamente ligada à disposição de atuar buscando a solução de um problema, que segundo ela, “[...] elimina a necessidade de o professor analisar, intelectualizar, dissecar o trabalho de um aluno com critérios pessoais” (SPOLIN, 2005, p. 19). Nesse sentido, o professor volta o seu olhar para descobrir aquilo de que o aluno necessita ou para aquilo que está faltando para que ele desenvolva melhor a sua expressão, como, por exemplo, a projeção da voz, a caracterização, a ação no palco, etc.

Os jogos teatrais de Spolin (2005) englobam três elementos dramáticos: personagem (Quem?), cenário (Onde?) e ação ou atividade cênica (O Quê?). Além disso, a autora desenvolveu elementos estruturais para a condução do jogo, os quais serão explicitados a seguir.

O *Ponto de Concentração* (POC) indica a atividade a ser desenvolvida pelo jogador, como, por exemplo, a manipulação de um objeto e se torna mais complexo na medida em que os problemas de atuação progridem, eventualmente instigando o aluno/ator a explorar uma personagem com uma emoção determinada.

A *Instrução* é o método usado para que o aluno/ator mantenha o POC sempre que ele parece se desviar. É dada no momento em que o jogador está em ação, ou seja, é um comando a ser obedecido. Por exemplo: “Veja os botões do casaco de João! Compartilhe a sua voz com a plateia! Escreva com uma caneta, não com seus dedos! [...]” (SPOLIN, 2005, p. 26). Além disso, a instrução também pode ser utilizada para indicar o término de um jogo, quando necessário. A autora recomenda dizer: “Um minuto!”. Logo após, os alunos/atores devem solucionar o problema com o qual estão trabalhando em um minuto ou num tempo aproximado.

Os exercícios são feitos com *times* escolhidos aleatoriamente. Spolin (2005) afirma que os alunos devem aprender a se relacionar com todos. Desse modo, após a formação dos grupos, o professor apresenta o problema de atuação de forma rápida e simples, uma vez que o importante é se concentrar na explicação do POC, clarificando o problema do jogo. A autora salienta ainda, que durante o processo de tomada de decisões entre os alunos das equipes formadas, o professor deve ir de grupo em grupo para esclarecer possíveis dúvidas acerca do problema e assinala que o 'como fazer' de um problema deverá ser solucionado a partir das relações estabelecidas na cena, no 'aqui e agora'. Lembra ainda, que logo após as apresentações dos jogos, deve ser realizada a avaliação, com o objetivo de verificar se os alunos/atores conseguiram resolver o problema do jogo e se mantiveram o POC durante o exercício. Durante esse processo, o professor participa de forma objetiva com os alunos da plateia. De acordo com ela,

O aluno da plateia não está ali sentado para ser entretido, ou para atacar ou proteger os jogadores. Para haver ajuda mútua, a avaliação deve versar sobre o que realmente foi comunicado, não sobre o que foi 'preenchido' (tanto pelo jogador como pela plateia), não é uma interpretação pessoal sobre o que deveria ser feito. Isto acelera o processo, pois mantém a plateia ocupada

assistindo não a uma peça ou a uma estória, mas à solução de um problema (SPOLIN, 2005, p. 25).

A seguir, são destacados três exemplos de jogos teatrais do fichário de Viola Spolin, dispostos em fichas separadas em uma caixa, subdivididos em três seções – A, B e C. Conforme a autora, “A sequência de cada seção e a construção de cada uma em relação a que lhe antecedeu visa conduzir o grupo mais facilmente através do trabalho” (SPOLIN, 2001, p. 21).

O fichário de Viola Spolin é um instrumento de extrema flexibilidade didática que permite as mais variadas escolhas e sequências nos jogos teatrais.

Blablação: vender (seção A – número 86)

Foco

Comunicar para uma plateia.

Descrição

Jogador individual, falando em “blablação”, vende ou demonstra alguma coisa para a plateia. Dê um ou dois minutos para cada jogador.

Instrução

Venda diretamente para nós! Olhe para nós! Venda para nós! Compartilhe a sua “blablação”! Agora anuncie! Anuncie para nós!

Avaliação

O que estava sendo vendido ou demonstrado? Houve variedade na “blablação”? Os jogadores nos viram na plateia ou olhavam fixamente para nós? Houve diferença entre vender ou anunciar?

“Onde” através de três objetos (seção B - número 25)

Foco

Comunicar o “onde” por meio de três objetos.

Descrição

Um jogador individual vai até a área de jogo e mostra “onde” utilizando três objetos. Por exemplo, o jogador pode selecionar um restaurante e utilizar um refrigerante, um porta-guardanapos e uma xícara de café.

A “blablação” consiste na não utilização de palavras, isto é, na substituição de palavras articuladas por configurações de sons sem nexos, de modo que pareça ser uma língua desconhecida.

Instrução

Mantenha o foco nos três objetos! Deixe que vejamos “onde” você está! Mostre! Não conte!

Avaliação

Jogadores da plateia, vocês viram o restaurante? A utilização dos três objetos comunicou o “onde” ou eram objetos isolados, obrigando-nos a assumir (interpretar) o “onde”? Jogadores, vocês concordam com a plateia?

Dublagem (seção C – número 39)

Foco

Seguir o seguidor, como se a voz de um jogador e o corpo de outro se tornassem um único jogador.

Conforme tradução de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo Amos (São Paulo Perspectiva, 2008).

Descrição

Dois ou três jogadores (*Subtime A*) escolhem outros do mesmo sexo para fazerem duas vozes (*Subtime B*). Esse grupo inteiro (*Subtime A* e *Subtime B*) estabelece: *Onde? Quem?* e *O Quê?* Os jogadores que fazem a voz se reúnem em torno de um microfone, de modo que tenham uma visão clara da área de jogo, onde os jogadores que fazem o corpo realizam *Onde? Quem?* e *O Quê?* Os jogadores que fazem a voz refletem a atividade de cena por meio do diálogo, enquanto aqueles que fazem o corpo movem os lábios como se estivessem falando, mas devem usar a bablação silenciosa, sem balbuciar as palavras exatas. Os dois *subtimes* seguem o seguidor com a voz e a ação. Peça para que os jogadores troquem de posição – quem faz a voz passa a fazer o corpo, e quem faz o corpo passa a fazer a voz. Continue com o mesmo *Onde? Quem?* e *O Quê?* ou escolha um novo.

Instrução

Sigam uns aos outros! Evitem antecipar o que vai ser falado! Repitam apenas aquilo que vocês ouvem! Movimentem a sua boca com blablação silenciosa! Não iniciem! Sigam o seguidor! Tornem-se uma só voz! Um só corpo!


Avaliação

A voz e o corpo eram uma coisa só? Plateia, vocês concordam?

Por meio desses jogos, é possível entender a dinâmica proposta por Spolin, pois o método proporciona ao aluno/ator, juntamente com o grupo, uma experimentação cênica para solucionar a proposição do jogo, que resulta, posteriormente, na análise crítica do que foi realizado. Os integrantes do processo, atuantes e expectadores, organizam de forma coletiva a apreciação acerca das atuações.

OS CÍRCULOS CONCÊNTRICOS

Os círculos concêntricos foram criados e desenvolvidos pelo arte-educador Mark Danby, no Canadá. No Brasil, essa metodologia foi introduzida por Beatriz Cabral, enquanto prática e pesquisa. De acordo com os autores, o método:



[...] consiste em uma série de círculos concêntricos móveis, unidos por um pino central que permite associar de forma aleatória ou prescritiva opções contidas nas categorias que representam cada círculo. Cada círculo então representa uma categoria referente a um conceito da área de conhecimento a ser focalizada, o qual por sua vez se divide em opções. A combinação de seleções, uma de cada círculo, resulta em uma estrutura que orientará a atividade dramática (CABRAL e DANBY, 1999, p.2).

Professora do Centro de Artes na Universidade do Estado de Santa Catarina e diretora de Artes Cênicas do Departamento Artístico Cultural na Universidade Federal de Santa Catarina. A autora, mais conhecida como Biange Cabral, é PhD em Drama/Teatro/Educação pela University of Central England, da Inglaterra.

Nesse sentido, as categorias são selecionadas a partir da temática a ser trabalhada. De maneira geral, no campo do teatro, os itens para compor os círculos podem representar: ação, local, personagens, objetos, sons; conflito, origem do conflito, motivação, classe social, dentre outros, que reunidos aleatoriamente fornecem a base para a construção da cena.

Cabe ressaltar que a escolha do conteúdo e a quantidade das categorias deverão ser adequadas à faixa etária do público-alvo. Trabalhar com crianças, por exemplo, com uma quantidade excessiva de círculos e com o emprego de conceitos complexos

poderá dificultar o processo dramático. Conforme Cabral e Danby (1999, p. 05), essa estratégia é similar a um jogo, em função da “forma dos círculos e a mobilidade do ponteiro central [...]. Eles sentem-se seguros para interpretar cada seleção à sua maneira, e para incluir informações pessoais sem medo de serem indevidamente criticados”.

Janaina de Sousa, em pesquisa realizada no mestrado, em 2004, investigou os círculos concêntricos com adolescentes de uma sétima e oitava série da rede municipal na cidade de Florianópolis. O tema dos círculos escolhido pelos alunos foi a violência. A pesquisadora afirma que:

Esta estratégia permite uma interação do grupo envolvido no processo, permite o uso da improvisação, de ser autor e ator da proposta. São autores, na medida em que investigam e constroem o material de sua pesquisa, criam o discurso cênico e discutem sobre o tema escolhido por eles, a violência. E atores, na medida em que giram o círculo e articulam as diferentes categorias, transformando-as em cenas. [...] Os círculos permitem que muitos se manifestem, e não apenas uma única opinião prevaleça. Permitem também que os alunos se envolvam, desde a sua confecção em sala de aula, até o preenchimento de cada uma de suas categorias, e faz com que os temas e os desejos comuns ao grupo sejam a prioridade do círculo, o assunto principal. Tal assunto, que é pensado e discutido com o grupo, faz com que valores e juízos venham à tona, possibilitando um maior conhecimento sobre cada indivíduo participante (SOUSA, 2004, p.11).

Como se nota, os círculos concêntricos possibilitam uma maior interação entre os alunos, impedindo que ideias pré-existentes prevaleçam, já que a combinação entre as categorias ocorre de forma aleatória. Além disso, ao trabalhar com assuntos

- *Consequência*: rebelião, brigas, desaparecimento, morte, gravidez, vingança e preconceito;
- *Personagem*: adolescentes, marginais, mulheres, policial, bêbados, família e drogados;
- *Lugar*: escola, danceteria, favela, cadeia, carro, rua e casa.

Não há uma única regra para a construção dos círculos concêntricos, mas uma sugestão é que o tema seja eleito por todos os envolvidos. Depois disso, o professor poderá elencar as categorias da flecha do tabuleiro, cujo preenchimento será realizado pelos grupos formados pela turma, ou seja, cada equipe deverá escrever ou dizer para o professor uma palavra para cada categoria, de acordo com o tema escolhido por todos. Em seguida, cada grupo manuseará o tabuleiro para sortear os itens para a improvisação. Desse modo, para cada categoria, o grupo deverá girar o pino e registrar a palavra que se encontra abaixo de onde o ponteiro parar. Assim, diferentes elementos cênicos comporão a cena das equipes e além dos itens sorteados, os alunos terão liberdade para agregar outras possibilidades, sem jamais ignorar as informações assinaladas no tabuleiro. É importante frisar que, dependendo dos itens sorteados pelo grupo, às vezes, a combinação dos elementos para a cena pode se tornar uma tarefa árdua, exigindo um tempo maior para cada equipe se organizar. Portanto, os membros dos grupos precisam

Os círculos podem ser feitos com cartolinas de cores variadas, a fim de melhor destacar cada categoria. Os círculos com diâmetros diferentes devem ser colados uns em cima dos outros. A flecha poderá ser presa com um pino, com o objetivo de girar com facilidade por cima do tabuleiro. A escrita poderá ser feita com caneta hidrográfica.

[...] resolver a situação de juntar seleções que a primeira vista pareciam díspares, não possíveis de serem articuladas; não imagináveis juntas. Isto faz emergir idéias originais, geradas pela combinação de muitas seleções das várias categorias contidas no círculo (CABRAL e DANBY, 1999, p. 5).

Desse modo, faz-se necessário que os grupos improvisem várias vezes com os círculos, pois assim cada equipe poderá lidar com várias possibilidades de itens de acordo com as categorias, possibilitando que o tema e as cenas sejam explorados de formas distintas. Por conta disso, a metodologia dos círculos

concêntricos auxilia na estruturação da cena e estimula o debate sobre um determinado tema, envolvendo o aluno no processo dramático (desde a estruturação do tabuleiro até a escolha do tema e dos itens das categorias), dinamizando a representação no intuito de buscar a resolução conceitual e estética para a sua construção.



OS FRAGMENTOS DE TEXTO

A improvisação cênica, a partir de fragmentos de textos, é uma proposta que estimula o aluno/ator a ressignificar a escrita na cena, uma vez que ele poderá colocar em prática as diversas possibilidades que o texto oferece, criando e elaborando a cena em função dos seus conhecimentos históricos e estéticos. Para tanto, o professor deverá escolher textos teatrais e/ou textos literários e recortar trechos para serem improvisados por duplas ou por grupos de alunos. Esse fragmento de texto servirá de base para impulsionar a improvisação e deve priorizar a sua compreensão e a criação a partir de formas variadas.

De maneira geral, os alunos estão pouco familiarizados com a forma da escrita para o teatro, já que o ensino formal trabalha com rara frequência o texto dramático. Nesse sentido, atividades cênicas que privilegiam o recorte de textos teatrais são uma opção que estimula o aluno a ler uma determinada dramaturgia do começo ao fim. Por exemplo, após a prática teatral com fragmentos de texto, é importante que o professor instigue a leitura da obra da qual o trecho foi retirado. Certamente, a curiosidade e as expectativas dos alunos serão aguçadas ao longo do trabalho de experimentação na cena, tendo em vista que, por conta disso, eles poderão demonstrar maior interesse pela leitura da obra original, a fim de verificar como aquele trecho por eles improvisado e ao qual acrescentaram sentido com referências próprias, está posto na obra original.

A seguir, é apresentada uma sugestão de trabalho de improvisação, a partir de um fragmento da obra *Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna.

MULHER - *(escrevendo)* Que complicação! E se ao menos eu lucrasse alguma coisa... Mas perdi foi meu cachorro.

JOÃO GRILO - Quem não tem cão caça com gato.

MULHER: Como é?

JOÃO GRILO: Quem não tem cão caça com gato e eu arranjei um gato que é uma beleza para a senhora.

MULHER: Um gato?

JOÃO GRILO: Um gato.

MULHER: E é bonito?

JOÃO GRILO: Uma beleza! (SUASSUNA, 2005, p. 75 e 76).

Após escolher o trecho de um texto dramático, o professor poderá retirar os nomes dos personagens para que o aluno não reconheça o texto original. Caso contrário, e no caso específico da obra de Suassuna, se ele identificar o texto, geralmente se apropriará das produções realizadas a partir da obra. Em seguida, o professor apresenta as falas dos personagens sem identificação:

Personagem 1 – Que complicação! E se ao menos eu lucrasse alguma coisa... Mas perdi foi meu cachorro.

Personagem 2 – Quem não tem cão caça com gato.

Personagem 1 – Como é?

Personagem 2 – Quem não tem cão caça com gato e eu arranjei um gato que é uma beleza para a senhora.

Personagem 1 – Um gato?

Personagem 2 – Um gato.

Personagem 1 – E é bonito?

Personagem 2 – Uma beleza!

O jogo com o fragmento de texto permite uma exploração sem limites. É possível separar vários trechos de uma mesma obra com dois personagens ou mais; eleger um trecho apenas para a turma toda explorar, até se esgotarem as alternativas; solicitar improvisações sobre o que está de fato escrito, ou ainda, acrescentar um 'antes' e um 'depois' da escrita, dentre outras possibilidades.

Esse texto é uma peça clássica do teatro brasileiro e foi adaptada para o cinema e para uma minissérie de televisão.

Além de o professor utilizar recortes de texto dramático, outro recurso é selecionar trechos de outras fontes literárias, tais como contos, poemas, romances, crônicas, etc. O efeito será o mesmo da proposta anterior, haja vista que o aluno poderá improvisar e acrescentar sua subjetividade na cena, a partir da escrita. Por exemplo:

Hoje tive uma pequenina alegria. Uma coisa gostosa que nos oferecemos. Colhemos as cerejas de nosso pátio interno. Que pratada! Estávamos acompanhando todo o processo de amadurecimento: os brotos, o surgimento das florzinhas, depois as minúsculas frutas verdes que pouco a pouco foram ficando vermelhas. Esperamos que elas ficassem no ponto... E NHAM!, elas estavam deliciosas! A ameixeira não deu nada, não vamos poder comer ameixas. É impressionante a vontade de comer frutas que eu sinto (CHALLENGER e FILIPOVIDC, 2008, p. 272).

Os organizadores do livro *Diários de guerra: vozes roubadas* resgataram catorze diários de conflitos, todos escritos por crianças ou jovens, que relatam os horrores da Primeira Guerra Mundial e da recente invasão do Iraque, não se esquecendo do Vietnã, da Intifada e de diversos momentos da Segunda Guerra Mundial.

Esse fragmento transcreve o relato real feito em 02 de julho de 1992, quinta-feira, por uma jovem (11-13 anos de idade) sobrevivente da Guerra dos Bálcãs, na Bósnia-Herzegovina. Entretanto, na falta dessa informação, provavelmente seria inviável compreender o sentido e o contexto do trecho, o que também ocorre quando o aluno se depara com um recorte de escrita selecionado em mãos. Nesse exemplo, ele provavelmente não saberia os motivos pelos quais a menina relata a sua vontade de comer frutas. A proposta é justamente essa: num primeiro momento, o contexto não é importante, pois o aluno entenderá e criará a partir de suas próprias reflexões e referências. Contudo, num segundo momento e, caso deseje, o professor poderá contextualizar o trecho improvisado, que apesar de triste e impiedoso, poderá transformar-se numa comédia num jogo de improvisação.

Outra possibilidade de jogo de improvisação pode ser realizada com um trecho maior, retirado, por exemplo, do texto dramático *A Cantora Careca*, de Eugène Ionesco. O professor

poderá solicitar que os alunos, em duplas, representem esse trecho de forma abstrata/corporal, sem fala e, no momento seguinte, com fala (acrescentando um antes e um depois). Por fim, e após uma vasta exploração de possibilidades com o recorte, poderá sugerir a leitura da peça original.

SRA. MARTIN: Que curioso, que estranho! É bem possível, afinal! Mas eu não me lembro meu caro senhor.

SR. MARTIN: Eu moro no número dezenove, minha cara senhora.

SRA. MARTIN: Que curioso, eu também moro no número dezenove, meu caro senhor.

SR. MARTIN: Mas então, mas então, mas então, mas então, talvez nós tenhamos nos visto naquela casa, minha cara senhora?

SRA. MARTIN: É bem possível, mas eu não me lembro meu caro senhor.

SR. MARTIN: Meu apartamento fica no quinto andar, é o número oito, minha cara senhora.

SRA. MARTIN: Que curioso, meu Deus, que estranho! E que coincidência! Eu também moro no quinto andar, no apartamento número oito, meu caro senhor.

SR. MARTIN: Que curioso, que curioso, que curioso e que coincidência! Sabe, no meu quarto, eu tenho uma cama. Minha cama fica coberta com um edredom verde, encontra-se no fim do corredor, entre o lavabo e a biblioteca, minha cara senhora!

SRA. MARTIN: Que coincidência, ah meu Deus, que coincidência! Meu quarto também tem uma cama com um edredom verde e se encontra no fim do corredor, entre o lavabo, meu caro senhor, e a biblioteca! (IONESCO, 1993, p.8).

É fato que os alunos não leem com frequência textos teatrais. Desse modo, oportunizar trabalhos improvisacionais com uma diversidade de gêneros e estilos de escrita para o teatro,

certamente lhes proporcionará uma leitura e análise crítica sobre o teatro contemporâneo. Conforme Pupo (2005, p. 02), nos dias atuais, há uma diversidade de formas de escrita propostas por autores que se dedicam ao teatro, que vão desde o texto estruturado em diálogos até textos corridos, sem nenhuma definição de personagens ou de separação entre as falas. Segundo ela:

Se examinarmos mais de perto os textos que têm sido levados para a cena contemporânea no ocidente, vamos observar que regras historicamente reconhecidas sobre a construção dos diálogos, a eclosão de conflitos e até mesmo a noção de personagem, consagradas bases do gênero dramático, não mais se aplicam. [...] Hoje, textos de toda e qualquer natureza, escritos para serem representados ou concebidos para outros fins, podem ir para a cena; não é mais necessariamente o modo da escrita que caracteriza o teatro. Assim, a ficção entranhada em romances, contos, poesias, fábulas, mas também as considerações presentes em cartas, depoimentos, biografias, notícias, documentos históricos constituem atualmente matéria-prima de concepções cênicas (PUPO, 2005, p. 02).

O professor poderá trazer para o jogo, portanto, as mais variadas formas dramatúrgicas e literárias e se valer delas para orientar um estudo específico sobre as suas estruturas, suas evoluções e transformações ao longo dos séculos.



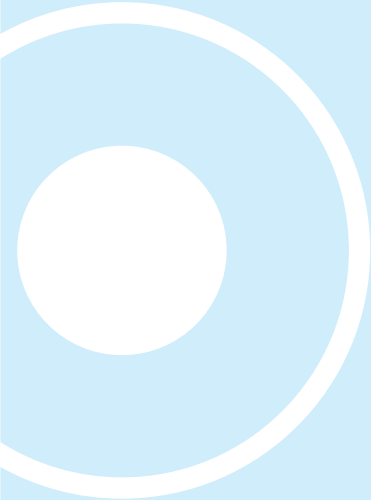
O ESTÍMULO COMPOSTO

Criada por John Somers, na Inglaterra, a estratégia do estímulo composto propõe o desenvolvimento de um conjunto de estímulos a partir de objetos, de textos escritos, de imagens e de fotos, etc. Assim, o professor poderá construir um ou mais pacotes de estímulo em função de um contexto histórico ou de um texto dramático, de acordo com o assunto selecionado para a dramatização.

Os sentidos e significados atribuídos pelos alunos a partir do manuseio desses artefatos decorrem do diálogo entre os estímulos a serem estabelecidos entre eles com o objetivo de apontar “[...] a história de sua origem, a interação entre os documentos e fragmentos de texto (por exemplo: uma receita médica, uma página de diário, uma anotação de endereço, um boletim escolar, um bilhete, etc)” (CABRAL, 2007, p.51).

Ao receber um pacote de estímulo, o grupo de alunos deverá articular os elementos que ele contém e revelar as reflexões realizadas em torno deles por meio da encenação, já que esses elementos sugerem um contexto e indicam a possibilidade de existência de um ou mais personagens, em razão dos objetos, imagens e registros escritos. Assim, o pacote de estímulo tem como objetivo iniciar o processo dramático, pois as relações que se estabelecerão a partir do cruzamento dos elementos nele contidos, de fato, são variáveis. Contudo, a imaginação dos participantes será aguçada e o sentido será dado por aqueles que estão agindo sobre o pacote.

Por outro lado, ao elaborar um pacote, o professor seguramente irá imaginar as figuras dramáticas a partir dos artefatos escolhidos. No entanto, no momento da prática, os alunos poderão encenar outras possibilidades não previstas por ele, o que demonstra que essa proposta requer uma postura de investigação tanto do professor quanto dos alunos, já que as alternativas colocadas em cena serão refletidas em conjunto. De qualquer modo, construir um pacote de estímulo requer atenção para que ele seja envolvente e motivador. John Somers (1999, p. 39) afirma que:



A habilidade de juntar um estímulo composto parece residir no poder de criar personagens e eventos nos quais aqueles estímulos estejam envolvidos. Se os personagens e os eventos estiverem prontamente acessíveis, o estímulo composto perde sua força e capacidade de intrigar – a qual gera o interesse dos participantes. Se a trilha for muito obscura, os participantes não ficarão motivados a segui-la. Deve haver uma tensão produtiva entre os artefatos e as informações que estes carregam.

Segundo Cabral (2007), a eficácia do estímulo composto está relacionada aos sentimentos despertados pela sua aparente autenticidade e o envolvimento dos alunos é gerado pela qualidade dos objetos e documentos. Nesse contexto, alguns detalhes são importantes, como, por exemplo, diferentes caligrafias para os manuscritos e envelhecimento de documentos, quando for o caso. Dessa forma, os participantes criarão empatia e incluirão as histórias de vida por meio do jogo teatral, possibilitando a identificação do grupo com as situações representadas e sua ressonância com o contexto local. A seguir, são apresentados dois exemplos de estímulo composto.



Esse primeiro pacote de estímulo contém:

- Uma espiga de milho;
- Uma fotografia em preto e branco (envelhecida, queimada nas bordas e manchada), na qual podem ser vistas seis crianças e uma mulher;
- Um lenço antigo;
- Um pente antigo (dentes largos);
- Um estojo de veludo contendo botões de roupas, trilhos de cortina, carretel de linha e agulha;
- Duas fichas telefônicas;
- Um saco antigo com zíper contendo os itens listados.

São muitas as possibilidades para a construção de uma personagem a partir desses elementos, tendo em vista que eles sugerem que a personagem viveu numa época passada, especialmente por apresentar fichas telefônicas e uma fotografia antiga. Por outro lado, é possível também traçar um perfil de uma pessoa que vive nos dias atuais e guardou todos esses materiais durante anos. É a imaginação e a criatividade dos alunos que fornecerá o contexto dessa personagem, que poderá ser do sexo feminino ou masculino, uma agricultora ou um alfaiate.



O próximo exemplo de pacote de estímulo contém:

- Uma carta escrita em árabe;
- Uma fotografia envelhecida (azulada) e rasgada, com três homens com indumentária da cultura árabe;
- Uma mangueira para narguilé;
- Uma essência (fumo) de sabor de pêssego para narguilé;
- Uma nota de dinheiro - *Dirham* (Moeda dos Emirados Árabes);
- Dois bonecos caracterizados de acordo com a cultura árabe;
- Uma sacola com desenhos egípcios contendo os itens listados.

Narguilé é um cachimbo de água utilizado tradicionalmente para fumar. É encontrado em muitos países do mundo, em especial, no Norte da África, no Oriente Médio e no Sul da Ásia.

A apresentação desse pacote é muito instigante, uma vez que apresenta a cultura árabe, com a qual os alunos talvez não estejam familiarizados ou sobre a qual têm pouco conhecimento. Ou seja, esse pacote instiga os alunos a pesquisarem sobre os artefatos e costumes de outros povos. Certamente, provocar a descoberta é o grande trunfo desse tipo de trabalho, visto que os integrantes da equipe se empenharão para desvendar os objetos e as questões que lhes são pouco familiares.

Antes da improvisação, o professor poderá solicitar que as equipes tracem o perfil físico e psicológico de uma personagem a partir dos objetos que compõem o pacote de estímulo. O objetivo dessa atividade é que as equipes, de fato, elaborem, discutam, reflitam e escrevam sobre o perfil do sujeito imaginado com riqueza de detalhes, delineando as características da figura dramática, como, por exemplo, a sua altura, gênero, etnia, cacoetes, profissão e idade. Enfim, tudo o que for possível criar, para, em seguida, passar para as improvisações. Ao final do processo, os perfis traçados serão apresentados.

Outra possibilidade é utilizar o estímulo composto como uma maneira de iniciar um conteúdo, como, por exemplo, um estudo sobre um determinado momento histórico ou sobre um tema específico. É possível também, criar expectativas para a leitura de um texto dramático, a partir de um pacote de estímulo que contenha itens/artefatos sobre o protagonista de um texto inspirado/retirado da própria dramaturgia, pois o estímulo composto, conforme Somers (2011, p. 178):

[...] pode ser visto como um foguete que conduz a nave principal – a história, seus personagens e o mundo em que vivem – em vôo, antes de se soltar. A energia e o interesse gerados pelo estímulo composto promovem o 'reforço' inicial para a criação da história, e uma vez esta tenha sido iniciada, serve como uma referência contínua no processo de criação.

Essas indicações metodológicas sugeridas são motivadoras e inspiradoras para incentivar a criação de outras propostas, nas quais o professor irá definir o 'como fazer', de acordo com as suas ideias, já que os caminhos de utilização dos pacotes de estímulo são variados. A seguir, são elencados alguns pontos a serem considerados na construção de um estímulo composto:

1. Os objetos sugerem propriedade e uso. A significação (importância) é dada pela sua combinação e história (especial), bem como por suas modificações (por exemplo:

uma fotografia amassada). Dessa forma, um objeto, individualmente, tem um potencial limitado, isto é, a combinação de objetos e documentos gera melhores resultados.

2. Os documentos podem ser mais sutis e complexos, tornando-se mais eficazes quando são associados a objetos.

3. Os documentos e objetos devem estar embutidos numa história e ambos requerem investimentos da imaginação dos participantes para que essa história se complete.

4. Se o processo for bem encaminhado, os espaços da história não poderão ser completados por meio da discussão – o drama é uma arte que requer investigação e a significância da história surge por etapas.

5. O cruzamento das referências (dos diferentes estímulos) pode revelar outros dilemas e/ ou problemas, ocasionando a necessidade de estender as investigações.

6. Os estímulos compostos devem criar tensão dramática, ou seja, levar a investigações que tenham potencial dramático.

7. A escolha e combinação dos objetos e documentos devem estar relacionadas com possibilidades de investigação de itens/questões particulares.

8. A eficácia dos estímulos compostos está relacionada aos sentimentos despertados pela sua aparente autenticidade. Assim, a qualidade dos objetos/documentos deve ser proporcionalmente igual à qualidade do envolvimento dos alunos. Portanto, é importante que o professor seja cuidadoso quanto aos detalhes do material: fotocópias coloridas, papel de qualidade, diagramação e formatação dos documentos, diferentes caligrafias para documentos privados e envelhecimento de documentos, quando for o caso.

9. Os estímulos devem ser selecionados de acordo com a empatia que possam despertar nos participantes e decorrem dos dilemas a que se referem. Os participantes precisam criar empatia e identidade com as questões suscitadas.

10. O *container* dos estímulos deve ser coerente com os objetos e documentos nele contidos.

11. O material deve ser introduzido com uma história que narre, convincentemente, o local em que ele foi encontrado.

12. O professor deve demonstrar que valoriza os objetos, caso contrário, os alunos não o valorizarão. Além disso, a manipulação dos objetos deve ser adequada. Por exemplo, deve inspirar respeito (eles pertencem a alguma coleção pessoal ou secreta), gerar intriga (algum mistério) ou revelar afeto (pertencem a alguém próximo), etc.

13. Os documentos e objetos devem ficar expostos de maneira a estimular cumulativamente o seu uso e significação.

14. Em uso, os documentos e objetos encorajarão atitudes e respostas dos alunos, desenvolvendo áreas de significação.

O PROFESSOR-PERSONAGEM

O professor-personagem é um recurso que subsidia a criação de uma atmosfera cênica, impulsionando a teatralidade no espaço de ensino. Segundo Cabral (1999, p.24), o professor-personagem “é a estratégia da qual o professor assume uma ou mais personagens dentro do contexto da ficção criada para um determinado processo dramático, alterando seu “status” e sua relação com os alunos”. Assim, o professor mantém uma relação diferenciada na ação teatral e o personagem por ele assumido pode mediar, orientar, induzir e/ou conduzir o desenvolvimento da cena, tendo em vista que está imerso nas informações e escolhas dos alunos.

O professor-personagem em ação intervém com mais eficiência no espaço de aprendizagem dos alunos ou na “zona de desenvolvimento proximal”, termo cunhado por Vygotsky e por ele definido como

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1998, p.112).

Desse modo, para o autor, o espaço de aprendizagem ou a zona de desenvolvimento proximal pode ser definido como a

distância entre o que os alunos podem realizar sozinhos e aquilo que eles são capazes de fazer sob a orientação ou com a colaboração de parceiros mais hábeis, nesse caso, com o auxílio do professor-personagem.

O método professor-personagem pode ser utilizado de várias maneiras: o professor pode assumir um personagem com a turma toda, ou ainda, com o auxílio de outros professores também personagens, dentre outras possibilidades. Caso o professor tenha pouca experiência em atuação, ainda assim, deve se encorajar e se colocar no lugar de outra 'vida', isto é, na vida de uma personagem. De fato, vivências como essas são enriquecedoras para os alunos, mas certamente também as são para os professores. No entanto, Vidor (2010, p, 37) ressalta que: “o fato de os professores não precisarem atuar no sentido do ator, não significa que eles não possam atuar como atores, desde que não percam de vista o contexto no qual estão trabalhando”. A autora menciona ainda, que o professor, ao assumir um papel, deverá aceitar e enfrentar alguns desafios como:

1. Agir como se fosse outra pessoa diante dos alunos;
2. Improvisar sua fala de acordo com o que surge da relação “aqui e agora” com os participantes;
3. Sustentar o papel, sua lógica;
4. Manter os objetivos pedagógicos;
5. Aceitar o imprevisível, o acaso;
6. Ser flexível para mudar o rumo sempre que necessário.

O atuar em sala de aula não consiste simplesmente em uma experiência lúdica e deverá estar sempre articulado com os objetivos escolares. Assim, o professor-personagem pode trazer para a sala de aula um tema gerador que esteja de acordo com o planejamento pedagógico, a fim de estimular o processo dramático e, conseqüentemente, as dimensões estética, artística e pedagógica sobre o assunto proposto, por meio das referências individuais e dos acordos coletivos entre os alunos. Cabral (2006, p. 20) salienta que “o papel assumido pelo professor pode ser metaforicamente representado como o de um obstáculo, o qual os alunos precisam superar através do argumento, da negociação

ou do compromisso”. A autora sugere também, algumas possíveis funções de um papel e classifica o *status* da personagem do professor:

- Buscar auxílio ou conselho: um psicólogo, com a tarefa de impor a disciplina em uma instituição para menores infratores, pesquisa os procedimentos mais “eficazes”;
- Buscar informação: um turista ou um geógrafo pesquisando a região;
- Coordenador: um investigador coordenando uma equipe de policiais;
- Desafiar: um detetive que não acredita que seus auxiliares serão capazes de interpretar as pistas deixadas por um criminoso;
- Introduzir informação: um mensageiro, um repórter.

O *status* de um determinado papel ou personagem poderá ser:

- Alto: rei, capitão, líder, treinador, diretor de escola, etc;
- Intermediário: secretário, representante de alguma autoridade, membro da comunidade ou da tripulação, etc;
- Baixo: pedinte, vítima, refugiado, aprendiz, etc.

É importante que o *status* da personagem do professor seja menor que o *status* da personagem do aluno, pois assim, a relação entre os alunos/personagens com o professor-personagem durante o processo dramático poderá ocorrer de forma mais espontânea, na medida em que rompe com qualquer hierarquia dentro da sala de aula. No entanto, se o professor assumir um papel com o *status* mais alto em relação ao papel atribuído ao aluno, ele deterá o controle do processo, podendo impedir o desenvolvimento da autonomia daquele. De qualquer modo, caso haja indisciplina e/ou outros problemas de concentração para o desencadeamento teatral, um *status* alto para a personagem do professor poderá ser a melhor opção para controlar e conduzir com mais eficiência o processo dramático.

O professor-personagem pode, por exemplo, introduzir o estímulo composto (apresentado no item anterior) para a turma, com o intuito de fornecer o contexto da ação dramática e incentivar os alunos a investigar criticamente a partir dos artefatos encontrados no pacote de estímulo. Nesse caso, o objetivo é que a personagem do professor indique pistas (históricas e circunstâncias anteriores) sobre o pacote de estímulo apresentado aos alunos. Desse modo, a encenação inicial do professor-personagem criará um clima de expectativas e perspectivas para desenrolar o processo teatral. Por exemplo, se o objetivo do educador for trabalhar com a censura no período da ditadura militar no Brasil, poderiam fazer parte de um estímulo composto, um velho baú contendo comunicados por escrito ('bilhetinhos') proibindo a publicação de determinados assuntos, fotografias de protestos, recortes de jornais da época e um diário. Para dar maior ênfase ao propósito das artes nesse contexto, outra alternativa seria acrescentar, no pacote, a música “Cálice”, composta por Chico Buarque e Gilberto Gil, além de um trecho do musical “Liberdade, Liberdade”, de Millôr Fernandes e Flávio Rangel.


Para inserir o pacote de estímulo e situar o contexto, a personagem do professor poderia desempenhar o papel de um investigador policial, de um professor pesquisador ou de um sujeito que acabou de alugar um imóvel e encontrou o baú no sótão da casa, dentre outras possibilidades. A partir da cena introdutória do professor-personagem, os alunos são convidados a ajudar a solucionar o mistério: a quem pertence ou pertenceram os itens encontrados no baú? As alternativas serão pensadas e refletidas pelos alunos a partir de improvisações. Vale ressaltar, que de acordo com a faixa etária dos alunos, especialmente se forem crianças, faz-se necessário que o professor adote cuidados para representar o papel de uma personagem em sala de aula. Assim,

Na internet, é possível obter com facilidade, por exemplo, reportagens do jornal *O Pasquim*, semanário brasileiro reconhecido por seu papel de oposição ao regime militar por meio do humor.

A música “Cálice” retrata, por meio de metáforas, a censura da ditadura militar. Por exemplo, a pronúncia da palavra ‘Cálice’ nos remete a uma ambiguidade em relação à palavra ‘Cale-se’, indicadora da repressão sobre a produção cultural, uma vez que a manifestação artística foi calada arbitrariamente no período ditatorial.

A peça estreou em 1965 no Teatro Opinião, no Rio de Janeiro. É um marco da história teatral do Brasil por ter sido o texto de maior sucesso do chamado teatro de protesto, uma crítica severa da repressão imposta pelo golpe militar de 1964.

Ao assumir um personagem é importante que o professor deixe claro quando está entrando ou saindo do papel – um recurso útil



para os primeiros encontros com uma classe é negociar uma peça de figurino (chapéu, lenço) ou acessório (maleta, livro, bengala) para marcar o papel. Assim que a classe estiver familiarizada com a estratégia, o desafio de descobrir as novas personagens e seu status será em si uma motivação para o grupo (CABRAL, 2006, p. 22).

De qualquer modo, o professor deve avaliar a vivência teatral de cada turma, para assim adequar e criar maneiras de introduzir a personagem sem sustos ou medos. Vale ainda lembrar, que é somente por meio do envolvimento sensível e orgânico do professor no papel de uma personagem que o espaço ganha vida e a teatralidade começa a existir.



A IMPROVISACÃO COM IMAGENS

De modo geral, as imagens podem estimular o trabalho com improvisações. Ao invés de utilizar o texto como pré-texto, objetos ou os jogos sistematizados, uma alternativa para desencadear cenas é apresentar imagens diversas: pintura, desenho, gravura, fotografia, etc. Entretanto, a primeira etapa para desenvolver o processo dramático com uma representação visual, é a leitura da imagem. O aluno/leitor, ao percorrer a imagem, aciona referências que compõem o seu acervo pessoal e instaura relações, estabelecendo sentidos que, obviamente, variam de pessoa para pessoa, uma vez que os acervos de cada uma delas são diferentes. Assim, quanto maior for o acervo do aluno, maior será sua interação com o objeto. De acordo com Ryngaert (2009, p.102):

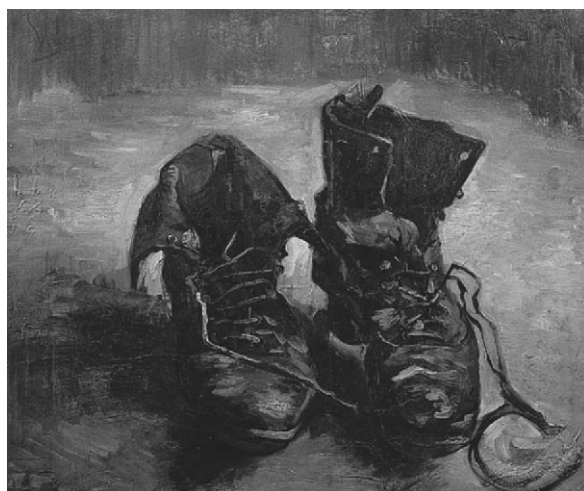
A imagem oferece inúmeras pistas novas quando manejada regularmente e torna-se, então, muito mais que uma simples ferramenta a serviço da improvisação. [...] Maleável e polissêmica por natureza, ela oferece aos jogadores um quadro no qual podem se engajar; oferece também, paradoxalmente, um abrigo, já que a leitura da imagem é deixada à apreciação de cada um.

No entanto, as leituras individuais serão confrontadas com as demais e constituem um processo fundamental para

ampliar as possibilidades de apreciar uma mesma imagem. Um exercício significativo seria solicitar a formação dos alunos em dois grupos e apresentar a cada um deles, duas obras de Van Gogh, uma retratando uma figura humana e outra um par de calçados. A partir da fruição em torno da imagem, cada integrante do grupo irá compartilhar a sua leitura com os outros alunos do grupo. Após isso, cada grupo refletirá e comporá uma improvisação, articulando as distintas visões sobre uma mesma imagem.



Woman Winding Yarn, 1885, de Vincent van Gogh.



A Pair of Shoes, 1886, de Vincent van Gogh.

Nesse tipo de proposta é interessante trazer imagens variadas para os alunos, não priorizando apenas figuras humanas, pois o trabalho com formas abstratas, objetos, paisagens, dentre outras, possibilita-lhes uma organização diferente para conceber a cena. Outra variante do exercício, com grau de dificuldade maior, seria trazer duas, três ou mais imagens para a apreciação ao invés de uma imagem para cada grupo, de maneira que, no momento da construção da improvisação, as imagens inspirem os integrantes de cada equipe para a composição da cena.

Outra proposta é a “Tela Viva”, uma forma diferente de trabalhar com a imagem. Nesse caso, as imagens escolhidas deverão representar figuras humanas, tendo em vista que o objetivo é assimilar a partitura corporal e a composição que a imagem traz para dar início à improvisação. Do mesmo modo, o jogo tem início com a leitura da obra, seguida do estudo das formas dos corpos, do figurino, do cenário, dos adereços e do espaço. Por fim, os alunos reproduzem a tela com seus corpos em forma de uma imagem estática, em conjunto com os elementos cênicos trazidos na imagem. Durante esse processo, um recurso que pode auxiliar no estudo e na construção da reprodução da obra é o registro fotográfico, pois o professor poderá retratar as primeiras montagens da tela viva para avaliar, juntamente com os alunos, o resultado do trabalho. No momento em que os alunos se observam, é possível detalhar e traçar comparações entre a sua reprodução e a obra, avaliando desde a posição do corpo e o cenário, até a expressão facial.

A etapa seguinte consiste em improvisar a partir da imagem estática reproduzida. Os alunos/atores se colocam como se fossem um quadro e permanecem concentrados na posição durante um curto espaço de tempo, para que os espectadores possam observar a cena. Após isso, dão início à ação e o desenrolar da improvisação acontece. Se possível, uma sugestão é projetar a obra original no momento da cena estática, tendo em vista que assim, os espectadores poderão entender o processo de montagem da cena. Logo abaixo, seguem exemplos de tela viva:

No primeiro exemplo, o trabalho foi realizado por alunas do 2º ano do ensino fundamental, da rede particular, sob a orientação da professora Teresinha Cândida Barbosa, na cidade de Caetanópolis-MG, em 2009. No segundo exemplo, o trabalho foi realizado por alunos do 4º ano do ensino fundamental, da rede pública, sob a orientação da professora Mônica Luiza Simião Pinto, na cidade de Curitiba-PR, em 2007.



Sister and book, 1997, Iman Maleki





Negros de carro, 1828, Jean-Baptiste Debret



Cabe salientar que trabalhos como esses instigam o aluno a pesquisar os elementos cênicos e que a preocupação não recai somente na interpretação. Assim, a atuação será pensada a partir de um perfil elaborado das personagens, de acordo com a leitura da obra e, por consequência, os alunos/atores irão delinear uma intenção para dar sentido à ação. Além do mais, o professor poderá aprofundar a proposta, pesquisando juntamente com os alunos sobre o pintor e sua produção, bem como sobre o contexto histórico da obra.



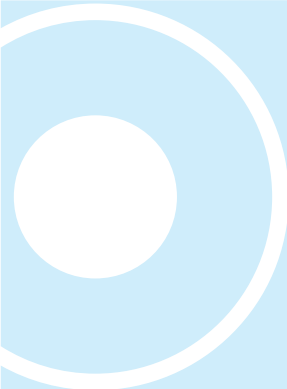
A IMPROVISACÃO E O ESPAÇO

Pensado em função do espaço, o jogo improvisacional é uma alternativa que permite descobertas distintas sobre a relação entre os alunos jogadores e o ambiente físico e a plateia. Dentre as possibilidades, os integrantes de um grupo podem eleger um espaço determinado em virtude de uma estética cênica priorizada ou pelas próprias referências que o espaço por si só oferece. Nesse sentido, é importante que o professor focalize o espaço durante as práticas teatrais, para que os alunos descubram a importância da dimensão do espaço no qual a cena irá se desenrolar. Ele pode solicitar, por exemplo, que os alunos criem formas de comunicação diferentes de acordo com o espaço e que pensem do ponto de vista do espectador, respondendo às questões: “Onde exatamente ficará a plateia e de que forma? Qual é o ângulo de visão mais interessante para ver este jogo? De quantas formas podemos jogar com a posição ou mesmo o deslocamento da plateia?” (BULHÕES, 2004, p. 76).

Esse tipo de trabalho instiga um olhar diferenciado para definir a lógica de uma encenação, já que o espaço determina uma carga de significação dentro do jogo cênico. Cabe ao professor solicitar aos alunos que escolham o espaço em que a improvisação ocorrerá, ampliando assim, as alternativas para a dramatização e não limitando os alunos a apresentarem a encenação num lugar determinado – geralmente no palco ou em outro local próprio para o teatro. Vale ressaltar que o teatro contemporâneo, com frequência, se opõe à estética tradicional do teatro à italiana, pois transforma o espaço cênico num

experimento para o espetáculo. Dessa maneira, escolher um espaço para se apresentar requer do aluno um olhar investigativo e é uma opção para o presumível diálogo que esse espaço travará com a cena pré-elaborada. Consequentemente, conforme Soares (2010, p. 121), “a descoberta de novos espaços, espaços não-convencionais e de sua teatralidade nos permite questionar e reavaliar simultaneamente estes lugares ampliando a capacidade de comunicação [...]”.

O ensino do teatro em espaços formais ou não formais de educação deve propiciar ao aluno explorar a teatralidade em diferentes espaços, com o objetivo de transformá-los cenicamente, recriando lugares de encontro e de ressignificação. Dentro do espaço escolar, por exemplo, o pátio, os corredores e a cantina, dentre outros, podem constituir lugares potenciais para a criação cênica. Numa outra situação, a praça e a rua podem configurar possibilidades inusitadas para aqueles que estão investigando o espaço, pois além dos significados do ambiente em si, o próprio lugar exigirá o estudo das potencialidades do corpo e da voz em função da comunicação/relação com os espectadores. Por certo,




[...] o primeiro passo consiste em encorajar os alunos a explorar o espaço do jogo enquanto área de experimentação, de criação da teatralidade. Nessa mesma medida, encorajá-los a ocupar o espaço, tomar posse dele, torná-lo expressivo, descobrindo-se a si próprios como centro deste espaço singular através do qual a vida ganha significação (SOARES, 2010, p. 132).



Alunos do Curso de Licenciatura em Teatro da Faculdade de Artes do Paraná
- FAP (2011).

O jogo teatral elaborado a partir do espaço configura, na percepção da materialidade do espaço físico real, o ponto de partida para a cena. Ao invés de solicitar aos alunos que escolham um espaço para a apresentação daquilo que eles já haviam combinado, o jogo é formulado a partir das percepções e sensações que o espaço emana. Esse procedimento visa à descoberta de uma linguagem e de um diálogo entre os corpos dos alunos/atores em acordo com o ambiente.

Para ampliar as possibilidades de jogo com o espaço, o professor pode utilizar recursos diversos, tais como: fragmentos de texto, adereços, tecidos, músicas e ruídos, imagens, etc. Todavia, o número e a diversidade de materiais para um único exercício poderá dificultar a experimentação, cabendo a cada professor avaliar o grupo para avançar nas propostas. Aliás, o contato do aluno com espetáculos teatrais também possibilita ampliar as possibilidades de jogo. Para Ryngaert (2009, p. 73):




Um contato sólido com o teatro contemporâneo é indispensável para que os jogadores constituam referências e até mesmo modelos contraditórios. [...] jogar / assistir também deveria ser um binômio natural, visto que as experiências do espectador remetem às do jogador, e vice-versa. A dupla experiência se impõe para que sejam superados os exemplos simplórios de esquetes impostos pela televisão e para que se ouse no confronto com formas contemporâneas de escrita e jogo.

Sendo assim, ao proporcionar ao aluno o papel de espectador, tanto em espetáculos teatrais quanto nas encenações realizadas pelos colegas de turma, o professor deve promover a reflexão dos diferentes olhares. Nessa proposta pedagógica, o receptor deixa de ser um mero espectador passivo e passa a atuar como agente ativo da obra artística.

A RECEPÇÃO

Promover a aquisição de conhecimento em teatro requer trabalhar o ator e o espectador, ou seja, o *fazer e o apreciar* (o produtor e o receptor). Como ator, o aluno é envolvido na construção e na produção da cena, o que significa fazer e apresentar. Como espectador, ele é levado a assistir a espetáculos ou a seus próprios colegas, envolvendo-se assim, nos processos de *apreciar* e de *avaliar*.

O professor precisa estar disposto e preparado para possíveis análises, compreendendo os mecanismos da encenação. Caso contrário, não instigará nos alunos, as reflexões pertinentes sobre uma determinada cena. De acordo com Pupo (2006, p.111),



Aceitar o convite para um alargamento da percepção daquilo que é presenciado no acontecimento teatral torna-se hoje condição indispensável para o profissional que se dedica a coordenar processos de aprendizagem em teatro.

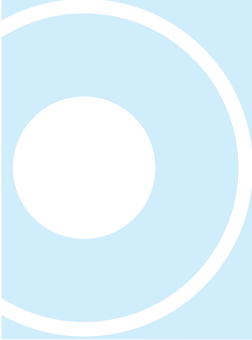
Dessa forma, o professor precisa estar preparado para fomentar as discussões sobre as propostas apresentadas pelos alunos, tendo em vista que nas encenações que eles produzem, ou seja, nas suas “obras”, eles procuram imaginar e inventar “formas novas”, que são representações e expressões do mundo cultural por eles conhecido. Os alunos/artistas fazem isso por meio de diversas linguagens artísticas, técnicas, materiais e em

diferentes níveis, manifestando criativamente seus pensamentos-emoções. Além disso, quando estão se expressando ou representando, também agem e reagem frente à plateia, ou seja, aos outros alunos da sala, ao professor e aos apreciadores ativos, por meio de seus diferentes modos e níveis de saber admirar, gostar e apreciar, culturalmente aprendidos. Portanto, o professor precisa saber lidar com as diferentes propostas dos alunos. Ao proporcionar-lhes o papel de espectador, tanto em espetáculos teatrais como nas encenações realizadas pelos colegas de turma, ele deverá promover a reflexão das leituras diversas.

A recepção do aluno/espectador tem a ver com as várias formas de leitura de fruição propiciadas aos educandos a partir das atividades teatrais em sala de aula e dos espetáculos assistidos. Compreender o contexto dos materiais utilizados, das propostas e das pesquisas, significa conceber o teatro não só como um fazer, mas também como uma forma de pensá-lo.

Em seguida, serão comentadas algumas indicações com a finalidade de elucidar procedimentos específicos do trabalho com a recepção de atividades teatrais em sala de aula e de espetáculos assistidos, sem, no entanto, pretender esgotar as discussões e possibilidades sobre o assunto.

Os alunos que observam as criações e atuações de seus colegas em atividades e que são incitados a falar sobre o que viram, iniciam suas opiniões críticas com base apenas no gosto. Porém, gradualmente, vão adquirindo conhecimento técnico e ampliando seu vocabulário. Segundo Reverbel (1997, p.30):



Pouco a pouco, as expressões limitadas, como "gosto" e "não gosto", isto é, os julgamentos sumários, perdem o sentido; os alunos analisam os trabalhos dos companheiros com maior propriedade, explicando os 'porquês'. Na medida em que se cria o hábito de se criticar, os alunos se exprimem cada vez mais espontaneamente.

Para Viola Spolin, estudiosa do jogo teatral, a recepção está vinculada à avaliação (interação e discussão), pois faz parte

do processo de construção do desenvolvimento da confiança mútua, que se insere numa abordagem receptiva do fazer teatral. Conforme a autora:

A plateia de jogadores não permanece sentada esperando pela sua vez, mas está aberta para a comunicação/experiência e torna-se responsável pela observação do jogo a partir desse ponto de vista. Aquilo que foi comunicado ou percebido pelos jogadores na plateia é discutido por todos (SPOLIN, 2001, p. 32).

A recepção é aberta para discussão no intuito de solucionar um problema. Para tanto, podem ser feitas as seguintes perguntas aos jogadores da plateia: “O que vocês estão vendo? O que os jogadores comunicaram? Vocês estão inferindo? Adivinhando? [...]”. Do mesmo modo, pode ser perguntado para os jogadores atuantes: “Vocês concordam com os jogadores na plateia? Você (seu time) tirou proveito das avaliações dos jogadores que os antecederam?” (Ibidem, p. 33).

Como se nota, a construção do conhecimento pautada na observação é realizada de forma construtiva. Não há imposição do professor e o aluno é livre para exprimir suas observações, sem o receio de ser reprimido. Dessa forma, o “clima” propicia o desenvolvimento para a observação crítica de diversos pontos de vista, suscitando práticas de cooperação. Quando for possível, também podem ser utilizadas exibições de trechos de registros em vídeo das atividades desenvolvidas em sala de aula, já que os alunos, geralmente, demonstram muito interesse em se descobrirem nas imagens apresentadas.

O *vídeo-registro* é uma ferramenta poderosa para fornecer aos sujeitos uma visão descentrada de si mesmos, que contribui para o fortalecimento do autoconhecimento e da autocrítica. Poder ver com os próprios olhos como se é do ponto de vista do outro é uma experiência enriquecedora para o *self* e constitui um avanço rumo a comportamentos

menos egocêntricos, menos centrados em si mesmo (JAPIASSU, 2003, p. 71, grifos do autor).

Deve-se salientar, que o vídeo-registro, como recurso instrumental para a discussão e avaliação coletiva das soluções cênicas apresentadas pelas equipes, deverá cumprir somente a função de registro documental e não deverá ter qualquer preocupação de natureza estética, em razão da estética audiovisual.

Outro recurso a ser utilizado poderá ser a fotografia. O professor, “após selecionar algumas 'dessas' fotos, poderá colá-las em folha de papel ofício, com instruções precisas ou perguntas objetivas relacionadas ao que as imagens dizem ou querem dizer” (Ibidem, p. 72). Por meio dessa atividade, o aluno começará a desenvolver um olhar “diferente” sobre os elementos da encenação, discutindo o que foi particularmente bem-sucedido e o que poderia ser melhorado.

Outra forma de registro possível são os protocolos, que dizem respeito às imagens ou escritas colocadas em uma folha de papel, individualmente ou em grupo, para que os alunos expressem o que vivenciaram numa aula ou num processo teatral. Geralmente, o protocolo é produzido na sessão anterior e trazido para o começo de outra sessão para reavivar a memória sobre os assuntos discutidos e sobre os episódios ocorridos, com o objetivo de refletir sobre o que já foi realizado, com vistas à continuidade do processo, em que há

[...] a preocupação em verificar o grau de transposição das formulações construídas na forma apresentativa (jogo teatral) para a forma discursiva (depoimento). Desenhos ou fotos elucidariam de outras formas. Preocupe-me especificamente naquele momento com o grau de abstração e os níveis de associações, relações, identificações, etc. [...] A síntese da aprendizagem, materializada pelo protocolo, tem sem dúvida a importante função de aquecer o grupo, promovendo o encontro (KOUDELA, 2001, p.91).

No Brasil, a prática sistemática da confecção de protocolos das sessões de trabalho com jogos teatrais foi inaugurada por Ingrid Dormien Koudela, com base em estudos dos procedimentos utilizados por Bertolt Brecht, no bojo de sua teoria da peça didática.

Por meio desses registros, os alunos participam observando o processo de cada colega e o seu próprio desenvolvimento, inclusive manifestando seus pontos de vista, o que contribuirá para ampliar a recepção das práticas de cada um em suas correlações artísticas e estéticas. Analisar o conjunto desses apontamentos em grupo é fundamental para que o aluno reflita sobre suas hipóteses, teorias e raciocínios em relação aos temas e conteúdos abordados. Assim, ele poderá expressar suas ideias e, posteriormente, comparar e reconhecer as semelhanças, bem como as diferenças entre as observações do professor e dos colegas.

Ao trabalhar a recepção das cenas produzidas pelos alunos/atores, isto é, ao assistir e apreciá-las, o educando/espectador vivencia a cena em que crítica, estética e produção artística se entrecruzam no processo da aquisição e da apropriação do conhecimento. Conforme Ubersfeld (2005, p.28), deve-se lembrar que:

[...] na atividade própria do espectador cooperam dois elementos: de um lado, a reflexão e, de outro, o contágio passional, o transe, a dança, tudo o que emana do corpo do ator e incute a emoção no corpo e no psiquismo do espectador, tudo o que induz, por meio de signos (sinais), o espectador da cerimônia teatral a experimentar emoções que, sem ser idênticas às emoções representadas, mantêm com elas relações determinadas.

A autora assinala ainda, que a identificação e o distanciamento desempenham, em simbiose, seu papel dialético. Tanto um espetáculo brechtiniano, que desperta a consciência do espectador, ou um espetáculo com cunho catártico que envolve o espectador, “um talvez não ocorra sem o outro, como diz Brecht, pela associação do prazer e da reflexão” (Idem).

Nesse sentido, destacamos que o trabalho de leitura sobre uma determinada cena amplia o referencial do educando, pois o envolve em processos de interpretação, tais como: descrever, interpretar, analisar e avaliar, que estão inseridos na aquisição de

Linguagem apropriada – o desenvolvimento da habilidade do aluno para empregar terminologia adequada, descrever convenções e conceitos para compartilhar significados e registrar sua percepção do trabalho observado. Compreensão Crítica – o desenvolvimento da capacidade do aluno identificar e comparar a peça observada com outras similares assistidas anteriormente; reconhecer como as idéias e questões foram interpretadas pela produção (CABRAL, 2000, p.225).

A citação é parte da proposta curricular da cidade de Florianópolis.

O ensino do teatro, ao possibilitar a vivência de abordagem metodológica distinta, colabora para ampliar a percepção crítica do aluno. Por essa razão, é importante que o professor utilize metodologias sobre a cena teatral no trabalho de mediação entre ele e seus alunos e, principalmente, que lance mão de recursos que possibilitem apontar direções para que estes se aprofundem em conhecimentos diversos da área teatral e descubram novas possibilidades estéticas.

Dessa maneira, o aluno constrói relações de conteúdo e de estética com as experiências vivenciadas por ele e ainda é capaz de responder às perguntas: “Que símbolos e signos o artista utiliza para abordá-los? Eu já vi algo parecido? De que outras maneiras essa idéia poderia ser encenada? Como eu faria? De que modo isso se relaciona com a minha vida?” (DESGRANGES, 2003, p.78).

Ao trabalhar a recepção teatral, uma das possibilidades é instaurar essas indagações, analisando o seu impacto e instigar a investigação e a participação dos alunos em diferentes níveis de percepção estética, histórica e sensorial. É importante que eles analisem o funcionamento da linguagem da cena e que procurem compreendê-la como parte de uma estrutura articulada, ainda que nem sempre ela se apresente de forma linear. Assim, pode-se desarmar o texto da cena e voltar a armá-lo de modo a elucidar suas significações.

Ao tratar do texto espetacular, o professor tem a possibilidade de trabalhar também a recepção teatral quando

utiliza como suporte o próprio texto da cena, no caso dos jogos e das improvisações partirem de um texto dramático (proposta apresentada no item *Os fragmentos de texto*). Ele poderá fazer um estudo antes ou mesmo depois de assistir à cena, a fim de avaliar de que forma o texto “fala”, bem como a cena se mostrou para o público.

Como espectadores, olhamos uma cena, um gesto, enquanto trocam-se marcações, olhares e luzes em pontos que escapam à nossa recepção. Nesta complexa realidade semiótica construída na memória, frente ao espetáculo em apresentação ou ao finalizado, o texto será assim sempre uma via segura que auxiliará a chegar aos possíveis caminhos de análise (CAMARGO, 2006, p.248).

Assim, desenvolver o trabalho de interpretação do texto dramático e da própria cena teatral é uma prática cujo foco não está na busca de valorações, mas constitui uma prática analítica direcionada pela preocupação de desvendar os sentidos e de descobrir os pontos de vinculação entre o que a cena mostrou e aquilo que o aluno tentou mostrar. Ou ainda, consiste em dar significados e fazer ressonâncias ao acúmulo de conhecimentos artísticos e estéticos por meio da vivência da linguagem teatral que o aluno possui.

O aluno deve ser estimulado a vivenciar, a analisar e a compartilhar sentimentos e experiências teatrais, pois expondo coletivamente suas dúvidas, acertos, progressos e descobertas, haverá não só um crescimento pessoal, mas também de todo o grupo envolvido no processo. Desse modo, ele deve ser estimulado a expor suas ideias, a ouvir e a respeitar as ideias dos outros e também a discutir e a trocar experiências.



A ORGANIZAÇÃO DA EXPERIMENTAÇÃO ESTÉTICA

Ensinar teatro, como dito anteriormente, implica preparar o aluno para interagir com a cena contemporânea em nível da produção e da recepção. Assim, deve haver um equilíbrio entre produção e recepção no trabalho em sala de aula. Nesse sentido, ao mediar processos teatrais, o professor deverá organizar/planejar a aula de maneira a instigá-lo a desvendar caminhos para uma livre experimentação, a fim de estabelecer um diálogo produtivo e investigativo na cena, e reflexivo sobre as diversas leituras. Dessa forma, alguns pontos deverão ser considerados pelo professor ao delinear uma aula:

- Conhecer com propriedade os alunos, para mapear em que nível de desenvolvimento na área teatral eles se encontram, com vistas ao melhor planejamento das atividades.

Antes da ação dramática, os alunos precisam:

- Explorar o movimento do corpo por meio de exercícios que visam aumentar a consciência corporal, com o objetivo de desenvolver a utilização do corpo no espaço, fazendo uso de exercícios de percepção corporal no processo criativo, interpretativo e sensorial.
- Experimentar diferentes sonoridades a partir da ressonância corporal, localizando a projeção da voz no espaço, associando-a a um trabalho de respiração e articulação, bem como à higiene vocal.

No ensino do teatro, é comum que o aluno/ator não compreenda a importância do trabalho corporal e vocal antes do processo cênico e, que muitas vezes, deseje ir para a cena sem ao menos realizar uma prática de concentração. Entretanto, cabe ressaltar que os exercícios que visam ao desenvolvimento da qualidade da presença cênica consciente na área de jogo e que intervêm no nível de relação do atuante com ele mesmo, com o espaço e com os outros, são partícipes e fundamentais para a prática teatral. Portanto, o nível de presença no jogo é imprescindível, uma vez que o atuante deve se encontrar num estado de prontidão para que a improvisação aconteça, ou seja, deve dispor de energia corporal e cerebral necessárias para que entre em cena. Desse modo, o aluno/ator permanece inteiro na cena como um corpo aceso pronto para interagir com os estímulos que serão confrontados no momento da improvisação.

Durante os jogos e improvisações, o professor poderá:

- Possibilitar diversos espaços para a prática teatral, não somente no sentido de utilizar o espaço como propulsor da cena (proposta apontada no item *A improvisação e o espaço*), mas com o objetivo de buscar diálogos com espaços diferentes daquele utilizado cotidianamente;
- Oportunizar múltiplos materiais para os exercícios e propostas cênicas, especialmente artefatos flexíveis e transformáveis, que estimulem a criação, tais como: tecidos, papéis, sucata (potes plásticos, caixas de papelão, embalagens em geral, etc.).

A produção das cenas também deve fazer parte do processo criativo, pois o aluno é incentivado a criar o cenário, a confeccionar o figurino, a produzir a sonoplastia e assim por diante, não se preocupando somente com a interpretação, uma vez que ele irá participar de todo o processo da construção de uma cena. Portanto, ao fazer uso de vários materiais que possibilitam novas criações, os alunos se apropriam de elementos, de formas e de cores, desenvolvendo a autonomia e a sensibilidade artística.

Todavia, é importante que a participação dos alunos nas atividades teatrais seja voluntária, pois a obrigação tende a gerar traumas. Cabe ao professor oferecer atividades alternativas para aqueles que não aceitam atuar, como, por exemplo, analisar os colegas atuantes, fazer um protocolo, auxiliar um grupo no processo de montagem de uma cena, assessorar o professor na dinâmica de uma prática, dentre outras. O importante é que, de alguma forma, ele contribua para o desenrolar das atividades e que no momento oportuno, se encoraje a participar como intérprete.

Caso a proposta for a montagem de um espetáculo, os jogos e as improvisações podem alavancar a construção cênica. Ao invés de eleger um texto dramático para a encenação, as atividades improvisacionais é que cumprem o papel de desenvolver o processo cênico. No entanto, mesmo que a escolha seja por um texto dramático ou de qualquer outro gênero literário, os jogos e improvisações auxiliam de forma construtiva no processo de montagem. Além disso, outra possibilidade muito utilizada nos dias atuais, são os espetáculos de improviso. Nesse formato, muitas encenações são construídas no calor do momento, já que os temas são sugeridos pela plateia e os atores criam a narrativa em cena.

De todo modo, durante a preparação dos intérpretes e dos experimentos em qualquer opção selecionada para a montagem de um espetáculo, poderá ocorrer um relaxamento na energia dos ensaios. Spolin (2008) sugere que o condutor do processo faça as seguintes perguntas para si mesmo:

- Estou dando energia suficiente?
- Estou me atendo demais em questões mecânicas/técnicas?
- Quais atores precisam de atenção individual?
- Os ensaios estão muitos puxados?
- Os atores estão trabalhando em disputa comigo?
- O problema é físico ou psicológico?
- É necessário estimular mais a espontaneidade?
- Estou usando os atores como bonecos?
- Estou exageradamente ansioso?

- Estou pedindo-lhes mais do que eles podem me dar neste momento?
- Estou alcançando/atingindo o intuitivo?

De fato, essas questões podem fazer com que o professor reveja as suas atitudes e melhore o direcionamento das proposições. A energia e, conseqüentemente, o seu entusiasmo, são extremamente importantes para estimular os alunos para a encenação e para as demais atividades teatrais. Ainda que o objetivo não seja desenvolver uma montagem cênica, o professor deverá, constantemente, rever as suas proposições para as atividades teatrais. Ryngaert (2009) traça alguns pontos para subsidiar a reflexão do professor sobre o desenvolvimento das práticas que ele coordena num processo de oficina. Uma vez seguidos os itens dispostos abaixo, o professor terá condições de melhor avaliar as dinâmicas que ele próprio empreende durante as suas aulas de teatro.

- Se o professor dispõe de um grande estoque de propostas de pontos de partida, de jogos e de exercícios, é preciso lembrar. Do contrário, será preciso reler os autores favoritos e/ou consultar fichas de jogos e exercícios antigos.
- É importante realizar uma preparação cuidadosa de um encadeamento cronometrado de propostas que parecem adequadas ao espaço e ao que se sabe sobre o grupo.
- Entre as propostas previstas, há algumas que, usadas e abusadas, já se tornaram hábitos?
- Um jogo importante: transformar ligeiramente uma instrução gasta, um exercício batido, adaptando-o ao terreno e à situação.
- Não se apressar no encadeamento das propostas de jogo, deixando que os jogadores tenham tempo para respirar e para expressar rapidamente, no burburinho, o que se passou com eles.
- Se um exercício é entediante ou se o professor o propõe por hábito, é melhor abandoná-lo.

- Sempre lembrar que o formador está numa situação de jogo.
- Depois da oficina, é importante anotar o que se passou e as propostas que foram feitas, as instruções modificadas e aquelas que ainda devem ser revistas.

Tais questões/sugestões praticadas pelo professor servem como apoio constante para que as aulas teatrais não caiam num fazer automático, no sentido de o professor propor sempre as mesmas atividades, sem avaliar os seus objetivos e os resultados. Entretanto, é necessário evidenciar a importância de haver educadores habilitados na linguagem teatral, pois o trabalho com o teatro, sob o prisma dos conceitos éticos, estéticos e pedagógicos que emergem ao redor do ensino dessa linguagem artística, poderá não ter efeito diante da falta de formação específica dos professores. Por isso, o professor deve, continuamente, refletir sobre as suas aulas.

Atualmente, em qualquer referência que se faça ao ensino, é com frequência mencionada a reflexão como algo a ser alcançado, como um determinismo no espaço da Academia, especialmente nas licenciaturas. O refletir é premissa básica para a construção do saber, e a prática reflexiva deve ser uma ação permanente e adjacente aos conhecimentos propostos no currículo.

Após concluir a graduação, muitas vezes, o professor reproduz os encaminhamentos metodológicos apreendidos durante o seu processo de formação. Conforme Hernandez (1998), quando o professor aprende um esquema de ação tenta logo aplicá-lo, baseando-se apenas na sua própria experiência. Desse modo, evidencia-se que um dos grandes desafios do trabalho pedagógico é incluir na formação desse profissional o hábito de uma prática reflexiva, de modo que ele não se torne um mero reprodutor de teorias e de técnicas de ensino. No entanto, como o professor conduz a reflexão em sua prática docente? Perrenoud (2002, p. 81) afirma que “[...] uma parte da ação pedagógica é feita de urgência e improvisação, por meio da intuição, sem realmente apelar a conhecimentos, seja por falta de tempo, seja por pertinência”. Para que isso não ocorra, o saber

analisar deve permear todo o processo de formação de um professor, de modo que ele entenda o processo reflexivo dentro do espaço acadêmico e assim possa empreendê-lo durante a sua permanência na prática do ensino.

Os alunos, em processo de formação inicial, segundo Perrenoud (2002, p.67), estarão desenvolvendo uma atitude reflexiva: “[...] ao analisar protocolos, ao assistir a vídeos, ao observar o planejamento didático, ao convidar a escrever um diário, ao trabalhar com situações ou com dilemas ou ao organizar debates”. O autor acrescenta ainda, que outras atividades provocam uma percepção mais crítica e analítica: “[...] seminários de análise de práticas, grupos de trocas sobre problemas profissionais, acompanhamento de projetos, supervisão e auxílio metodológico” (p. 70).

As propostas mencionadas constituem parte dos procedimentos teatrais nos cursos de Licenciatura na área de Artes/Teatro e nas orientações para a prática docente. Por exemplo, no momento da avaliação da linguagem teatral, podem ser utilizados protocolos (escrita e desenho), vídeos e fotografias (das improvisações e encenações), ou ainda, situações de dilemas mostrados na cena (discussão sobre as questões culturais, sociais e políticas). Nesse sentido, primeiramente é fundamental que o professor analise as suas atitudes, a fim de obter uma percepção mais acurada das suas ações. Caso contrário, ele poderá restringir-se a um discurso automático, pautado em fazeres de 'fórmula certa', sem avaliar constantemente as implicações dos métodos utilizados.

OS CANAIS DE PERCEPÇÃO E A PRÁTICA TEATRAL

Segundo Robbins (2009), recebemos as informações do mundo por meio dos nossos sentidos: visão, audição e também pela relação que se estabelece entre planos sensoriais diferentes (sinestesia). As pessoas que não possuem nenhum tipo de deficiência utilizam todos os sentidos e podem ser divididas de acordo com o sistema representacional que mais se manifesta nelas. Assim, “muitas têm acesso a seus cérebros principalmente por uma estrutura visual. Reagem às cenas que veem em suas cabeças. Outras, principalmente pela auditiva, outras pelas sinestésicas” (p. 97).

O autor assinala ainda, que dentre os canais de percepção, há sempre um que se destaca mais, e que o nosso comportamento e nossa comunicação estão muito ligados a ele, já que usamos os sentidos externos para perceber o mundo e, internamente, o rerepresentamos com os mesmos sentidos para o nosso cérebro. Dessa forma, as preferências dos professores e dos alunos, no que concerne à utilização de seus canais de percepção, influenciam no estilo de aprendizagem, bem como no estilo de ensino e constituem um gerador de dificuldades no ensino do teatro. Essa afirmação aponta para o potencial de envolvimento dos canais de percepção no contexto da educação e enseja a importância da compreensão, por parte dos professores, das principais tendências de seus alunos em relação às manifestações dos canais perceptivos e visam à reflexão sobre as estratégias de ensino implementadas nas aulas.

Os autores da neurolinguística apontam que a sinestesia engloba o tato, o olfato e o paladar. No entanto, outros autores, como Damásio, apontam que a sinestesia é a relação entre dois ou mais canais. Neste livro, acompanhamos os autores da neurolinguística.

Pessoas visuais têm mais facilidade de entender e de captar as coisas ao seu redor olhando-as; pessoas auditivas captam melhor as informações ouvindo sobre as coisas, e pessoas sinestésicas, em geral, precisam tocar e sentir as coisas para melhor percebê-las.

Por regra, no início do ano letivo, o professor poderá aplicar o teste dos canais de percepção nos alunos, a fim de traçar um panorama daqueles que são mais ou menos representativos para cada turma, e a partir dos dados obtidos, melhor planejar as suas aulas. Geralmente, não há um canal predominante numa turma. Nesse sentido, o intuito é 'falar' a mesma língua dos alunos e também estimular/aguçar o canal menos utilizado por eles. Na prática, o trabalho não é simples, pois a predominância de diferentes canais nos alunos pode exigir uma maior atenção do educador nos encaminhamentos metodológicos.

A partir disso, é possível afirmar que o professor deveria ter os três canais perceptivos igualmente aguçados, pois assim ele poderia atuar e propor trabalhos a partir do auditivo, do sinestésico e do visual. Robbins (1987, p. 142) afirma que uma mudança qualitativa no processo de ensino e na aprendizagem acontece quando o professor propõe

[...] alguma coisa visual, alguma coisa auditiva e alguma coisa sinestésica. Deve mostrar-lhes coisas, fazer com que ouçam coisas e dar-lhes sensações. [...] deve ser capaz de variar sua voz e entonações, para prender todos os três tipos.

O mesmo autor acrescenta ainda, que

Quase todos os garotos que fracassam em nossos sistemas educacionais são capazes de aprender. Nós, simplesmente, nunca aprendemos como ensiná-los. Nunca estabelecemos harmonia com eles e nunca igualamos suas estratégias de aprendizado (ROBBINS, 1987, p. 236).

Além disso, no ensino do teatro, os três canais de percepção são utilizados a todo o momento, pois em geral, as atividades cênicas envolvem os recursos auditivos, sinestésicos e visuais, e embora o teatro já englobe os canais perceptivos por excelência, esse fato não garante o emprego de todos eles pelo professor. Certamente, o docente que tiver um dos canais menos

Os estudos da neurolinguística apontam atividades para desenvolver um canal de percepção subdesenvolvido. O trabalho é equilibrar os três canais para ampliar a percepção sensorial com base numa consciência dos sentidos.

dominante, pouco irá envolvê-lo em suas práticas. Como se nota, a autoanálise, com base nos canais de percepção, poderá fazer a diferença na profissão de professor. A propósito, algumas questões para reflexão são propostas:

- Como meu próprio perfil de percepção afeta meu estilo de ensino na sala de aula?
- Como os meus canais de percepção desenvolvidos e subdesenvolvidos afetam aquilo que eu coloco no meu trabalho como educador ou me mantêm fora dele?
- Que tipos de métodos ou materiais de ensino eu evito porque envolvem o uso do meu canal de percepção subdesenvolvido?
- Que coisas eu faço especialmente bem em virtude de um ou de dois de meus canais mais desenvolvidos?

Essas indagações poderão orientar os processos de formação, com o intuito de priorizar uma uniformidade de uso dos canais de percepção no processo de ensino. Tomando por base a prática do estudo dos canais de percepção, os resultados poderão ser significativos no exercício docente. Por exemplo, se um professor possui o canal auditivo menos aguçado, por consequência, esse será o menos utilizado por ele. Portanto, no processo de preparar uma aula prática de teatro, possivelmente, esse docente irá dar maior importância para os recursos visuais (imagens projetadas, fotografias, observação do espaço, etc.) e para os estímulos sinestésicos (trabalho com o corpo, respiração, manipulação de objetos, cheiros, etc.). No entanto, para uma melhor comunicação, ele deverá identificar os canais preferidos de seus alunos e buscar comunicar-se com base neles. De acordo com Barbosa (2008, p.4),

A atividade de aprendizagem vai ser fortemente influenciada pelo uso dos canais de percepção preferenciais do educando, por exemplo, um educador precisa saber falar no canal auditivo (“auditivêz”), quando explica algo para um educando que prioriza o ouvido

para receber informação. O mesmo educador precisará saber falar no canal visual (“visualêz”), quando tenta ensinar algo para um educando que prioriza o canal visual para internalizar o conhecimento. Também precisará saber falar no canal sinestésico (“sinestesiquêz”) para conseguir uma compreensão adequada daquilo que está tentando ensinar para um educando que prefere aprender fazendo, sentindo a matéria, cheirando ou provando o conteúdo.

Portanto, é muito importante aprender a identificar qual é o canal predominante no aluno e usá-lo para a emissão da mensagem, tornando mais fácil o processo de recepção e de entendimento, de modo a aumentar a compreensão e a aprendizagem. No ensino do teatro, no momento da explicação de um jogo ou exercício, por exemplo, é fundamental que os direcionamentos sejam explicados com exatidão, pois se houver alguma dúvida, a proposta poderá não surtir o efeito esperado. Dessa forma, ao fazer uso dos canais de percepção durante o processo de ensino, o professor, sem dúvida, estimulará o interesse e o entendimento do aluno, melhorando assim, o encaminhamento das atividades teatrais.

Além disso, utilizar recursos da engrenagem teatral para criar a atmosfera da cena na escola, com instrumentos de percussão, luz, cenários, figurinos, etc., propicia um maior engajamento por parte do aluno nas aulas propostas. Com uma prática que busca determinar o mesmo universo do espetáculo no espaço da escola, certamente, o professor estará estimulando o efeito estético obtido com base numa determinada organização de elementos sensoriais. Em decorrência do clima alcançado, os alunos serão envolvidos, provavelmente, por meio dos canais de percepção, por uma recepção subsidiada pelas cores, formas, timbres, movimentos, etc. Desse modo, os impactos causados na elaboração de encaminhamentos teatrais, tomando por base as possibilidades sensoriais, em razão das carências artísticas que a escola declara, permitem uma implicação de propostas cênicas mais convincentes. A sedução deve permear o trabalho com o

Durante as aulas laboratório no curso de graduação, nas quais os alunos ministram atividades teatrais para seus colegas de sala, é importante notar que, no final do processo, durante o momento da avaliação em grupo, os apontamentos geralmente são referentes à falta de clareza nas explicações das metodologias por aquele que está ministrando a aula. Quando isso ocorre, torna-se evidente que os alunos partícipes não permanecem concentrados e não tentam compreender melhor o direcionamento dado pelo aluno/docente.

teatro na escola, caso contrário, as propostas cênicas estarão na contramão das expectativas dos alunos.

Assim, o professor em processo de formação precisa valer-se dos canais de percepção para pesquisar, para experimentar e checar alternativas metodológicas. Se os canais de percepção forem utilizados em pesquisa contínua – primeiramente, por meio do autoconhecimento do docente e de seus alunos, para em seguida, por meio de um melhor entendimento sobre os processos de interpretar e de organizar os estímulos sensoriais recebidos – certamente, a qualidade da aula será outra.

Diante disso, faz sentido buscar o desenvolvimento de uma consciência desse processo sob uma forma reflexiva, pois as experiências significativas provêm das ações diante das sensações, e basta identificar os caminhos pelos quais foram utilizados os canais perceptivos pelos docentes em sua trajetória de aprendizagem. É preciso ter disposição para rever e avaliar constantemente as tradições pedagógicas, uma vez que elas parecem insuficientes para responder aos novos desafios da educação.

O ensino do teatro, aliado aos canais de percepção, pode contribuir e constituir um caminho para refletir sobre a formação inicial do professor na linguagem teatral e do professor em exercício.

BARBOSA, Adelson Cândido. *Tecnologias de Transformação do ser*. Blumenau: [s.n.], 2008. (Apostila do Curso Estratégias de Aprendizagem, TECTRANS).

CABRAL, Beatriz. O professor dramaturg e o drama na pós-modernidade. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes ouvirOUver*, Uberlândia, n.3, p. 47-56, 2007.

_____. Teatro e Pressupostos Curriculares. In: *Subsídios para a Reorganização Didática no Ensino Fundamental*. Secretaria Municipal da Educação, Prefeitura Municipal de Florianópolis, 2000. p. 223-232.

_____. DANBY, Mark. *Antropofagia através do Equador*. Paper apresentado III IDEA Congresso, Kisumu/ Quênia. (publicado em 1999 na Austrália).

CAMARGO, Robson Corrêa de. O espetáculo e sua instabilidade. In: *Iv Congresso Brasileiro De Pesquisa E Pós-Graduação Em Artes Cênicas*, 4., 2006, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006. p. 248-249.

CHACRA, Sandra. *Natureza e sentido da improvisação teatral*. São Paulo, Perspectiva, 1983. (coleção Debates, 183)

CHALLENGER, Melanie; FILIPOVIC, ZLATA. *Vozes roubadas: diários de guerra*. Trad. Augusto Pacheco Calil. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

DESGRANGES, Flávio. *Pedagogia do Teatro: provocação e dialogismo*. São Paulo: Hucitec, 2006. (Pedagogia do Teatro)

_____. *A pedagogia do espectador*. São Paulo: Hucitec, 2003.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Como os docentes aprendem*. Pátio – revista pedagógica, Ano 1, nº 4, Fevereiro/Abril, p.9-13, 1998.

BIBLIOGRAFIA

IONESCO, Eugène. *A Cantora Careca*. Trad. de Yves D'Olivier. Campinas: Papyrus, 1993.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. *Metodologia do Ensino de Teatro*. 2 ed. Campinas: Papyrus, 2003. (Coleção Ágere)

JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994. (Série Temas, v.36)

KOUDELA, Ingrid Dormien. *Brecht na Pós-Modernidade*. São Paulo, Perspectiva, 2001. (coleção Debates, 281)

_____. *Jogos Teatrais*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001. (Coleção Debates, 189)

MARTINS, Marcos Bulhões. *Encenação em jogo: experimento de aprendizagem e criação do teatro*. São Paulo: Hucitec, 2004. (Teatro, 48)

MARTINS, Miriam Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. *Didática do Ensino de Arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD, 1998. (Coleção Conteúdo e Metodologia)

PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PUPPO, Maria Lúcia de Souza Barros. O pós-dramático e a pedagogia teatral. *Sinais de teatro-escola, Humanidades*, Edição Especial Teatro Pós-Dramático, Editora UNB, n.52, p.109-115, nov. 2006.

_____. *Entre o Mediterrâneo e o Atlântico, Uma Aventura Teatral*. São Paulo: Perspectiva, 2005. (Estudos; 220/ dirigida por Jacó Guinsburg)

BIBLIOGRAFIA

REVERBEL, Olga. *Um caminho do teatro na escola*. 2.ed. São Paulo: Scipione, 1997. (Pensamento e Ação no Magistério).

ROBBINS, Anthony. *Poder sem limites*. Trad. Muriel Alves Brazil. 11. ed. São Paulo: Best Seller, 2009.

RYNGAERT, Jean-Pierre. *Jogar, representar: práticas dramáticas e formação*. Trad. Cássia Raquel da Silveira. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SOARES, Carmela. *Pedagogia do jogo teatral: uma poética do efêmero: o ensino do teatro na escola pública*. São Paulo: Hucitec, 2010. (Série Pedagogia do teatro; 6)

SOUSA, Janaina de. *Teatro, Violência e Adolescência*. Florianópolis, 2004. 115f. Dissertação (Mestrado em Teatro). Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina.

SUASSUNA, Ariano. *Auto da Compadecida*. 35. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2005.

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

SOMERS, John. Drama e história: projeto Peste Negra. In: CABRAL, Beatriz (org.) *Ensino do Teatro: experiências interculturais*. Florianópolis: Imprensa Universitária, 1999.

_____. Narrativa, Drama e Estímulo Composto. Trad. de Beatriz A. V. Cabral. In: *Urdimento: Revista de Estudos em Artes Cênicas - UDESC*, Florianópolis, n. 17, 175-185, 2011.

SPOLIN, Viola. *O jogo teatral no livro do diretor*. Trad. Ingrid Dormien Koudela e Eduardo Amos. São Paulo: Perspectiva, 2008.

_____. *Jogos Teatrais na Sala de Aula: O livro do Professor*. Tradução de Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BIBLIOGRAFIA

_____. *Improvisação para o Teatro*. 4. ed. Trad. Ingrid Dormien Koudela e Eduardo Amos. São Paulo: Perspectiva, 2005.

_____. *Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin*. Trad. Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2001.

UBERSFELD, Anne. *Para Ler o Teatro*. Trad. José Simões (coord.). São Paulo: Perspectiva, 2005.

VIDOR, Heloise Baurich. *Drama e Teatralidade: o ensino do teatro na escola*. Porto Alegre: Mediação, 2010. (Coleção Educação e Arte; v.13)

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. 6. ed., São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1998.