

# Ensino do teatro e políticas educacionais

*Ricardo Ottoni Vaz Japiassu\**

---

## **Resumo**

O artigo discute as relações entre Teatro e Educação; expõe as principais abordagens pedagógicas do Teatro na Educação e examina algumas implicações político-pedagógicas da obrigatoriedade do ensino do Teatro na educação escolar brasileira.

**Palavras chave:** Educação - Ensino de Artes - Metodologia do Ensino - Políticas Educacionais - Teatro

## **Abstract**

The article discusses the relations between Theater and Education; exposes the main pedagogical approaches of Theater in Education and analyses some political and educational implications of Theater teaching obligatorines in Brazilian school education.

**Keywords:** Education - Arts Teaching - Methodology of Teaching - Educational Policy - Theater

---

\* Professor da Universidade do Estado da Bahia-Uneb/Campus X – Tx. de Freitas

## 1. Relações entre Teatro e Educação

As Artes são ainda contempladas sem a atenção necessária por parte dos responsáveis pela elaboração dos conteúdos programáticos de cursos para formação de professores alfabetizadores e de propostas curriculares para a educação infantil e ensino fundamental no Brasil. Embora os objetivos da educação formal contemporânea estejam direcionados para a formação *omnilateral*, quer dizer, em todas as direções do ser humano (Saviani, 1997), constata-se que o ensino das Artes na educação escolar brasileira segue concebido por muitos professores, funcionários de escolas, pais de alunos e estudantes como supérfluo, caracterizado quase sempre como lazer, recreação ou luxo - apenas permitido a crianças e adolescentes das classes economicamente mais favorecidas.

Já na Antiguidade Clássica filósofos gregos (Aristóteles, Platão) e romanos (Horácio, Sêneca) produziram escritos nos quais foram tecidas considerações a respeito de aspectos das relações entre Teatro e Educação. No entanto, o incremento de uma literatura caracterizada como especificamente debruçada sobre o binômio *Teatro-Educação* só passará de fato a existir a partir da segunda metade do século XIX.

Segundo Richard Courtney<sup>1</sup>, "*a primeira formulação do método dramático foi a de Caldwell Cook em 'The Play Way' (1917)*". De acordo com Courtney, o papel do Teatro na educação escolar passou a ser destacado só a partir da difusão das idéias de uma educação "pedocêntrica"<sup>2</sup>, inspirada no pensamento filosófico e educacional de Jean Jacques Rousseau.

A pedagogia original de Rousseau enfatizava a atividade da criança no processo educativo e defendia a importância do *jogo* como fonte de aprendizagem. Suas idéias encontraram um terreno fértil no movimento da *Educação Ativa* (liderado originalmente pelo professor doutor norte-americano John Dewey, da Columbia University).

A partir do início do século XX, a repercussão do movimento por uma *Educação Ativa* se fez intensa em muitos países e, no Brasil, esse movimento passou a ser conhecido como *Escola Nova*. Sabe-se que, um dos principais divulgadores e defensores do *escolanovismo* no país, foi o educador baiano Anísio Teixeira - que houvera entrado em contacto com as

---

<sup>1</sup> COURTNEY, Richard. *Jogo, teatro e pensamento: as bases intelectuais do Teatro na educação*. São Paulo: Perspectiva, 1980, p. 42.

<sup>2</sup> *Pedocentrismo* é o termo empregado por Richard Courtney para se referir ao pensamento pedagógico, inspirado nas idéias de J. J. Rousseau, que coloca a criança como centro do processo educativo.

idéias de John Dewey no Teacher's College da Columbia University entre os anos de 1927 e 1929.<sup>3</sup>

## 2. Jogo dramático e jogo teatral: especificidades

A sistematização de uma proposta para o *ensino do Teatro*, em contextos formais e não formais de educação, através de *jogos teatrais*, foi elaborada pioneiramente por Viola Spolin<sup>4</sup>, ao longo de quase três décadas de pesquisas junto a crianças, pré-adolescentes, adolescentes, jovens, adultos e idosos nos Estados Unidos da América.

A divulgação do *sistema de jogos teatrais* spoliniano repercutiu intensamente no meio educacional brasileiro sobretudo a partir dos anos setenta, após a experimentação prática de sua proposta metodológica pelo grupo de pesquisadores em *Teatro e Educação* da ECA-USP, liderado pela Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ingrid Dormien Koudela - responsável pela tradução brasileira de seu livro *Improvisação para o Teatro*, publicada pela editora Perspectiva em 1979.

A palavra *teatro* tem sua origem no vocábulo grego *theatron* que significa "local de onde se vê" (platéia). A palavra *drama*, também oriunda da língua grega, quer dizer "*eu faço, eu luto.*"<sup>5</sup> No *jogo dramático* entre sujeitos, todos são "fazedores" da situação imaginária, todos são "atores". No *jogo teatral*, o grupo de sujeitos que joga pode se dividir em equipes que se alternam nas funções de "jogadores" e de "observadores", isto é, os sujeitos jogam *deliberadamente* para outros que os observam. Na ontogênese, o *jogo dramático* (faz-de-conta) antecede o *jogo teatral*. Esta passagem do *jogo dramático* ao *jogo teatral*, ao longo do desenvolvimento cognitivo e cultural do sujeito, pode ser explicada como "*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 platéia.*"<sup>6</sup> (Grifo meu).

Diferentemente dos *jogos dramáticos*, os *jogos teatrais* são procedimentos lúdicos com regras explícitas, intencional e explicitamente dirigidos para observadores, isto é, pressupõem a existência de uma "platéia". Todavia, tanto no *jogo dramático* como no *jogo teatral* o processo de *representação dramática* ou *simbólica*, no qual se engajam os

---

<sup>3</sup> SCHAEFFER, M<sup>ª</sup> Lúcia G. P. *Anísio Teixeira: Formação e primeiras realizações*. São Paulo: FE-USP, 1988, p. 11.

<sup>4</sup> Existe um site na WEB exclusivamente dedicado a Viola Spolin e a sua proposta metodológica para o ensino do Teatro. Endereço na internet: <http://www.spolin.com/>

<sup>5</sup> SLADE, Peter. *O jogo dramático infantil*. São Paulo: Summus, 1978, p. 18.

<sup>6</sup> KOUDELA, Ingrid D. *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 1992a, p.45.

jogadores, se desenvolve a partir da *ação improvisada* e os papéis de cada jogador não são estabelecidos a priori, mas emergem a partir das interações que ocorrem durante o jogo.

A finalidade do *jogo teatral* na educação escolar é o *crescimento pessoal* e o *desenvolvimento cultural* dos jogadores através do domínio, comunicação e uso interativo da linguagem teatral, numa perspectiva improvisacional. O princípio do *jogo teatral* é o mesmo da *improvisação teatral*, quer dizer, a comunicação que emerge a partir da espontaneidade das interações entre sujeitos engajados na solução cênica de um problema de atuação.

### 3. Teatro e currículo escolar

Os estudos e reflexões acerca dos aspectos educativos do Teatro necessariamente vinculam-se às ideologias implícitas nas teorias da Educação através da história social, política e econômica das sociedades ocidentais.<sup>7</sup> Como já se disse, a partir do final do século dezanove a vulgarização do pensamento pedagógico de Jean Jacques Rousseau serviu de base para o movimento da *Escola Ativa*, intransigentemente advogado por muitos educadores e psicólogos entre os quais Claparède, Decroly, Freinet, Fröebel, John Dewey, Montessori, Pestalozzi, Piaget, Wallon, Vygotsky e Anísio Teixeira, Fernando Azevedo e Lourenço Filho, no Brasil. É com o movimento da *Escola Nova* que o papel do Teatro na educação escolar, particularmente na educação infantil, adquiriu status epistemológico e importância psicopedagógica.

A inclusão do Teatro como componente curricular da educação formal de crianças, jovens e adultos nas sociedades ocidentais deu-se com o processo de escolarização em massa que caracterizou a democratização do ensino laico ao longo do século XX. Uma possível explicação para a incorporação dos conteúdos estéticos às diretrizes curriculares das instituições de ensino é aquela segundo a qual o ensino das Artes teria ido ao encontro das exigências impostas à instrução formal pela industrialização crescente da economia internacional. Aníbal Ponce<sup>8</sup> defende este ponto de vista:

"(...) a burguesia não podia recusar instrução ao povo, na mesma medida em que o fizeram a Antiguidade e o Feudalismo. As máquinas complicadas que a indústria criava não podiam ser eficazmente dirigidas pelo saber miserável de um servo ou de

---

<sup>7</sup> COURTNEY, Richard. *Jogo, teatro e pensamento: as bases intelectuais do Teatro na educação*. São Paulo: Perspectiva, 1980, p. 4.

<sup>8</sup> PONCE, Aníbal. *Educação e luta de classes*. São Paulo: Cortez, 1995, p. 145-146.

um escravo (...) a livre concorrência exigia uma modificação constante das técnicas de produção e uma necessidade permanente de invenções."

Essa "*necessidade permanente de invenções*" de que fala Ponce teria trazido ao terreno pedagógico, entre o final do século XIX e início do século XX, a discussão da importância da *criatividade* para o desenvolvimento tecnológico de equipamentos necessários à indústria e aperfeiçoamento do design de produtos industrializados.

Paralelamente a esses fatores de ordem econômica, as concepções relativas à infância estavam sendo radicalmente modificadas nesse período, em função dos resultados obtidos com a afirmação da Psicologia como ciência. Considerada importante aspecto da inteligência humana - e via para potencializar a capacidade de resolução de problemas - a *criatividade* passou a ser estimulada na educação escolar no âmbito de um pensamento educacional liberal progressivista que se encontrava fundamentado nos princípios da *Escola Ativa*. Postulava-se, assim, um "novo" modelo de ensino para atender os ideais democráticos de "liberdade de expressão" e "livre iniciativa" do futuro cidadão.

Consequentemente, justificou-se a presença do Teatro e das Artes em geral, na escola, como recurso de estímulo à "criatividade" do educando. Mas isso não equivale dizer que a prática teatral estivesse ausente das salas de aula antes do século XX. Sabe-se que dramatizações escolares e leituras de peças teatrais em latim ocorriam no interior de escolas e universidades já durante a Idade Média. O trabalho com Teatro na escola, neste período, era então geralmente caracterizado pela encenação de uma peça no final do ano letivo ou o uso apenas do diálogo, lido durante aulas de Línguas.<sup>9</sup>

A partir da segunda metade do século XX, com o fortalecimento de uma *Educação através da Arte*<sup>10</sup>, o Teatro e sua dimensão pedagógica começaram a ser pensados na educação escolar de um ponto de vista que ambicionava superar as limitações de seu uso exclusivamente *instrumental*, isto é, como *método para o ensino de conteúdos extra-teatrais*. Essa nova abordagem do ensino do Teatro, *essencialista* ou *estética*, fundamentou-se na *especificidade da linguagem teatral* e ao mesmo tempo buscou compreender seus princípios psicopedagógicos. O eixo desta perspectiva pedagógica teatral é a *compreensão do Teatro enquanto sistema de representação semiótico, como forma de expressão artística e linguagem*

---

<sup>9</sup> COURTNEY, Richard. *Jogo, teatro e pensamento: as bases intelectuais do Teatro na educação*. São Paulo: Perspectiva, 1980, p. 10-44.

<sup>10</sup> READ, Herbert. *Educação pela Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1977. A proposta de Read é a do uso instrumental das Artes, a serviço dos conteúdos a serem socializados pela escola. Não se trata do ensino das linguagens artísticas. Refere-se a um método de ensino: *através da Arte*.

*acessível a todo ser humano* - e não apenas a um pequeno grupo de iniciados (profissionais de Teatro ou aficionados do teatro amador).

As Artes, entendidas como formas humanas de expressão semiótica<sup>11</sup>, ou seja, como processos de representação simbólica para comunicação do pensamento e sentimentos do ser humano, fizeram com que seu valor e importância, na formação do educando, fossem concebidos em novas bases. Sabe-se, hoje, que a principal característica que distingue o ser humano das outras espécies animais é o uso social de signos para comunicação, controle, organização e transformação do seu comportamento. Esse uso dos símbolos, como instrumentos psicológicos, afeta de forma irreversível o funcionamento mental humano bem como a estrutura das relações entre pessoas intra e interculturalmente.<sup>12</sup>

Importante *meio de comunicação e expressão* que articula aspectos plásticos, audiovisuais, musicais e lingüísticos em sua especificidade estética, o Teatro passou a ser reconhecido como *forma de conhecimento* capaz de mobilizar, coordenando-as, as dimensões sensório-motora, simbólica, afetiva e cognitiva do educando, tornando-se útil na compreensão crítica da realidade humana culturalmente determinada.

Descobertas sobre o caráter pedagógico, terapêutico e semiótico do Teatro interagiram com as pesquisas estéticas que ambicionavam a renovação da linguagem teatral e das Artes ao longo de todo o século XX. As experimentações e propostas estéticas teatrais contemporâneas influenciaram e continuam influenciando as diferentes abordagens do Teatro na Educação. Verifica-se, hoje, um amplo leque de possibilidades, uma espécie de mosaico de encaminhamentos pedagógicos do trabalho educativo com o Teatro - decorrente de crenças, compromissos ideológicos, políticos e das preferências estéticas de seus propositores. A seguir serão apresentadas algumas das principais formas de conceber a pedagogia teatral no Brasil.

#### **4. Abordagens pedagógicas do Teatro na Educação**

O Teatro na Educação ainda hoje é pensado exclusivamente como um meio eficaz para o alcance de conteúdos disciplinares extra-teatrais ou de objetivos pedagógicos muito amplos como, por exemplo, o desenvolvimento da "criatividade". Uma vertente dessa *concepção instrumental*, redutora da potencialidade educativa do Teatro na

---

<sup>11</sup> VYGOTSKY, L. S. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

<sup>12</sup> VYGOTSKY, L. S. *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Ciudad de La Habana: Editorial Científico Técnica, 1987.

\_\_\_\_\_. *Psicologia del arte*. Barcelona: Barral, 1972.

escolarização, denomina-se “*Play Way*” ou “*Método Dramático*”<sup>13</sup>. Basicamente, o “*Método Dramático*” é um *recurso didático* que consiste na encenação ou simulação de situações, voltado para a assimilação de conteúdos trabalhados pelas diferentes disciplinas do currículo (dramatização de episódios estudados em História, simulação de eventos para treinamento de pessoal de cursos profissionalizantes, forças armadas, empresas etc).

A introdução do Teatro e das outras formas de expressão artística na educação escolar contemporânea ocidental como recurso didático, trouxe consigo a discussão do sentido do *ensino das Artes* para a formação das novas gerações. O debate, longe de se exaurir, permanece em aberto, alimentado por diferentes argumentos que logram justificar seu valor educativo e sua inclusão no ensino formal.

As justificativas para o *ensino do Teatro* e das Artes na educação escolar, inicialmente de caráter *contextualista* ou *instrumental*, passaram a afirmar, pouco a pouco, a contribuição singular das linguagens artísticas para o desenvolvimento cultural e crescimento pessoal do ser humano, introduzindo uma nova perspectiva para apreciação do papel das Artes na Educação: a abordagem *essencialista* ou *estética*.

Essa abordagem, diferentemente da *perspectiva instrumental*, defende a presença das Artes no currículo das escolas como conteúdos relevantes na formação cultural do educando. O Teatro e as Artes, de acordo com essa abordagem, são concebidos enquanto *linguagens*, como *sistemas semióticos de representação* especificamente humanos. Trata-se, nesta perspectiva, de estudar a complexidade das linguagens artísticas e suas especificidades comunicacionais enquanto sofisticados sistemas arbitrários e convencionais de signos. Destaca-se, na abordagem estética, a necessidade de apropriação pelo aluno das linguagens artísticas - instrumentos poderosos de comunicação, leitura e compreensão da realidade humana. O objetivo do ensino das Artes, para a concepção pedagógica essencialista, não é a formação de artistas mas o domínio, fluência e compreensão estética destas complexas formas humanas de expressão que movimentam processos afetivos, cognitivos e psicomotores do sujeito.

As abordagens do Teatro na Educação, tanto *instrumentais* como *estéticas*, foram em grande parte determinadas pelas políticas educacionais das nações e fundamentadas rigorosamente em teorias psicológicas do desenvolvimento infantil, especialmente pelas leis da epistemologia genética clássica formuladas originalmente por Jean Piaget em Genebra, na

---

<sup>13</sup> COURTNEY, Richard. Jogo, teatro e pensamento: as bases intelectuais do Teatro na educação. São Paulo: Perspectiva, 1980, p. 44-45.

Suiça, a partir das investigações desenvolvidas por ele junto ao Instituto Jean-Jacques Rousseau.

#### **4.a. A concepção cognitivista do jogo simbólico infantil de Piaget**

Ao desenvolver sua *Teoria do Desenvolvimento Cognitivo*, rigorosamente sistematizada ao longo de quase meio século, Piaget (1896-1980) destacou a importância da emergência da função simbólica para o desenvolvimento intelectual do sujeito e chegou a examinar exaustivamente a formação do *símbolo* na criança. Piaget<sup>14</sup> dividiu sua investigação sobre a formação da capacidade de representação simbólica na criança em três partes que abordam, respectivamente, a gênese da *imitação*, o desenvolvimento do *jogo simbólico* e as características da *representação cognitiva*.

São duas as hipóteses que ele pretendeu comprovar ao longo dessa sua investigação:

- 1) A continuidade funcional entre o *Pensamento Sensório-Motor* (inteligência prática) e o *Pensamento Conceptual* ou *Representativo* (inteligência operatória);
- 2) As interações e interrelações possíveis entre as diversas formas de representação que caracterizam o pensamento humano (*imitação*, *jogo simbólico*, *imaginação* e *sonho*).

Utilizando-se de protocolos que descreviam e acompanhavam o comportamento dos seus filhos Jacqueline, Lucienne e Laurent (desde seus primeiros dias de vida até a pré-adolescência) além de se referirem ao monitoramento da atividade de outras crianças em idade escolar na *Casa da Criança* em Genebra, Suiça, Piaget pretendeu demonstrar os fatos que comprovavam a validade de sua teoria também no exame da emergência e desenvolvimento ontogenético da *função simbólica*.

Ele examinou, nesse estudo, a questão do *simbolismo primário* ou simbolização consciente no jogo (uma tampinha de garrafa de refrigerante sendo utilizada como nave intergaláctica) e do *simbolismo secundário ou inconsciente* (imagens cujo conteúdo é assimilado aos desejos ou às impressões do sujeito e cuja significação permanece sem ser compreendida

---

<sup>14</sup> PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Guanabara/Koogan, 1978.



por ele. Exemplo: criança impedida de sair de casa brinca de passear na rua com suas bonecas).

Nesta investigação, Piaget chegou inclusive a apresentar e discutir algumas abordagens psicanalíticas pós-freudianas que o levaram a concordar que:

"Sem dúvida existem no domínio do jogo infantil manifestações de um simbolismo mais oculto, revelando no sujeito preocupações que, às vezes, ele próprio ignora. Toda uma técnica de psicanálise do jogo foi mesmo elaborada pelos especialistas da pedanálise (Klein, Anna Freud, Löwenfeld etc), a qual se funda no estudo desses símbolos lúdicos 'inconscientes'.  
" 15

As conclusões de Piaget de que o *Símbolo* (jogo dramático infantil) fazia parte das estratégias naturais do sujeito no sentido de *assimilar* a realidade e de que também se constituía num momento intermediário entre o *Exercício* (atividade sensorio-motora que antecede a emergência da função simbólica) e a *Regra* (jogos compartilhados por mais de um indivíduo e regidos por regras explícitas, estabelecidas de comum acordo), tiveram grande repercussão no terreno terapêutico e pedagógico, contribuindo decisivamente para a conquista do espaço do *jogo dramático* e das atividades com a *linguagem teatral* tanto na educação escolar da criança como na psicoterapia infantil.

Embora as *abordagens psicanalíticas pós-freudianas* tenham uma contribuição única a oferecer ao estudo do papel do jogo dramático infantil no tratamento e cura de distúrbios comportamentais ou dos traumas afetivos do sujeito, neste trabalho, a vertente terapêutica do Teatro que será examinada e que mais de perto interessa é aquela inaugurada por Jacob Levi Moreno.

#### **4.b. A terapêutica psicodramática de Moreno**

Ao lado da *Teoria Genética do Desenvolvimento* de Jean Piaget os saberes sobre a função terapêutica do Teatro, investigada e acompanhada pelos experimentos psicoterápicos conduzidos por J. L. Moreno (1890-1974), inicialmente na Áustria e logo em seguida nos Estados Unidos, abriram caminho para a utilização educativa do que se convencionou chamar de *psicodrama pedagógico* (o *psicodrama* aplicado ao treinamento de pessoal em empresas e ao ensino de conteúdos extra-teatrais).

---

<sup>15</sup> Idem, p. 218.

A princípio dedicado à pesquisa cênica com o objetivo de renovação da linguagem teatral Moreno, ao desenvolver o seu *teatro da espontaneidade* (que questionava a tradição ocidental das convenções teatrais), terminou por descobrir o *valor terapêutico* do Teatro na cura de distúrbios do comportamento. Essa descoberta o levou a empreender intensa investigação do funcionamento psicológico humano e seus experimentos subsequentes lhe forneceram as bases para que viesse a propor a *terapia psicodramática* e, com ela, dois procedimentos psicoterápicos até então jamais utilizados: o *psicodrama* e o *sociodrama*.

Descontente com as práticas teatrais conservadoras, Moreno alinhou-se às vanguardas artísticas européias do início do século e propôs seu *teatro da espontaneidade*. O *teatro da espontaneidade* rompia com os procedimentos tradicionais do espetáculo teatral por solicitar o engajamento ativo do espectador nas ações representadas sobre o palco a partir de uma *atuação improvisada* - que não se baseava em roteiros prévios nem em textos dramáticos (peças escritas) consagrados.

Opondo-se ao teatro de "conservas culturais" (representações teatrais fiéis ao texto literário de gênero dramático e a uma forma cênica invariante), ele propunha que as apresentações teatrais passassem a ser elaboradas com base na *expressão cênica improvisada*.

Os experimentos com o *teatro da espontaneidade* lhe permitiram verificar a eficácia terapêutica do Teatro, especialmente a partir do *Caso Bárbara*. Bárbara era uma atriz do seu grupo, especializada em "viver" heroínas cândidas e delicadas. A partir do desabafo do cônjuge da atriz - também integrante do grupo - em que tornou público o fato dela se comportar de forma rude e agressiva na intimidade do lar, de forma completamente distinta da maneira de agir das personagens que costumava representar, Moreno começou então a solicitar de Bárbara a interpretação de tipos grosseiros e vulgares sugerindo ao casal que passasse a encenar, no palco do seu *teatro da espontaneidade*, as situações de conflito vivenciadas na privacidade de sua união matrimonial. Constatando, através dos depoimentos de Bárbara e de seu parceiro, que o relacionamento conjugal deles melhorara após o início das encenações em que "reviviam" as situações de conflito experimentadas na intimidade do casamento, Moreno começa a refletir sobre o alívio emocional proporcionado pelos processos de negociação envolvidos na reconstrução "fiel" das situações a serem "revividas" durante as "encenações terapêuticas". O Caso Bárbara foi, segundo ele, o ponto de partida para a investigação da *função terapêutica* do Teatro.<sup>16</sup>

---

<sup>16</sup> MORENO, J.L. *Psicodrama*. Buenos Aires: Hormé, 1974.

Ao observar que o Teatro proporcionava uma *catarsis* não apenas sobre o público, como acreditava Aristóteles, mas principalmente sobre os atores, Moreno inicia os estudos e experimentos clínicos que resultaram na sua proposta psicoterapêutica. Ele destacou a importância do conceito aristotélico de *catarsis*<sup>17</sup> para a *teoria psicodramática* e afirmou que foi fundamentalmente a partir do efeito terapêutico e libertador da *catarsis*, paralelamente ao uso de técnicas para o engajamento espontâneo do paciente na reconstrução dramática improvisada de situações traumáticas (em que o sujeito pudesse experimentar diferentes papéis e assim conseguir enxergar-se “de fora”, sob diferentes perspectivas), que ele pôde desenvolver a *terapêutica psicodramática*.

A origem do *psicodrama* resultou das pesquisas cênicas originais de Moreno à frente do seu *teatro da espontaneidade* que, então, se desenvolveram em duas direções:

"Uma foi puramente **estético-dramática**, uma arte do drama do momento. Criou uma nova forma de drama, o 'jornal-vivo'. A outra linha foi **psiquiátrica e terapêutica**, o estudo e tratamento de problemas mentais através do drama espontâneo(...) O enfoque terapêutico difere assim do estético em um fator essencial. Se interessa pela personalidade privada do paciente e sua *catarsis*, e não pelo papel representado ou seu valor estético."<sup>18</sup> (Grifos meus; tradução livre minha).

Os métodos dramáticos de ação profunda para tratamento psiquiátrico propostos por Moreno se dividem em duas categorias:

*Psicodrama* - que se ocupa das relações interpessoais e da psicologia da vida privada do paciente;

*Sociodrama* - que investiga as relações intra e intergrupais, com base nos valores culturais do grupo social ao qual pertence o paciente.

Na história da psicoterapia tanto o *psicodrama* como o *sociodrama* representam o ponto decisivo de ruptura com o tratamento do indivíduo isolado e a partir exclusivamente do discurso verbal (psicanálise freudiana). Moreno funda o *tratamento do indivíduo em grupos*, com base na ação dramática.

<sup>17</sup> Não existe acordo sobre o sentido original em que Aristóteles teria utilizado a palavra *catarsis* na sua *Poética*. Vygotsky, em *Psicologia das Artes* (1972: 262-263), relaciona os seguintes sentidos em que a palavra fora utilizada por alguns pensadores: ação moral da tragédia ou a conversão das paixões em inclinações virtuosas (Lessing); a passagem do desprazer ao prazer (E. Müller); cura e purificação no sentido médico (Bernays); anestesia do sentimento (Zeller). Ele, Vygotsky, utiliza o termo *catarsis* para referir-se à *reação estética*, ou seja, ao sentimento animicamente gerado a partir de uma criação artística. Moreno parece utilizar a palavra com o mesmo sentido empregado por Bernays.

<sup>18</sup> MORENO, J.L. *Psicodrama*. Buenos Aires: Hormé, 1974, p. 249.

A incorporação da *teoria psicodramática* na Educação deu-se por conta da ênfase de Moreno na “espontaneidade”, na “criatividade”, na valorização do “trabalho em grupo” e na *função terapêutica* do Teatro. Alguns de seus experimentos se deram no contexto da educação escolar e lhe permitiram explicitar procedimentos metodológicos ainda hoje muito utilizados no ensino do Teatro como a *auto-avaliação* e os *protocolos de sessão* (registros escritos, pelos participantes, das atividades desenvolvidas com a linguagem teatral no grupo).<sup>19</sup>

A *terapêutica psicodramática* diferentemente da *terapêutica psicanalítica pós-freudiana* baseia-se nas interações entre os pacientes num grupo e não exclusivamente na observação do seu jogo dramático solitário ou do simbolismo secundário de suas representações através da linguagem teatral. Além disso, Moreno propunha com a *terapia psicodramática* o uso de elementos constitutivos do espetáculo teatral como refletores, sonoplastia, figurinos, adereços e cenografia. E mais, suas indicações para a arquitetura do espaço destinado às encenações de *psicodramas* e *sociodramas* (que foram adotadas por algumas escolas, hospitais e clínicas psiquiátricas nos Estados Unidos, Europa e América do Sul) sugerem autênticos teatros - com palco, bastidores, urdimento etc.

Moreno cria efetivamente duas modalidades de *teatro improvisacional* com objetivos terapêuticos: o *psicodrama* e o *sociodrama*. No Brasil, a *abordagem terapêutica psicodramática do Teatro na Educação* denomina-se *psicodrama pedagógico* e têm sido pesquisada pelas professoras Maria Alcía Romaña<sup>20</sup> e Gleidemar Diniz.<sup>21</sup> Na Escola de Comunicações e Artes-ECA da Universidade de São Paulo-USP as pesquisas sobre a dimensão terapêutica do Teatro têm sido orientadas pelo Prof. Dr. Clóvis Garcia<sup>22</sup>.

Contemporâneo de Moreno, Brecht se ocupou em investigar a função social do Teatro sistematizando uma nova Poética da arte teatral que rompia radicalmente com a tradição das encenações do mundo ocidental: o *teatro épico*. A formulação de seu *teatro épico* tinha como objetivo *educar política e esteticamente o espectador* para uma ação transformadora das convenções teatrais e da sociedade. Suas idéias tiveram grande repercussão em abordagens do Teatro na Educação como se tentará demonstrar a seguir.

<sup>19</sup> Idem ibidem, p. 188.

<sup>20</sup> ROMAÑA, Maria Alicia. *Do psicodrama pedagógico à pedagogia do drama*. Campinas: Papirus, 1996.

<sup>21</sup> DINIZ, Gleidemar J. R. *Psicodrama pedagógico: Teatro-Educação seu valor pedagógico*. São Paulo: Ícone, 1995.

<sup>22</sup> O Prof. Dr. Clóvis Garcia, decano do Departamento de Artes Cênicas da ECA/USP, organizou um dos mais completos acervos bibliográficos sobre o Teatro na Educação no Brasil.

#### 4.c. A teoria brechtiana da peça didática

Bertold Brecht (1898-1956), dramaturgo judeu-alemão, dedicou-se a pensar novos rumos para o Teatro de seu tempo assim como Moreno originalmente buscara uma revitalização da linguagem teatral ao propor o *teatro da espontaneidade*. Brecht, no entanto, ao contrário de Moreno, ocupou-se da formulação de um teatro que se constituísse em *instrumento de luta política* na defesa do ideal anarco-marxista e da propaganda explícita das novas relações de trabalho e poder nas sociedades socialistas-comunistas, criadas a partir da revolução russa de 1917. Movido pela crença na utopia comunista, Brecht funda o seu *teatro épico, dialético* ou *intelectual*, sobre um solo avesso à idéia aristotélica de *catarsis* - que houvera sido retomada e desenvolvida psicoterapeuticamente por Moreno.

O *teatro épico* de Brecht opõe-se ao *teatro da espontaneidade* de Moreno (e à tradição aristotélica das encenações e dramaturgia ocidentais), por buscar o não envolvimento afetivo do espectador com o fenômeno teatral, distanciando-o através do efeito de *estranhamento* da realidade cenicamente apresentada. Desta forma Brecht acreditava que era possível levar o público a refletir sobre o caráter histórico-social das personagens e de suas ações, numa perspectiva crítica, conscientemente elaborada. No *Berliner Ensemble* (grupo de teatro sob sua liderança e direção) Brecht conseguiu sistematizar uma nova forma de interpretar e encenar espetáculos na qual os atores rechaçavam a perspectiva de contágio emocional do público, apresentando suas personagens de forma épica, narrativa ou distanciada, destacando-lhes apenas os traços sociais de seu comportamento, sem ênfase na psicologia de suas vidas privadas.

A nova estética cênica perseguida por Brecht empenhava-se em ressaltar a dimensão arbitrária e convencional do signo teatral, rejeitando qualquer possibilidade de *ilusionismo* por parte do espectador. Suas pesquisas estéticas foram influenciadas pela poética formalista e pelas concepções cênicas dos espetáculos do teatro de vanguarda russo-soviético, particularmente do pensamento teatral de V. E. Meyerhold. Também lhe serviu de fonte inspiradora a tradição oriental de práticas espetaculares observadas no *teatro balinês, nô* e *khôn* - marcadamente convencionais e anti-ilusionistas.

O novo *teatro épico* de Brecht exigia uma dramaturgia que lhe permitisse cumprir a função de conscientizar o público da luta entre classes sociais antagônicas no capitalismo. Ele escreveu dezenas de *peças épicas de espetáculo* (textos dramáticos destinados à encenação conforme a nova estética proposta por ele) mas, também, pequenas peças concebidas como “modelos de ação”, destinadas a experimentação pública numa perspectiva pedagógica não formal. Essas *peças didáticas* (Lehrstück), também

denominadas de *peças de aprendizagem* (Learning play), foram concebidas no seio de sua pedagogia político-estética.

A *teoria da peça didática* de Brecht propõe uma abordagem pedagógica de textos dramáticos que se constituem em *modelos de ação*. O objetivo das peças didáticas brechtianas não é a encenação ou montagem espetacular perseguida através de ensaios. A sua meta é propor uma apropriação do texto dramático por grupos de pessoas preocupadas em apreender através dos exemplos de comportamento “associal” apresentados nestes seus escritos. Trata-se de uma ação pedagógica em que uma das intenções do dramaturgo alemão é subverter o significado único das palavras e das ações, investigando seus múltiplos sentidos. A intenção principal de Brecht, com suas *peças didáticas*, é conscientizar os jogadores das suas muitas possibilidades de ação para transformação da realidade estabelecida:

"A peça didática ensina quando nela se atua, não quando se é espectador. (...) A peça didática baseia-se na expectativa de que o atuante possa ser influenciado socialmente, levando a cabo determinadas formas de agir, assumindo determinadas posturas, reproduzindo determinadas falas. (...) A forma da peça didática é árida, mas apenas para permitir que trechos de invenção própria e de tipo atual possam ser introduzidos."<sup>23</sup>

As *peças didáticas* de Brecht traduzem seu pensamento anarco-marxista ("A Decisão" é exemplar neste sentido) e a teoria pedagógica que lhes dá sustentação serviu para informar algumas práticas teatrais educativas de caráter político-estético na modernidade e contemporaneidade. Um exemplo de apropriação e uso da *teoria da peça didática*, numa perspectiva pedagógica, no Brasil, é a proposta metodológica para abordagem de fragmentos e textos de peças didáticas brechtianas com jogos teatrais, desenvolvida originalmente pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ingrid D. Koudela.<sup>24</sup>

Entre a pedagogia político-estética teatral da *teoria da peça didática de Brecht* e a *terapêutica psicodramática* de Moreno é possível encontrar, pelo menos, um ponto de intersecção: a ênfase na busca da *espontaneidade*, na *improvisação*, no *frescor* do fenômeno teatral.

<sup>23</sup> Citado em KOUDELA, Ingrid D. *Brecht: um jogo de aprendizagem*. São Paulo: Perspectiva-Edusp, 1991, p. 16.

<sup>24</sup> KOUDELA, Ingrid D. *Brecht: um jogo de aprendizagem*. São Paulo: Perspectiva-Edusp, 1991.

\_\_\_\_\_. *Texto e jogo*. São Paulo: Perspectiva-Fapesp, 1996.

\_\_\_\_\_. *Um vôo brechtiano*. São Paulo: Perspectiva, 1992b.

#### 4.d. A abordagem pedagógica anglo-saxônica do Drama

Peter Slade (1912- )<sup>25</sup>, pedagogo e teatrólogo inglês, desenvolveu uma proposta metodológica para a educação escolar infantil através do *jogo dramático*, conforme a tradição pedagógica inglesa de uma *Educação através das Artes* (que houvera sido sistematizada de forma rigorosa e pioneira por Herbert Read). A *abordagem pedagógica anglo-saxônica do jogo dramático infantil* reivindica para o *Drama*<sup>26</sup> um posicionamento central no currículo escolar, como uma espécie de eixo - em torno do qual seria possível articular diferentes áreas do conhecimento, a partir de um tratamento *interdisciplinar* de conteúdos a serem trabalhados com os educandos.

“O **Drama na educação é um meio de aprendizagem**.(...) há comprovadamente o reconhecimento do valor da **estratégia dramática para o ensino** de línguas vernáculas e estrangeiras, humanidades, estudos sociais e educação moral, e da eficácia dessas estratégias práticas na motivação, estímulo e mudança de comportamento dos alunos.”<sup>27</sup> (Grifos meus; tradução livre minha)

Peter Slade publica em 1950, na Inglaterra, seu "*Child Drama*" - que foi traduzido de forma resumida no Brasil durante a década de setenta sob o título *O jogo dramático infantil*. Neste livro, considerado obra seminal para a *abordagem anglo-saxônica* do Teatro na Educação<sup>28</sup>, ele descreve seqüências de exercícios e atividades dramáticas elaboradas sob sua orientação, analisando as etapas de desenvolvimento do trabalho escolar com o "drama criativo". Slade faz questão de diferenciar os objetivos da *educação dramática* daqueles do *ensino do Teatro*:

“(...) uma distinção muito cuidadosa deve ser feita entre **drama** no sentido amplo e **teatro** como é entendido pelos adultos (...) no drama (...) a criança descobre a vida e a si mesma através de tentativas emocionais e físicas e depois através da prática repetitiva, que é o jogo dramático. (...) Mas nem na experiência pessoal nem na experiência de grupo existe qualquer

<sup>25</sup> Até a data de publicação deste livro Peter Slade continuava vivo, embora muito idoso e debilitado.

<sup>26</sup> Há um site dedicado à abordagem dramática anglo-saxônica do ensino em: <http://www.dokumenta.co.uk/dramaonline.html>

<sup>27</sup> O'NEIL, Cecily & LAMBERT, Alan. *Drama structures: a practical handbook for teachers*. Portsmouth, NH: Stanley Thornes Publishers Ltd, 1990, p. 11-16.

<sup>28</sup> Idem ibidem, p. 7.

consideração de teatro no sentido adulto (...)”<sup>29</sup> (Grifos do autor)

A metodologia proposta por Slade foi construída a partir de uma *abordagem instrumental do jogo dramático*, direcionada para o alcance de objetivos pedagógicos muito amplos tais como a “criatividade”, o “desenvolvimento moral” ou ainda a “livre-expressão” do aluno. A atual tendência da *concepção pedagógica anglo-saxônica do Drama*<sup>30</sup> volta-se para uma:

“noção mais sofisticada de Drama para a aprendizagem e, acima de tudo, um novo respeito pelos 'conteúdos' ou 'temas' para os quais o Drama pode ser veículo.(...) **o conteúdo não é o Drama** enquanto tal, mas qualquer aspecto do currículo que toma emprestada a estrutura dramática.”<sup>31</sup> (Grifo meu; tradução livre minha).

No Brasil, essa abordagem do *jogo dramático* na Educação tem sido investigada pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Beatriz Ângela Vieira Cabral<sup>32</sup> em suas pesquisas desenvolvidas na Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC e na Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC<sup>33</sup>.

#### 4.e. A proposta metodológica de ensino do Teatro de Viola Spolin

Diferentemente da abordagem inglesa do Drama, Viola Spolin (1906-1994) sistematizou procedimentos metodológicos para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico com o Teatro na Educação através da formulação original do conceito de *jogo teatral*<sup>34</sup>.

O *sistema de jogos teatrais* da atriz, professora e diretora de teatro norte-americana foi particularmente difundido a partir dos anos sessenta. A pedagogia do Teatro criada por Spolin enfatizou a dimensão improvisacional do fazer teatral e destacou a importância das interações

<sup>29</sup> SLADE, Peter. *O jogo dramático infantil*. São Paulo: Summus, 1978, p. 18.

<sup>30</sup> Há um site na web dedicado ao Drama como método de ensino em: <http://www.dokumenta.co.uk/dramaonline.html>

<sup>31</sup> O'NEIL, Cecily & LAMBERT, Alan. *Drama structures: a practical handbook for teachers*. Portsmouth, NH: Stanley Thornes Publishers Ltd, 1990, p. 7.

<sup>32</sup> UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. *Arte em foco – revista de estudos sobre produção artística: Drama como método de ensino*. Departamento artístico-cultural. Vol. 1, nº 1, 2º semestre, 1998.

<sup>33</sup> E-mail da Prof<sup>a</sup>. Beatriz A.V. Cabral: [bcabral@mbox1.ufsc.br](mailto:bcabral@mbox1.ufsc.br)

<sup>34</sup> Consultar item 2 deste artigo.



intersubjetivas na construção do sentido da representação cênica e na apropriação de algumas convenções teatrais.<sup>35</sup>

Os problemas de atuação cênica apresentados em sua proposta metodológica de *ensino do Teatro* exigem objetividade e clareza de propósitos por parte dos jogadores empenhados em resolvê-los “ativamente” ou corporalmente. Para isso, ela introduz algumas noções fundamentais, necessárias à operacionalização do seu “sistema”:

- 1) O **foco** ou **ponto de concentração** do jogador durante a busca de solução aos desafios postos pelo professor ou coordenador dos trabalhos;
- 2) A **instrução** do professor ou coordenador durante a resolução do problema pelos jogadores;
- 3) A **platéia** ou observadores do jogo teatral, constituída por parte dos jogadores que integram o grupo de trabalho com a linguagem teatral;
- 4) A **avaliação coletiva** dos resultados obtidos, compartilhada por todos os membros do grupo (jogadores-atuantes e jogadores-observadores).

O *sistema de jogos teatrais* de Spolin tem sido utilizado não apenas no treinamento de atores mas em programas de estudo para conscientização da comunicação não-verbal e dinâmica de grupos. Nos Estados Unidos, o método de Spolin<sup>36</sup> foi adotado no treinamento de professores e em inúmeros programas de formação na área educacional e pedagógica não necessariamente vinculados ao *ensino do Teatro*.

Spolin experimentou o seu método com estudantes e profissionais de teatro, com professores e alunos do ensino fundamental e médio, em programas educacionais de crianças portadoras de necessidades especiais, em cursos para o estudo de idiomas, religião, psicologia e em centros de reabilitação de crianças delinquentes. Ela constatou que seu *sistema de jogos teatrais* era um processo aplicável a qualquer campo, disciplina ou assunto por “*possibilitar um espaço possível para a interação e comunicação verdadeiras entre sujeitos*”.

A proposta metodológica de Viola Spolin, embora originalmente voltada para o *ensino do Teatro* a partir de uma perspectiva pedagógica *essencialista* ou *estética*, não exclui a possibilidade de seu uso *instrumental*, em diferentes áreas de aplicação. Spolin oferece um significativo avanço para a pedagogia teatral ao formular, pioneiramente, o conceito de *jogo teatral*. Seu *sistema de jogos teatrais* é uma metodologia que tem se revelado eficaz para o *ensino do Teatro* a crianças e adultos. Sua proposta serve de base atualmente para uma quantidade expressiva de práticas pedagógicas teatrais na educação infantil, ensino fundamental, médio e superior brasileiros e se configura numa âncora para o trabalho de *Teatro-*

<sup>35</sup> SPOLIN, Viola. *Improvisação para o Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

<sup>36</sup> SPOLIN, Viola. *Theater game file handbook*. St. Louis, Missouri: Cemrel Inc., 1975.

*Educadores* tanto no âmbito da *educação escolar* como ao nível da *ação cultural* (oficinas e intervenções cênico-pedagógicas) em todo o país.

Enquanto a *abordagem anglo-saxônica do Drama* destaca exclusivamente os aspectos instrumentais do Teatro, o *sistema de jogos teatrais* de Viola Spolin, sem prejuízo de sua eventual utilização como recurso didático, permite sobretudo reivindicar o espaço do Teatro como conteúdo em si relevante na formação do educando. O trabalho pedagógico com sua metodologia de *ensino do Teatro* através de jogos teatrais permite que os alunos experimentem o *fazer* teatral (quando jogam), desenvolvam a *apreciação e compreensão* estéticas da linguagem cênica (quando assistem outros jogarem) e *contextualizem* historicamente seus enunciados estéticos (durante a avaliação coletiva quando, também, se auto-avaliam).

A proposta spoliniana de ensino do Teatro tem sido investigada exaustivamente no Brasil pelo grupo de pesquisadores em *Teatro e Educação* da Universidade de São Paulo-USP sob liderança das Prof<sup>as</sup>. Dr<sup>as</sup>. Ingrid D. Koudela<sup>37</sup> e Maria Lúcia de S. B. Pupo<sup>38</sup>. Neste grupo de pesquisadores do Teatro na Educação incluem-se as Prof<sup>as</sup>. Ana Lúcia F. Cavaliéri<sup>39</sup> e Sandra Chacra<sup>40</sup> entre outros.

O *sistema de jogos teatrais* de Spolin influenciou o processo de criação e ensaio de espetáculos de muitas companhias de teatro interessadas em investigarem a dimensão improvisacional do fenômeno teatral e a espontaneidade da atuação cênica desgastada pela mecanicidade, rigidez e estereotipia dos atores. Dentre estas companhias, no Brasil, destaca-se o *Teatro de Arena*.

#### 4.f. A pedagogia do teatro do oprimido de Boal

A insatisfação com o modelo das relações de produção que caracterizavam as práticas teatrais brasileiras associada aos estudos em busca de uma nova função social para o Teatro e, paralelamente, o engajamento político na luta pela construção de uma sociedade socialista no país, levaram o *Teatro de Arena* de São Paulo, a partir da década de sessenta, sob a liderança de Augusto Boal<sup>41</sup>, a perseguir a formulação de uma Poética teatral genuinamente brasileira: nascia o *teatro do oprimido*.

<sup>37</sup> Consultar nota de rodapé nº 23.

<sup>38</sup> PUPO, M<sup>a</sup> Lúcia de S. B. *No reino da desigualdade*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

\_\_\_\_\_. *Palavras em jogo: textos literários e teatro-educação*. São Paulo: ECA/USP, 1997. (Tese de livre docência).

<sup>39</sup> CAVALIÉRI, Ana Lúcia F. *Teatro vivo na escola*. São Paulo: FTD, 1997.

<sup>40</sup> CHACRA, Sandra. *Natureza e sentido da improvisação teatral*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

\_\_\_\_\_. *Práticas teatrais e outras práticas artísticas*. São Paulo: ABNL, 1998.

<sup>41</sup> Endereço eletrônico do Centro do Teatro do Oprimido no Brasil: [ctorio@domain.com.br](mailto:ctorio@domain.com.br)

Augusto Boal (1931- ), dramaturgo, diretor teatral e político brasileiro (atualmente filiado ao Partido dos Trabalhadores/PT), criou durante a década de sessenta, à frente do *Teatro de Arena*, uma poética teatral inspirada na *estética brechtiana* e na *pedagogia libertadora* formulada pelo educador pernambucano Paulo Freire.

A pedagogia teatral de Boal foi denominada por ele mesmo de *teatro do oprimido*, tomando emprestada a expressão utilizada por Paulo Freire para designar sua proposta educativa (pedagogia do oprimido). O *teatro do oprimido* consiste, basicamente, num conjunto de procedimentos de *atuação teatral improvisada* que tinha como objetivo, em suas origens, a transformação das tradicionais relações de produção material nas sociedades capitalistas a partir da conscientização política do público<sup>42</sup>.

Segundo Boal, a estética brechtiana das peças de espetáculo, direcionadas para a constituição de um *teatro épico, dialético e anti-aristotélico*, influenciaram profundamente as encenações do *Teatro de Arena* levando o grupo a buscar alternativas cênicas para a montagem e apresentações de seus espetáculos. A solução encontrada pelo *Arena* foi denominada então *curinga*.

No *sistema curinga*<sup>43</sup> não são distribuídos personagens aos atores mas funções, de acordo com a estrutura geral dos conflitos identificados no texto. São quatro as funções no *curinga*:

1) Função Protagonica - É a única função na qual se dá o vínculo permanente entre ator e personagem. A escolha do protagonista não coincide necessariamente com o personagem principal;

2) Função Curinga - É uma função polivalente. Os atores curingas podem desempenhar qualquer papel da peça, podendo inclusive substituir o protagonista nos “impedimentos” determinados por sua realidade “realista-naturalista”. “*A consciência do ator-curinga deve ser a de autor ou adaptador que se supõe acima e além, no espaço e no tempo, da dos personagens*”. Todas as possibilidades teatrais são conferidas à função *curinga*;

3) Função Coro – Subdivide-se em:

a) *Coro Deuteragonista* - Reúne os papéis de apoio ao protagonista (Coro Mocinho), quer dizer, papéis que representam a mesma idéia defendida pelo protagonista;

b) *Coro Antagonista* - Composto pelos papéis que se contrapõem aos objetivos e idéias do protagonista (Coro Bandido);

<sup>42</sup> BOAL, Augusto. *Técnicas latino-americanas de teatro popular*. São Paulo: Hucitec, 1979.

<sup>43</sup> BOAL, Augusto. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991, p. 213-220.

4)Função Orquestra Coral - É composta de violão, flauta e bateria. Os três músicos deverão também cantar e tocar outros instrumentos de corda, sopro e percussão.

Boal esclarece que os coros não devem possuir número fixo de atores; que esse número pode variar entre os episódios e que cada coro possui um *corifeu* (espécie de líder). Também, segundo ele, devem existir basicamente dois tipos de figurino: um relativo à função e ao coro ao qual cada papel pertence e, outro, para caracterizar o protagonista. Boal faz questão de dizer que tanto atores como atrizes poderão representar indiferentemente personagens masculinos ou femininos, exceto quando na função protagônica.

Além desta “estrutura de elenco” o *sistema curinga*, segundo ele, deve ter em caráter permanente uma única “estrutura de espetáculo” para todas as peças. Essa estrutura é composta por sete unidades de ação:

1)Dedicatória – Constituída pela seguinte sequência: canção, texto, cena e novamente outra canção, dedicando-se em seguida o espetáculo;

2)Explicação - É uma quebra na continuidade da ação dramática “*escrita sempre em prosa e dita pelo Curinga*”. Busca colocar a ação segundo a perspectiva de quem a conta e pode conter qualquer recurso próprio da conferência como slides, leitura de poemas, documentos, cartas, notícias de jornal, exibição de filmes, vídeos, mapas etc. Pode inclusive, conforme Boal, refazer cenas a fim de enfatizá-las ou corrigi-las, incluindo até outras que não constem do texto original “*no caso de adaptações e a fim de maior clareza*”. A explicação introdutória deve apresentar o elenco, a autoria, a adaptação, as técnicas utilizadas, os propósitos do texto etc;

3)Episódio - Reúne cenas mais ou menos interdependentes;

4)Cena ou Lance - Módulos dramáticos que possuem fim em si mesmo e que devem conter ao menos uma variação no desenvolvimento qualitativo da ação dramática. Podem ser dialogados, cantados, ou ainda resumirem-se à leitura de um poema, discurso, notícia ou documento, desde que imprimam mudança qualitativa ao sistema de forças em conflito;

5)Comentário - Interligam as *cenas* entre si e devem ser escritos preferentemente em versos rimados, cantados pelos *corifeus* ou pela *orquestra* ou por ambos;

6)Entrevista - Não tem uma colocação pré-determinada na estrutura do espetáculo. Sua ocorrência dependerá de “*ocasionais necessidades expositivas*”. Utilizam-se recursos de outros rituais e práticas espetaculares como disputas esportivas, em que, nos intervalos entre um tempo e outro, ou durante as paralisações eventuais das partidas, “*os cronistas entrevistam atletas e técnicos que diretamente informam à platéia sobre o sucedido em campo*”;

7) Exortação - O *curinga* cobra uma ação da platéia segundo o tema tratado em cada peça. Pode ser em forma de prosa declamada, canção coletiva ou uma combinação de ambas.

Boal aconselha que os espetáculos no *sistema curinga* devem ser divididos em dois tempos e que sempre, no primeiro tempo, faz-se necessário um episódio a mais que no segundo. Ao desenvolver o *curinga*, Boal e o *Arena* simbolicamente retiravam do ator a “propriedade privada” da personagem. Paralelamente à busca de uma Poética coerente com os princípios e crenças do *Arena*, razões de ordem econômica (no sentido da redução do ônus das montagens do grupo) também determinaram a busca de soluções cênicas alternativas para as suas produções.

A inquietação do *Teatro de Arena* na busca de uma estética teatral autenticamente brasileira levou o grupo a desenvolver o *sistema curinga*. Mas o engajamento do grupo na luta contra a ditadura militar, em defesa de um Brasil socialista, fez com que a tradicional moldura espetacular do Teatro (atores que representam para um público que os assiste) fosse questionada ao lado do caráter “moralizante” e “catequético” de suas montagens.

Boal conta que um episódio, ocorrido após a apresentação de uma peça pelo *Arena* numa Liga Camponesa, em um vilarejo do Nordeste, selou definitivamente a fase teatral espetacular do grupo e os lançou na inquietante aventura de propor uma *poética do oprimido* que transcendesse a mera encenação de textos dramáticos. Em *O arco-íris do desejo: o método Boal de Teatro e terapia* Boal refere-se a esse ponto de ruptura, que oportunizou um salto qualitativo na sua concepção do fenômeno teatral: “*Depois desse primeiro encontro - encontro com um camponês e não com um abstrato campesino - encontro traumático mas iluminador, nunca mais fiz peças conselheiras, nunca mais enviei 'mensagens'.*”<sup>44</sup> (Grifos meus).

A próxima etapa no desenvolvimento da sua pedagogia teatral foi democratizar o acesso ao palco - até ali “estacionamento privativo” dos atores. Boal faz questão de esclarecer que a formulação do *teatro do oprimido* ocorreu circunstancialmente, sem um planejamento mental prévio. Ele conta que em 1973 foi convidado pelo Governo Revolucionário Peruano para contribuir na implementação do Plano Nacional de Alfabetização Integral - ALFIN. O desafio então posto era o de erradicar o analfabetismo naquele país. A proposta do ALFIN constituía-se basicamente na unificação da população através do domínio e fluência do idioma castelhano.

Boal esclarece que os objetivos principais do ALFIN eram:

---

<sup>44</sup>BOAL, Augusto. *O arco-íris do desejo: método Boal de Teatro e terapia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996, p. 17-19.

Alfabetizar na língua materna e em castelhano, sem forçar o abandono daquela em benefício desta;

**Alfabetizar em todas as linguagens possíveis**, especialmente artísticas, como o Teatro, a Fotografia, o Cinema etc.

Segundo ele, o Governo Revolucionário Peruano entendia que os analfabetos eram pessoas apenas incapazes de se expressarem numa única e determinada linguagem - o castelhano no caso. Boal chama atenção para o fato do ALFIN compreender que “*todos os idiomas são linguagens, mas que nem todas as linguagens são idiomáticas!*”<sup>45</sup> Partindo deste pressuposto o Teatro era concebido como *linguagem* capaz de ser utilizada por qualquer pessoa, independentemente dela ter ou não “talento” para o palco.

O plano de Boal para conversão do *espectador* em *ator* foi estruturado em quatro etapas distintas:

- 1) Conhecimento do Corpo - Seqüência de exercícios em que o sujeito começa a conhecer melhor o próprio corpo, suas limitações, possibilidades, deformações socialmente impostas e seu potencial expressivo;
- 2) Tornar o Corpo Expressivo - Refere-se a uma seqüência de jogos em que cada pessoa começa a se expressar intuitivamente através do corpo, abandonando as formas logocêntricas de comunicação e compreensão;
- 3) Teatro como Linguagem - É a prática teatral improvisada propriamente dita. Divide-se em três estágios:

3.1. Dramaturgia Simultânea - Os espectadores “escrevem” juntamente com os atores, isto é, a cena é representada até o ponto em que se apresenta o problema central que precisa ser solucionado. Neste ponto os atores param de representar e solicitam à platéia que apresente soluções possíveis. Em seguida, improvisando, encenam as soluções propostas pelo público (que se reserva o direito de “corrigir” os atores em suas falas e ações);

3.2. Teatro-Imagem - Os espectadores intervêm diretamente usando composições corporais com os corpos dos demais participantes. Pede-se ao participante que expresse sua opinião, mas sem falar, usando apenas os corpos dos demais participantes para compor, com eles, um conjunto de “estátuas” que represente seu ponto de vista sobre determinado problema social. Todos têm o direito de modificar o primeiro conjunto, no todo ou em parte. O importante, segundo Boal, é se chegar a um denominador comum: um conjunto modelo que, na opinião geral, seja a representação mais adequada do problema colocado (imagem real). Quando se chega ao consenso, pede-se a um dos participantes que apresente um novo conjunto de “estátuas” que, desta vez, deve representar a solução do problema social

---

<sup>45</sup> BOAL, Augusto. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991, p. 137.

em discussão, quer dizer, a superação do conflito identificado na *imagem real* através de uma “imagem ideal”. Construídas estas duas imagens (a real e a ideal), do objeto de reflexão coletiva, solicita-se a um terceiro participante que mostre, em sua opinião, como seria a transição entre a *imagem real* e a *imagem ideal*, ou seja, como concretamente se poderia alcançar a resolução do conflito em discussão (compõe-se a *imagem de trânsito*);

3.3. Teatro-Debate ou Teatro-Fórum – É como a *Dramaturgia Simultânea* mas, nesta modalidade, os espectadores atuam. Qualquer pessoa pode propor qualquer solução, porém, terá que ir até o palco e mostrá-la através da atuação cênica.

4. Teatro como Discurso - Consiste em formas dramáticas e teatrais de atuação originalmente formuladas por Boal. São elas:

4.1. Teatro-jornal - Diversas técnicas simples que permitem a transformação de notícias de jornal ou de qualquer outro material não-dramático em cenas teatrais, tais como:

4.1.1. Leitura Simples - A notícia é lida destacada do contexto da página diagramada;

4.1.2. Leitura Cruzada - Duas notícias são lidas alternadamente e assim ampliam a compreensão uma da outra;

4.1.3. Leitura Complementar - À uma determinada notícia acrescentam-se dados e informações omitidos na matéria;

4.1.4. Leitura com Ritmo - A notícia é cantada no ritmo que lhe for mais apropriado, fornecendo um distanciamento crítico do ouvinte em relação aos fatos narrados;

4.1.5. Ação Paralela - Simultaneamente à leitura da notícia, os sujeitos desenvolvem pantomima. Ex: um discurso de austeridade é dito por um ministro de Estado glutão que devora um farto cardápio;

4.1.6. Improvisação - A notícia é improvisada teatralmente experimentando-se suas múltiplas possibilidades;

4.1.7. Histórico - A notícia é encenada paralelamente a outros dados que permitam identificar o fato ocorrido em diferentes momentos históricos e contextos político-econômicos e sociais;

4.1.8. Reforço - A notícia é lida, cantada ou bailada recorrendo-se ao auxílio de slides, jingles e material de publicidade a ela relacionados;

4.1.9. Concreção da Abstração - Apresentam-se cenicamente, de forma realista ou simbólica, conceitos veiculados pela notícia. Ex: se a notícia fala de tortura ou fome, mostra-se uma sessão de tortura ou uma situação concreta em que alguém tem fome etc;

4.1.10. *Texto Fora do Contexto* - O texto da notícia é descontextualizado e apresentado cenicamente numa situação que reforce novas possibilidades de sentido e compreensão.

4.2. *Teatro-invisível* - Consiste em atuar representando papéis em lugares públicos sem que haja conhecimento prévio das pessoas que se encontram nestes locais de que se trata de uma atuação teatral. É a proposição mais radical e polêmica de Boal, obstinadamente contestada por muitos estudiosos do Teatro que não a consideram válida, entendendo que o acordo indispensável entre espectador e público, que funda e justifica o ato teatral, é rompido. Polêmica à parte, esta modalidade de intervenção dramática se revelou muito eficaz na conscientização e agitação pública;

4.3. *Teatro-fotonovela* - O enredo de uma fotonovela é apresentado em linhas gerais aos participantes que devem improvisá-lo teatralmente. Não se informa aos participantes que se trata de uma fotonovela. Após a representação teatral improvisada dos participantes o material original (a fotonovela) lhes é apresentado e se instala uma discussão das semelhanças e diferenças identificadas entre o desenvolvimento da fábula pelo autor da fotonovela e sua dramatização improvisada no grupo;

4.4. *Quebra de repressão* - Consiste em pedir a um participante que se recorde de algum momento em que se sentiu oprimido e aceitou tal repressão, passando a agir de forma contrária ao seus desejos mais íntimos. O relato do participante é reconstruído teatralmente da forma mais fiel possível à sua narração. Em seguida, o episódio (que foi teatralmente reconstruído) é apresentado, desta vez, investigando-se como seria seu possível desenvolvimento se o protagonista (pessoa que representa o papel do participante oprimido) não aceitasse a repressão que lhe foi imposta;

4.5. *Teatro-mito* - Trata de descobrir o que está por trás dos mitos. Conta-se uma fábula (um mito conhecido) de forma a identificar as relações de produção material e de poder “ocultas” na narração original;

4.6. *Teatro-julgamento* - Nesta modalidade, um dos participantes é solicitado a narrar um episódio qualquer, fictício ou real que, em seguida, passa a ser representado teatralmente de forma improvisada pelo grupo. Teatralizado o episódio, os participantes são solicitados a “decompor” e “dissecar” as personagens em todos os seus possíveis papéis sociais, elegendo-se um símbolo para cada um dos papéis identificados. Por exemplo, um policial pode ser decomposto em *trabalhador* porque vende sua força de trabalho (símbolo possível: macacão); em *pequeno-burguês* porque defende a propriedade privada (símbolo possível: gravata); em *agente da repressão* porque é pago para se utilizar do poder de destruição das armas e da violência, na defesa dos interesses do Estado de Direito, contra os “fora-da-lei” que desafiam a legitimidade da propriedade privada



(símbolo possível: revólver). Depois de decompor as personagens em seus papéis sociais, passa-se a encenar outras vezes o mesmo episódio remanejando-se os símbolos dos papéis sociais das personagens. Solicita-se aos participantes que experimentem diversas possibilidades, discutindo-se as implicações dos papéis sociais na compreensão do caráter das personagens e no desenvolvimento e desfecho cênico do episódio;

4.7. *Rituais e máscaras* - Consiste no estudo dos condicionamentos histórico-culturais impostos ao repertório gestual e comportamental do sujeito. Discutem-se as máscaras do comportamento social que esses rituais (confissão ao padre, casamento, festa de aniversário, por exemplo) determinam na pessoa segundo os papéis que ela desempenha na sociedade na qual se insere. Os participantes são solicitados a experimentarem cenicamente um determinado ritual, utilizando diferentes máscaras (Exemplo: máscara de padre e máscara de pai-de-família num casamento; máscara de professor e máscara de aluno numa sala de aula etc). Discutem-se as implicações comportamentais de tais máscaras quando são “vestidas” por classes sociais diferentes ou por pessoas com um mesmo papel social (Exemplo: máscara pai-de-família/patrão X máscara pai-de-família/trabalhador desempregado, sustentado pela mulher).

Boal explica que no *teatro do oprimido* o espectador converte-se em *espectATOR* por não delegar mais poderes aos personagens para que estes pensem ou atuem em seu lugar. O *espectATOR* significa a liberação e a libertação do espectador da “opressão” que lhe foi imposta pela tradição teatral ocidental. O *teatro do oprimido* interessa-se pelo Teatro como *ação cultural estético-pedagógica* que conduz e ensaia uma revolução política, econômica e histórica nas sociedades humanas.

Entre meados da década de oitenta e início dos anos noventa, Boal inicia uma revisão crítica de suas idéias. Cria o *teatro legislativo*, retificando a radicalidade do direcionamento de suas propostas.<sup>46</sup> O retorno de Boal ao Brasil, após a anistia de exilados políticos da ditadura militar, instalada com o golpe de Estado de 1964, deu-se apenas em 1986 através do convite que lhe foi feito por Darcy Ribeiro então vice-governador do Estado do Rio de Janeiro, para que viesse desenvolver, junto aos CIEPs<sup>47</sup> (Centros Integrados de Educação Popular), núcleos de *teatro do oprimido*. Essa experiência conduziu Boal à Câmara de Vereadores da capital fluminense sob a bandeira do Partido dos Trabalhadores/PT, inaugurando as práticas do que ele chamou de *teatro legislativo*: Através de seus *curingas* e do *teatro-fórum*, o vereador Augusto Boal auscultava teatralmente suas bases e, a

<sup>46</sup> BOAL, Augusto. *Teatro legislativo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996, p. 32-42.

<sup>47</sup> A pedagogia teatral desenvolvida por Boal foi a única proposta de ensino através do Teatro implementada oficialmente em escolas públicas brasileiras

partir das reivindicações delas, formulava projetos de lei que eram apresentados à Câmara Municipal do Rio de Janeiro. Encerrado seu mandato político - e de certa forma interrompido o desenvolvimento do seu *teatro legislativo* (por não ter sido reconduzido à Câmara Municipal do Rio de Janeiro nas últimas eleições para Prefeito e Vereadores) - Boal retoma a investigação do caráter terapêutico do Teatro (que o aproximou da abordagem psicodramática de Moreno e que fora iniciada no *Centre du Théâtre de l'Opprimé - CTO* em Paris, França, onde esteve exilado por quase duas décadas).

Esse novo direcionamento de suas pesquisas levaram-no a tornar público o *Método Boal de Teatro e Terapia* cognominado *O Arco-Íris do Desejo*. Basicamente, esse método se utiliza de dois procedimentos exaustivamente utilizados em sua pedagogia teatral: o *teatro-fórum* e o *teatro-invisível*. Todavia, tanto o *teatro-fórum* como o *teatro-invisível* recebem agora uma *nova função instrumental*, direcionada desta vez para a cura de traumas e distúrbios psicológicos ou psicossomáticos das pessoas. No *teatro-fórum*, os objetivos passam a ser o de fazer com que o indivíduo tenha oportunidade de se ver “de fora”, experimentando contracenar consigo mesmo, na “pele” de outros, durante a reconstituição cênico-terapêutica de situações traumáticas. Já na versão terapêutica do *teatro-invisível*, a pessoa ensaia uma forma idealizada de agir, segundo a psicologia de sua vida privada, e experimenta esse novo comportamento numa situação real com auxílio de *curingas* (espécie de egos auxiliares) - sem que eventuais espectadores de suas ações tenham conhecimento de que se trata de uma atuação teatralizada. A ficção penetra a realidade. O que o indivíduo ensaiou no plano potencial passa a existir no plano do real.

Diante do acima exposto pode-se concluir que tanto a *perspectiva pedagógica teatral político-estética* enfatizada por Brecht quanto a original *abordagem terapêutica do Teatro* de Moreno perpassam as formulações de Boal. Também será possível constatar a influência do *sistema de jogos teatrais* de Viola Spolin - já que muitos jogos sugeridos por ela foram adaptados por Boal.<sup>48</sup> A ênfase de Viola Spolin na função da platéia intra-grupo no desenvolvimento do processo pedagógico teatral foi aproveitada e redimensionada por Boal<sup>49</sup>, particularmente nas práticas do *teatro-fórum*. Não se quer dizer com isso que não haja originalidade em Boal, muito ao contrário, pretende-se destacar o caráter genuinamente antropofágico, canibal (no melhor sentido oswaldiano) de sua poética teatral

<sup>48</sup> BOAL, Augusto. 200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

\_\_\_\_\_. *Jogos para atores e não atores*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

<sup>49</sup> Boal provavelmente entrou em contato com o método de Spolin na Columbia University, na década de sessenta, quando iniciou seus estudos sobre o Teatro naquela universidade (Boal, 1998).

autenticamente brasileira - reconhecida e estudada por pesquisadores que investigam a dimensão pedagógica do Teatro internacionalmente.

Além do próprio Augusto Boal e dos seus Centros de Teatro do Oprimido-CTO espalhados por todo o planeta, no Brasil, sua pedagogia teatral tem inspirado experimentações e investigações do uso do Teatro na educação informal de crianças, jovens e adultos como as que vêm sendo desenvolvidas pela Prof<sup>a</sup>. Joana Lopes<sup>50</sup> do Instituto de Artes da Universidade de Campinas-UNICAMP.

As considerações anteriormente tecidas sobre algumas abordagens da dimensão educativa do fenômeno teatral permitem afirmar que, em todas elas, a *improvisação*<sup>51</sup> se constitui no *princípio pedagógico fundamental* para o aprendizado do educando. A espontaneidade dos jogadores enredados por práticas teatrais de caráter lúdico se configura na condição sem a qual não é possível a descoberta das muitas possibilidades de uso da linguagem teatral.

Resta agora saber como se deu a inserção do ensino do Teatro na educação escolar brasileira tendo-se em mente as diferentes concepções do trabalho pedagógico com o Teatro expostas acima.

## 5.A nova LDB e o ensino do Teatro

A Educação brasileira incorporou *obrigatoriamente* o ensino do Teatro com a entrada em vigor da Lei 5692 de 1971 que exigiu o ensino de *Educação Artística*<sup>52</sup> da quinta série do I Grau à terceira série do II Grau (atuais Ensino Fundamental e Médio) em todas as escolas do país.

*Educação Artística* foi então a nomenclatura instituída para designar a matéria que abordava de forma integrada as linguagens cênica (Teatro e Dança), plástica e musical. Antes disso, porém, o ensino das Artes havia sido introduzido legalmente no currículo escolar da educação básica com a LDB de 1961 (Lei 4024/61), embora em caráter *não obrigatório*. A lei 4024/61 instituiu, por exemplo, a disciplina *Arte Dramática*, ministrada em alguns ginásios vocacionais, colégios de aplicação e escolas pluricurriculares. Marli Bonome, pesquisadora brasileira do Teatro na Educação em São Paulo esclarece que:

---

<sup>50</sup> LOPES, Joana. *Pega Teatro*. Campinas-SP: Papirus, 1989.

<sup>51</sup> Na WEB há também um site dedicado ao teatro improvisacional. O endereço eletrônico é: <http://coulomb.uwaterloo.ca/~broehl/improv/index.html>

<sup>52</sup> Embora a nomenclatura *Educação Artística* tenha sido substituída na nova LDB pela expressão *Ensino de Arte*, em muitos estados ela permanece sendo utilizada em documentos oficiais pelas Secretarias de Educação. Aliás, o próprio Governo Federal insiste em referir-se ao ensino das Artes como *Educação Artística* em alguns documentos.

“Com a repressão imposta pelo golpe militar de 1964, os movimentos renovadores foram interrompidos. O Teatro ficou rotulado como perigoso inimigo público e as aulas de Arte Dramática, nessas escolas, inclusive na década de 70, não eram ignoradas pelo regime militar - que exigia que os textos teatrais, trabalhados nessas escolas, fossem previamente encaminhados ao Departamento de Censura Federal.

Em 1968 essas escolas foram 'invadidas' e 'fechadas' e muitos professores aposentados com base no Ato Institucional nº 5 e na Lei de Segurança Nacional. (...) **Com a conquista da 'obrigatoriedade' houve grande perda de autonomia das escolas que ofereciam o ensino artístico em suas diferentes linguagens (...)**,<sup>53</sup> (Grifos meus)

Ao reunir sob a nomenclatura de *Educação Artística* diferentes formas de expressão estética, o governo ditatorial reduziu a carga horária das matérias da área de Artes (que vinham sendo ministradas em muitas escolas em torno de seis horas/aula por semana) para apenas duas horas/aula semanais (carga horária de *Educação Artística*). Os conteúdos específicos das Artes Plásticas e Visuais, Dança, Música e Teatro passaram a ser trabalhados, todos, em apenas duas horas a cada semana e de forma “interdisciplinar”.

A publicação da 5692/71 surpreendeu os estabelecimentos de ensino ao exigir o oferecimento de uma matéria (*Educação Artística*) para a qual não havia profissionais licenciados. Existiam em algumas escolas professores de Música, Arte Dramática, Dança e Artes Plásticas que, embora dominassem a especificidade de cada uma dessas formas de expressão artística, geralmente eram artistas, sem formação pedagógica. Os primeiros cursos universitários preparatórios do professor de *Educação Artística* só foram implantados três anos após a publicação da 5692/71 e logravam a formação de um profissional polivalente, “fluente” em distintas linguagens estéticas (plástica, cênica e musical ). Isso ocasionou déficit de professores licenciados para a docência da *Educação Artística* nas redes pública e privada de ensino - o que obrigou as escolas a recrutarem pessoal de áreas de conhecimento afins (*Comunicação e Expressão* ou *Educação Física*, por exemplo) para “taparem o buraco” do currículo mínimo definido pelo MEC. Outra “estratégia” dos estabelecimentos escolares para “atenderem” às determinações do Governo Federal foi o oferecimento do *Desenho Geométrico* (conteúdo de *Matemática*) sob a denominação de

---

<sup>53</sup> VITA, Marly de Jesus Bonome. *Histórias da história do Teatro aplicado a Educação*. São Paulo: ECA/USP, 1994a, p. 14-15. (Dissertação de mestrado)

*Educação Artística* - prática lamentavelmente ainda hoje observada em muitas escolas.

Os procedimentos administrativos descritos acima (vulgarmente conhecidos na época por “jeitinho brasileiro”) tinham por objetivo demonstrar que as instituições de ensino estavam “cumprindo” as determinações impostas por Brasília. A obrigatoriedade da *Educação Artística* e a forma autoritária de sua implantação comprometeram a qualidade do ensino de Artes oferecido nas escolas, arranhou a imagem dos profissionais habilitados para o trabalho com a matéria na educação escolar e impediu o desenvolvimento de um tratamento pedagógico conseqüente de seus conteúdos.

Em fins da década de setenta, a deflagração do processo de abertura política do regime autoritário (reivindicado por mobilizações intensas da sociedade civil que exigiam a redemocratização do país) contribuiu para que os responsáveis pelo ensino das Artes se organizassem no sentido de repensar as relações entre Artes e Educação em novos termos, defendendo a especificidade das linguagens artísticas e a criação das licenciaturas plenas em Artes Plásticas, Desenho, Música, Teatro e Dança. Para isso, os professores das diferentes Artes criaram, no início da década de oitenta, a Federação de Arte-Educadores do Brasil/FAEB<sup>54</sup> que se constituiu, desde então, em importante instrumento para encaminhamento de reivindicações da categoria (pesquisadores em Artes e Educação, professores das diversas formas de expressão artística e animadores culturais).

A instituição da Nova República e a promulgação da constituição democrática de 1988 acenaram a possibilidade de elaboração de uma *Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, fruto do diálogo entre os diversos segmentos representativos da educação brasileira. Mas um episódio envolvendo o Senador Darcy Ribeiro jogaria por terra o trabalho de quase uma década de exaustivo processo de negociação para elaboração do texto da nova LDB. Andrea Cecília Ramal, Assessora do Centro Pedagógico Pedro Arrupe do Rio de Janeiro, esclarece o ocorrido:

“(…) Um dado novo atropela o processo: o senador Darcy Ribeiro apresenta um substitutivo do projeto, alegando inconstitucionalidade de vários artigos (...) Contando com uma espécie de consenso entre os senadores, o substitutivo Darcy

---

<sup>54</sup> A FAEB é composta por associações de arte-educadores de diversos estados brasileiros. Endereço atual da FAEB Federação de Arte-Educadores do Brasil: Caixa Postal 04468, Cep. 70919-970, Brasília-DF, Tel.(061) 2747898. E-mail: [faebbrasil@hotmail.com](mailto:faebbrasil@hotmail.com) Uma das associações de arte-educadores mais atuantes do país é a AESP, de São Paulo. End: Associação de Arte-Educadores do Estado de São Paulo-AESP, PUC/Campinas – Campus Universitário I, Rod. D. Pedro I, Km 136, Instituto de Artes, Comunicações e Turismo, Deptº de Educação Artística, Campinas-SP, Cep. 13020-907.

Ribeiro, que contém apenas 91 artigos, é colocado em evidência, considerado mais enxuto e não detalhista.

No dia 14 de fevereiro de 1996 é aprovado no plenário do senado o parecer nº 30/96, de Darcy Ribeiro. **Esta decisão não só tira o projeto inicial da LDB de cena, como também, de certo modo, nega o processo democrático estabelecido anteriormente na Câmara e em diversos setores da população ligados à Educação.**<sup>55</sup> (Grifos meus)

A atual LDB, Lei 9394/96 estabelece, referindo-se à educação estética:

- 1) No parágrafo segundo do artigo vinte e seis (capítulo II, seção I) a *obrigatoriedade* do “ensino de arte” nos diversos níveis da educação básica;
- 2) No artigo 92 das Disposições Transitórias, a *revogação* do Parecer 540/77 (que desobrigava a reprovação do aluno em *Educação Artística* no I e II Graus - atuais Ensino Fundamental e Médio);
- 3) No inciso IV do artigo 24, o direito de se criarem *turmas multisseriadas* (alunos de séries distintas) para o “*ensino de línguas estrangeiras, artes ou outros componentes curriculares*”.

O fato de constar no parágrafo 26 do texto da nova LDB a expressão “*ensino de arte*” sem o “s” faz com que sejam possíveis diferentes leituras de seu significado. O duplo sentido, no caso, pode significar tanto *ensino das artes plásticas ou visuais* como *ensino das diversas formas de expressão e linguagens artísticas*. A Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Mae Barbosa, uma das pioneiras da Arte-Educação brasileira, prevendo talvez os riscos de “colisão” nesta “pista de mão dupla” que é a palavra “Arte”, havia proposto a utilização da expressão “*ARTE significando Artes Plásticas e ARTES quando incluir as outras Artes que serão referidas especificamente como Música, Teatro, Dança, Literatura*”<sup>56</sup>.

O texto anterior ao substitutivo Darcy Ribeiro (PL 101/93) dizia no artigo 33, parágrafo segundo, que “*entende-se por ensino de arte os componentes curriculares pertinentes às artes musicais, plásticas, cênicas, desenho e demais formas de manifestação artística*” (Ferraz & Fusari, 1995). Mas o texto da atual LDB não explicita as diferentes linguagens artísticas que compõem o “ensino de Arte”. Ainda que os *Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN* sinalizem no sentido da especificidade das formas de expressão artísticas abrangidas pela expressão “ensino de Arte” (das Artes), a reconstrução do espaço das Artes na educação básica nacional permanece um desafio.

<sup>55</sup> RAMAL, Andrea C. “A nova lei de diretrizes e bases da educação nacional (lei 9394/96): destaques, avanços e problemas”. In: *Revista do CEAP*, Salvador-Ba, ano 5, nº 17, 1997, p. 5-21.

<sup>56</sup> BARBOSA, Ana Mae (org.). *O ensino das Artes nas universidades*. São Paulo: Edusp, 1993, p.13.

Na rede pública não é difícil constatar que o gerenciamento autoritário das unidades de ensino, a carência de espaços adequados para o trabalho com as Artes, a superlotação das classes, instalações escolares precárias e os baixos salários pagos aos trabalhadores da educação têm afugentado a competência profissional (isso não só em relação ao ensino das Artes). Contudo, por outro lado, as pressões sociais e políticas da economia de mercado em processo de globalização e automação crescentes passaram a exigir a formação multilateral do educando, sinalizando a valorização do Teatro e das Artes na escolarização dos sujeitos, como acredita Saviani:

“(...) a universalização de uma escola unitária que desenvolva ao máximo as potencialidades dos indivíduos conduzindo-os ao desabrochar pleno de suas faculdades espirituais-intelectuais, estaria deixando o terreno da utopia e da mera aspiração ideológica, moral ou romântica para se converter **numa exigência posta pelo próprio desenvolvimento do processo produtivo (...)**”<sup>57</sup> (Grifos meus)

Ainda não é possível prever o espaço que terá o *ensino das Artes* na educação escolar brasileira daqui para frente mas, sem dúvida, o incremento da sistematização dos saberes sobre o Teatro na Educação no país coincide com a entrada em vigor da Lei 5692/71 que, obrigando o ensino regular da *Educação Artística* na educação básica, limitou o espaço das diferentes linguagens artísticas no currículo escolar. Desde então, a produção acadêmica de estudos e pesquisas sobre *Teatro e Educação* no Brasil vem se avolumando e desenvolvendo sobretudo no exame das diferentes abordagens - *instrumentais* e *estéticas* - do Teatro na Educação tanto na *vertente especificamente escolar* como no *âmbito da ação cultural*.

Neste momento, em que se discute a reformulação dos cursos de Pedagogia no país, é oportuno chamar a atenção para a necessidade de se contemplar a especificidade das linguagens artísticas no currículo mínimo necessário à formação profissional do professor alfabetizador e das séries iniciais do ensino fundamental. Atualmente, a maioria das Licenciaturas em Pedagogia oferece apenas *uma disciplina obrigatória* (geralmente denominada *Educação Artística* ou *Arte e recreação* etc) com carga horária limitada (em média 60h) e que, em suas ementas, se propõem a examinar o extenso universo das diferentes e complexas linguagens artísticas. Cabe, então, o apelo para que os Colegiados destes cursos discutam a contribuição

---

<sup>57</sup> SAVIANI, Dermeval. “A resistência ativa contra a nova lei de diretrizes e bases da educação”. In: **Princípios, revista teórica, política e de informação**. São Paulo: Anita, dez./97 - Jan./98, nº 47, 1998, p. 66-72.

única que o *Teatro* pode oferecer na formação do professor da educação infantil e das primeiras séries da educação escolar básica, reconhecendo-lhe seu valor pedagógico e especificidade estética.

Crianças, jovens, adultos e *licenciandos em Pedagogia* devem ter também o direito a uma *alfabetização estética* nas diferentes linguagens artísticas.

## Referências Bibliográficas

- BARBOSA, Ana Mae (org.). *O ensino das Artes nas universidades*. São Paulo: Edusp, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- BOAL, Augusto. *200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Jogos para atores e não atores*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.
- \_\_\_\_\_. *O arco-íris do desejo: método Boal de Teatro e terapia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.
- BOAL, Augusto. *Teatro legislativo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Técnicas latino-americanas de teatro popular*. São Paulo: Hucitec, 1979.
- CAVALIERI, Ana Lúcia F. *Teatro vivo na escola*. São Paulo: FTD, 1997.
- CHACRA, Sandra. *Natureza e sentido da improvisação teatral*. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Práticas teatrais e outras práticas artísticas*. São Paulo: ABNL, 1998.
- COURTNEY, Richard. *Jogo, teatro e pensamento: as bases intelectuais do Teatro na educação*. São Paulo: Perspectiva, 1980.
- DINIZ, Gleidemar J. R. *Psicodrama pedagógico: Teatro-Educação seu valor pedagógico*. São Paulo: Ícone, 1995.
- FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. & FUSARI, Maria F. de Rezende e. *Metodologia do ensino de arte*. São Paulo: Cortez, 1995.
- KOUDELA, Ingrid D. *Brecht: um jogo de aprendizagem*. São Paulo: Perspectiva-Edusp, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 1992a
- \_\_\_\_\_. *Texto e jogo*. São Paulo: Perspectiva-Fapesp, 1996.



- \_\_\_\_\_. *Um vô brechtiano*. São Paulo: Perspectiva, 1992b.
- LOPES, Joana. *Pega Teatro*. Campinas-SP: Papirus, 1989.
- MORENO, J.L. *Psicodrama*. Buenos Aires: Hormé, 1974.
- O'NEIL, Cecily & LAMBERT, Alan. *Drama structures: a practical handbook for teachers*. Portsmouth, NH: Stanley Thornes Publishers Ltd, 1990.
- PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança. Imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Guanabara/Koogan, 1978.
- PONCE, Aníbal. *Educação e luta de classes*. São Paulo: Cortez, 1995.
- RAMAL, Andrea C. "A nova lei de diretrizes e bases da educação nacional (lei 9394/96): destaques, avanços e problemas". In: *Revista do CEAP*, Salvador-Ba, ano 5, nº 17, 1997, p. 5-21.
- READ, Herbert. *Educação pela Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1977.
- ROMAÑA, María Alicia. *Do psicodrama pedagógico à pedagogia do drama*. Campinas: Papirus, 1996.
- SAVIANI, Dermeval. "A resistência ativa contra a nova lei de diretrizes e bases da educação". In: *Princípios, revista teórica, política e de informação*. São Paulo: Anita, dez./97 - Jan./98, nº 47, 1998, p. 66-72.
- SCHAEFFER, M<sup>a</sup> Lúcia G. P. *Anísio Teixeira: Formação e primeiras realizações*. São Paulo: FE-USP, 1988.
- SLADE, Peter. *O jogo dramático infantil*. São Paulo: Summus, 1978.
- SPOLIN, Viola. *Improvisação para o Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Theater Game File Handbook*. St. Louis, Missouri: Cemrel Inc., 1975.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. *Arte em foco – revista de estudos sobre produção artística: Drama como método de ensino*. Departamento artístico-cultural. Vol. 1, nº 1, 2º semestre, 1998.
- VITA, Marly de Jesus Bonome. *Histórias da história do Teatro aplicado a Educação*. São Paulo: ECA/USP, 1994a. (Dissertação de mestrado)
- VYGOTSKY, L.S. *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Ciudad de La Habana: Editorial Científico Técnica, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.