

**MARIA APARECIDA DE SOUZA**

**TEATRO-EDUCAÇÃO E OS PROCESSOS DE INDISTINÇÃO  
ESTÉTICA NA PÓS-MODERNIDADE:**

**UMA REFLEXÃO SOBRE “IMPROVISAÇÃO PARA O  
TEATRO” DE VIOLA SPOLIN**

**FLORIANÓPOLIS**

**2005**

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA-UDESC**

**MARIA APARECIDA DE SOUZA**

**TEATRO-EDUCAÇÃO E OS PROCESSOS DE INDISTINÇÃO  
ESTÉTICA NA PÓS-MODERNIDADE:**

**UMA REFLEXÃO SOBRE “IMPROVISAÇÃO PARA O  
TEATRO” DE VIOLA SPOLIN**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Teatro, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof<sup>o</sup>. Dr. André Luiz Antunes Netto Carreira.

**FLORIANÓPOLIS**

**2005**

**MARIA APARECIDA DE SOUZA**

**TEATRO-EDUCAÇÃO E OS PROCESSOS DE INDISTINÇÃO  
ESTÉTICA NA PÓS-MODERNIDADE:**

**UMA REFLEXÃO SOBRE “IMPROVISAÇÃO PARA O  
TEATRO” DE VIOLA SPOLIN**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Teatro, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

**BANCA EXAMINADORA**

Profº. Dr. André Luiz Antunes Netto Carreira  
Orientador  
UDESC

Profº Dr. Flávio Augusto Desgranges de Carvalho  
USP

Profª Drª Sandra Regina Ramalho e Oliveira  
UDESC

**FLORIANÓPOLIS**

**2005**

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço de forma especial ao meu Orientador Prof.º Dr. André Luiz Antunes Netto Carreira por todo desafio proposto, respeito e generosidade.

Ao incentivo de minha família. A Francine, Albertina e Narciso. E de forma especial, sem dimensões, à minha mãe, por seu apoio, seu ouvido do tamanho do seu coração, seu amor incondicional.

Aos meus colegas de mestrado Liz e Clóvis e em especial a Nerina Dip com quem compartilhei horas de trabalho, reflexão e amizade.

Agradeço a todos que de algum modo contribuíram para a concretização deste trabalho.

SOUZA, Maria Aparecida de. *Teatro-Educação e os processos de indistinção estética na pós-modernidade: uma reflexão sobre “improvisação para o teatro” de Viola Spolin*. 2005.106 f. Dissertação (Mestrado em Teatro)-Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC, Florianópolis.

## RESUMO

Este estudo analisa como a metodologia de Viola Spolin, explicitada no livro “Improvisação para o Teatro”, (2001), contribui para o aluno empreender reflexão crítica sobre os processos de indistinção estética na pós-modernidade. Esta pesquisa discorre sobre as matrizes teatrais e pedagógicas da metodologia de Spolin partindo de dois pilares desta: jogos e improvisação teatral. Tomando a pós-modernidade como condição histórica e cultural, este texto reflete sobre os conceitos de barbárie, sociedade tecnoestética, sociedade espetacular ou midiática. Busca-se a discussão sobre como a expansão da imagem associada à tecnologia e à mercadoria provoca a estetização do cotidiano, tornando inoperante a capacidade de nossos alunos de diferenciar arte e sua função social. O trabalho apresenta o embate entre os processos de indistinção estética e o teatro como realização singular, diferida, trazendo a análise sobre os procedimentos descritos em Spolin para as práticas de teatro-educação e sobre as maneiras pelas quais estes podem ser vislumbrados como instrumentos de reflexão a respeito dos processos de indistinção estética na pós-modernidade.

**Palavras-chave:** Teatro. Educação. Spolin.

SOUZA, Maria Aparecida de. *Theater-Education and the processes of esthetic indistinctness in post-modernity: a reflection upon "Improvisação para o teatro"* by Viola Spolin. 2005. 107 p. Dissertation (Master's Degree in Theater) – University of the State of Santa Catarina – UDESC, Florianópolis.

## ABSTRACT

This study analyzes how Viola Spolin's methodology, shown in the book "Improvisação para o Teatro" (2001), contributes to the student's critical reflection about the processes of esthetic indistinctness in post-modernity. This research deals with theatrical and pedagogical matrixes of Spolin's methodology based on two of her pillars: games and theatrical improvisation. Taking post-modernity as a historical and cultural condition, this text reflects upon the concepts of barbarity, techno-esthetic society, spectacular or media society. Its purpose is the discussion on how the spreading of the image associated to technology and merchandise provokes estheticism of the everyday life, making our students' capacity for discriminating art and its social function, inoperative. The work presents the opposition between the processes of esthetic indistinctness and the theater as a differed singular accomplishment, bringing the analysis on the procedures described in Spolin for the theater-education practices as well as on the ways through which they can be discerned as instruments of reflection upon the processes of esthetic indistinctness in post-modernity.

**Key words:** Theater. Education. Spolin.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>8</b>
<b>I CAPÍTULO</b>	
<b>1 MATRIZES TEATRAIS E PEDAGÓGICAS DA METODOLOGIA DE VIOLA SPOLIN.....</b>	<b>16</b>
1.1 AS DIMENSÕES POLÍTICAS E PEDAGÓGICAS DA IMPROVISAÇÃO NO TEATRO.....	30
<b>II CAPÍTULO</b>	
<b>2 O CONTEXTO DA PÓS-MODERNIDADE E OS PROCESSOS DE INDISTINÇÃO ESTÉTICA.....</b>	<b>39</b>
2.1 O TEATRO COMO CERIMÔNIA SOCIAL DIFERIDA.....	42
2.2 A SOCIEDADE ESPETACULAR E SUA INCESSANTE RENOVAÇÃO TECNOLÓGICA.....	43
2.3 PERSPECTIVAS DE RESISTÊNCIA.....	50
2.4 OS PROCESSOS DE INDISTINÇÃO ESTÉTICA.....	54
<b>III CAPÍTULO</b>	
<b>3 ANÁLISE DOS PROCEDIMENTOS DE IMPROVISAÇÃO PARA O TEATRO EM RELAÇÃO AOS PROCESSOS DE INDISTINÇÃO ESTÉTICA DA PÓS-MODERNIDADE.....</b>	<b>64</b>
3.1 JOGOS.....	66
3.2 FISCALIZAÇÃO.....	77
3.3 MOSTRAR E NÃO CONTAR.....	79
3.4 TEXTO - TEATRAL.....	83
3.5 PLATÉIA-AVALIAÇÃO.....	89

3.6 REFLEXÕES DO CAPÍTULO.....	94
<b>REFLEXÕES FINAIS.....</b>	<b>98</b>
<b>REFERÊNCIA.....</b>	<b>102</b>



## INTRODUÇÃO

O tema desta pesquisa refere-se aos questionamentos relacionados à minha prática docente. Minha formação profissional: Educação Artística, habilitação em Artes Cênicas (final da década de 1980, início de 1990) contou com uma disciplina intitulada “Improvisação Teatral”. Naquele período, a disciplina desenvolveu-se a partir da metodologia<sup>1</sup> apresentada no livro “Improvisação para o Teatro” de Viola Spolin (2001). Ainda hoje, se mantém na grade curricular do curso que forma professores de artes cênicas da Universidade do Estado de Santa Catarina, a disciplina Improvisação Teatral I e II. Atualmente, esta não tem apenas como referência Viola Spolin, pois diferentes fontes metodológicas e bibliográficas relacionadas à improvisação são exploradas, contudo essa autora ainda se constitui num importante referencial na formação de professores de teatro. Cabe dizer que minha formação acadêmica no campo do Teatro-Educação está bastante marcada por tal metodologia.

No que se refere a minha prática profissional na educação, iniciei-me como professora de artes cênicas trabalhando com alunos de ensino fundamental de escola pública e posteriormente trabalhei em um Programa Social que atendia crianças e adolescentes, na sua maioria provenientes das ruas, cujos vínculos familiares estavam enfraquecidos ou eram inexistentes. Paralelamente, atuei como professora em caráter temporário na Udesc, ministrando a disciplina de Teatro-Aplicado à Educação - Estágio II e Estética Teatral. No momento da escritura desta dissertação, desempenho a função de professora da disciplina de arte-educação

---

<sup>1</sup> Uso o conceito de Metodologia segundo o dicionário de filosofia de Nicola Abbagnano (1999, p.669): “Com o nome de Metodologia hoje é freqüentemente indicado um conjunto de procedimentos técnicos de averiguação ou verificação à disposição de determinada disciplina ou grupo de disciplinas.”

num curso de Especialização para professores que atuam no ensino fundamental e médio.

Embora ao longo de meu percurso profissional eu tenha entrado em contato com diferentes pesquisas em Teatro-Educação e, portanto, tenha experienciado e investigado diferentes procedimentos metodológicos, tenho como uma das referências em minha prática profissional a metodologia de “Improvisação para o Teatro”.

Ao longo de minha prática profissional, pude perceber que a divulgação de “Improvisação para o Teatro” extrapolou o âmbito da formação de professores em artes cênicas, pois diferentes grupos que praticam o ensino do teatro tomam como fundamentação o trabalho teórico e prático de Spolin. Esta metodologia reconhecida no Brasil como pioneira na sistematização do ensino-aprendizagem do teatro, tornou-se um guia de técnicas e jogos para oficinas e *workshops* teatrais no âmbito do ensino escolar. A linguagem simples e direta do livro “Improvisação para o Teatro” oferece jogos e exercícios teatrais que se destinam a diferentes faixas etárias e a diferentes profissionais. De tal forma que o professor pode seguir seus passos e aplicá-los paulatinamente durante uma parte do ano letivo até alcançar pequenas improvisações para apresentar, se for o caso, no contexto escolar.

No início de minha pesquisa como aluna do programa de mestrado, busquei identificar quais os principais referenciais metodológicos que operavam nos cursos de formação de professores de teatro no Brasil. Para tanto, solicitei a professores, de diferentes universidades brasileiras, mais especificamente na área de Teatro-Educação, as bibliografias de suas disciplinas com o fim de delimitar os livros com maior presença nesse contexto. Nas bibliografias que me foram enviadas, foi possível identificar a referência “Improvisação para o Teatro” de Viola Spolin.

Somado a isso, ao fazer leitura dos artigos dos GTs de Teatro-Educação publicados nos Anais dos Congressos da ABRACE (Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas), nos anos de 1999, 2001, 2003, identifiquei que dos 68 artigos, 30% são relatos de experiência com os “jogos teatrais” de Spolin, ou de utilização, em suas práticas, de um ou mais procedimentos desta metodologia. Considerando essa coleção de trabalhos como uma referência de produção de pesquisa no contexto nacional, é possível afirmar que a metodologia de Spolin é uma forte referência nas práticas de professores de teatro no conjunto do país.

Em minha prática como arte-educadora, posso identificar questões coincidentes que se relacionam ao Teatro-Educação tanto no âmbito de sua função social, quanto sua dimensão estética. Diante da indagação sobre o lugar do Teatro-Educação no contexto atual, percebem-se, nos discursos de professores, que a linguagem teatral é sugerida como prática social de embate e resistência aos processos massificadores e homogeneizadores impostos pelas tecnologias das mídias. Uma reivindicação recorrente por exemplo são “resgate de identidades”, “valorização de temas regionais” como tentativas de reconstruir uma prática autêntica de arte, libertadora das ameaças impostas pelas mídias. Estas últimas, também chamadas de *mass-medium*, apontadas como capazes de se sobreporem a todas as práticas artísticas, ao nível individual e coletivo, vêm preenchendo os diferentes espaços do cotidiano de nossos alunos e transformando seus modos de ser e de estar no mundo.

Tais denúncias, freqüentemente vêm acompanhadas de alguns interrogantes: como empreender uma prática pedagógica que proponha resistência ao universo de entretenimento oferecido cotidianamente aos nossos alunos, uma vez que as

referências estéticas trazidas por estes para a sala de aula são parte do universo oferecido pelos *mass-medium*.

O espaço para criação, para expressão artística e para experiência grupal, proposto pelos procedimentos metodológicos das aulas de teatro, são o suficiente para por em questão ou estimular a reflexão sobre o universo oferecido pelos meios de comunicação de massa?

O fato de fazermos teatro na escola, independentemente das metodologias empregadas, oferecendo ao aluno espaço para criação, para a experiência grupal, e utilizando o corpo como expressão, por si só constitui uma forma de resistência?

Considerando as práticas de teatro na escola como modos resistentes aos processos massificadores impostos pelos *mass-medium*, bem como a importância e o impacto que a proposta metodológica de “Improvisação para o Teatro” tem na formação e prática de professores de teatro, entendo ser necessária uma abordagem do fenômeno teatral relacionado à educação, que considere os fatores e os conflitos que são inerentes à condição pós-moderna, pois dessa forma, o estudo do teatro estaria se relacionando de forma contundente com os processos da vida social.

Ao empreender a tarefa de buscar entender os processos de resignificação das práticas teatrais em educação, particularmente a partir da abordagem de metodologia de Spolin, nas especificidades do momento histórico e cultural em que estamos inseridos, aproximei-me de um leque de idéias que tentam dar conta da multiplicidade deste momento. Nessa busca, os conceitos sobre a atualidade com os quais me deparei repetidamente foram: sociedade do espetáculo, pós-modernidade, pós-modernismo, alienação, reificação, sociedade midiática e barbárie.

Para tanto, tenho como marco referencial o pensamento dos teóricos: Fredric Jameson, Guy Debord, Jean Duvingnaud e Teixeira Coelho. Minha escolha em trabalhar com tais pensadores, refere-se sobretudo às relações que estes fazem com as diferentes práticas artísticas e culturais à luz dos fenômenos sociais, políticos e econômicos, imprimindo ao problema uma visão histórica. O marco teórico que estes autores propõem oferece a possibilidade de um olhar sobre os procedimentos metodológicos em Teatro-Educação referenciado em uma abordagem do próprio fenômeno cultural contemporâneo.

“Sociedade do Espetáculo”, título do livro de Guy Debord, é o termo empregado pelo autor para descrever a sociedade contemporânea. Esse autor chama de espetacular a forma como a sociedade contemporânea organiza-se, isto é, com a evolução do sistema econômico capitalista, que tem como alicerce a produção de mercadoria atrelada à tecnologia, todo e qualquer momento da vida transformou-se em representação, ou seja, em espetáculo.

O conceito de pós-modernismo proposto por Jameson marca o período histórico em que estamos inseridos. Jameson considera o pos-modernismo como a "dominante cultural da lógica do capitalismo tardio", segundo a análise de Ernest Mandel. A cultura dominante da segunda metade do século XX é entendida pelo autor como um fenômeno histórico real, e não apenas como um estilo.

Segundo Jameson (2000), o pos-modernismo caracteriza-se por: estetização, perda de historicidade, consumismo. A expansão da cultura de imagem provoca a estetização, entendida como o rápido fluir de signos e imagens que impregnam o tecido da vida cotidiana. A perda de historicidade provocada pela multiplicidade e velocidade de informação audiovisual - pos-moderna, impossibilita ao sujeito ter referências do antes e do depois, fato que provoca a perda do sentido de história. O

impacto das tecnologias midiáticas produz a estetização de tudo que nos cerca, dissolvendo inclusive a arte nessa estetização. Na pós-modernidade, torna-se difícil distinguir o objeto artístico e o papel da arte na sociedade. Torna-se confusa distinção da arte como experiência que se caracteriza pela superação da realidade, pois a arte se dissolve no fluxo imagem-mercadoria.

O pesquisador brasileiro Teixeira Coelho (1989), faz análise e questionamento sobre a noção de cultura no contexto atual. O autor empreende uma distinção entre cultura e barbárie. Entende cultura como uma ação que impulsiona o indivíduo para criar condições de “diferenciação” frente à barbárie estabelecida pelos *mass-media*. Segundo Coelho, a produção cultural, atualmente, é marcada pela proliferação desmedida da oferta de informações visuais, olfativas e sonoras, num universo caracterizado pelo bombardeamento dos sentidos humanos. Nesse universo, tudo se iguala sob a planificação da publicidade, e nossa capacidade de valoração torna-se inoperante, portanto, estamos em uma época de barbárie. Segundo o autor, a arte é uma das manifestações mais radicais e mais privilegiadas para viabilizar o desenvolvimento da capacidade crítica em relação aos processos de indistinção impostos na pós-modernidade.

Dentro do quadro abrangente da problemática que envolve o pós-modernismo e sua multiplicidade de termos, busquei uma delimitação operacional para o estudo proposto. A partir disso trabalhei com a idéia de “indistinção estética” que articulo a partir do conceito de indistinção de Teixeira Coelho (1989), pois considero isso como elemento concreto para a reflexão sobre nossas práticas pedagógicas. Assim, à luz dos referenciais teóricos apresentados anteriormente, analisei os procedimentos metodológicos descritos no livro “Improvisação para o Teatro”, tentando refletir como a metodologia de Viola Spolin propõe ao aluno o desenvolvimento de um

pensamento crítico que possibilite o enfrentamento dos processos de indistinção estética no contexto da pós-modernidade.

Esta pesquisa está dividida em três capítulos. No primeiro capítulo, identifico o contexto sociocultural das matrizes teatrais e pedagógicas de Viola Spolin, as transformações do teatro enquanto fenômeno artístico e suas relações com as práticas do teatro na educação.

A partir do teatro moderno<sup>2</sup> a improvisação teatral configura-se como prática pedagógica e mais especificamente nas décadas de 1960 e 1970, na renovação do teatro norte-americano, a improvisação teatral passa a ser instrumento de contestação política e cultural. Compõem parte deste capítulo as contribuições de Marco de Marinis, Marvin Carlson sobretudo no que se relaciona às transformações culturais e mais especificamente teatrais das décadas de 1960 e 1970. Conto ainda com as referências de Ingrid Dormien Koudela, no que se refere à introdução e divulgação da metodologia de Spolin no Brasil, bem como nas relações que estabelece com o Teatro-Educação.

O segundo capítulo aborda a pós-modernidade como condição histórico-cultural. Inicia-se com o conceito de pos-modernismo abordado por Jameson e se desenvolve junto às reflexões de Debord e Teixeira Coelho. Jameson (2000) e Debord (1997) utilizam o conceito marxista de alienação, o que me fez empreender um estudo desses conceitos em outras fontes, para poder entendê-los no contexto da atualidade.

Para melhor entender as relações entre imagem e mídia, abordo o conceito de *mass-media*, a partir das categorizações da semióloga Lúcia Santaella (2003).

---

<sup>2</sup> Segundo Jean-Jacques Roubine (1982) Três elementos marcam o nascimento do teatro moderno: A expansão tecnológica-industrial do final do século XIX e começo do século XX. A iluminação elétrica como resultado desse avanço tecnológico, e a exploração de suas inúmeras possibilidades em cena e o surgimento do encenador moderno.

Este capítulo é atravessado pelo confronto entre os processos de indistinção estética da pós-modernidade e o teatro como uma realização singular, diferenciada.

No terceiro capítulo, analiso os procedimentos metodológicos do livro “Improvisação para o Teatro” à luz dos referenciais teóricos descritos anteriormente. Para tanto, os procedimentos que considere para análise foram: “jogos”, “fiscalização”, “avaliação e platéia”, “mostrar e não contar”. Além desses procedimentos descritos no livro, abordo a relação da metodologia de Spolin com o “texto teatral”.

Entendo que, como educadores ou produtores de arte, temos de reconhecer o dado inegável de termos o mercado e a mídia como norteadores da cultura contemporânea, nesse sentido, algumas reflexões tornam-se necessárias: Como podemos nos posicionar como profissionais da arte e da educação diante dos processos de indistinção da pós-modernidade? Quais os mecanismos de nossa prática podem ser vislumbrados como possibilidade de enfrentamento ou de resistência ao igualamento da estética triunfante?

Entendo que investigar os procedimentos metodológicos de “Improvisação para o Teatro” à luz das problemáticas que envolvem a pós-modernidade pode fornecer instrumento teórico que ajude a compreensão do teatro no âmbito da educação, bem como na criação de zonas de resistência aos intensos processos de perda do sentido social das práticas pedagógicas.



## **I CAPÍTULO**

### **1 MATRIZES TEATRAIS E PEDAGÓGICAS DA METODOLOGIA DE VIOLA SPOLIN**

Na década de 1970, um grupo de professores e alunos de pós-graduação em Teatro-Educação da Escola de Comunicação e Artes - USP, envolvidos com a problemática do teatro no ensino escolar, decidiu pesquisar a bibliografia disponível no Brasil sobre Teatro-Educação e realizou levantamento bibliográfico das publicações estrangeiras relacionadas a esse tema. Do material selecionado, o livro “Improvisação para o Teatro”, de Spolin, foi escolhido para fundamentar uma prática com “jogos teatrais”, durante 1978 e 1979. (KOUDELA, 1990, p.10/11). Nesse contexto, aconteceu a tradução, para o português, deste livro, pelos pesquisadores Eduardo Amos e Koudela. Esta última, considerada responsável pela introdução e divulgação da metodologia teatral de Spolin no Brasil, desenvolveu diferentes trabalhos a partir dessa metodologia. Realizou experiência na “Associação Paulista de Teatro para a Infância e Juventude” (APTIJ) e publicou o livro “Jogos Teatrais”, baseado em sua dissertação de mestrado, defendida em 1982. A partir disso, o livro “Improvisação para o Teatro” foi difundido no Brasil, causando impacto, sobretudo, no âmbito da pedagogia do teatro.

A difusão da metodologia de trabalho de Spolin contribuiu para uma reavaliação, no Brasil, da dimensão estética do teatro na educação e, também, do

papel do teatro na formação do aluno. Até os dias de hoje, diferentes práticas em Teatro-Educação são realizadas, tomando como fundamentação o trabalho teórico e prático de Spolin: “Improvisação para o Teatro”, tanto para a formação de professores de teatro, quanto para práticas pedagógicas de nível escolar e, até mesmo, para práticas independentes.

No contexto universitário, o conceito improvisação teatral, imediatamente nos remete à *Commedia dell’Arte*<sup>3</sup> e à Spolin e seu livro “Improvisação para o Teatro”. Também, quando lemos indicações ou comentários a respeito de sua metodologia, percebemos que muitos professores tomam esse material como um guia sistemático de técnicas e jogos de ensino de teatro. A metodologia teatral de Spolin se constrói sobre dois pilares: improvisação e jogos. Por isso, considero importante discorrer sobre aspectos teóricos que, historicamente, fundamentam ambos.

No século XVIII, enquanto o pensamento filosófico era extremamente racionalista, priorizando a objetividade, marcado pelo primado da razão, Jean-Jacques Rousseau destacou-se por pensar num plano mais subjetivo, enfatizando a individualidade e sensibilidade humana. Este desenvolveu estudo sobre as diferentes particularidades da infância, defendendo a idéia de liberdade e espontaneidade natural da criança, que influenciou os movimentos pedagógicos do século XIX e XX.

Ame a infância; estimule seus jogos, seus prazeres, seus encantadores instintos. [...]. A natureza deseja que as crianças sejam crianças antes de serem homens [...]. A infância tem seus meios próprios de ver, pensar, sentir, que lhes são convenientes; [...]. (ROUSSEAU apud COURTNEY, 2001, p.17).

---

<sup>3</sup>A *commedia dell’arte* era, antigamente, denominada *Commedia all improvviso*, *commedia a soggetto*, *commedia di zani*, ou na França, comédia italiana, comédia de máscaras. Foi somente no século XVIII (segundo C. MIC, 1927) que essa forma teatral, existente desde meados do século XVI, passou a denominar-se *Commedia dell’arte*. “A *commedia dell’arte* se caracterizava pela criação coletiva dos atores, que elaboram um espetáculo improvisado gestual ou verbalmente a partir de um cavenas, não escrito anteriormente por um autor e que é sempre muito sumário (indicações de entradas e saídas e das grandes articulações da fábula). (PAVIS, PATRICE, 1999, p.61).

Na primeira metade do século XX, os olhares sobre a relação da educação com a sociedade começaram a refletir dois elementos fundamentais para a compreensão das propostas pedagógicas do período. Um deles foi o ensino de técnicas profissionais e o desenvolvimento das capacidades produtivas do aluno para atender a demanda da crescente sociedade tecno-industrial. O outro, as investigações da psicologia, que transformaram radicalmente a concepção de infância e trouxeram a percepção de evolução da psique infantil e suas necessidades específicas para cada etapa de vida da criança. Essas idéias, que confirmaram o entendimento de Rousseau sobre educação e infância, influenciaram a valorização de temas como espontaneidade, afetividade, jogo, livre atividade. Tais aspectos contribuíram para a inserção das artes no currículo escolar e, paralelamente, orientaram o movimento educacional da “Escola Nova”. Que também ficou conhecido no Brasil com o nome de escolanovismo.

A Escola Nova, cujas bases encontram-se em fins do século XIX nos Estados Unidos e na Europa, representava um movimento de transformação de concepção educacional, baseado na idéia de que a escola era o grande impulsionador da democratização da sociedade. (MANACORDA, 1999, p.304/305).

Para o filósofo e pedagogo John Dewey, um dos responsáveis por este movimento nos Estados Unidos, a escola e sociedade deveriam ter mais integração, contribuindo, assim, para uma educação mais descentralizada. O movimento opunha-se às práticas pedagógicas tidas como tradicionais, visando uma educação que pudesse integrar o indivíduo na sociedade e, ao mesmo tempo, ampliar o acesso de todos à escola. No ideal de renovação da educação, estava o respeito às características individuais de cada indivíduo, inserindo-o em seu grupo social com

respeito à sua singularidade, mas como parte integrante e participativa de um coletivo.

O Movimento Escolanovista contribuiu decisivamente para as modificações na prática pedagógica da arte. Uma das mais marcantes modificações foi a valorização do processo em detrimento do produto. Ou seja, a importância da arte na educação não estava em produzir, mas, sim, em aprender experimentando. Como objetivos específicos, ela se propunha a desenvolver aspectos como a criatividade, favorecer a socialização, propiciar o autoconhecimento, desenvolver flexibilidade de adaptação a novas situações, promover a intensificação da percepção e da imaginação, entre outros.

Ao discorrer sobre os pressupostos teóricos de Dewey, Koudela apresenta exemplificação sobre estes princípios:

A principal raiz de toda atividade educacional está nas atitudes instintivas e impulsivas da criança e não na apresentação e aplicação de material exterior, seja através de idéias de outros ou por meio dos sentidos; portanto as atividades espontâneas da criança, como jogos, mímica etc., são passíveis de serem usados para fins educacionais, ou ainda, constituem o fundamento de métodos educacionais. (DEWEY apud KOUDELA, 1990, p.19).

Os jogos, como as brincadeiras, pertencentes ao universo natural da criança, não poderiam receber nenhuma imposição de proposta estética definida *a priori*, pois a criatividade era mais importante do que a veiculação de qualquer conteúdo.

Sob a orientação do pensamento da Escola Nova, no começo do século XX, os “jogos dramáticos” apareceram como excelentes antídotos ao teatro tradicional no meio escolar. De maneira geral, no teatro da escola tradicional, a ênfase era na exposição verbal, restringindo-se a levar os alunos a decorarem os textos literários para apresentá-los nas datas comemorativas. O aluno deveria apenas decorar o texto dramático (clássico, erudito) para recitá-lo em cena. As aulas de artes

limitavam-se a copiar modelos externos (relação mimética, cópias do natural). Essa forma de teatro no meio escolar foi criticada pelos defensores da Escola Nova por se mostrar artificial, rígida, autoritária e por desconsiderar o processo de aprendizagem, bem como as necessidades subjetivas dos alunos, tolhendo sua criatividade e espontaneidade.

Segundo Courtney (1980, p.42/43), Winifred Ward criou nos Estados Unidos o movimento *Creative Dramatics*: uma junção de *play way*, o jogo livre, e teatro para crianças, desenvolvido inclusive em comunidades de Bairro. Mas, a primeira formulação de “jogos dramáticos” foi em 1917 com Caldwell Cook (*play way* ou jogo de regras). Seu método estava formulado por três princípios básicos:

1. Proficiência e aprendizado não advêm da disposição de ler ou escutar, mas da ação, do fazer, e da experiência;
2. bom trabalho é mais freqüentemente resultado do esforço espontâneo e livre interesse, que da compulsão e aplicação forçada;
3. meio natural de estudo, para a juventude, é o jogo. (COOK apud COURTNEY, 1980, p.43).

Podemos perceber que, no começo do século XX, a Europa e os Estados Unidos tinham idéias coincidentes sobre transformações no âmbito do teatro e da educação. Para ambos os contextos culturais, há uma dicotomia evidente entre teatro e drama. Teatro pode ser identificado como arte profissional, sofisticada, produto tradicional adulto não relacionado ao universo infantil. Já o drama era entendido como prática correspondente às necessidades emocionais e psicológicas da criança.

As idéias de Dewey e do crítico de arte e poeta inglês Herbert Read, autor do livro *“Education Through Art”*, de 1943, contribuíram para uma renovação educacional brasileira. O pedagogo e filósofo Anísio Teixeira foi um dos responsáveis pela introdução e expansão das idéias de Dewey no Brasil. Também o

artista plástico Augusto Rodrigues, que em 1948, fundou com um grupo de educadores, a Escolinha de Arte do Rio de Janeiro. A Escolinha de Arte tornou-se um centro de treinamento de professores de arte, formando profissionais que iriam fundar e orientar outras unidades no Brasil e na América Latina.

No âmbito do Teatro-Educação, as idéias sobre criatividade e espontaneidade foram bastante difundidas através das propostas do Inglês Peter Slade.

Seguindo a idéia de que o “jogo dramático” é inerente à natureza humana, o pedagogo Peter Slade publicou em 1954, na Inglaterra, o livro *Child Drama*, defendendo que, através dos “jogos dramáticos”, podem-se atingir objetivos amplos, como criatividade, imaginação e espontaneidade. Além de distinguir “jogos dramáticos” de teatro, Slade estabelece posição importante para os jogos no currículo escolar.

Teatro significa uma ocasião de entretenimento ordenada e uma experiência emocional compartilhada; há atores e públicos, diferenciados. Mas a criança, enquanto ilibada, não sente tal diferenciação, particularmente nos primeiros anos – cada pessoa é tanto ator quanto auditório. (SLADE, 1978, p.18).

As diversas interpretações, no Brasil, sobre as idéias de Dewey e também de Peter Slade, contribuíram para elementos como a espontaneidade, criatividade e expressão livre, mais que uma das características do universo infantil, se tornassem objetivos a serem atingidos através do Drama.

Se por um lado as concepções da Escola Nova foram importantes para romper com os padrões estéticos e metodológicos tradicionais, por outro, as interpretações equivocadas de sua metodologia receberam muitas críticas, por criarem uma postura não diretiva, desvalorizando a aprendizagem de conteúdos organizados, assim tudo em arte era permitido em nome da livre-expressão. Nesse

sentido, a expressão era considerada uma descarga de sentimentos, uma liberação emocional reconstruída pela arte. (BARBOSA, 2002, p.19).

Cabe destacar que paralelo à recepção e difusão no Brasil das idéias de Dewey, Read e Slade no meio educacional nas décadas de 1950 e 1960, Augusto Boal e o teatro de Arena formavam uma nova concepção de espetáculo e de espectador. Em 1959, Boal inaugurou junto ao Arena um Laboratório de Interpretação com objetivo de integrar mais uma platéia popular e participativa. Muito embora as experiências populares de Boal voltadas aos temas sociais não estivessem inseridas diretamente nas escolas, sua prática e bibliografia sobre “jogos teatrais” também influenciaram as práticas de teatro em comunidades e no âmbito escolar. Podemos entender que no Brasil diferentes abordagens teatrais dentro ou fora da escola contribuíram para conformar diferentes metodologias teatrais no âmbito educacional.

Ao retomarmos as influências que fazem conexão e são bases fundantes da metodologia de Spolin, podemos destacar, do movimento de renovação educacional que emerge nos anos de 1920 e 1930 nos Estados Unidos e Europa, alguns pontos fundamentais. Um deles, é a experiência teatral realizada através de jogos. Também marcante em sua fundamentação teórica, está o estímulo à espontaneidade e à criatividade. Nos anos de 1920 e 1930, em que a educação escolar dos Estados Unidos realizava transformações importantes através do jogo livre com crianças, Spolin desenvolve uma experiência como aluna de Neva L. Boyd, especialista em jogos recreativos. Em sua nota de agradecimentos publicada no livro “Improvisação Teatral”, Spolin deixa explícita a influência que recebeu de Stanislavski e de Boyd. Sobre esta última, a professora Koudela (1980, p.40) esclarece que:

Neva Boyd, especialista em jogos recreativos, lecionou na universidade de Northwestern (1927). Em *Handbook of Recreational Games*, defende a relação entre jogo e educação social da criança. Ressalta a importância de danças folclóricas e dramatizações, alertando sempre para o valor intrínseco que elas possuem para a educação. Compilou jogos tradicionais de várias culturas (*Folk Games and Maravia* e *Folk Games of Denmark*, ambos publicados por H. T. Fitz Simons Co).

Mais tarde, Spolin desenvolve experiência teatral com meninos e meninas, durante mais de dez anos, em Hollywood, no Young Actors Company. A esta experiência, a autora atribui sua primeira abordagem direta com o ensino do teatro numa perspectiva não verbal, dando ênfase às possibilidades corporais do aluno. Sua obstinação pela pesquisa em Improvisação como método de ensino de teatro recebe influências de Paul Sills, seu filho, de tal forma que, em seus agradecimentos, cita-o como o fundador do primeiro teatro improvisacional dos Estados Unidos, denominado *Compass* (1956-1958).

O teatro no meio escolar tomou grandes proporções nas décadas de 1950 e 1960 nos Estados Unidos e Europa. Mesmo com diferentes formas de abordagens, as novas concepções da época tinham em comum a idéia de prática teatral por meio de jogos. (COURTNEY, 2001, p.44). As inúmeras formas de abordagens teatrais através de jogos possuíam diferentes concepções filosóficas e diferentes objetivos a serem alcançados no meio escolar. Um exemplo, ainda utilizado em nossos dias, é a utilização de jogos dramáticos como método de ensino para conteúdos curriculares como literatura, línguas, entre outros.

Esta forma “instrumental” de conceber o teatro na educação, fundamentada no desenvolvimento de habilidades e comportamentos desejáveis, insere-se numa perspectiva de arte-educação denominada Contextualismo.<sup>4</sup> Essa nomenclatura foi

<sup>4</sup> “Contextualismo enfatiza as conseqüências instrumentais da arte no trabalho educacional, baseado na dinâmica interativa entre objetivos, métodos e conteúdos nas necessidades dos estudantes ou da sociedade. [...] um programa educacional - tanto em seu significado quanto em suas finalidades – só pode ser adequadamente determinado após se conhecer o contexto no qual ele é funcional. Nesse



concebida pelo professor da Standford University, Califórnia, Elliot Eisner. Entre os defensores do Contextualismo, há os que propõem que qualquer projeto em arte-educação<sup>5</sup> deve levar em conta as necessidades sociais em que vive o educando, tendo por objetivo viabilizar a reflexão sobre o contexto socioambiental em que se encontra envolvido. Tal forma de conceber o teatro na educação passou a ser questionada na segunda metade do século XX. Alguns arte-educadores entendiam que o contextualismo não considerava a especificidade da arte, mas a colocava a serviço de objetivos extrateatrais.

Como alternativa ao Contextualismo, surge outra abordagem em arte-educação, o Essencialismo.<sup>6</sup> Este defende que a importância da arte na educação está na especificidade de sua linguagem. Isto é, a arte possui valor em si própria e seu objetivo principal é vivenciá-la. Assim, os arte-educadores entendem que a presença da arte na formação do educando contribuiria com outros elementos e formas de apreender a realidade. A experiência estética tem papel relevante na educação à medida que é um fator singular de conhecimento e comunicação com o mundo que nos cerca. Para a concepção essencialista, o papel do professor não mais consiste em ocupar um lugar passivo, apenas como observador do desenvolvimento espontâneo do aluno. Suas práticas devem ser planejadas para que o processo de aprendizagem aconteça. Também essa perspectiva considera

---

contexto, ambas as características, quer sejam dos estudantes quer sejam da maioria da sociedade, devem ser consideradas". (EISNER, 1972, p.2).

<sup>5</sup> "O conceito de arte-educação está associado ao movimento de organização de professores de arte surgido na década de 80". (Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte, 1998, p.28).

<sup>6</sup> O Essencialismo "ênfatisa tipos de contribuição para a educação e para a experiência humana, os quais somente a arte pode oferecer, ou seja, são próprios e únicos da arte. Vale dizer: o que a arte tem a contribuir para a educação do homem está, precisamente, naquilo que outras áreas de estudo não podem proporcionar. [...] qualquer programa de ensino da arte que venha usá-la como instrumento para alcançar outras finalidades que não aquelas únicas e próprias à arte estará diluindo a experiência artística e, nesse sentido, retirando do educando aquilo que a arte tem a oferecer". (EISNER, 1972, p.7).

fundamental que o aluno tenha acesso à história da arte e saiba fazer leitura da obra artística.

Sabemos que na complexidade da prática torna-se difícil estabelecer uma clara diferenciação entre Essencialismo e Contextualismo. Embora alguns educadores inclinem-se mais por uma ou outra perspectiva, ambas acabam, muitas vezes, tendo presença simultânea no processo de ensino aprendizagem em teatro. Dentro das diferentes perspectivas em arte-educação, a metodologia de Spolin aproxima-se da perspectiva Essencialista. A autora defende a idéia de que o teatro, no âmbito da educação, deve ser desenvolvido através da convenção teatral. Para tanto, sugere que o “jogo dramático” infantil deva se transformar em comportamento comunicável de palco. Assim, supera a concepção de Teatro-Educação, que defende os “jogos dramáticos” apenas como possibilidade de livre-expressão ou, apenas, como vivência subjetiva do aluno. (PUPO, 1986, p.7).

Embora a metodologia de Spolin esteja inserida dentro da perspectiva Essencialista, e, em seu livro “Improvisação para o Teatro” nos capítulos específicos que apresentam os “jogos teatrais”, possa se evidenciar que o ensino da linguagem teatral está sempre presente como medida objetiva, priorizando a dimensão estética em detrimento das necessidades socioculturais ou psicológicas dos alunos, é possível constatar, sobretudo no capítulo *Teoria e Fundamentação* do livro de Spolin, a preocupação em construir uma prática pedagógica que se mostre como alternativa aos problemas que a arte, a educação e a sociedade como um todo, naquele contexto, vinham se defrontando. A autora aborda itens como criatividade, autoritarismo, espontaneidade, liberdade pessoal, intuição, entre outros. Contudo, nas décadas de 1960 e 1970, a atenção a esses valores não estava restrita apenas

ao âmbito da discussão pedagógica, mas fazia parte de discussões mais amplas, como restituição de valores humanos alienados por fatores sociopolíticos.

A complexidade das transformações socioculturais do pós-guerra e mais especificamente dos “vulcânicos” anos de 1960 influenciaram as formulações do trabalho de Spolin. Podemos observar isso quando percebemos que Spolin trata em seu livro questões como o autoritarismo. Um dos elementos-chaves para se pensar a revolução de costumes das décadas de 1950 e 1960.

Por isso, para compreender as bases do pensamento de Spolin, é interessante também observar como sua metodologia emerge em um momento histórico de transformações que redefinirão o campo da cultura. O impacto das transformações dos períodos das décadas de 1950 e 1960, na Europa e Estados Unidos devem-se aos movimentos de apoio aos processos de liberação nacional do Terceiro Mundo, movimentos pacifistas contra a guerra do Vietnã, movimento *hippie*, protestos estudantis (cabe destacar o fenômeno do maio de 68)<sup>7</sup>, entre outras significativas lutas políticas. Junto a esses movimentos, novos fenômenos artísticos culturais surgiram contestando o sistema político norte-americano. O conflito do Vietnã foi um grande impulsionador de discussões dos temas como a violência, o militarismo norte-americano, o colonialismo e o racismo. O contexto teatral não ficava à margem desse processo. Como afirma o historiador De Marinis, os principais pontos de convergência de grupos artísticos expoentes do período incluíam temas que abordavam essas questões, mesmo que indiretamente e de

---

<sup>7</sup> Maio de 1968: Movimento político e cultural que teve a Europa como impulsionador e o artista e filósofo Guy Debord como uma das figuras principais. (JEPP, 1999). Este movimento se estendeu a vários países como Estados Unidos, México e Japão. Entre Maio e Junho de 1968 ocorreram grandes manifestações estudantis que, além de lutar pela democratização das universidades também contestavam o modo de vida da sociedade capitalista. A juventude criticava a violência, o consumismo e o autoritarismo presente em todos os aspectos da vida cotidiana. Propunham a criação de uma sociedade sem opressão, na qual o ser humano pudesse viver livre.

forma não realista. Ele aponta como características que marcaram de forma geral os movimentos artísticos da época:

O impulso para a experimentação de novos modos de produção cultural e artística, bem como tendência a autonomia com relação às instituições artísticas do sistema vigente e uma prática estética concebida como prática social generalizada acessível a todas as pessoas excluídas até aquele momento. (DE MARINIS, 1988, p.281/282).

Nos Estados Unidos, surgiram diferentes formas teatrais em oposição ao sistema de mercado representado pelo *show business*. O teatro de vanguarda norte-americano estava constituído de grupos como o *Open Theatre*, o *Living Theater* e o *Bread and Puppet*. Grande parte dos grupos experimentais optou por sobreviver fora do mercado da arte e objetivavam transcender a institucionalização dos museus e academias. Tais grupos davam ênfase à criação coletiva, à experimentação, improvisação e transitoriedade do espetáculo, como, por exemplo, o *happening*, para descobrir novas formas de comunicação com o público. Quando se refere às influências culturais decisivas para maio de 68, De Marinis cita alguns nomes fundamentais que influenciaram aqueles anos, no que se refere à luta pela organização de uma nova maneira de conceber a cultura e praticar a arte. Nesta lista, entre outros, estão Debord<sup>8</sup>, Adorno, Lefèbvre e Benjamin. Do universo do pensamento de esquerda que marcou as lutas e processos de renovação dos anos de 1960 Walter Benjamin cumpriu um papel destacado influenciando educadores, homens de teatro e intelectuais de esquerda com seu “Programa para um teatro infantil proletário”, escrito em 1928, mas publicado na revista *Alternative*, justamente

---

<sup>8</sup> A Internacional Situacionista (IS) foi um movimento contestador surgido em 1957, cuja atuação foi marcante em todo o processo de luta política, ideológica e cultural que culminou nos acontecimentos de 1968. O movimento, que teve em Guy Debord seu pensador mais influente, deixou como principal herança teórica A Sociedade do Espetáculo. A IS deixou de existir em 1972. (N. da T. de “A Sociedade do Espetáculo”).

em 1968. É verdade que o referido programa está fundado nos referentes políticos marxistas. No entanto, longe de entender o teatro na educação como um lugar de militância no sentido estritamente relacionado à função “didática” do termo, Benjamin considera o teatro infantil um lugar correspondente aos aspectos como jogo, espontaneidade, improvisação e experiência coletiva. Ao falar das diferentes formas de expressão para a criança, como música, dança e recitação, o autor destaca a improvisação no interior da prática teatral:

[...] em todas elas a improvisação permanece como central. Pois, em última instância, a apresentação é apenas a síntese improvisada de todas. A improvisação predomina; ela é a constituição da qual emergem os sinais, os gestos sinalizadores. E encenação ou teatro deve, justamente por isso, ser a síntese desses gestos, pois se manifesta de maneira inesperada e apenas *uma única vez, mostrando-se portanto como o autêntico espaço do gesto infantil*. (BENJAMIN, 1984, p.86).

É importante observar, ainda, que, mesmo tendo influência do pensamento de esquerda característico da época, muitos grupos teatrais de vanguarda, como o *Open Theatre*, não compartilhavam a idéia de desenvolver no público a consciência de classe ou fazer uma revolução socialista. Pensavam que as transformações da sociedade e do teatro poderiam começar, sim, pelo teatro, mas no que se refere, sobretudo, à revolução estética. A liberdade deveria partir do inconsciente e não da consciência de classe marxista. Podemos observar essa concepção nas palavras do fundador do *Open Theatre*, Chaikin:

‘A sofisticação de nossa época’, diz Chaikin em seus apontamentos, ‘bloqueou boa parte de nossa resposta humana total’. Os atores ‘devem abrir-se novamente, tornar-se novamente ingênuos e inocentes, cultivar a atmosfera interior: o medo, por exemplo’. (CHAIKIN apud CARLSON, 1997 p.407).

De Marinis (1988, p.278), afirma que as características que marcaram os movimentos da época, como os questionamentos do modo de produção teatral dominante, estavam acompanhadas de uma característica comum fundamental: “um repúdio a representação entendida como reprodução fictícia simulação ilusória do produto do espetáculo como mercadoria no circuito capitalista de mercadorias”. Mas é necessário considerar que, mesmo tendo em comum o repúdio ao sistema capitalista como um dos impulsionadores do movimento, os grupos teatrais produziam segundo estéticas diferentes. Alguns grupos defendiam a idéia de colocar o teatro a serviço de uma ação política direta, combatente, objetivando uma formação politizada da opinião pública, como, por exemplo, o “Teatro Campesino”.<sup>9</sup> Outros propunham a idéia de que o teatro devia considerar as especificidades de sua linguagem e preservar sua autonomia. Nesse caso, a dimensão revolucionária do teatro estaria na sensibilização estético-ideológica de seus participantes e do público. Esse era o caso do Open Theatre (1963-1973), grupo que utilizava sistematicamente a improvisação teatral para a composição dramática e cênica.<sup>10</sup>

A concepção teatral dos grupos de vanguarda da década de 1970 trazia o desejo de restituir e restaurar no homem sua integridade, identidade, liberdade, enfim, a arte teatral trazia o ideal de transformação e restituição de valores humanos que, naquele momento, estavam aviltados por fatores sociopolíticos. Muito embora, o ideal de transformação política e cultural, para alguns grupos, não estivesse

---

<sup>9</sup> O Teatro Campesino teve como fundador Luis Miguel Valdez. Criado em 1965, tinha como finalidade: “Incitar o público para luta política. Ilustrar pontos específicos de problemas sociais. Satirizar a oposição. Mostrar ou sugerir uma solução. Expressar o que sentiam as pessoas”. (VALDEZ, 1971, p.6 apud De MARINIS, 1988, p.165).

<sup>10</sup> Segundo De Marinis (1988, p.153), “Em seus dez anos de existência esse grupo foi o mais reconhecido nos Estados Unidos como teatro de investigação mais rigoroso, preocupado pelas questões da técnica atoral e do método de encenação e das relações com uma nova escritura cênica, antinaturalista e não psicológica”.

centrado na denúncia, protesto e militância, estes se apresentaram na história como alternativa que afrontava radicalmente os fenômenos da alienação humana.

Embora a proposta de Spolin tenha se solidificado fundamentalmente no âmbito da educação, já nas décadas de 1960 e 1970, muitas companhias teatrais utilizaram, sobretudo, a dimensão improvisacional de sua metodologia para construção e pesquisa de espetáculos. Essas companhias tinham na metodologia de Spolin uma alternativa aos processos de atuações cênicas tradicionais.

O historiador Carlson (1997), ao descrever este movimento de renovação teatral, afirma que Spolin oferece como metodologia para o *Open Theatre* a improvisação, o que reafirma o forte vínculo de Spolin com as práticas teatrais de vanguarda dos anos de 1960. Influenciada pelas idéias de liberdade, expressão e autenticidade da prática teatral, a autora constrói seu método Improvisacional, vinculado à educação. Mas o que significava a improvisação teatral naquele contexto? Para responder à questão, penso ser necessário estender um breve olhar sobre a história da Improvisação no processo de ensino e aprendizagem em teatro.

## 1.1 AS DIMENSÕES POLÍTICAS E PEDAGÓGICAS DA IMPROVISAÇÃO NO TEATRO

Sabemos que, em alguns pontos da história do teatro, a improvisação deixa marcas mais significativas que em outros. Um exemplo disso está em nossas referências sobre a *Comedia dell'Arte* e no teatro de vanguarda das décadas de 1960 e 1970. Já no contexto do teatro moderno, a improvisação parece não ter tanto

reconhecimento. No teatro moderno, a improvisação era utilizada, sobretudo, como instrumento para treinamento do ator, ficando fora da apresentação para o público, isto é, do espetáculo.

Muito embora a linguagem teatral tenha como especificidade o uso do corpo do ator em tempo real, sabemos que nem todas as experiências desta arte, ao longo da história, exploravam as inúmeras possibilidades corporais. É verdade que já no final do século XIX, artistas e intelectuais de diferentes artes entendiam a emergência de construir uma arte de representar calcada nas possibilidades expressivas do corpo humano. A descoberta do corpo não estava vinculada apenas ao teatro, mas ela compartilhava as idéias predominantes da época, espalhadas, principalmente, por diferentes países da Europa, dos Estados Unidos e União Soviética, como a Educação Física, que, em 1880, institucionalizou-se na Inglaterra e nos Estados Unidos. A bailarina Isadora Duncan, em 1902, dançava com seus pés e braços nus e, em 1914, o bailarino russo Nijinsky, considerado o primeiro bailarino moderno do sexo masculino, fundou sua própria companhia em Londres.

Para os grandes encenadores de teatro, como Stanislavski e Copeau, a improvisação não foi elemento de interferência nos espetáculos, mas muitos registros mostram que os mesmos incluíam a improvisação no processo de formação dos atores. (ZAJAVA, 1997, p.33/34). Porém, é importante ressaltar que no advento do Naturalismo começa a surgir a idéia de improvisação como elemento que diz respeito a autonomia criativa do ator e, também, como possibilidade de criação de um texto dramático. Zavaia, discípulo do diretor e pedagogo Vajtangov, afirma que, em 1912, Gorki escreve a Stanislavski, sugerindo ao mesmo a idéia de que os atores poderiam improvisar o texto e montar um espetáculo improvisado. Tal



idéia vem acompanhada de reflexões sobre o lugar da criatividade e da subjetividade na prática do aluno-ator.

A maioria das pessoas não elabora representações subjetivas; quando quer conferir uma forma clara e precisa ao que experimentou põe em obra formas já feitas, utiliza palavras de outros, imagens e representações de outros, se submete às opiniões reconhecidas e constitui o que lhe é pessoal como algo estranho. [...]. A tarefa que se estabelece a cada um é de encontrar seu eu, encontrar sua atitude subjetiva para a vida para seus congêneres, para um fato concreto e materializar esta atitude sob formas e palavras pessoais. (GORKI apud ZAJAVA, 1997, p.30).

Gorki sugeriu exercícios de improvisação que interessaram a Stanislavski e que ambos experimentaram no *Studio* do Teatro de Arte de Moscou (TAM), mas a improvisação acabou não sendo muito desenvolvida nas atividades deste *Studio*, pois a valorização dos textos literários e o foco da interpretação dos atores ainda eram o elemento de maior atenção no teatro. (ZAJAVA, 1997, p.34).

Outra reflexão sobre o princípio pedagógico da improvisação teatral vem de Charles Dullin, ator e diretor, aluno de Jacques Copeau e integrante do Vieux Colombier. Para Dullin (1997, p.50), a improvisação teatral era um instrumento que estimulava a expressão sensorial dos alunos e, conseqüentemente, suas memórias e sentimentos. Este considerava importante para a preparação do ator os aspectos subjetivos e as experiências pessoais.

A improvisação obriga o aluno a descobrir seus próprios meios de expressão. Alguns exercícios muito simples 'de improvisação' vão abrir os olhos deste aluno sobre uma das leis fundamentais de nossa arte, cuja ignorância está na base de todas estas torpezas; 'sentir' antes de tentar expressar 'mirar' e 'ver' antes de descrever o que avisto, 'escutar' e ouvir antes de responder a um interlocutor.

A partir do exposto acima, observamos que a improvisação, além de se oferecer como técnica atorial, era entendida como instrumento pedagógico, que

favorecia o desenvolvimento da personalidade do aluno. Mas, de maneira geral, mesmo quando objetivava fortalecer o processo criativo do ator, no teatro moderno, a improvisação estava mais voltada para o aprimoramento da técnica teatral. Já nos movimentos artísticos das décadas de 1960 e 1970, em que a improvisação passou a ser um fenômeno extrateatral, ou seja, mais que um treinamento, a improvisação simbolizava liberação e protesto estético, político e cultural. Para aqueles grupos, a improvisação teatral consistia, sobretudo, em um princípio ético e ideológico.

Diferentes grupos trabalhavam com ênfase na técnica atorial antinaturalista. Como grande parte dos grupos da época, este grupo se opunha à construção dos personagens como entidade coerente, fixa, como modelos inalteráveis da natureza humana, a partir do método Naturalista, modelo teatral dominante nos teatros comerciais dos Estados Unidos. Para o movimento teatral de vanguarda, superar o método de Stanislavski representava uma tentativa de resistir à noção tradicional e hegemônica do fenômeno teatral, muito embora, no começo do século, diferentes pesquisas teatrais tenham surgido, contrapondo-se ao método Naturalista, dominante nos palcos comerciais de Nova York e Hollywood.

No método Naturalista, a preparação do aluno-ator era centrada no treinamento da voz, para expressar o texto que se caracterizava pelo grande repertório clássico, e na interpretação fundamentada apenas na emoção do ator. O teatro de renovação americano valorizava o corpo em detrimento da palavra e a coletividade como lugar onde a dimensão individual podia ser reconhecida. Assim, como matriz, a função da improvisação teatral era funcionar como instrumento da técnica atorial, com objetivo de enfatizar a expressão corporal, o que, conseqüentemente, libertaria o ator das amarras do texto dramático. A prática de

apresentações a partir de fragmentos escolhidos das improvisações é recorrente no *Open Theatre*.

Nesse ambiente, o uso da improvisação teatral tornou-se uma técnica poderosa considerada como veículo de protesto e contestação. Cabe dizer, que isso também era uma resistência ao teatro centralizado no texto literário, pois, além de conter um potencial para a experimentação, por contar com a ação direta no “aqui” e “agora”, estimulava a participação ativa da platéia para que participantes leigos e atores pudessem explorar as diferentes dimensões humanas, até então desconsideradas, como suas contradições, seus conflitos e seus desejos. Essa concepção estava ligada à idéia de liberdade, expressão e harmonia. Juntos, esses aspectos eram considerados essenciais para formar o homem em sua totalidade.

Jameson (2001, p.75), em seu livro “A cultura do dinheiro”, ao se referir às práticas teatrais deste período, afirma que:

[...] esse foi um período apaixonadamente político, e que as inovações artísticas, e em particular as inovações teatrais, mesmo daqueles encenadores e diretores mais estetizantes e menos conscientes politicamente, eram sempre ancoradas na convicção firme de que a produção teatral era também um tipo de práxis, e que mudanças no teatro por mínimas que fossem, eram contribuições a uma mudança genérica da própria vida, do mundo e da sociedade da qual o teatro era tanto uma parte quanto um reflexo.

Spolin compartilha com os grupos de vanguarda da década de 1960 a idéia de improvisação como prática teatral que legitima valores como liberdade, espontaneidade e transformação, entre outros. No contexto da década de 1960, a espontaneidade foi uma palavra bastante usada para a discussão do fenômeno teatral. Podemos lembrar alguns autores que, embora não tenham sido do âmbito do Teatro-Educação, exerceram influências na sua configuração. Um deles, o psicodramatista Jacob Levy Moreno, criador do “teatro da espontaneidade”, que, na

primeira metade do século XX, migrou da Europa para os Estados Unidos, inventou um método chamado Criaturgia, em oposição ao texto dramático. Para ele, a vida cotidiana oferecia situações que deveriam ser revividas no palco, dispensando o texto dramático escrito *a priori*. Em seus preceitos, Moreno tece considerações sobre o método de Stanislavski, afirmando que este estaria a serviço de uma “cultura de conservas”. Esse termo relacionava-se às críticas constantes aos processos da tecnologia e do consumo.

O nosso mundo necessita de uma glorificação do ato criador, é preciso elaborar uma filosofia do criador como um corretivo anti-mecânico de nossa época. (MORENO apud CHACRA, 1983, p.47).

No interior das improvisações realizadas pelos grupos de vanguarda e de forma mais ampla, nas décadas de 1960 e 1970, a espontaneidade esteve relacionada às esferas política, educacional e estética. Improvisação teatral e espontaneidade relacionavam-se à livre-expressão, à liberdade, à criatividade e à autenticidade. Quando se refere a espontaneidade no seu sistema de jogos improvisacionais, Spolin (2001, p.4) afirma:

Nessa espontaneidade, a liberdade pessoal é liberada, e a pessoa como um todo é física, intelectual e intuitivamente despertada. Isto causa estimulação suficiente para que o aluno transcenda a si mesmo - ele é libertado para penetrar no ambiente, explorar, aventurar e enfrentar sem medo todos os perigos.

Quando Koudela especifica as características dos “jogos teatrais” em Spolin, dedicando-se a fazer esclarecimentos sobre o *gesto espontâneo*, a autora previne quanto às conseqüências do uso generalizado do termo espontaneidade e ao risco da compreensão desse conceito como falta de rigor para o trabalho teatral. Koudela afirma que o “deixar livre” não se equipara à ação espontânea de Spolin, pois

observa que, quando deixamos os alunos totalmente livres, imediatamente, surgem modelos de atuação estereotipados.

Ação espontânea não equivale simplesmente a ação livre. O processo de deixar fazer na visão espontaneísta de ensino ainda não define ação espontânea. [...]. Ao trabalhar com a associação de idéias (estória) o jogo de improvisação permanece ainda no plano cerebral. A ação espontânea exige uma interação entre os níveis físico, emocional e cerebral. (KOUDELA, 1990, p.51).

Nesse caso, o processo espontâneo em sua metodologia relaciona-se, sobretudo, ao gesto centrado no “aqui-e-agora”, construído na interação com os demais participantes do jogo inerente à improvisação teatral.

Observa-se que, subjacente aos preceitos de Spolin, estão as idéias de autenticidade e espontaneidade como possibilidade de recuperação e reintegração do sujeito com sua produção humana criativa. Segundo a autora, essas potencialidades humanas estão oprimidas pelo autoritarismo que, em cada época histórica, apresenta-se de forma diferente.

Ao se referir ao autoritarismo, Spolin (2001, p.8) afirma que:

[...] autoritarismo (que) tem mudado de rosto ao longo dos tempos, passando do rosto do pai ao rosto do professor e, atualmente, ao da estrutura social como um todo.

Referindo-se aos preceitos de Spolin, sobre a perda de valores como criatividade, liberdade pessoal e espontaneidade, que são embotados pelas diversas faces do autoritarismo, Carlson (1987, p.407) comenta que:

Na tentativa de aplacar esse juiz exterior, perdemos a capacidade de nos relacionar pessoal e organicamente com o mundo, distanciamos tanto de nosso eu quanto de nossa arte. *Para Spolin a improvisação teatral é um meio de superar essa perda.* Já que a vida e o teatro estão sempre colocando crises e escolhas diante de nós, o segundo pode levar-nos a uma opção espontânea e natural, a uma constante recriação do eu em resposta ao mundo, *o que Spolin chama de transformação.* (grifo do autor).

Para Spolin, combater o autoritarismo através da liberdade pessoal é o primeiro passo para exercer a criatividade e a transformação. A criatividade, considerada base para a construção de um teatro autêntico, seria tolhida pelo autoritarismo.

O autoritarismo estende-se desde as instituições políticas, familiares e trabalhistas até as formas artísticas, surgidas a partir da presença massiva das tecnologias a serviço da comunicação e do consumo, como publicidade comercial, hiperdifusão do cinema de Hollywood, consumo de alimentos enlatados e TV, representa uma ameaça à liberdade do homem, pela imposição da automatização que determina atitudes e idéias. Spolin também observa, como fenômeno paralelo, a expansão autoritária do consumo e do autoritarismo no interior do próprio teatro, representada pela total hegemonia da figura do diretor ou do texto dramático.

Spolin não concebia o autoritarismo como fenômeno característico da luta de classes. Esta não tinha o propósito de criar uma pedagogia que levasse o indivíduo a identificar, no contexto sociopolítico existente, o motivo para a perda de valores como criatividade e liberdade pessoal.

Apesar de Spolin não fazer em seus textos referência explícita à idéia de alienação, é possível observar que, para a autora, as transformações emergentes sob o efeito da tecnologia a serviço do consumo e da guerra alienam o sujeito de sua humanidade, de sua dimensão sensível, espontânea, criativa. Para a autora, a produção humana criativa que se encontrava separada, isto é, alienada do indivíduo, poderia recuperar sua integridade e totalidade através da arte em oposição à , alienação do homem ou do seu ser-próprio em relação a si mesmo às suas possibilidades humanas.

Nas décadas de 1960 e 1970, já estava instalada a discussão sobre a problemática da tecnologia tão polemizada atualmente. Mas a sociedade de índole técnicoestética ainda não teria adquirido as proporções atuais. Considerando que a proposta de Spolin apresenta-se como uma tentativa de resistir à noção tradicional e hegemônica do fenômeno teatral, percebe-se que tal proposta aproxima-se da busca de uma prática relacionada a objetivos pedagógicos para se formular um elemento de resistência aos modelos hegemônicos de sua época.

A ênfase na criação coletiva, na experimentação grupal; a improvisação teatral como recurso para a composição textual; a valorização do corpo em oposição à palavra instituída no texto dramático tradicional. São algumas das características pertencentes às transformações do teatro de vanguarda norte-americano. Tais características contribuíram para conformar os procedimentos metodológicos descritos no livro “Improvisação para o Teatro”. Alguns desses procedimentos serão analisados no próximo capítulo.

## II CAPÍTULO

### 2 O CONTEXTO DA PÓS-MODERNIDADE E OS PROCESSOS DE INDISTINÇÃO ESTÉTICA

Muito embora o termo pós-modernismo, freqüentemente, esteja associado a movimentos culturais produzidos por artistas, intelectuais e acadêmicos, trato aqui de não restringi-lo apenas ao campo do estilo, mas, como já expus, de utilizá-lo como um conceito que se refere a mudanças mais amplas, como uma nova lógica cultural.

Segundo Jameson (2000), é necessário entender que o conceito de pós-modernidade ou pós-modernismo deve ser lido como um momento histórico. Sobretudo porque já nos esquecemos de pensar historicamente o presente.

Nesta proposição está circunscrita grande parte da problemática que Jameson identifica como uma das categorias que representam o pós-modernismo. O autor transita por uma série de derivados do termo, como pós-moderno ou pós-modernidade, sem se preocupar em manter sistematicamente um termo preciso.

Como observa Jameson (2000, p.14):

[...] o modo pelo qual, nesse período, inúmeras análises de tendências, de natureza bastante diferente - previsões econômicas, estudos de marketing, críticas de cultura...- se aglutinam todas para formar um novo gênero discursivo, a que podemos muito bem denominar de 'teoria do pós-modernismo'.



Pós-modernismo é o termo que, para o autor, contempla uma série de manifestações da cultura contemporânea, como os espaços urbanos, os vídeo, o teatro, as artes visuais, a literatura e o *hapening*. Ao tentar descortinar a estrutura subjacente das diferentes manifestações culturais, o autor as situa no pós-modernismo, concebendo este como um período mais definido, como uma dominante cultural ou a lógica cultural do terceiro estágio do capitalismo - o que chama de capitalismo tardio - cuja ascensão estaria situada no período logo após a Segunda Guerra Mundial.<sup>11</sup>

Após a Segunda Guerra Mundial, o impulso da industrialização e da tecnologia avançada exprimiu o dinamismo do sistema social capitalista “tardio”, de consumo ou multinacional. Essa transformação da cultura oferece instrumentos para detectar o pós-moderno, que se deu mediante: “Uma dilatação incessante da esfera da mercadoria, uma aculturação do real historicamente original, num salto quântico que tem como consequência a estetização da realidade”. (JAMESON, 2000, p.14).

Quando Jameson (2000) refere-se à esfera da cultura no pós-modernismo, considera o termo cultura como algo que implica arte e manifestações culturais de modo geral, tais como atividades de rotina, subsistência e de lazer. A cultura concebida na pós-modernidade já não se restringe a uma esfera autônoma que representa os cânones estéticos do modernismo, mas, sim, um componente do mecanismo do sistema capitalista. A cultura estaria então conformada em uma nova situação: agora, totalmente imersa na lógica da mercadoria e da imagem. A partir dessas reflexões, Jameson aponta para a intensificação dos mecanismos de

---

<sup>11</sup> Analisando o estágio atual do capitalismo, Jameson (2000) segue a categorização de Ernest Mandel, em “Capitalismo Tardio” e distingue três épocas da expansão capitalista: capitalismo de mercado, caracterizado pelo incremento do capital industrial, sobretudo em mercados nacionais; capitalismo monopolista ou imperialista, em que os mercados tornaram-se mundiais, organizados em torno de nações-estado; e, finalmente, a fase pós-moderna do capitalismo multinacional, marcada pelo crescimento exponencial das corporações internacionais e superação das fronteiras nacionais. Movimento este que, hoje, denominamos correntemente de globalização.

alienação a que nossas práticas sociais, artísticas, estão submetidas na pós-modernidade. Frente a esta realidade, na qual cultura e economia parecem se colapsar mutuamente, seria necessário e urgente a leitura do período atual, que ele denomina pós-modernidade ou pós-modernismo, como fenômeno histórico, portanto transitório. É preciso pensar a contemporaneidade como um modelo sócio-econômico que tem a cultura como sua lógica de sustentação, mas que não seria uma dilatação infinita do Capitalismo, senão uma situação histórica precisa que demanda uma leitura crítica.

Embora Jameson assinale em sua obra algumas características do pós-modernismo, também mencionadas por outros autores, como uma certa confusão estilística, a morte da hierarquia entre alta-cultura e cultura popular, a ausência de profundidade da cultura e declínio da originalidade, este insiste que o período posterior à modernidade, com o prefixo de “pós”, possui especificidades que vão além da tão aclamada perda da tradição ou da identidade. Quando examinamos as características do pós-modernismo, pontuadas por Jameson (2000, p.84), encontramos uma ênfase no apagamento das fronteiras entre arte e vida cotidiana, na sobrecarga sensorial, no desaparecimento da fronteira entre o real e a imagem e, conseqüentemente, a perda do sentido de história.

## 2.1 O TEATRO COMO CERIMÔNIA SOCIAL DIFERIDA

Para pensarmos o teatro como prática social diante das características pós-modernas pontuadas por Jameson, podemos nos remeter à análise empregada pelo sociólogo francês Jean Duvignaud (1966).

Dentro de uma análise sociológica do fenômeno teatral, encontramos em Duvignaud (1966) uma abordagem que nos ajuda a pensar o lugar dessa arte no contexto da pós-modernidade. Para o sociólogo, o fenômeno teatral possui a especificidade de se realizar a partir de criações múltiplas que envolvem diferentes artistas, como o dramaturgo, o diretor e o ator, e a participação do público, na delimitação do espaço teatral. A essas especificidades, o autor dá o nome de "cerimônia teatral".

Duvignaud (1966) descreve as representações inerentes ao convívio social e coletivo, para empreender uma análise da arte teatral e afirmá-la enquanto fenômeno estético. Este afirma que a diferença entre situação dramática e situação social não se encontra na oposição superficial entre existência imaginária e real, mas, sim no fato de no teatro a ação ser vista sob a forma fictícia de um espetáculo que está construído a partir de critérios estéticos. Por isso, para o autor, a cerimônia social do teatro é "diferida", "suspendida". Podemos pensar no teatro como prática artística singular em oposição ao igualamento descrito por Jameson entre arte e vida cotidiana. O teatro é experiência diferida, porque não é a réplica da realidade, não é a representação tecnicamente consumada como real mas contém em si valor expressivo e experiência subjetiva.

Podemos pensar que a arte teatral acontece ao vivo e em tempo real, utilizando-se essencialmente do corpo como matéria prima, representando um *locus* possível de encontro, de "cerimônia social". Esses atributos, muitas vezes, conferem-lhe o *status* de um fazer singular e artesanal, numa época de massificação dos aparatos tecnoestéticos.

Também é possível lembrar que o teatro impõe ao espectador uma participação direta, uma vivência física, um confronto com uma espacialidade concreta, que transcende o espaço imaginário de quem lê um texto dramático.

Vejamos, então, como a idéia do fim da distinção entre imagem e realidade evocada por Jameson está orientada pelo pensamento de Guy Debord (1997), autor, aliás, freqüentemente, referenciado na literatura de Jameson.

## 2.2 A SOCIEDADE ESPETACULAR E SUA INCESSANTE RENOVAÇÃO TECNOLÓGICA

O binômio tecno-estética empregado por Debord é uma das facetas do conceito Sociedade do Espetáculo. O autor chama de espetacular a forma como a sociedade contemporânea organiza-se, isto é, com a evolução do sistema econômico capitalista, que tem como alicerce a produção de mercadoria associada à tecnologia avançada, todo e qualquer momento da vida transformou-se em representação. Um dos cinco aspectos principais do estágio atual da sociedade é a "incessante renovação tecnológica". (DEBORD, 1997, p.175). Para o autor, estamos

num estágio de alienação e submissão à tirania das mídias a tal ponto, que a junção mídia–mercadoria faz do espetáculo:

[...] uma nova cosmogonia que dispõe do verossímil para impor a representação de um mundo de índole tecno-estética. Determinando o permitido e desestimando o possível, a sociedade espetacular regula a circulação social do corpo e das idéias. (idem, p.175).

Com o refinamento das tecnologias de comunicação de massa, temos uma espetacularização, em nosso dia-a-dia, dos diferentes momentos da realidade. Exemplos são as descrições estetizadas das notícias jornalísticas e, até mesmo, da guerra. Ainda, mais especificamente no Brasil, temos a espetacularização da miséria e da violência urbana apresentada como um *Reality Show*. Ao mesmo tempo, essa espetacularização de tudo que nos cerca se dá sem um fio narrativo, mas pela fragmentação e hiper-estimulação das imagens. Ou seja, a linguagem ou narrativa que se relaciona e se identifica com a experiência humana na atualidade é a imagem. Mas não se trata apenas da quantidade de imagens disponíveis ou da invasão da *mass media* em nossas vidas. Trata-se, sobretudo, de transformar nossos conflitos, dores, miséria e até nossas utopias de mudança social, em ficção, em representação, em um empilhamento de imagens, de tal forma, que na contemporaneidade as relações sociais são mediadas pelas imagens. Estas preenchem todos os lugares, a todo o momento (parecem onipresentes), alcançando todos os territórios e as diferentes culturas.<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> Nessa abordagem, Debord distingue três formas de manifestação do espetáculo: primeiro, o espetáculo concentrado, que concerne ao capital burocrático, cuja mercadoria controlada é justamente o trabalho; segundo, o espetáculo difuso, que diz respeito à abundância das mercadorias e à sua difusão. É importante ressaltar o adendo que Debord fez trinta anos depois da publicação de seu livro, em seus *Comentários sobre a Sociedade do Espetáculo*: "Da junção das duas formas de poder espetacular, se impõe uma terceira: o espetáculo integrado que se manifesta tanto no modelo concentrado como no difuso". (DEBORD, 1997, p.172/173).

Gostaria de citar aqui uma conceituação ou categorização de dispositivos espetaculares, que, correntemente, denominamos *mass media* ou “cultura midiática”. Para entender melhor a noção de imagem como elemento chave da cultura de massas, é interessante observar que o conceito de “cultura de massas” surgiu com o advento da sociedade industrial, na qual se mesclavam o artesanal e o industrial. Daí, o surgimento das culturas urbanas, dos meios de reprodução tecnológicos (fotografia, jornais, rádio e televisão) e a produção industrial em massa. A semioticista Santaella (2003, p.79) desenvolve análise do conceito:

A cultura de massas originou-se no jornal com seus coadjuvantes, o telégrafo e a fotografia. Acentuou-se com o surgimento do cinema, uma mídia feita para recepção coletiva. Mas foi só com a TV que se solidificou a idéia do homem de massa junto com a idéia de *mass media*.

A “cultura das mídias” ou “midiática” distingue-se da cultura de massas devido à proliferação de novas tecnologias que não possuem uma narrativa coerente, sendo, sobretudo, tecnologias segmentadas, individualizadas, de especializações, oferecendo uma pseudo-opção de escolha: vídeo, CD, *walkman*, seleções pessoais na TV a cabo, entre outros. Santaella considera como sinônimo de cultura das mídias, a “cultura do disponível”, a “cultura do acesso”.

A cultura do disponível intensifica-se a partir da década de 1990. A multiplicidade das mídias começa a se misturar com a revolução da informação e da comunicação cada vez mais invasora, a qual chamamos de era digital. A mais importante transformação oferecida pela cultura digital é ter tornado disponível toda e qualquer produção artística: um “texto teatral” clássico, uma pintura renascentista, um *Funk-Rap*:

No cerne dessa revolução está toda possibilidade aberta pelo computador de converter toda informação - texto, som, imagem,

vídeo - em uma mesma linguagem universal. Através da digitalização e da compressão de dados que ela permite, todas as mídias podem ser traduzidas, manipuladas, armazenadas, distribuídas digitalmente produzindo o fenômeno que vem sendo chamado de convergência das mídias. (SANTAELA, 2003, p.60).

Da junção da informática com as telecomunicações, resulta uma explosão nas redes de transmissão, acesso e troca de informações, que, hoje, conectam todo o globo na constituição de novas formas de socialização e de cultura, que vêm sendo chamada de cultura digital ou cibercultura.

As opções de escolhas ou de interatividade proclamadas pelos meios de comunicação, como os programas televisivos, apontam para a oportunidade de decidir sobre o filme ou o documentário que o telespectador quer assistir, oferecendo, ainda, a possibilidade deste escolher através de *e-mail*, ou fax, o fim de uma história ou o destino de pessoas que participam de alguns programas televisivos. Isso revela uma “pseudo-interatividade”. A pseudo-interatividade oferecida pela tecnologia não proporciona espaço para o debate de idéias, e, dificilmente, considera o que cada indivíduo pensa, seus conflitos e suas contradições. Interatividade implica em transformação e possibilidade de mudança. O universo apresentado pelos meios de comunicação de massa, através da hiper fragmentação de imagens, não oferece possibilidade de transformação dos problemas sociais explorados, porque não é possível historicizar ou contextualizar a multiplicidade de imagens desconectadas que nos são apresentadas.

Em sua crítica à sociedade do espetáculo, Debord (1997, p.188), afirma que:

No plano das técnicas, a imagem construída e escolhida por outra pessoa se tornou a principal ligação do indivíduo com o mundo que, antes ele olhava por si mesmo, de cada lugar onde pudesse ir. A partir de então, é evidente que a imagem será a sustentação de tudo, pois dentro de uma imagem é possível justapor sem contradição qualquer coisa.

Esse tipo de fenômeno teria como consequência a dificuldade de compreensão dos processos culturais e a perda de autonomia diante de realidade cultural. O que nos faz pensar no afastamento ou alienação do sujeito de sua experiência individual, subjetiva, com o mundo que o cerca.

Essa situação do palpável pela imagem é também a substituição da vida como experiência pela mercadoria, de tal forma que viver seria menos importante que consumir. Finalmente, cabe dizer que o termo imagem está diretamente relacionado com mercadoria.

Portanto, essa espetacularização da vida apresenta problemas fundamentais para os sujeitos. Um deles é impossibilitar a reflexão mais profunda sobre os mecanismos responsáveis pelos diferentes fenômenos apresentados pelas mídias, de tal forma que a imagem ocupe o espaço da própria vida. Podemos perceber as vertiginosas transformações na vida contemporânea a partir da renovação constante dos novos dispositivos espetaculares.

Um aspecto a ser observado é que a extensão da produção de imagens na sociedade contemporânea traz como consequência a alteração das experiências sensoriais, de nossa percepção sensível. Paul Virílio (1993) observa que, na maioria das experiências atuais, a relação direta com os fenômenos é substituída por uma observação, em que o observador não tem contato direto com a realidade observada. A experiência sensível foi deixando seu lugar a um tipo de experiência lumínica, na qual a retina substitui a presença corporal.<sup>13</sup> Assim homem e mídia aprofundam uma relação que terá interferência direta nos mecanismos de percepção e nas dinâmicas culturais. Para Virílio, este novo lugar é a tela da televisão e/ou o

---

<sup>13</sup> SOUZA, Maria Aparecida de ; GOMEZ, Máximo José. In: El Lugar del Teatro en una Sociedade de Índole Tecno-estética. CONGRESSO INTERNACIONAL DE TEATRO IBEROAMERICANO Y ARGENTINO, XII. 2003. Buenos Aires. *Anais* .: Universidade do Estado de Santa Catarina, 2003, p.13.



espaço virtual das redes telemáticas de computadores, que estão se transformando num espaço público. Se, antes, o espaço público, o convívio coletivo de “cerimônias sociais” era a praça ou a esquina, onde os homens encontravam-se para dialogar, para se manifestar publicamente, para lutar ou para festejar, hoje, é visível que o espaço de cerimônia social é a imagem que se torna pública. (VIRILIO, 1993).

A imagem como uma característica geral da cultura de consumo cria nova forma de linguagem. Ao mesmo tempo, esta linguagem contribui para uma relação superficial com os valores de criatividade e expressão. Vivemos a sociedade tecnostética de forma totalizadora, massificadora, pois todos experimentamos os mesmos lugares totais, os mesmos sons totais, as mesmas imagens totais, ou seja, vivemos um imperativo estético.

Dessa forma, as transformações culturais da sociedade pós-moderna, desenvolvidas pelo avanço tecnológico generalizado, alteram a maneira de nos relacionarmos com o mundo a nossa volta e, conseqüentemente, modificam nossa maneira de nos relacionarmos com o fazer artístico.

Um dos aspectos importantes da arte como linguagem é fazer mediação entre o universo particular, interno e singular de um indivíduo ou de um grupo e um objeto externo. Esse objeto externo estaria impregnado da história desse indivíduo ou grupo, ou seja, impregnado de escolhas, conhecimentos, expectativas, contradições e emoções. Acontece que, na cultura da imagem, apagam-se os traços das características humanas da produção artística. Fica cada vez mais difícil contextualizar uma obra de arte, pois, também, não mais conhecemos o tempo e o lugar de sua criação.

Diferente da ficção oferecida pelos multimídias, o teatro como ficção formula-se como construção física, presencial, composta por ação e espaço, entre outros

elementos. O teatro, como veículo de interação grupal, é um meio social, na medida em que só se completa com a presença do outro. Esse outro não só se estrutura como uma necessidade dos atores, que precisam dos espectadores como receptores de sua arte, mas como interlocutores da construção teatral. A construção física inerente à linguagem teatral pode incluir, no âmbito pedagógico e nos procedimentos metodológicos em Teatro-Educação, o reconhecimento do corpo como instrumento de expressão e o registro das possibilidades de movimentos e ritmos interiores e exteriores, não só do próprio corpo do aluno, como, também, na relação com o corpo dos outros integrantes do grupo. É o jogo de ação e reação, no espaço coletivo com quem assiste e quem atua, que dá ao teatro um duplo estatuto: por um lado, é representação ficcional, por outro, é presença viva de corpos inanimados e animados com existência em diferentes espaços, condicionados pelo contexto de seus participantes. Assim, poderíamos refletir, também, sobre como essa nova relação entre arte e mídia tecnológica situaria as formas artísticas que estão fundamentadas na presença física, como a arte teatral. Seriam tais formas esvaziadas pela onipresença das mídias ou representariam redutos de resistência? Diante dos meios espetaculares dominantes, com procedimentos que incidem sobre a percepção e sensibilidade do espectador, alterando sua fruição estética, como poderíamos, como professores de teatro, forjar meios para retomar com nossos alunos o prazer em participar do “espetacular” teatral?

Na pós-modernidade, observa-se um deslocamento do lugar das artes, que é parte do colapso da cultura com o modo de produção capitalista. Isso acontece de tal forma, que não seria possível perceber campos distintos onde a arte se manifeste, reservando seus espaços de autonomia frente à dominante cultural. Assim, arte e mercadoria compõem um duplo nos quadros da atualidade.

### 2.3 PERSPECTIVAS DE RESISTÊNCIA

O historiador Adolfo Sánchez Vazquez, em seu estudo “As idéias estéticas de Marx” (1978, p.207), aborda a tese “A hostilidade da produção capitalista à arte”, para esclarecer o que Marx situa como a “tentativa” do capitalismo em integrar uma parte da produção espiritual a artística ao universo da produção material, isto é, o capitalismo buscando esvaziar a arte de seus conteúdos intrínsecos para dotá-la de sentido de mercado, negando seu princípio criador.

Na medida em que as práticas artísticas também estão submetidas aos processos de alienação, desvanecem-se suas qualidades específicas, sendo identificadas entre si, não por suas qualidades, mas por suas determinações quantitativas. Nesse processo, a arte sofre a abstração de suas verdadeiras qualidades para se integrar ao mercado. Contudo, Vazquez (1978, p.244), sem fazer referência aos processos de globalização e massificação da tecnologia, tão polemizados atualmente, afirma que:

A hostilidade do capitalismo à arte não pode se estender a toda produção artística da sociedade capitalista, mas somente àquela à qual se aplica a lei de produção, ou seja, o critério de produtividade que determina o trabalho.

A lei de produção, citada anteriormente, refere-se àquela que assume um caráter de comercialização. Nesse caso, então, o nível de subordinação da arte às leis da produção material para o mercado dependeria do grau de desenvolvimento do país onde ela é realizada.

Seguindo a argumentação de Vazquez, percebemos que na tentativa do capitalismo de integrar a produção artística ao universo da produção material,

subordinando-a às suas leis, este deixa escapar uma parte dessa produção, que se encontraria, sobretudo, nos países onde o desenvolvimento econômico não guarda tanta importância. O mesmo autor faz uma espécie de categorização das formas que não se incluem no movimento de cooptação do capitalismo, pois, nos países de pouco desenvolvimento econômico, haveria um grande número de artistas que não (sobre) vivem de suas produções, e, portanto, estariam à margem do sistema de mercado. Outra forma seria os países capitalistas onde o desenvolvimento econômico está fortemente constituído, havendo possibilidade dos artistas exercerem suas atividades como profissão. Existiria, nesse caso, um setor das artes que permaneceria, por opção ideológica, à parte das exigências do mercado. (idem, p.224). Esses dois exemplos são vistos pelo autor como possibilidades de resistência à penetração do sistema de mercado na arte:

O capitalismo tende a integrar a produção artística no âmbito da produção material, sujeitando-a às suas leis, mas isto não significa que esta tendência se imponha plenamente ou numa escala considerável. Se fosse assim, a hostilidade à arte se transformaria numa ameaça mortal à sua existência, como se evidencia nos casos em que a criação artística se acha submetida à lei da produtividade capitalista. (VAZQUEZ, 1978, p.244).

A categorização feita por Vazquez relaciona-se diretamente com a arte que se insere no circuito comercial ou se situa à margem deste, ou seja, oferecer-lhe resistência. Se formos seguir essa proposição em relação à arte teatral, enquanto possibilidade de resistência à penetração do sistema de mercado, através do aparato tecnoestético, deste teríamos de considerar países ou lugares geograficamente impenetráveis.

Hoje, sabemos que as práticas artísticas estão inseridas direta ou indiretamente no sistema econômico e, por vezes, fazem um movimento de confirmação e sustentação deste. Quando lemos novas reflexões sobre capitalismo

e arte, entendemos que resistir ou buscar alternativas de resistência à crescente massificação de índole tecnoestética não significa estar circunscrito a um território geográfico impenetrável pelo capitalismo e sua tecnologia avançada, mas estar na busca de alternativas e pontos de resistência dentro da nova modalidade tecnoestética.

No campo do teatro, é possível lembrar iniciativas, na metade do século XX, que tentaram resistir ou subverter a estética formal e a institucionalização das academias e a cooptação do mercado. Naquele momento, também era possível observar o impulso direto contra a arte imantada do sentido de obra, de gênio, do artista-gênio. Dentre os movimentos teatrais de vanguarda que se destacaram pela ênfase na investigação de novas relações com o público e na transgressão das formas tradicionais de teatro, estão *Living Theatre*, *Open Theatre*, Teatro Campesino, *Bread and Puppet*, entre outros. Para tais grupos, a transgressão às formas tradicionais de arte revelava-se, também, como protesto aos meios políticos e econômicos vigentes. As transformações teatrais deveriam se estender e contribuir com mudanças na vida social.

Esses movimentos artísticos queriam quebrar a passividade do espectador e promover um estado de alerta permanente, através de estímulos constantes e um desenvolvimento da ação, que, em muitos casos, envolvia os espectadores. Tal experiência estética, que teve em John Cage um de seus protagonistas, incluía um novo conceito de arte que trazia consigo um diferente conceito de espectador e uma nova idéia de espaço. A partir de um espaço que quebrava aqueles “velhos” parâmetros da organização dos lugares de quem age e de quem assiste, o espectador encontrava-se, muitas vezes, no meio de uma ação e era envolvido por ela. Se considerações desta natureza estiveram presentes nas reflexões da maioria

dos diretores que propuseram transformações para a cena durante o século XX, foi durante o desenvolvimento do *happening*, que se alcançou a força e a definição muito maior, do que se entende por "espectador alerta", ou seja, distante de uma passividade receptiva. O público sempre "acordado" converter-se-ia em responsável último e ativo da construção do significado da cena. O espetáculo já não seria o lugar da observação pura, da passividade, e sim da observação e da vivência. As transformações teatrais simbolizavam, então, além de um protesto estético, um protesto político e social.

No entanto, mesmo realizando experiências transitórias, impossíveis de serem convertidas em objeto e mercadoria, não se pôde impedir que estas fossem cooptadas pelas instituições e reificadas, porque na pós-modernidade as produções artísticas são cooptadas e reproduzidas em diferentes mídias-mercadorias como fotografias, filmes, *sites*, *posters* e vídeos.

Toda nossa realidade tornou-se estetizada. A tecnologia e a mercadoria incidem sobre nosso campo de percepção, intuição e criatividade, dimensões humanas até então pertencentes ao campo da experiência artística. O que considerávamos conceitualmente ser a especificidade do campo estético, agora, está diluído. Nesse processo, a arte como experiência singular sofre a abstração de suas qualidades para se integrar ao grande fluxo da tecnologia-mercadoria. Nas palavras de Buck-Morss (1992, p.28):

O papel da 'arte' neste desenvolvimento é ambivalente porque, sob tais condições, a definição de arte como uma experiência sensual que se distingue precisamente pela sua superação da 'realidade' se torna difícil de sustentar. Boa parte da 'arte' se insere no campo fantasmagórico como entretenimento, como parte do mundo das mercadorias.

Aqui, deparamo-nos com o relativismo a que as práticas artísticas estão entregues. Torna-se difícil, na contemporaneidade, estabelecer critérios para diferenciar o que é arte e o que é entretenimento.

## 2.4 OS PROCESSOS DE INDISTINÇÃO ESTÉTICA

O crítico Teixeira Coelho (1989, p.21), quando faz análise da cultura na contemporaneidade, utiliza o termo “barbárie” para descrever os processos de indiferenciação a que as práticas culturais e artísticas estão submetidas. Barbárie, diz o autor, é indistinção: “Quando uma época não consegue distinguir entre uma coisa e seu contrário, essa é uma época de barbárie”. Barbárie, então, relaciona-se com nossa incapacidade de estabelecer valores diferenciados, conseqüentemente, julgar, determinar critérios que permitam isolar uma coisa de outra. Incapacidade de julgar, quer dizer incapacidade de exercitar o juízo crítico e, acima de tudo, ter medo de julgar.

Os elementos apontados anteriormente como a indiferenciação e a indistinção a que as práticas artísticas estão relegadas nos levam a refletir sobre as repercussões ou manifestações destes no campo do Teatro-Educação. As categorias estético-pedagógicas, como as de criatividade e de expressão, defendidas historicamente nas práticas de Teatro-Educação, são entendidas como possibilidade de comunicar e transportar emoções, idéias e intuições poéticas para o mundo material e objetivo, que chamamos de arte. Mas essas categorias pertencem ao indivíduo e à sua experiência de vida singular. Tal experiência é singular porque

é um lugar onde cada indivíduo pode se reconhecer e reconhecer o mundo, singular porque contém contradições e conflitos únicos, experiência histórica e o caráter irrepetível no espaço. No entanto, hoje, criatividade e expressão parecem que não estão mais circunscritas à esfera das linguagens artísticas como as artes plásticas, a música, o teatro.

A criatividade torna-se um princípio abrangente, tão abrangente quanto as incontáveis manifestações midiáticas, como, por exemplo, o design, o vídeo, os *sites* de *internet*, o urbanismo. Se nosso cotidiano e a realidade estão estetizadas pelas tecnologias avançadas, conceitos como os de criatividade e de expressão acabam sendo absorvidos e sofrendo um esvaziamento. Pois, ao mesmo tempo em que alcançam expansão maciça, restringem-se ao âmbito da formalidade e da reprodução técnica, perdendo seu caráter ontológico, reflexivo, expressivo. (SUBIRATS, 1989, p.40).

O fato é que, nesse contexto, tanto a concepção de arte como a de experiência estética, em relação ao descrito anteriormente, cada vez menos corresponde à experiência do produzir/apreciar/contextualizar, enquanto experiência direta e viva com a arte.<sup>14</sup>

A sociedade tecnoestética vem transformando o significado social da arte no que corresponde à sua função socializadora e à sua dimensão crítica, ao mesmo tempo em que a esvaziam de seu valor como experiência singular de apreensão do real. A experiência artística socializa e compartilha diferentes dimensões da cultura, como a religião, a política e a ética. Dimensões estas que estão sintetizadas na obra de arte e, ao mesmo tempo, sintetizam-na. A obra de arte é um espaço de conexão

---

<sup>14</sup> Segundo Elliot Eisner, apud Pillar (1992), "os procedimentos que o homem estabelece com a arte são o fazer artes, o olhar a arte; contextualizar, isto é, entender o lugar da arte na cultura e julgar sobre suas qualidades". Esse entendimento do contato do ser humano com a arte passou a se configurar no âmbito da educação do Brasil, introduzido por Ana Mae Barbosa, como "Metodologia Triangular", ou seja, as etapas que devem ser consideradas no ensino e na aprendizagem em artes são o produzir, o fruir/apreciar, o contextualizar/compreender arte.



entre o individual, o subjetivo, o coletivo e o compartilhado. Assim, pode haver o reconhecimento entre mim e o outro, entre nossas diferenças e diferentes relações com o tempo e o espaço, e, assim, é entender o caráter provisório, temporal e, portanto, transformável da realidade que nos cerca.

Se os meios hegemônicos de entretenimento e comunicação nos oferecem uma realidade onipresente, ou seja, que pertence a “todo o mundo”, a arte como experiência viva e singular pode se oferecer como possibilidade de criar diferentes mundos em uma mesma obra ou diferentes obras (olhares) sobre um mesmo mundo.

Entendo que a possibilidade de lançar diferentes olhares sobre uma mesma produção estética ou construir diferentes produções estéticas sobre uma mesma situação pode ser a alternativa para a subversão da barbárie instalada através das produções espetaculares.

Ao abordarmos todas essas questões à luz do papel educacional do teatro, também pretendemos pensar a apreensão e a reflexão da realidade midiaticizada pela arte. No âmbito da pós-modernidade, as propostas metodológicas na esfera do teatro devem levar em consideração a formação de um aluno que busque sua singularidade, em oposição à homogeneização imposta imposto pelos meios tecnológicos de massa. Deve-se buscar a formação de um sujeito entendedor de que o valor de sua singularidade ou de expressão individual se completará no encontro com o outro, pois é no jogo entre espectador e espetáculo que se completa o teatro.

No âmbito abrangente do conceito de estética, considero o que privilegia a dimensão da “experiência”. Nesse caso, tanto a maneira pela qual a percepção – a

*aisthesis* dos gregos – está relacionada à experiência sensorial e à percepção humana, como as dinâmicas de produzir, fruir e contextualizar arte.

Tal forma de conceber o conceito de estética reforça a idéia de experiência, vivência direta, vivência orgânica com o meio, com a realidade, contrapondo-se à realidade virtualmente construída da sociedade contemporânea.

Observo que a mediação que esvazia os sentidos da experiência estética, dentro do contexto da pós-modernidade já citado, implica na instalação de um processo de alienação. Embora o conceito de alienação nos remeta imediatamente à análise marxista da sociedade capitalista em sua especificidade econômica da divisão do trabalho, isso não se reduz a uma dimensão exclusivamente material ou estática. A importância da análise de Marx situa-se num plano mais abrangente, como as conseqüências e as implicações deste sistema, ou seja, o homem alienado de si mesmo, o homem alienado de sua humanidade.

Em um nível mais genérico, a alienação desenvolve-se quando os indivíduos não conseguem discernir e reconhecer o conteúdo e o efeito de seus produtos e das formas sociais. A alienação ocorre, quando o homem é separado de sua atividade, de seus produtos, de seus semelhantes e de sua espécie. Assim, os processos alienantes podem ser entendidos como processos que se desenvolvem a partir das condições dadas pelas múltiplas e complexas concretizações da atividade sócio-humana nas diferentes esferas da vida social.<sup>15</sup>

O conceito de alienação como a separação ou o afastamento do homem das dimensões humanas observadas anteriormente, não só inclui, mas se forma a partir do entendimento de que a concepção de divisão do trabalho, analisada por Marx,

---

<sup>15</sup> O conceito e a temática da alienação ampliam-se da esfera específica (e, amiúde também redutora) do trabalho industrial ao conjunto dos fenômenos sociais, urbanos, estéticos, psicológicos e éticos da cultura moderna. Mas, sobretudo, essas colocações literárias, artísticas ou filosóficas do empobrecimento vital e da degradação estética remontam, explícita ou indiretamente àquela utopia artística da cultura ou àquele papel "Constituinte" da intuição criadora que a filosofia de Vico inaugurou historicamente. (SUBIRATS, 1989, p.19).

reproduz-se na divisão ou fragmentação do sujeito quanto aos seus desejos, intuição, criatividade, enfim, seu nível subjetivo. A partir de todos os elementos analisados anteriormente se pode considerar que a idéia de alienação estética remete a um processo pelo qual o sujeito é expropriado, roubado, portanto alienado de sua capacidade de produzir e dominar o campo estético que lhe diz respeito. Alienação é portanto uma condição na qual o sujeito, por força das mediações hegemônicas, se vê à mercê de códigos e lógicas estéticas mostradas como próprias mas que não lhe pertencem.

Ao investigar o conceito de alienação, entendi que este contempla diferentes níveis de abordagens, aparentemente distintos mas que convergem para o mesmo significado: a condição humana e a alienação de sua atividade criadora; alienação da experiência e comunicação expressiva e simbólica; alienação da própria compreensão e da autonomia diante de sua realidade cultural, enfim de sua experiência estética.

No justo momento da crítica da alienação como resultado da economia capitalista, emerge o ideal marxista de homem desalienado. Assim, às formas de alienação econômica e tecnológica contrapõem-se os sentidos livres e lúdicos do trabalho, bem como, o ideal de homem que usufrui a criação artística e do gozo estético, de suas forças essenciais, ou seja, aquilo designado por Marx como atividade vital e expressiva.<sup>16</sup>

Entretanto o ideal de homem desalienado relaciona-se ao sujeito consciente e autoprodutor idealizado no século XIX e no começo do século XX em que a economia, a política, a educação e a arte alimentavam-se de um ideal

---

<sup>16</sup> A própria definição do trabalho alienado não pode ser compreendida, na obra de Marx, sem a intervenção de categorias estéticas como as de harmonia, beleza, perfeição e auto-realização, que também constituem o ponto de partida da teoria schilleriana do impulso humano para o jogo e sua objetivação cultural. (SUBIRATS, 1989, p.20).

revolucionário. Junto às grandes transformações tecno-industriais, aos questionamentos sobre o homem e seu lugar na sociedade e à efervescência artístico-cultural, os movimentos artísticos rompiam com o gosto e com a estética estabelecida. Tal transgressão revelava-se, também, como ruptura aos meios políticos e econômicos vigentes. As transformações teatrais poderiam contribuir para as transformações dos dilemas sociais e, conseqüentemente, contribuir para retirar o sujeito do seu estado de alienação.

O fato é que, atualmente, há uma grande desilusão ou estão desacreditadas as idéias políticas e filosóficas grandiosas e utópicas que propunham a subversão da barbárie imposta pelos meios tecnoestéticos. A passividade, a inação e contemplação que caracterizam nosso período, nos levam a pensar que não há alternativas para “des-alienar” o sujeito imerso num grande bazar de incontáveis manifestações midiáticas. A categoria filosófico-econômica da alienação ou “des-alienação” relaciona-se a uma dimensão utópica de projeto revolucionário idealizada na modernidade, incluindo as transformações artísticas. Hoje parece impossível pensarmos em “dês-alienação” dos sujeitos quando assistimos à falência dos projetos revolucionários.

No percurso de minha pesquisa encontrei de forma insistente denúncias de diferentes críticos da cultura sobre os conflitos da pós-modernidade. Em geral, entendi que as posições mais produtivas no campo artístico e educacional não seguem apenas fazendo profecias apocalípticas do fim da arte ou do fim da história mas constroem uma perspectiva crítica, refletindo sobre como evitar que os mídias sejam um elemento de domínio.

Jameson (2000, p.79), por exemplo, propõe o que ele denomina de mapeamento cognitivo, onde o indivíduo possa ter possibilidade de se localizar

politicamente, esteticamente, culturalmente no emaranhado da pós-modernidade.

Este autor propõe:

Uma cultura política e pedagógica que busque dotar o sujeito individual de um sentido mais aguçado de seu lugar no sistema global...

Por “um sentido mais aguçado de seu lugar no sistema global”, entenda-se uma nova forma de compreensão, de organização do pensamento (cognição), e ainda de uma consciência, que seja capaz de fazer entender nosso posicionamento como indivíduos e como coletividade no emaranhado desse momento histórico, para assim sairmos, como observou Guy Debord (1997), de nosso estado de passividade e contemplação nessa sociedade que ele chama de sociedade do espetáculo.

Teixeira Coelho (1988, p.28/29), em sua abordagem sobre a incapacidade de distinção entre cultura e barbárie, observa que a arte oferece a possibilidade de se construir um olhar externo, um olhar diferenciado sobre o contexto no qual estamos inseridos:

A cultura em suas manifestações radicais (como a arte), procura e viabiliza o êxtase, o sair para fora de si, sair do contexto em que se está para ver outra coisa, para ver melhor, para ver além, para enxergar sobre, acima, por cima, para ver por dentro.

Poderíamos dizer então, segundo a concepção de Coelho (1988), que onde há arte pode haver crítica, ou seja, onde há arte é possível manter uma perspectiva crítica. Se a barbárie torna inoperante a capacidade de valoração, de distinção do sujeito, ao mesmo tempo em que oculta a própria crise de valores em si, poderíamos dizer que perspectiva crítica é a possibilidade de construir um olhar exterior aos processos em curso. Tal possibilidade seria, portanto, o processo artístico.

Que implicações podem ter essas questões para o Teatro-Educação atual? É

necessário ou é possível pensar propostas pedagógicas que vinculem o Teatro-Educação com o enfrentamento, com a situação de barbárie e com o aprofundamento dos processos de alienação na contemporaneidade? Em primeiro lugar, faz-se necessário ter consciência de que os fatores socioculturais conectados à produção simbólica como a arte, têm conseqüências importantes para o ensino da arte hoje.

A arte-educação, em todas as suas esferas, sobretudo na pós-modernidade, em que o cotidiano é perpassado por um grande campo (estética) audiovisual de entretenimento, deve estar conectada ao resto da vida. Construir procedimentos de trabalho no campo de Teatro-Educação que nos coloquem frente ao reconhecimento da situação de indiferenciação, de barbárie parece uma tarefa que deve ser tomada como prioritária, já que um dos objetivos da educação é a formação de um cidadão inserido no contexto de sua época. Primeiramente, é necessário estimular em nossos alunos o interesse pela discussão de valores estéticos, pelo debate estético, já que a experiência estética desses jovens constrói-se pelo universo de entretenimento oferecido cotidianamente. Também, para empreender discussão, classificação e diferenciação em arte, propomos o ensino-aprendizagem do teatro como possibilidade de entender e decodificar as engrenagens subjacentes às produções espetaculares hegemônicas.

Também se faz necessário entender que a relação da arte-educação com o paradigma pós-moderno passa não só pela conexão de seus professores com a produção artística contemporânea mas, também, dos reconhecimentos deste quanto aos fatores sociais-econômicos-culturais em questão. O que implica em reconhecer e em explorar o pós-modernismo não só como um movimento estilístico mas como um paradigma cultural. Isso significa reconhecer a complexidade da ação

pedagógica dos professores de teatro propondo a construção de lugares de identidade e autonomia junto aos alunos.

Sabemos que fora da sala de aula existe a pluralidade estética dos diferentes veículos espetaculares que se impõem como referência para nossos alunos. Por isso, devemos ter a preocupação de criar mecanismos pedagógicos que os ajudem a compreender os objetos estéticos dentro de sistemas simbólicos culturais mais amplos, a partir dos quais se pode construir novas formas de vinculações com os processos estéticos contemporâneos. As concepções atuais de arte e educação, segundo as correntes do pensamento sobre a cultura e a sociedade (sobretudo as derivadas da pós-modernidade), entendem que a finalidade de uma arte na educação, numa cultura em mudança, seria aprender o que é significativo, crítico e plural (HERNÁNDEZ, 2000). As práticas em teatro na educação devem ter o compromisso de tornar acessível ao aluno a possibilidade de investigar a construção da realidade, da vida cotidiana, exercitando a possibilidade de desconstrução e construção dessa realidade midiaticizada. Isso contribuiria como instrumento para distinguir as ficções culturais dominantes e, ao mesmo tempo, se perceber como indivíduo singular.

Nesse sentido, as propostas metodológicas em teatro devem ser pensadas enquanto possibilidade de desenvolver uma perspectiva crítica, com o aluno, relativa aos mecanismos espetaculares, mesmo considerando o dado inegável de termos a mídia como orientador da cultura contemporânea, aprofundando os processos de alienação na sociedade da imagem.

Diante dessa perspectiva, esse estudo pretende investigar como a metodologia “improvisação para o teatro” de Viola Spolin que, historicamente, contribuiu e continua sendo parte importante na formação de professores de teatro

no Brasil, propõe ao aluno o desenvolvimento de um pensamento crítico que possibilite enfrentamento dos processos de indistinção no contexto da pós-modernidade.

Tentar responder a esses interrogantes é lidar com uma ética do olhar sobre a arte e educação na contemporaneidade. Uma arte e educação atravessadas por um cotidiano repleto de empilhamento de imagens. Por isso, entendo que a compreensão desses fenômenos torna-se fundamental para criarmos uma base de reflexão sobre as práticas artísticas e pedagógicas relacionadas ao teatro. Penso que os interrogantes que norteiam esta pesquisa são fundamentais para orientar o fazer teatral, mais especificamente, em suas práticas de educação.



### III CAPÍTULO

## 3 ANÁLISE DOS PROCEDIMENTOS DE IMPROVISAÇÃO PARA O TEATRO EM RELAÇÃO AOS PROCESSOS DE INDISTINÇÃO ESTÉTICA DA PÓS-MODERNIDADE

Meu objetivo no presente capítulo é analisar, como anuncia seu título, os procedimentos metodológicos do livro “Improvisação para o Teatro”, à luz das reflexões desenvolvidas nos capítulos anteriores sobre o espetacular cotidiano, a presença da imagem e as relações virtuais que se expandem na contemporaneidade trazendo como consequência a incapacidade de criar, de distinguir, de compreender a arte diante do grande universo fantasmagórico de entretenimento que ocupa o cotidiano de nossos jovens.

O livro “Improvisação para o Teatro” inicia-se com o capítulo *Teoria e Fundamentação*, que se divide em A experiência Criativa e sete aspectos da espontaneidade. São eles:

- Jogos,
- Aprovação/desaprovação,
- Expressão de grupo,
- Platéia,
- Técnicas Teatrais,
- Fisicalização,
- A transposição do processo de aprendizagem para a vida diária

Esses aspectos, que precedem a descrição dos jogos ou exercícios teatrais propriamente ditos, permitem que se compreenda a visão da autora sobre o fenômeno teatral, bem como sobre educação.

A estrutura sobre a qual se desenvolve o método “improvisação teatral” tem como procedimento o onde (local), o quem (personagem) e o quê (ação). Cada jogo contém um enfoque específico – “foco” ou “ponto de concentração” - que corresponde a um problema de atuação a ser solucionado cenicamente. O “foco”, ou “ponto de concentração”, está relacionado às regras e convenções do jogo que são de conhecimento de todos os participantes.

Outro procedimento que acompanha os jogos é a técnica da “instrução”, que é constituída pelas orientações diretas do professor, enquanto o jogo está acontecendo. O objetivo da “instrução” é contribuir para que os jogadores mantenham a atenção no problema a ser solucionado, como, também, oferecer ao professor a possibilidade de inserir, paulatinamente, novos problemas cênicos no jogo.

Embora a metodologia de Spolin seja composta por diferentes aspectos, delimitarei para análise os seguintes procedimentos: “jogos”, “fiscalização” – “mostrar e não contar”, “platéia-avaliação”. Por considerar a importância da investigação de textos teatrais nas tendências atuais em Teatro-Educação, esta pesquisa aborda as relações da metodologia citada com o “texto teatral”.

Início abordando o conceito de “jogo”, dado que o método de trabalho de Spolin fundamenta-se na noção de jogo, na ação lúdica do teatro, como mecanismo para alcançar a aprendizagem da própria linguagem teatral. No entanto, como há divergências conceituais entre a idéia de “jogos dramáticos” e de “jogos teatrais” cabe uma breve reflexão sobre estes. Posteriormente, trabalho com a noção de

“fiscalização” e “mostrar e não contar”. Ambas as noções marcam a abordagem não verbal do método de Spolin. Os itens platéia e avaliação são analisados em conjunto seguindo a proposta da metodologia de Spolin. Finalmente, faço a análise das relações que tal metodologia estabelece com o “texto teatral”.

Os procedimentos anteriormente citados foram eleitos para análise por caracterizarem a metodologia “improvisação para o teatro”, bem como, por serem abordados no primeiro capítulo *Teoria e Fundamentação* do referido livro. A abordagem dos mesmos no referido capítulo contribuiu para uma análise mais completa destes.

### 3.1 JOGOS

A valorização e o reconhecimento do lúdico como condição ontológica do homem vem sendo defendido por diferentes pensadores tanto no âmbito da educação quanto no da arte. De maneira geral, há uma afirmação coincidente de que o jogo é lugar de desenvolvimento, de afirmação e de restituição de diferentes esferas humanas: físicas, intuitivas, intelectuais, coletivas e éticas.

A idéia do jogo, como lugar de restituição e integração das qualidades humanas, nos remete a “Cartas sobre a Educação Estética da Humanidade” de Schiller (1991, p.31) e seu entendimento da arte como jogo e impulso humano:

O impulso lúdico. Impulso que visa a harmonizar o devir e o ser absoluto, a variação e a unidade idêntica a sucessão temporal e a eternidade. O impulso lúdico unindo necessidade física e moral, harmoniza o imperativo categórico e a inclinação natural. Assim, suspende uma necessidade pela outra e o homem, neste estado lúdico emancipado do desejo natural e do rigor da razão, que

mutuamente se abrandam, passa a ser livre de ambas as necessidades [...]. É mediante a cultura ou educação estética, quando se encontra no “estado de jogo” contemplando o belo, que o homem poderá desenvolver-se plenamente, tanto em suas capacidades intelectuais quanto sensíveis.

Na concepção de Schiller, através da educação estética, o homem em experiência lúdica, atingia seu estado pleno. Esse estado pleno integrava tanto os estados sensíveis quanto os racionais. Assim, a experiência do belo ou a experiência estética em sua relação com o lúdico possibilitava a educação do homem, seu aperfeiçoamento moral e humano.

Em seu livro “El Juego del Juego”, Duvignaud (1980, p.33) faz abordagem dos jogos como experiência coletiva, livre, de prazer, que nos diferentes momentos da história apresentaram-se como possibilidade de transgressão às ordens impostas pela religião, pela política, ou economia.

Uns meninos jogam com sons, com palavras, burdas o rebuscadas, solitariamente entre sí. Desse modo rompem o ordenamento do código ou as leis do discurso social. Essas ‘glosolalias’ entre os muito jovens, essas grosserias provavelmente constituíam a primeira intervenção lúdica do homem.

Ampliando a noção de jogo para o conjunto das manifestações humanas, o autor defende a idéia de que em todas as civilizações há um campo de experiência desligado de finalidade ou função relacionada com o sistema social vigente. Esse campo de experiência refere-se ao jogo.

Na sociedade atual em que todas as relações estão estabelecidas pela organização e planificação do crescimento científico e econômico, e pelo *status* das funções utilitárias, qual seria o lugar dos jogos como experiência aparentemente fútil? Ou ainda, parafraseando o autor: Qual seria o preço dos jogos como experiência sem preço?

Para o autor, os jogos coletivos acabam se tornando experiências residuais e marginais restritas às investigações dos antropólogos, já que o mais importante em nossa sociedade são as relações permanentes e oficiais. E ainda, se em nosso século há um ressurgimento do lúdico, este acaba sendo submetido a restritas categorias ou campos de conhecimento, como por exemplo, a psicologia, mais especificamente relacionada à infância. Duvignaud (1982, p.76) valoriza os aspectos marginais dos jogos como o azar, o inesperado, o improvisado, o descontínuo. E ainda, o jogo como espaço para criação e comunicação de um evento social, coletivo. Aspectos estes “escamoteados”, ocultos em parte pelas “exigências intelectuais, ou da economia de mercado e da tecnologia com frequência incontrolada, que deixam pouco lugar para o terreno baldio da fantasia, aparentemente fútil”.

No caráter transgressor dos jogos apontados por Duvignaud, evidenciam-se pontos de contato com o teatro, como, por exemplo, a experiência coletiva e cerimonial fundamentada na presença física, o inesperado, a ação improvisada inscrita no espaço do momento lúdico.

Também podemos nos remeter novamente a Benjamin (1984, p.87) em seu “Programa para um Teatro infantil Proletário”, quando de sua concepção pedagógica de teatro. Este, ao defender que o espaço para a livre imaginação da criança deve ser garantido, menciona o jogo como liberdade, contrapondo-o a encenação do teatro formal:

A encenação contrapõe-se ao treinamento pedagógico como libertação radical do jogo, processo que o adulto pode tão-somente observar. [...]. A construção pedagógica do trabalho por sessões contrapõe-se à apresentação, da mesma forma como a tensão à solução. Pois nenhuma sabedoria pedagógica pode prever como as crianças, através de milhares de variações surpreendentes, concentram em uma totalidade teatral os gestos e habilidades treinadas.

Embora, como vimos anteriormente, as idéias de Benjamin também tenham influenciado homens de teatro e educadores da década de 1960, este não sistematizou uma teoria pedagógica sobre teatro nem uma metodologia teatral. Por isso uma das grandes contribuições de Spolin reside em ter sistematizado uma metodologia que considera as especificidades da linguagem teatral.

Embora Spolin, quando de sua formação, estivesse inserida num ambiente artístico e pedagógico, no qual as idéias de liberdade e de livre-expressão ainda eram o centro das diferentes práticas educacionais e artísticas, a autora destaca-se como um marco histórico no campo do Teatro-Educação, ao decodificar e sistematizar convenções de teatro em estruturas possíveis de serem exploradas no campo da educação.

Uma das contribuições fundamentais da autora é desmistificar a idéia de jogo como ação puramente espontânea e instintiva da criança, que portanto não poderia ter interferência de técnicas teatrais, em favor da introdução paulatina da linguagem teatral no universo lúdico do aluno. Para Spolin, mesmo que os jogos façam parte da manifestação espontânea da criança, no âmbito do Teatro-Educação, este deve ser amadurecido e transformado em linguagem comunicável no palco. Assim, o “jogo teatral” veicularia subsídios para a apropriação da linguagem teatral considerando sua dimensão artística.

Segundo Spolin (2001, p.4), o jogo é espaço e veículo para a aprendizagem teatral não apenas porque se aproxima do universo infantil. “O jogo é uma forma natural de grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessários para a experiência”. A ludicidade inscrita nos “jogos teatrais” é elemento que deflagra o processo criativo, espontâneo e intuitivo em adultos ou crianças. Assim a utilização dos jogos, em Spolin, responde a duas expectativas pedagógicas. Primeiro como

instrumento didático para o ensino do teatro, e o segundo como um espaço lúdico onde o aluno pode se desenvolver plenamente e recuperar suas dimensões intelectuais e sensíveis.

Todas as partes do indivíduo funcionam juntas como uma unidade de trabalho, como um pequeno todo orgânico maior que é a estrutura do jogo. Dessa experiência integrada, surge o indivíduo total dentro do ambiente total, e aparece o apoio e a confiança que permite ao indivíduo abrir-se e desenvolver qualquer habilidade necessária para a comunicação dentro do jogo. (SPOLIN, 2001, p.5/6).

No livro já mencionado, no item *jogos*, Spolin observa a importância da experiência coletiva, grupal, em que a liberdade pessoal deve ser valorizada e as esferas físico-intelectual e intuitiva devem ser vividas integralmente. Há ênfase e expectativa que o interior da experiência teatral seja um espaço para retomada de aspectos como autenticidade e espontaneidade, como possibilidade de recuperação e reintegração do aluno com sua produção humana criativa.

Observa-se que o ideal de sujeito e a função do lúdico, em Spolin, coincidem com a utopia de Schiller (1991). Para ambos, no estado lúdico o homem pode desenvolver-se plenamente e recuperar suas dimensões intelectuais e sensíveis. Podemos entender nos referenciais teóricos de Spolin a valorização ou a tentativa de restaurar no teatro e, através do teatro, a totalidade, a integridade das esferas físico-intelectual e intuitiva do aluno.

Vimos anteriormente que a partir do início do século XX se dá prioridade no âmbito escolar, principalmente na Europa e Estados Unidos, para a utilização dos jogos como procedimento para a experiência teatral. Embora, com o passar dos anos, diferentes procedimentos e discussões tenham sido realizadas no que se refere à utilização dos jogos no âmbito da educação, evidencia-se que atualmente

este é o recurso ou instrumento metodológico que marca o processo de ensino e aprendizagem de teatro no espaço escolar do Brasil.

No Brasil, correntemente, encontramos duas nomenclaturas para distinguir os jogos no âmbito do Teatro-Educação. São elas: “jogos dramáticos” e/ou “jogos teatrais”. O termo “jogo teatral” está relacionado a *theater game*, criado e difundido por Spolin em diferentes países.

Algumas referências bibliográficas tentam esclarecer as diferenças entre as duas terminologias. De maneira recorrente, entre nós, algumas linhas de pensamento apontam os “jogos dramáticos” como parte dos primeiros anos da infância, nos quais o gesto espontâneo e a brincadeira se sobressaem. Já os “jogos teatrais” implicariam no amadurecimento do gesto espontâneo, em que a criança aprenderia os signos teatrais para estabelecer um processo de comunicação com a platéia. É necessário observar, no entanto, que tal distinção de nomenclatura entre os jogos tem sua origem no interior da bibliografia de Spolin (2001, p.253/254):

Como o adulto, a criança gasta muitas horas do dia fazendo jogo dramático subjetivo. Ao passo que a versão adulta consiste usualmente em contar estórias, devaneio, tecer considerações, identificar-se com os personagens de Tv etc., a criança tem além destes, o faz-de-conta onde dramatiza personagens e fatos de sua experiência, desde cowboys até pais e professores. Nas oficinas de trabalho as crianças menores, ao passarem do jogo dramático (subjetivo) para a realidade objetiva do palco, caminham mais devagar do que os alunos mais velhos. Ao separar jogo dramático da realidade teatral e num segundo momento fundindo jogo à realidade do teatro, o jovem ator aprende a diferença entre fingimento (ilusão) e a realidade, no reino do seu próprio mundo.

A professora Ingrid Koudela (1990, p.44) aborda essa questão em seu livro “Jogos Teatrais”:

O processo de “jogos teatrais” visa efetivar a passagem do jogo dramático (subjetivo) para a realidade objetiva do palco. Este não constitui uma extensão da vida, mas tem sua própria realidade. A passagem do jogo dramático ou jogo de faz- de- conta para o jogo



teatral pode ser comparada com a transformação do jogo simbólico (subjetivo) no jogo de regras (socializado). Em oposição à assimilação pura da realidade ao eu, o jogo teatral propõe um esforço de acomodação, através da solução de problemas de atuação.

A metodologia de Spolin, assim como os diversos estudos e publicações sobre ela têm um impacto significativo entre nós. Além disso, temos pouco acesso, no âmbito acadêmico, à bibliografia especializada em Teatro-Educação de outros países ou culturas. Isso contribuiu para cristalizar a dicotomia entre “jogos dramáticos” e “jogos teatrais”.<sup>17</sup>

É válido destacar aqui que nos países de língua francesa é utilizada a nomenclatura de “jogos dramáticos” para os jogos relacionados às atividades teatrais. No início da década de 1970, os “jogos dramáticos” tiveram destaque na França. Os experimentos e reflexões teóricas partiram do diretor Jean-Pierre Ryngaert e de Richard Monod. A noção de “jogo dramático” ou *jeu dramatique* possui características coincidentes com as dos “jogos teatrais” de Spolin.

Independente das diferenças de nomenclatura estas duas fontes: “jogos dramáticos” (França) e “jogos teatrais” (EUA) guardam semelhanças em suas categorizações. Segundo a Prof<sup>a</sup>. Maria Lucia Pupo (1997, p.10) ambos:

Prescindem da noção de talento ou de qualquer pré-requisito anterior ao próprio ato de jogar;  
 Na medida em que visam ao desenvolvimento da capacidade de jogo numa perspectiva de comunicação teatral, têm na platéia-interna ao próprio grupo de jogadores um elemento essencial para avaliação do crescimento dos participantes;  
 A partir de propostas estruturais, derivadas da linguagem teatral, possibilitam que desejos, temas, situações de jogo emergjam do próprio grupo;  
 Permitem que o grau de envolvimento do grupo no fazer teatral seja definido por ele próprio em função de sua motivação e de suas possibilidades.

<sup>17</sup> Ao tentar pesquisar a bibliografia sobre jogos dramáticos não encontrei exemplar na biblioteca do centro de artes da UDESC nem em francês ou traduzido. Está disponível apenas um exemplar na Universidade do Estado de São Paulo.

Ryngart assim como Spolin considera que deve haver um salto qualitativo do jogo como atividade espontânea para o jogo como expressão artística. Ainda que se considerem fatores coincidentes entre as duas fontes, subjaz uma diferença que vale ser destacada.

Para o autor francês, um dos fatores que permite ao jogo um salto qualitativo, transformando-o em elaboração de novos conhecimentos estéticos, é a noção de que a apropriação dos signos teatrais deve estar estreitamente vinculada à idéia ou ao conteúdo que o jogo aborda. Não há um salto qualitativo quando os jogadores limitam-se a transportar para a experiência do jogo comportamentos cristalizados, sem a possibilidade de reflexão sobre estes.

Se o jogo é (como uma atividade), não é capaz de dar conta da complexidade do mundo nem de penetrar, a sua opacidade limita-se a transpor para o domínio lúdico comportamentos que já existem no mundo sem os pôr profundamente em questão; a finalidade do jogo continua a ser a submissão às regras. (RYNGART, 1995, p.115).

Percebe-se que nesta abordagem não há a negação da apropriação das convenções teatrais, mas o autor defende a idéia de que a forma de jogo não pode ser anterior ao conteúdo. Embora, para Ryngaert, o “jogo dramático” não esteja subordinado ao texto, ele conta com a palavra improvisada ou um tema, muitas vezes sugerido pelos alunos que partem de suas vivências cotidianas, conflitos escolares, familiares, enfim, o repertório de valores coletivos e sociais daquele grupo. Nesse sentido, o “jogo dramático” torna-se um espaço de questionamento político e estético. No capítulo *O discurso sustentado pelo jogo*, Ryngaert (1995, p.167) faz descreve que:

As Imagens imateriais da televisão ou do cinema criam um mundo onde os atos já não têm conseqüências; os cadáveres mais mutilados aparecem no écran sem provocar reação de nossa parte,

entram no domínio do espetacular, com uma grande música de fundo e comentários entristecidos.

A importância de comparar as duas referências em Teatro-Educação não está apenas na tentativa de esclarecer as diferenças de nomenclatura. Sabemos que subjacente a uma metodologia teatral está inserida a idéia daquilo que o teatro pode desenvolver no aluno, ou seja, significar para a educação e para a sociedade. Por isso, ao optar por uma ou outra referência metodológica ou ainda, ao utilizar os elementos pertencentes as duas, em nossa prática escolar, é importante estar atento aos objetivos e necessidades de cada grupo e aos limites e possibilidades que cada metodologia oferece.

Parto do princípio que para refletir criticamente sobre os processos de indistinção estética, veiculados pela espetacularização cotidiana da publicidade de consumo, do jornalismo, da política, é necessário entender que existe um outro campo em que a estética é diferenciada, singular. Esse campo é o da arte. Para verdadeiramente entender e reconhecer a arte, nesse caso o teatro, como uma possibilidade de distinção estética, é necessário reconhecer, apreender os elementos constitutivos da linguagem teatral, seus códigos, suas inúmeras possibilidades de articulação, bem como as possibilidades de resignificação e reflexão que tal linguagem oferece.

Há muito que a relação entre teatro e aprendizagem não está constituída por uma normatização, o que tem importado é a compreensão uníssona de um texto dramático ou a associação direta e simplificada de um espetáculo teatral com a realidade. Para tanto, os “jogos teatrais” como instrumento para o ensino do teatro não se esgotam na simples reprodução da realidade ou na reprodução do teatro-cânônico, pois a natureza dos jogos, assim como a da arte, pressupõe transgressão

e devaneio. No espaço de jogo, o aluno transgride simbolicamente o cotidiano, uma vez que experiencia coletivamente diferentes possibilidades de apreensão do universo que o rodeia. Nesse sentido, o jogo possibilita construir diferentes ficções e metáforas, estas últimas entendidas como a possibilidade de utilizar um objeto em termos de outro, criando diferentes formas de representação mental e física para um mesmo objeto.

O espaço do jogo é um espaço privilegiado para a aprendizagem do teatro uma vez que o aluno experimenta diferentes dimensões artísticas dessa linguagem como, por exemplo, a criação de personagens, da dramaturgia, do espaço cênico, entre outros, tornando-se co-autor do projeto cênico em questão, o que possibilita uma relação de autonomia do aluno com o objeto artístico.

Nesse sentido, os “jogos teatrais” de Spolin, são oferecidos como importante instrumento para o ensino e aprendizagem do teatro, já que as circunstâncias básicas para a estrutura dramática (“onde”, “quem”, “o quê”) são exploradas sistematicamente pelos alunos mediante a construção física, num espaço de ficção. O corpo do jogador é a matéria que constrói e desconstrói o espaço cênico (“onde”), dando a ele múltiplos sentidos. Assim, o aluno pode passar a ter compreensão de que o espaço cênico, ou o cenário, não é apenas mais um adereço cênico estático, mas sim um integrante da cena entre outros que, devido a efemeridade do “jogo teatral” tem constantemente sua representação transformada. O mesmo processo pode acontecer com o personagem (“quem”) que tem sua construção e representação constantemente transformada na articulação entre o “onde” e os demais signos relativos à linguagem teatral.

A apresentação dos jogos pelo professor segue em etapas. O professor começa com jogos simples que vão ficando mais complexos à medida que cresce o

nível de envolvimento dos alunos com eles. Ou seja, mediante o desenvolvimento das etapas, o aluno envolve-se com problemáticas de complexidade crescente, aproxima-se de situações teatrais mais elaboradas, aprendendo suas formas, estruturas internas, chegando à criação de cenas simples.

A gama de possibilidades, descritas anteriormente, que os “jogos teatrais” oferecem, os legitimam como prática privilegiada, na educação, para a reflexão sobre os modelos prontos, superficiais e inalteráveis que os *mass-medium* oferecem. O jogo, como prática que oferece um processo físico, intelectual e social em sua essência, desloca o sujeito da inércia da simples espectação. De espectador o participante do jogo assume a condição de atuante que se modifica na medida em que busca modificar o outro através da ação dramática.

Os “jogos teatrais” contribuem não só para ampliar o repertório teatral do aluno mas também colocar em questão e “desacomodar”, num espaço de experiência coletiva e corporal, os padrões estáticos e homogêneos da sociedade da imagem.

Mesmo considerando que a sistematização dos “jogos teatrais” na metodologia de Spolin seja importante recurso para a aprendizagem dos signos teatrais, é imprescindível lembrar que a investigação do ensino do teatro à luz da dimensão lúdica deve considerar suas mais diversas formas e possibilidades. Quando falamos em diversas possibilidades estamos pensando a partir das reflexões de Ryngaert sobre a apropriação de instrumentos teatrais que permitam modificar o olhar de nossos alunos sobre o mundo que os rodeia.

### 3.2 FISCALIZAÇÃO

No segundo capítulo, identifiquei como um dos objetivos do uso da improvisação no teatro de vanguarda dos Estados Unidos, a formulação de abordagens que se ofereciam como alternativa ao método de Stanislavski. No método stanislavskiano a interpretação do ator contava, como pedra angular, com a noção de “memória emotiva”, o que fazia com que tal método fosse criticado pelos grupos de vanguarda, como “psicologizante” e dependente das emoções do ator. Entretanto, Stanislavski desenvolveu o conceito de “ações físicas”<sup>18</sup> que acabou sendo apropriado e desenvolvido posteriormente por diretores das décadas de 1950 e 1960. Inspirando-se no método das “ações físicas” de Stanislavski e, ao mesmo tempo, superando-o, Spolin propoz o procedimento da “fiscalização”. Esse procedimento, além de se oferecer como alternativa à construção de personagens elaborados a partir de uma abordagem subjetiva e psicológica do ator, também se apresenta como oposição ao excesso de verbalização em cena.

O termo ‘fiscalização’ usado neste livro descreve a maneira pela qual o material é apresentado ao aluno num nível físico e não verbal, em oposição a uma abordagem intelectual e psicológica. A ‘fiscalização’ propicia ao aluno uma experiência pessoal concreta, da qual seu desenvolvimento posterior depende, e dá ao professor e ao aluno um vocabulário de trabalho necessário para um relacionamento objetivo. (SPOLIN, 2001, p.14).

Ao propor a “fiscalização”, Spolin sugere que personagens e cenas não sejam veiculadas por recordações emocionais, mas que a linguagem teatral emerja

---

<sup>18</sup> “O chamado ‘método das ações físicas’ buscava possibilitar que o ator descobrisse as alternativas para a criação do personagem e de suas relações com os outros personagens tendo como ponto de partida a experiência orgânica do fazer no espaço”. (CARREIRA, 1997, p.16).

da experiência física do aluno. A “fiscalização” desafia o aluno a tornar visível para a platéia de jogadores personagens, lugares, ações, emoções, sem recursos externos ou materiais que não sejam o próprio corpo.

Fiscalizar um livro ou uma emoção implica em torná-los visíveis através de um repertório corporal estruturado com densidade e intenção, o que conseqüentemente estimula as possibilidades corporais dos alunos.

Estamos interessados apenas na comunicação física direta; os sentimentos são um assunto pessoal. Quando a energia é absorvida num objeto físico não há tempo para ‘sentimentos’. Se isto parece rude, esteja certo de que insistir no relacionamento objetivo (físico) com a forma de arte traz uma visão mais clara e uma maior vitalidade... (SPOLIN, 2001, p.14).

A “fiscalização” no espaço de “jogos teatrais” potencializa a capacidade de abstração e de representação simbólica, elementos intrínsecos à linguagem teatral. Fiscalizar é materializar, tornar presente através da competência simbólica o que se quer comunicar em cena.

É possível entender que, no contexto atual, o desafio de o aluno investigar sistematicamente as possibilidades físicas para a construção de personagens (“quem”) apresenta-se como uma alternativa de fruição direta do aluno com o espaço físico e coletivo, em oposição à realidade virtual. Tal desafio, individualmente ou em grupo, dentro de um espaço físico mensurável (“onde”), produz uma co-presença entre o real e o ficcional, concretizado cenicamente. A ficção, carregada de gestos simbólicos, pode se oferecer como experiência singular que se distingue das ficções oferecidas pelos inúmeros veículos espetaculares. Neste sentido cabe destacar uma possível ênfase no contato interpessoal, sem mediações como característica fundamental dos exercícios de fiscalizações.

Se como observa Virílio (1993), na pós-modernidade as relações diretas, corpóreas, presenciais foram cedendo lugar à observação mediada, na qual a retina substitui a presença corporal. Parece importante reiterar a idéia de que em um contexto cultural em que grande parte das trocas de informação se dá mediante a interferência de meios não pessoais – em sua maioria virtuais – reinstalar a lógica da construção física da comunicação indica a possibilidade de reconstrução de uma dimensão humana básica.

### 3.3 MOSTRAR E NÃO CONTAR

A idéia de que o aluno venha se comunicar no palco num “nível físico”, de “fiscalizar” está estreitamente associada ao procedimento “mostrar e não contar”. Nessa concepção, o aluno é estimulado a “mostrar” em cena e não “fazer de conta”, isto é, “contar” ou falar para a platéia o que está encenando. Nesse caso, o fazer-de-conta está relacionado a uma ação mecânica, estereotipada, vazia de densidade e, portanto, pouco teatral. Koudela (1984, p.53) expõe de forma didática esse procedimento:

[...] fazer-de-conta é quando se fala que está fazendo algo no jogo e, no entanto não se demonstra. A platéia fica sabendo porque contaram. No tornar real a platéia sabe o que está acontecendo porque vê. Não é necessário o jogador contar, a platéia vê realmente.

[...] tornar real, é fazer com que o que seja real apareça no palco, tornar verdadeiro. Dar a impressão real de que se está realmente mexendo, sentindo. Fazer-se-conta é mostrar com gestos o que a gente esta querendo mostrar, sem ter concentração.

Tornar real é fazer parecer que as coisas existem realmente e que estão ali. É fazer também com que as pessoas percebam isto (sem a



gente falar). Fazer-se de conta é fazer de qualquer jeito, saindo do Foco, é os objetos desaparecer ou mudar de forma de repente, sem nenhum motivo

Através da ênfase nesses procedimentos, Spolin reivindica o caráter lúdico das ações cênicas. Para a autora, além de superar o trabalho de criação de personagens apoiado em subjetivismos e estereótipos, o aluno deveria reconhecer que há uma comunicação a ser realizada com a platéia de jogadores, e para tanto, suas ações deveriam ficar claras, objetivas. Ao mesmo tempo, para que a comunicação seja clara, o aluno não seria estimulado a se dirigir à platéia através de narrativas, ou de exposições verbais, mas representar no interior do próprio jogo com as possibilidades simbólicas que o jogo oferece.

Contudo, é importante observar os limites que esse procedimento impõe à criação de personagens e à apresentação de cenas. Para tanto, remeto-me aqui à reflexão do escritor Peter Szondi (2001) sobre a noção de drama e a transformação deste no teatro moderno.

A análise de Szondi nos fornece instrumentos para pensar a noção de dramaticidade proposta por Spolin, bem como as relações possíveis entre a forma e conteúdo em sua metodologia. Szondi analisa o drama enquanto gênero que faz parte da tríade: Épico-Lírico-Dramático. O drama tem origem no Renascimento onde se supriu da cena o Prólogo-Coro-Epílogo. O drama puro, com a supressão das formas épicas, contitui-se em diálogo fechado em si mesmo, chamado pelo autor de diálogo intersubjetivo. A mudança estilística que sofre o teatro moderno, isto é, sua passagem do drama ao épico, diz respeito aos novos conteúdos com os quais o drama deve se relacionar.

No Renascimento, a esfera do drama era o intersubjetivo, realizado através do diálogo, e o teatro não abordava o homem no seu contexto histórico-político. Ou

seja, diante dos problemas presentes, o drama não abordava experiências passadas e as possibilidades de projeção para enfrentar o futuro, portanto, não historicizava os conflitos humanos. Quando os dramaturgos e encenadores começaram a conciliar conteúdo e forma, isto é, a representar conteúdos sobre as problemáticas políticas e sociais, fazendo um percurso de tempo e história, o drama começou a incorporar cada vez mais momentos épicos em suas estruturas dramatúrgicas. O drama puro foi se diluindo e incorporando estéticas nas quais o afastamento do próprio drama conduziu ao encontro do épico.

A análise de Szondi nos permite supor que o procedimento “mostrar e não contar”, sugerido por Spolin, aproxima-se da forma dramática pura do fazer teatral. Poderíamos questionar a viabilidade do isolamento destas duas dimensões – “mostrar” e “contar” – que como afirma Szondi parecem compor a própria idéia de drama na atualidade. A proposta de Spolin, tendo como referência apenas o “mostrar”, nos faz perceber que a dramaticidade sugerida acaba se fechando para possibilidades de investigação de procedimentos ou momentos épicos na cena. Nesse caso não haveria, no procedimento comentado, narradores, prólogos, coros, interrupções para jogar com o passado ou com o futuro.

Não se está afirmando aqui que as metodologias no âmbito escolar devam ter uma ênfase nos aspectos épicos. O que se pode entender é que, de acordo com Szondi, no teatro moderno o drama vai ao encontro do épico, portanto, se supõe que na contemporaneidade não há possibilidades de um discurso cênico que se mantenha fechado o tempo todo no modo dramático puro, devido as interferências epicizantes características da forma moderna, impregnadas de metalinguagem. Dessa forma, as práticas em Teatro-Educação devem estar conectadas com a arte de seu tempo, necessitando considerar as transformações que emergem dessa arte

e pesquisar as possibilidades estéticas da cena contemporânea. Assim o elemento épico teria de considerado como um eixo significativo.

A proposta de Spolin não supõe uma noção épica na cena. Confrontando isso com a abordagem de Szondi, isto é, aceitando que no teatro moderno existiria um tropismo em relação ao épico, é necessário pensar que o procedimento “mostrar e não contar” representa uma limitação de abordagem. Tal limitação pede um olhar crítico no que diz respeito ao método de trabalho. Portanto, cabe questionar como um procedimento que não trabalha com uma característica chave do Teatro-Moderno poderia contribuir para estimular o aluno a realizar diferenciações estéticas no seu contato com o real?

Um dos objetivos do Teatro-Educação é investigar metodologias que concebam o aluno como um sujeito inserido no contexto de sua época. Atualmente é difícil contextualizar qualquer conflito humano, pois a realidade que nos chega veiculada pela tecnologia espetacular, através da fragmentação de imagens, dificulta a percepção de conexões entre as experiências passadas e as possibilidades de compreensão do momento presente. Nesse sentido, podemos, no âmbito escolar, investigar como os elementos épicos, enquanto proposta estética, contribuem para que o aluno reconheça, historicize e, portanto, empreenda reflexões sobre as problemáticas de seu tempo.

No entanto, quando nos remetemos à observação de várias práticas escolares, percebemos que muitos trabalhos improvisacionais utilizam um narrador ou algum outro elemento externo como recurso que estabeleça ligação entre uma cena e outra para que o trabalho, ao ser apresentado num espaço externo à sala de aula, tenha mais organicidade e encadeamento, com começo, meio e fim. Nesse caso específico, o narrador ou qualquer outro elemento externo à cena é utilizado

apenas para resolver um problema pontual de cena. O elemento épico não se configura como um posicionamento ideológico ou opção estética consciente. Quando a opção estética está mais definida, o professor pode pesquisar e discutir com seus alunos os contextos históricos em que determinada estética emergiu e quais necessidades artísticas e sociais ela melhor pode responder no contexto presente.

### 3.4 TEXTO - TEATRAL

O conceito de “texto teatral” e sua função mudaram ao longo da história, uma vez que cada período transforma seus padrões culturais e, conseqüentemente, sua forma de lidar com os diferentes códigos artísticos. Vimos anteriormente, que um dos procedimentos marcantes dos grupos de vanguarda da década de 1960 era a substituição do texto dramático escrito a priori, em favor de elaborações dramáticas surgidas coletivamente no interior das improvisações teatrais. Naquele contexto, construir textos dramáticos através de improvisações coletivas, poderia contribuir como fator de resistência à noção tradicional do teatro e também, estimular as possibilidades corporais dos atores, respeitando os diferentes conteúdos que pudessem vir à cena. Compartilhando das idéias sobre a subordinação da experiência teatral a textos dramáticos externos aos grupos teatrais, Spolin cria uma metodologia na qual dramaturgia, o enredo e a fábula<sup>19</sup> não são os eixos

---

<sup>19</sup> “... O termo fábula que corresponde ao grego *mythos*, designa a ‘sequência de fatos que constituem o elemento narrativo de uma obra’ (Robert). A fábula latina é um relato mítico ou inventado e por extensão, a peça de teatro e o conto”. (PAVIS, 1999, p.157).

norteadores da cena. Na improvisação teatral, o que movimenta os jogadores são as regras do jogo que partem da estrutura (“onde”, “quem”, “o quê”) ou do foco, surgindo do acordo grupal. Nesse sentido, a comunicação com a platéia está mais direcionada para o apuro técnico, estilístico, de alguns elementos que formam a própria linguagem cênica: personagem, ação, espaço. Assim, em “Improvisação para o Teatro” não há sistematização de uma abordagem que investigue diferentes formas de textualidade como: fragmentos de textos dramáticos, poesias, contos entre outros.

Na edição de “Improvisação para o Teatro” de (2001, p.285) há o último capítulo intitulado: *Teatro Formal e Teatro Improvisacional*, no qual Spolin tece comentários e sugestões para auxiliar o diretor de teatro amador e improvisacional na montagem de um espetáculo. A autora faz considerações sobre escolha da peça, procura da cena, formação do elenco, escolha de um texto para montagem de um espetáculo. Também incluído nesse capítulo está o item *ensaio e desempenho*, no qual a autora sugere ao diretor alguns passos para que o espetáculo se desenvolva: marcação do espetáculo, atmosfera durante os ensaios, o ensaio corrido, entre outros. Observa-se, então, que Spolin considera a possibilidade de produção do espetáculo teatral partindo de um texto, ou ainda, a possibilidade de montagem de um texto coletivo criado em torno de um tema e a partir de diferentes improvisações.

Mesmo abrindo possibilidades para essa forma de prática teatral, a autora faz apenas observações gerais, sugestões amplas, que em alguns poucos momentos estão conectados com os 12 capítulos anteriores, de jogos e exercícios sistematizados para criação e desenvolvimento de personagens, ação, entre outros.

Sabemos que num espetáculo teatral a narrativa ou fábula não se restringe à encenação fiel de um texto direcionado para uma platéia.<sup>20</sup> Diferentes códigos, verbais ou não verbais; diferentes elementos cênicos e suas múltiplas articulações com o figurino, a sonoplastia, o cenário realizam comunicação e significam em cena. O significado ou os múltiplos significados, que possam emergir durante o processo de criação do espetáculo e que se completa no instante da apresentação para a platéia, pode ser chamado de texto espetacular. Ou seja, o texto dramático não é estático, nem fechado em si mesmo. Ele é um pré-texto que será moldado por atores e outros responsáveis pelo processo de construção cênica. (CARREIRA, 1997, p.12).

A compreensão desses elementos implica em tomar consciência do texto dramático como um componente do teatro que tem uma força tradicionalmente reconhecida. Entretanto, durante o processo de encenação ou de montagem teatral, o texto dramático vai se transformar num outro espaço e tempo, impregnado de carga simbólica, de múltiplos significados, diluindo-se num outro campo de ficção. Esse outro campo de ficção é onde o texto espetacular vai emergir sendo também determinado por ele.

De forma ampla, no teatro contemporâneo, diferentes formas “textuais” são exploradas como a articulação de diferentes estilos, o fenômeno da superposição de gêneros dramáticos, a hibridização de signos visuais, sonoros, táteis, apresentando-se, também, como diferentes formas de narrativas.

---

<sup>20</sup> “É muito problemático propor uma definição de texto dramático que o diferencie dos outros textos, pois a tendência atual da escritura dramática é reivindicar não importa qual texto para uma eventual encenação [...]. Todo texto é teatralizável, a partir do momento em que o usam em cena. O que até o século XX passava pela marca do *dramático\*-diálogos\**, *conflito\**, e *situação dramática\**, *noção de personagem\** - não é mais condição *sine qua non* do texto destinado à cena ou nela usado.” (PAVIS, 1999, p.405).

Renato Cohen em seu livro “*Work in Progress na Cena Contemporânea*” (1998, p.29) nos descreve o espetáculo contemporâneo como a cena surgida do acaso, a narrativa hipertextual, a epifania:

certamente, no contemporâneo, essas operações criativas vazam e são atravessadas por outras linguagens exógenas à cena teatral. Vivemos o momento do espalhamento da teatralidade e da atitude performática, estendidos à moda, à mídia, ao cotidiano, em permeação constante com um mundo espetacularizado, desfronteirizado. O artista contemporâneo imbuí-se da missão de criar contexto e não mais texto, obra.

Como sugere Cohen, essa junção de diferentes formas de construção e de desconstrução de narrativas teatrais, amplia-se junto à crescente pluralidade de formas de narrativas do mundo, oferecidas na pós-modernidade.

Já descrevemos anteriormente a espetacularização de tudo que nos cerca. A multiplicidade de técnicas narrativas, o excesso de ficções, a saturação da imagem oferecem pluralidade de emissão e de recepção de visões de mundo. O acesso à história e ao mundo se dá sem um fio narrativo, mas pela fragmentação e pela hiperestimulação, sobretudo de imagens. Torna-se difícil vislumbrar, na pós-modernidade, as grandes narrativas, as narrativas centrais, sob as quais os fatos e os acontecimentos possam fazer conexão a uma única narrativa, a uma única compreensão. Dentro do fenômeno da reprodutibilidade de formas de narrativas, já não é possível vislumbrar uma linearidade entre passado-presente-futuro.

No interior das “improvisações teatrais” emergem falas, idéias, temas que naturalmente correspondem a uma forma de “texto teatral”. Muitas vezes textos são organizados em cenas encadeadas e podem se transformar num texto maior para apresentação de um espetáculo num espaço externo à sala de aula. A improvisação teatral é um procedimento bastante utilizado por educadores e diretores de teatro na exploração e desvendamento de conflitos, de personagens, ou de ações em torno

de um determinado texto literário ou dramático. Nesse caso, muitas vezes, são considerados para fins de identificação dos elementos constitutivos do texto os elementos: “onde”, “quem”, “o quê”. Em ambos os casos evidencia-se uma abordagem lúdica do “texto teatral” e uma rica possibilidade de explorá-lo. Porém, se concordarmos que o Teatro-Educação pode oferecer possibilidades de leitura e reflexão crítica em relação à multiplicidade de formas narrativas, veiculadas pela tecnologia das mídias, temos de reconsiderar nossas práticas escolares no sentido de repensar a metodologia de “improvisação teatral” como recurso ou fonte de exploração e criação de textos dramáticos.

Uma possibilidade de reflexão sobre a reprodutibilidade de formas narrativas a que nossos alunos estão expostos (TV, *Clips*, DVDs, *games* e cds), emitidos através de um suporte comum, a imagem, é empreender investigação de outras fontes narrativas. Nesse caso, os fragmentos de textos teatrais, poesias, crônicas, contos<sup>21</sup> entre outros podem funcionar como ponto de partida para a construção cênica. A materialização de um texto, quando explorado em cena, possibilita jogar com o tempo, com o espaço e com os personagens, dentro de um contexto ficcional que tem diferentes suportes ou veículos: a gestualidade dos corpos, a iluminação, o figurino, para citar alguns.

Jogar com fragmentos de textos escolhidos *a priori* pode ser uma possibilidade de introduzir e problematizar temas ou idéias do contexto real dos alunos. Assim estes têm a oportunidade de entender que diferentes idéias, conflitos e temas podem ser abordados por outras narrativas ficcionais, diferentes das narrativas oferecidas pelos mídias. Também, quando os alunos articulam,

---

<sup>21</sup> A Professora Maria Lúcia Pupo da Universidade de São Paulo realiza importante tese de doutorado a partir de experimentação e avaliação de práticas teatrais articulando jogos e textos narrativos com grupos da cidade de Tetuán no norte do Marrocos.



investigam e combinam as inúmeras possibilidades de narrativas de diferentes formas textuais, estão construindo a sua narrativa ficcional, afirmando seu modo singular de leitura e de construção de narrativas ficcionais, confirmando também sua identidade cultural.

Assim, de um lado, o envolvimento dos alunos e a prática da investigação de diferentes formas de textualidades pode se oferecer como importante exercício da leitura das múltiplas modalidades estéticas experienciadas no teatro contemporâneo, e de outro, tornar-se um instrumento possível para colocar sob outras perspectivas, ressignificar e ampliar os pontos de vistas dos alunos sobre as incontáveis formas narrativas presentes em seu cotidiano, para que, assim, o aluno, empreenda reflexão crítica dos incontáveis modos narrativos disponíveis na pós-modernidade.

Uma outra questão a ser colocada, diz respeito à abordagem de conteúdos ou temas em “Improvisação para o Teatro”. Podemos dizer que para Spolin a “improvisação” como método que prioriza a aprendizagem de técnicas teatrais está associada à resistência ao poder do texto como força tradicionalmente literária, às práticas educacionais que utilizaram durante décadas o teatro como veículo para transmitir no âmbito escolar mensagens ou conteúdos desejáveis e moralizantes.

Outra questão a ser observada é que o teatro contemporâneo investiga diferentes possibilidades cênicas como a técnica atoral, a apropriação de variados espaços, mas não prescinde da comunicação de um conceito, de uma idéia, de um interrogante, ou de um conflito humano escolhido *a priori*. Ou seja, há “algo a dizer”, há algo que está sendo posto em cena. Esse “algo a dizer” não está relacionado necessariamente com a mera reprodução ou imitação do real, mas com a ação experimental que está na criação de relações entre a cena e a platéia.

Possibilitar aos nossos alunos a reflexão sobre os processos de indiferenciação estética na pós-modernidade é também pôr em cena os hábitos, os costumes e modelos de condutas humanas estabelecidos sob o princípio de homogeneidade. Para tanto, faz-se necessário que os alunos possam conhecer e vivenciar, em cena, textos dramáticos, que trazem referências de contextos históricos e culturais distintos. Nenhum tema proposto num texto dramático pode capturar a realidade como um todo, mas pode trazer diferentes representações do mundo (representações reais ou imaginárias) Tais representações, que se relacionam a contextos histórico-culturais diferentes, podem abordar questões sociais mais amplas que estão relacionadas de forma direta ou indireta à vida de nossos alunos: tecnologia, publicidade, sistema econômico, diferenças sociais, violência, ou temas similares. Quando se cria a possibilidade de trazer à cena conteúdos ou temas de outros contextos socioculturais, veiculados por um dos signos teatrais como a dramaturgia, podemos oferecer aos nossos alunos a possibilidade de perceber que para além do universalismo e da indistinção dos *mass medium*, existem diferentes grupos de pessoas, que em diferentes momentos da história, têm inventado diferentes possibilidades de construção da realidade.

### 3.5 PLATÉIA - AVALIAÇÃO

Este procedimento propõe um revezamento de papéis: participantes e platéia. Através de um ponto focal, o aluno e o grupo podem experienciar as duas dimensões do teatro: o palco e a platéia. Quando termina o “jogo teatral”, a platéia

(composta por jogadores) avalia se o problema de atuação ou foco proposto anteriormente foi solucionado. Um dos aspectos didáticos do procedimento está no fato de a avaliação feita pela platéia não se pautar em “subjetivismos” ou apenas opiniões do tipo “gostei/não gostei”. A medida que os alunos têm como condutor o foco relacionado com elementos do teatro, suas avaliações são norteadas por critérios mais objetivos, mediados pelo professor. No item *Avaliação*, Spolin (2001, p.24) exemplifica brevemente a forma desta avaliação:

A avaliação se realiza depois que cada time terminou de trabalhar com um problema de atuação. É o momento para estabelecer um vocabulário objetivo e comunicação direta, tornada possível através de atitudes de não julgamento, auxílio-grupal na solução de um problema e esclarecimento do ponto de concentração. [...].  
O professor diretor deve avaliar objetivamente. A concentração foi completa ou incompleta? Eles solucionaram o problema? Comunicaram ou interpretaram? Mostraram ou contaram?.... Ele estabeleceu contato ou fez suposições?

Nesta proposta, podemos observar que nos “jogos teatrais” a relação platéia-avaliação está diretamente relacionada à solução de problemas do âmbito teatral. Esse procedimento, que podemos considerar uma alfabetização teatral, contribui para a aprendizagem sistemática da leitura de códigos que constroem a cena.

Quando os alunos são desafiados a observar e a avaliar as improvisações teatrais de outros grupos, tendo como instrumento objetivo o foco para essa avaliação, estes se instrumentalizam para suas práticas de criação posteriores:

O tipo de avaliação feita pelo aluno da platéia depende da sua compreensão do ponto de concentração e do problema a ser solucionado. Se quisermos que o aluno tenha uma maior compreensão do seu trabalho no palco, é essencial que o professor-diretor não assuma sozinho a avaliação mas que faça perguntas que todos respondam – inclusive ele próprio. “ Ele criou uma estória? Ele fez de conta ou tornou real? Ele moveu o objeto ou permitiu que o objeto o movimentasse? Ele gritou com seus pés? Ele estabeleceu contato ou fez suposições? Ele solucionou o problema? (SPOLIN, 2001, p.24).

A avaliação como prática sistemática de observação e de reconhecimento de aspectos cênicos nos jogos improvisacionais, inicialmente, pode estimular o aluno a pensar criticamente sobre as experiências teatrais em sala de aula. Num sentido mais amplo, o reconhecimento desses códigos e de seu funcionamento estimula a apreciação e a compreensão do teatro como linguagem artística. Operacionalizar através de estratégias didáticas, como nos itens *avaliação e platéia*, o progressivo aperfeiçoamento da capacidade de olhar, de ouvir, de apreender um espetáculo teatral enquanto tal, significa qualificar a relação do aluno com as obras de arte.

Digamos que o procedimento da *avaliação* pode se constituir num ponto de partida para uma prática pouco utilizada no âmbito escolar e no cotidiano de professores e artistas da pós-modernidade, ou seja, “a crítica em arte”.<sup>22</sup>

O ato de análise crítica corrige interpretações superficiais, vagas, inadequadas, e estimula a transformação a partir das respostas do aluno durante a abordagem sistemática do processo da crítica. (OTT, 1997, p.124).

Elaborar, conceitualmente e verbalmente, julgamentos e idéias, com critérios fundamentados na observação de sua prática e no campo estético da linguagem teatral, .pode estimular o debate em torno da arte.

Podemos pensar no caráter estético-pedagógico da *avaliação* como alternativa pedagógica aos processos de indiferenciação estética da sociedade de índole tecnoestética. Se na pós-modernidade torna-se difícil elaborar critérios para

---

<sup>22</sup> O professor Robert Willian Ott pesquisa nas áreas de interpretação, crítica e educação em museus. Em seu artigo *Ensinando Crítica nos Museus* descreve: “Estudos sobre as percepções e compreensões que envolvem arte e fazer artístico sugerem que nas escolas deva-se iniciar o ensino de crítica de arte nas primeiras séries. Para os proponentes da educação permanente, isso significa que os adultos começam com a aprendizagem básica e fundamental e com a experiência de ver. Qualquer que seja o ponto inicial (como alunos encontram objetos), um processo sistemático de ver é necessário. Tal processo de aprendizagem através de uma abordagem crítica não é uma impossibilidade, mas se constrói sobre as experiências naturais que os alunos normalmente têm com os objetos.” (OTT, 1997, p.121/122).

uma avaliação em arte, pois tudo vale, tudo está no mesmo grau de valoração, se uma das características encontradas no campo artístico é a instituição do relativismo estético, poderíamos considerar a prática da *avaliação*, ainda que embrionariamente, como um exercício pedagógico para diferenciar, comparar diferentes possibilidades estéticas e, conseqüentemente, para descobrir que mesmo diante do relativismo tolerante a que estamos expostos, ainda há a possibilidade de debate e de discussão sobre valores estéticos. Operacionalizar através de estratégias didáticas, como nos itens *avaliação e platéia*, o progressivo aperfeiçoamento da capacidade de olhar, de ouvir, de apreender um espetáculo teatral enquanto tal, significa qualificar a relação do aluno com as obras de arte.

É importante observar que na proposta de Spolin a ênfase na avaliação da relação teatro-espectador não está direcionada, de forma mais ampla, para a composição de outros signos teatrais que compõem um espetáculo. Embora a cena componha-se fundamentalmente de ator e público, ainda há diferentes elementos constituidores do espaço e do tempo cênico impregnados de carga simbólica e de múltiplos significados. Para citar alguns desses elementos, pode-se falar em figurino, cenário, iluminação, sonoplastia e dramaturgia.

Nesse caso, faz-se necessário pensar no procedimento platéia-avaliação como exercício para aprendizagem do teatro como linguagem artística que se completa no momento da apresentação e na articulação de múltiplos elementos.

Em sua “Pedagogia do Espectador” o Professor Flávio Desgranges desenvolve importante trabalho a respeito da necessidade construirmos instrumentos para a formação de espectadores conscientes que possam enfrentar o cotidiano da sociedade do espetáculo. Desgranges (2001, p.30) explica que:

Se na sociedade ‘a linguagem do espetáculo é constituída pelos signos da produção reinante’ (Debord, 1992, p.18), tomar conhecimento dos mecanismos que envolvem uma encenação, desvendar e apreender a lógica da teatralidade significam conquistar instrumentos que viabilizem a reflexão acerca dos procedimentos utilizados nas diferentes produções espetaculares.

Esse autor defende a idéia de que democratizar o acesso ao teatro implica não apenas em oferecer oportunidade aos alunos de se assistir a um espetáculo teatral mas paralelamente, oferecer procedimentos metodológicos ou meios de descortinar as especificidades dessa linguagem. Descortinar as especificidades do teatro significa ter instrumentos para investigar e analisar uma obra. Seria um caminho possível para a familiarização, a fruição, o prazer de crianças e jovens em participar de um espetáculo ficcional diferido\*, isto é, que se configuram num ficcional extracotidiano, impregnado da carga poética do universo cênico a ser apresentado.

Nesse sentido, a reflexão crítica do aluno sobre sua experiência estética não se limitaria a responder interrogantes relacionados ao foco estabelecido no “jogo teatral”, mas também de maneira mais ampla, tal reflexão consistiria na apropriação dos múltiplos signos teatrais que compõem o teatro. Assim, estando o aluno instrumentalizado com o conhecimento dos códigos da linguagem teatral, há a possibilidade de uma participação crítica com qualquer proposta estética de espetáculo.<sup>23</sup>

Finalizando, ressalta-se a importância da apropriação dos signos teatrais, como instrumento para diferenciar, discriminar, analisar os processos de indistinção estética instalados na pós-modernidade.

---

<sup>23</sup> Sobre a formação do espectador na atualidade, o Professor Desgranges desenvolve importante pesquisa de doutorado (2001) resultando no livro “A Pedagogia do Espectador” São Paulo: Hucitec, 2003.

### 3.6 REFLEXÕES DO CAPÍTULO

O ensino do teatro através de jogos constitui-se em uma prática recorrente nas várias instituições de ensino. De fato, observamos que a ludicidade inscrita nos jogos favorece um maior envolvimento e liberdade expressiva do aluno no processo de ensino e aprendizagem do teatro.

Na prática de jogos o aluno tem possibilidade de transgredir tanto o teatro-canônico quanto as imagens de seu próprio cotidiano, uma vez que ora constitui-se como atuante e ora como platéia, podendo escolher, negar, rearticular tais imagens, produzindo assim reflexão sobre estas.

A “fiscalização” intrínseca ao sistema de jogos de Spolin permite ao aluno elaborar uma consciência sensorial e corporal. O aluno é desafiado a presentificar, materializar objetos, emoções, personagens, através das possibilidades físicas, individualmente ou em grupo. Tal desafio também constitui experiência direta do aluno com um espaço físico e coletivo, distinguindo-se das trocas mediadas pela tecnologia virtual.

Estreitamente vinculado à “fiscalização” está o procedimento “mostrar e não contar”. Esse procedimento propõe uma abordagem não narrativa da cena.

Tal fator faz com que a metodologia de Spolin acabe se fechando para a possibilidade de exploração de formas épicas da cena, conseqüentemente fechando para o aluno o conhecimento e a investigação das propostas estéticas do teatro contemporâneo, bem como o reconhecimento do épico como procedimento estético que possibilita olhar o presente através de uma perspectiva histórica.

“Em Improvisação para o Teatro”, a dramaturgia ou o “texto teatral” não são elementos que deflagram as cenas. As regras do jogo que estão relacionadas à tríade (“onde”; “quem”; “o quê”) contribuem para que no momento das improvisações surjam temas, idéias, conteúdos que naturalmente indicam formas de textualidade. No entanto, é importante investigarmos diferentes procedimentos metodológicos que abordam diferentes formas textuais como por exemplo contos, textos dramáticos clássicos, fragmentos de textos entre outros. A abordagem de diferentes formas textuais contribui para que o aluno empreenda reflexão sobre as narrativas que fazem parte do teatro contemporâneo, bem como das inúmeras formas narrativas dos veículos espetaculares.

O procedimento *platéia-avaliação* contribui para que o aluno exercite a observação mais apurada das cenas, pelo registro da prática vivenciada, pela reflexão de sua ação e pela avaliação contínua de sua prática no processo improvisacional. Contudo, quando restringimos a avaliação realizada pela platéia de alunos ao foco estabelecido através das regras do jogo, perde-se a possibilidade de empreender discussão e crítica ao teatro como arte que agrega e transforma múltiplos elementos cênicos, desde o processo de montagem até a apresentação de um espetáculo. Nesse sentido, o procedimento *platéia-avaliação* apresenta um limite de abordagem no que se refere ao desenvolvimento de leitura e de reflexão sobre os diferentes códigos e símbolos que fazem parte da linguagem teatral, bem como no que se refere à ampliação e instrumentalização do aluno para a reflexão sobre os processos de indistinção estética da pós-modernidade.

Em meu percurso nas artes cênicas, percebo nas práticas teatrais que os diferentes itens aqui analisados ora são utilizados em conjunto, inseridos no contexto da metodologia de “improvisação para o teatro”, ora são utilizados



separadamente em combinação com outras propostas metodológicas e com os objetivos do professor. No segundo caso, os procedimentos de “improvisação para o teatro” são inseridos ou somados a procedimentos teatrais de outras metodologias compondo até mesmo um terceiro procedimento didático.

As formas de procedimentos para o ensino e aprendizagem do teatro são várias e de origens diversas. O Teatro-Educação é dinâmico e suas metodologias conformam-se a partir de experiências vivas, no momento presente, e portanto a descrição de uma metodologia, ainda que de forma sistemática, em uma bibliografia, não pode descrever todas as possibilidades que a experiência prática pode oferecer.

No entanto, subjacente à opção por uma metodologia ou diferentes procedimentos metodológicos está a opção estética e ideológica que cada professor veicula em sua prática. Isso significa levar em consideração que as metodologias não estão desligadas de uma intenção ou idéia sobre o que o teatro pode desenvolver no homem e, conseqüentemente, sobre o papel da arte na sociedade contemporânea.

É importante, como professores de teatro, investigarmos a multiplicidade de metodologias que coexistem a cerca do ensino do teatro para podermos refletir sobre estas e assim assumir posições mais conscientes.

Atualmente, temos no Brasil três fontes de referências metodológicas em Teatro-Educação reconhecidas são elas: o “jogo dramático” de origem francesa, cuja proposta metodológica mais conhecida e divulgada é a de Jean Pierre Ryngaert; as pesquisas sobre as peças didáticas de Bertold Brecht, da Professora da Universidade de São Paulo Ingrid Dormien Koudela; *O drama in educação*, de origem anglo-saxã, cuja referência no Brasil é a professora Beatriz Cabral da Universidade do Estado de Santa Catarina.

Sem dúvida, outras propostas metodológicas ainda não sistematizadas ou divulgadas vêm surgindo nas pesquisas em Teatro-Educação. Não é possível dimensionar de forma exata as produções e experiências surgidas nessa área. No âmbito acadêmico, por exemplo, observa-se que a partir da década de 1980 há um aumento de participação de professores em programas de pesquisa e cursos de pós-graduação. (PCNs, 1998) Este fator contribuiu para uma ampliação de linhas de pesquisas e de publicações na área Teatro-Educação.

Enfim, gostaria de reforçar que qualquer metodologia em Teatro-Educação não deve ser adaptada de forma aleatória ou indiferenciada. É preciso analisar as necessidades e as condições de cada contexto e não dissociar a experimentação da reflexão crítica, do universo cognitivo, afetivo e social de nossos alunos.

## REFLEXÕES FINAIS

O pós-modernismo é um fenômeno abrangente e em curso, o que torna mais complexa a elaboração de leituras críticas a seu respeito. Dentro do quadro abrangente das características do pós-modernismo, este trabalho procurou apontar o fenômeno da expansão da cultura da imagem e as novas relações que esta estabelece com a arte. A cultura da imagem é onipresente, diluindo a arte como experiência singular na estetização da mercadoria e da publicidade. Essas relações, conseqüência da expansão das tecnologias midiáticas, originam uma nova forma de experiência: a incapacidade de distinção, de diferenciação estética frente à barbárie estabelecida pelos *mass-medium*.

A condição pós-moderna produz modificações nas relações sociais, com conseqüências para a arte e para a educação. Os fatores apontados anteriormente estão relacionados com as práticas de Teatro-Educação, uma vez que ambos teatro e educação constituem-se como uma realidade dinâmica, inseridos na cultura e realizados através de sujeitos históricos: professores e alunos. Ao longo de meu percurso na área do Teatro-Educação foi possível identificar nos discursos de professores de teatro, uma preocupação no que se relaciona à sujeição dos alunos aos processos homogeneizadores dos *mass-medium*.

As referências estéticas de crianças e jovens são predominantemente réplicas seriais que reproduzem a espetacularização da publicidade. Diante da superexposição das ficções e das imagens espetaculares, os alunos mostram uma

recepção acrítica, pois se encontram desprovidos de instrumentos para distinguir arte de entretenimento.

Esses fatores relacionados com a proposta pedagógica de Spolim foram confrontados com alguns interrogantes, tais como: Quais mecanismos de nossa prática podem ser vislumbrados como possibilidade de enfrentamento ou de resistência ao igualamento da estética triunfante? Quais metodologias sustentam nossa prática em Teatro-Educação?

Diante da constatação de que a metodologia de Spolin descrita no livro “Improvisação para o Teatro”(2001) constitui-se em importante referência na formação e prática de professores de teatro no Brasil, vislumbrei a necessidade de refletir sobre como esta metodologia pode contribuir para a reflexão crítica do aluno frente aos processos de indistinção estética da pós-modernidade.

Ao estudar a metodologia de Spolin no contexto das décadas de 1950 e 1960, pude perceber que alguns procedimentos respondem às inquietações e necessidades de ressignificação do teatro de forma ampla, bem como da educação naquele contexto. A improvisação teatral, nas referidas décadas, mostrava-se como alternativa ao texto dramático como força tradicional do teatro. A “fiscalização” e o “mostrar e não contar” estavam relacionados à oposição de um teatro marcado pela construção atoral pautada nas emoções do ator e no excesso de verbalização. Procedimentos comuns nos palcos comerciais dos Estados Unidos e bastante criticado pelos grupos de vanguarda.

A metodologia de Spolin contribuiu para pensar os jogos não apenas como ação espontaneista do aluno mas sim, transformá-los em linguagem comunicável de palco. Esse fator contribuiu para a reavaliação da dimensão estética do teatro no

âmbito da educação. Sua metodologia aproxima-se de uma alfabetização teatral, uma vez que explora de forma crescente e sistemática elementos do teatro.

Considero que para contribuir na formação de um aluno instrumentalizado, que possa empreender crítica sobre os signos veiculados nos espetáculos cotidianos, é necessário levá-lo a reconhecer o teatro como ficção e espetáculo diferido, que se distingue dos signos espetaculares do dia-a-dia. Isso implica em apreender os códigos e os elementos constitutivos dessa linguagem. O que pode incluir o reconhecimento das possibilidades corporais do ator, sua transformação ao longo da história dessa arte, o reconhecimento do texto dramático e do texto espetacular, os diferentes signos teatrais como luz, cenário, figurino, sonoplastia entre outros, incluindo a experiência das relações entre a cena e o público. Esses fatores devem ser considerados no contexto do teatro de forma ampla, como também no processo de ensino e aprendizagem do teatro.

Através deste estudo pude perceber que embora a metodologia descrita no livro “Improvisação para o Teatro” possua contribuições para o ensino e aprendizagem de teatro, apresenta limites de abordagens. Tais limites já foram abordados em páginas precedentes, ou seja, o não reconhecimento das contribuições e possibilidades de procedimentos épicos na cena; a não investigação de diferentes formas textuais externos a improvisação; embora o procedimento *avaliação-platéia*, constitua-se num importante recurso para diferenciar e comparar, empreender crítica em alguns elementos cênicos, este não possibilita análise de forma mais ampla ao conjunto de signos e elementos ficcionais inseridos num espetáculo teatral, bem como não empreende avaliação dos discursos ou idéias veiculados por ele.

Ainda cabe destacar que os objetivos a serem atingidos numa proposta de Teatro-Educação não estão desligados, desvinculados dos procedimentos metodológicos a serem utilizados. Por isso, quando um tema, conteúdo ou conflito, inscrito ou não num texto dramático, desencadeia um projeto teatral no âmbito escolar, é necessário investigar quais os caminhos possíveis, quais práticas metodológicas possibilitam alcançar o objetivo proposto por alunos e professores. Isso implica em não recorrer a simples adaptações de métodos mas pensar o teatro no âmbito da educação a partir de uma perspectiva estético-pedagógica.

Realizar análise e reflexão sobre “Improvisação para o Teatro”, e identificar suas possibilidades e limites de abordagens tornou-se um grande desafio, uma vez que todas as leituras que realizei e os depoimentos que assisti sobre as experiências com essa metodologia sempre apontavam para a infinidade de possibilidades de abordagem sobre ela e nunca seus limites. Contudo, empreender análise da referida metodologia a partir dos referenciais bibliográficos abordados durante esta pesquisa, aguçou meu espírito crítico em relação a minha própria prática como docente e ampliou meu conceito de Teatro-Educação.

A partir deste estudo foi possível identificar uma série de questões que abrem novas possibilidades de investigações sobre o tema para uma abordagem e desenvolvimento posterior relacionado à metodologias teatrais no âmbito da educação.

Finalmente, penso que esta pesquisa, ainda que de forma embrionária, contribui para a reflexão sobre o Teatro-Educação como área de conhecimento que em sua dimensão crítica pode se estabelecer como enfrentamento das contradições que marcam a pós-modernidade.

## REFERÊNCIA

ANDERSON, Perry Anderson. *As Origens da Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BARBOSA, Ana Mae. *John Dewey: e o Ensino da Arte no Brasil*. 5.ed. rev. e aum., São Paulo: Cortez

\_\_\_\_\_ (Org.). *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_ (Org) *Arte-Educação: Leitura no Subsolo*: São Paulo Cortez, 1997

BENJAMIN, Walter. *Reflexões: A Criança; O Brinquedo, A educação*. São Paulo: Summus, 1984.

CABRAL, Beatriz Angela. Drama: Teoria e Método. *Revista Arte em Foco: Drama como método de ensino*, Florianópolis, UFSC, v.1, n.1, p.12/19, Ago./Dez., 1998.

\_\_\_\_\_. Focos de Investigação: O contexto da ficção e o contexto real. *Revista Arte em Foco: Drama como método de ensino*, Florianópolis, UFSC, v.1, n.1, p.20/25, ago./dez., 1998.

\_\_\_\_\_ (Org.). *Ensino do Teatro. Experiências Interculturais*. Florianópolis: UFSC, 1999.

CARREIRA, André. O Teatro como construção do texto Espetacular. *Rev. Travessia: revista de literatura Florianópolis*, n.34-35, p.11-12, Jan./Dez., 1997.

\_\_\_\_\_. A função social do diretor teatral e os contextos regionais teatrais. *Revista Linhas: Revista do Programa de Mestrado em Educação e Cultura*, Florianópolis, Universidade do Estado de Santa Catarina, v.1, n.1, p.9-149, Jan./Jul., 2000.

CERIZARA, Beatriz. *Rousseau: A Educação na Infância*. São Paulo: Scipione: 1990.

CHACRA, Sandra. *Natureza e sentido da improvisação teatral*. São Paulo: Perspectiva, 1983.

COHEN Renato. *Work in Progree na Cena Contemporânea*. São Paulo: Perspectiva, 1998.

CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS, 1., 1999. São Paulo. *Anais ...* Salvador: Associação Brasileira de

Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas/ABRACE, 1999. (Memória ABRACE, 1).

CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS, 4., 2001. Salvador. *Anais...* Salvador: Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas/ABRACE, 2001. (Memória ABRACE, 4).

CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS, 3., 2003. Florianópolis. *Anais...* Salvador: Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas/ABRACE, 2003. (Memória ABRACE, 8).

COURTNEY, Richard. *Jogo, Teatro e Pensamento*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. 2.ed. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DESGRANGES Flávio. *A Pedagogia do Espectador*. São Paulo: Huicitec, 2003.

DULLIN Charles. La Improvisacion: Exercícios de Improvisação. *Revista Máscara*, México, Ano 4, n.21-22, p.50, jan., 1996/1997.

DUVIGNAUD, Jean. *El Juego del Juego*. México: Fondo de la Cultura Económica, 1980.

\_\_\_\_\_. *Sociologia del Teatro*. Ensayo sobre sombras colectivas. México: Fondo de Cultura económica. 1966.

\_\_\_\_\_. *Sociologia da Arte*. São Paulo: Forense, 1970.

EISNER, W. ELLIOT. *Educating Artistic Vision*. New York: Mac Millan Publishing Co., Inc., 1972

FERRAZ, Maria Heloísa C. de Toledo ; FUSARI, Maria F. de Resende. *Metodologia do ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRA, Maria Nazareth *Globalização e identidade cultural na América Latina*. São Paulo: Cebela, 1995.

GÓMEZ MÁXIMO, José. *Espaço Cênico Representação Simbólica e Pós-Modernidade*. Dissertação (Mestrado em Teatro)-Universidade do Estado de Santa Catarina, 2004.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura visual, mudança educativa e projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

JAMESON, Frederic. *Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Ática, 1991.



\_\_\_\_\_. *A Cultura do Dinheiro: Ensaio sobre a globalização*. Petrópolis, R.J. Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. *O marxismo Tardio, Adorno ou a persistência da dialética*. São Paulo: Unesp, 1997.

JAPIASSU, Ricardo. *Metodologia do Ensino do Teatro*. Campinas: Papyrus, 2001.

JAPPE, Anselm. *Guy Debord*. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

KOUDELA, Ingrid. *Jogos Teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 1990.

\_\_\_\_\_. *Texto e Jogo*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

\_\_\_\_\_. *Brecht: um jogo de aprendizagem*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Um vôo brechtiano*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

\_\_\_\_\_. Transdisciplinaridade e Interdisciplinaridade no Ensino da Arte. In: *Como Pesquisamos? Os grupos de trabalho da ABRACE*. Salvador: ABRACE, 2001, p.97-104.

MANACORDA, Mario Aliguiero. *História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez, 1999.

MARINIS, Marco de. *El Nuevo Teatro , 1947-1970*. Barcelona: Ed. Paidós, 1988.

MORSS, Susan Buck. Estética e Anestésica: O Ensaio sobre a obra de arte de Walter Benjamin Reconsiderado. *Travessia: Revista de Literatura*. Florianópolis, UFSC, n.33, p.11/14. Ago./Dez., 1996.

OTT, Robert William. Ensinando Crítica nos Museus. In: BARBOSA, Ana Mae (Org). *Arte-Educação: Arte-Educação: Leitura no Subsolo*. São Paulo: Cortez, 1997.

PARÂMETROS Curriculares Nacionais: *Arte*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

PAVIS, Patrice. *Dicionário de Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. *Palavras em Jogo. Textos literários e Teatro-Educação*. Tese (Livre-Docência)-ECA-USP, 1997.

\_\_\_\_\_. O lúdico e a construção do sentido. *Revista Sala Preta*. ECA-USP-Departamento de Artes Cênicas, p.181-187, jun., 2001.

*REVISTA SITUACIONISTAS Art, Política, Urbanismo*. Barcelona: Museu de arte contemporânea : ACTAR, 1996.

ROUBINE, Jean-Jacques. *A Linguagem da Encenação Teatral: 1880 – 1980*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

RYNGAER, Jean Pierre. *Introdução a análise do Teatro*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

\_\_\_\_\_. *O jogo dramático no meio escolar*. Edt. Centelha Coimbra. 1981.

SANTANA, Arão Paranaguá. *Teatro e Formação de Professores*. São Luis/Maranhão: Edufma, 2000.

SANTAELLA, Lúcia. *Culturas e Artes do Pós Moderno*. São Paulo: Paulus, 2003.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SARLO, Beatriz. *Cenas da Vida Pós-Moderna: Intelectuais, Arte e Video cultura na Argentina*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2000.

SCHILLER, Friedrich. 1759-1805 *Cartas Sobre a Educação Estética da Humanidade*. São Paulo: EPU, 1992

SLADE, Peter. *O Jogo Dramático Infantil*. Rio de Janeiro: Summus, 1958.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o Teatro*. São Paulo: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. *Jogos Teatrais. O fichário de Viola Spolin*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

\_\_\_\_\_. *O jogo teatral no livro do diretor*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

SUBIRATS, Eduardo. *A Cultura como Espetáculo*. São Paulo: Nobel, 1989.

SZONDI, Peter. *Teoria do Drama Moderno (1880-1950)*. São Paulo: Cosac & Naif, 2001.

TAVIANI, Ferdinando. Once Puntos para Entender la Improvisação en la Commedia Dell'Arte, *Revista Mascaras*, Ed. Escenologia C., ano 4, n.21,22, p.4/23, Jan., 1996/1997.

TEIXEIRA COELHO. *Dicionário crítico de política cultural*. São Paulo: Iluminuras, 1997.

\_\_\_\_\_. *Moderno Pós-Moderno*. São Paulo: Iluminuras, 1983.

\_\_\_\_\_. *O que é Ação Cultural*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

VICENTE, Afonso de. *El arte en la postmodernidade. Todo vale*. Barcelona: Ediciones Del Drac, 1989.

VIRÍLIO, Paul. *O espaço crítico: E as Perspectivas do Tempo Real*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

ZAJAVA. Boris. La Improvisacion: Gorki-Stanislavski-vajtangov:um experimento de improvisacion, *Revista Máscara*, México, ano 4, n.21-22, p.30, jan., 1996/1997.