

Produto ou processo: em qual deles estará a primazia?

Joaquim Gama

Optei por organizar este texto em forma de perguntas e respostas. Não há por detrás desta opção nenhuma pretensão em considerar as respostas como verdades únicas e fechadas. O objetivo é abrir um espaço para o questionamento e a reflexão sobre questões que permeiam a polémica entre o *processo* e o *produto* teatral. Antes de buscar convencer os leitores sobre a pertinência do assunto, gostaria que as considerações incitassem o surgimento de novas questões. Questões capazes de questionar o próprio conteúdo expresso por mim, de partilhar outras experiências teatrais de sucessos ou insucessos dentro da escola e, por fim, de mobilizar métodos que favoreçam a construção de conhecimento teatral dentro de parâmetros educacionais claros, participativos e criativos.

O produto teatral deve ser encarado como algo menor, de valor insignificante para o aprendizado artístico dos alunos?

Muitos especialistas no assunto afirmam que sim. Dizem que o processo por si só, quando bem realizado, já determinará um produto: alunos capazes de se expressarem com desenvoltura e com capacidade criativa. Outros educadores acreditam que um processo teatral vinculado à expectativa de um produto poderá reduzir o ensino de teatro à simples tarefa de produção de espetáculos, favorecendo os alunos

mais habilidosos na arte da representação e estabelecendo a exclusão dos que não se sentem capazes de atuar diante de uma platéia.

A polémica entre a primazia do processo ou do produto teatral dentro de instituições escolares pode parecer uma discussão já ultrapassada, uma vez que diversos autores brasileiros e estrangeiros já discutiram esta questão e muitos deles defenderam a idéia de que o teatro na escola deve priorizar o processo de auto-expressão e criação dos alunos. Mas se olharmos mais atentamente para esse tema, veremos que a dicotomia existente entre o processo e o produto ainda não foi superada.

Qual seria a origem possível da dicotomia entre o processo e o produto teatral nas escolas?

Para que possamos entender melhor a oscilação entre o processo e o produto teatral dentro das escolas de formação básica, sugiro retomarmos dois marcos importantes e distintos na história da educação brasileira. O primeiro deles é o chamado *Ensino Tradicional*, em que a transmissão do conhecimento envolvia métodos de exposição de conteúdos feita pelo professor e a memorização por parte dos alunos.

No início do século XX, o ensino da arte estava vinculado à preparação técnica para o trabalho. As atividades tinham como objetivo preparar os jovens para os serviços artesanais, tornando-os

Joaquim Gama é mestre em Artes pela ECA-USP e professor de Teatro em escolas de Educação Básica e Superior.

aptos para as funções que iriam assumir em fábricas ou indústrias. Os professores de arte, seguindo os cânones da *escola tradicional*, ensinavam os conteúdos através de atividades que seriam fixadas pela repetição e tinham por finalidade exercitar a vista, a mão, a inteligência, a memória, o gosto e o senso moral. A preocupação principal dessa pedagogia era com o produto do trabalho e para atingir esse objetivo, o professor tendia a considerar os conteúdos como verdades irrefutáveis.

Nessa época, em alguns estabelecimentos, o ensino de teatro assumia a função de animar festas comemorativas, tais como datas cívicas e festividades, sem nenhum entendimento do texto dramático, sem nenhuma instauração de um processo que priorizasse a criação dos alunos ou a construção da linguagem teatral. Geralmente, o trabalho era desenvolvido no espaço escolar, através de ensaios que deveriam atender às expectativas do professor, ou seja, tudo bem decorado e bem ensaiado para que fosse demonstrada a capacidade do docente em desenvolver a memorização dos pequenos atores. Nesse tipo de trabalho, havia um esforço concentrado por parte dos professores em escolher os mais desinibidos para decorar as falas do texto e, no momento da apresentação, não esquecerem nenhuma das instruções dadas. Era a primazia do produto, sem processo.

O segundo marco importante na educação brasileira ocorre por volta da década de 1960. Com o surgimento das escolas experimentais e a disseminação das propostas da Pedagogia Nova, oriundas da Europa e dos Estados Unidos, o objetivo do ensino do teatro passa a ser o da auto-expressão.

Justifica-se a função educacional do teatro nos currículos através de uma visão contextualista, ou seja, a partir das contribuições que o ensino desta linguagem poderia dar ao equilíbrio psicológico e emocional dos alunos, auxiliando-os na obtenção de um corpo mais expressivo, livre para criar e relacionar-se com o outro.

As aulas de Arte deveriam promover campos abertos para que os alunos pudessem

experienciar o fazer artístico e com isso se desenvolverem como indivíduos criativos. Isto significava que o professor não deveria ensinar técnicas de interpretação, mas libertar a criatividade dos alunos, criando um espaço propício para que eles pudessem se expressar. Cabia ao professor estar mais próximo do aluno, atento à sua realidade social e às suas diferenças individuais. Em lugar de enfatizar o produto acabado – o espetáculo – os professores modernos deveriam dar maior importância ao processo.

A ruptura do produto, dentro das propostas da Pedagogia Tradicional, trouxe avanços para o teatro na educação?

Com certeza, a ruptura do aspecto exibicionista em prol do aspecto expressivo e educacional fez com que o ensino de teatro saísse do campo das atividades ligadas às festas escolares para incorporar-se ao currículo, trazendo uma contribuição valiosa para a educação.

Firmando a tendência da Pedagogia Nova, vários autores estrangeiros passaram a nortear os princípios do ensino da arte no Brasil. Entre eles, podemos citar John Dewey, Viktor Lowenfeld, Elliot Eisner e Herbert Read. A partir da tradução do livro de *Educação pela Arte*, de Herbert Read (1977), surgiu um dos movimentos mais significativos no ensino da arte brasileira: *Educação Através da Arte*. Este movimento, através de Augusto Rodrigues, deu origem à criação da *Escolinha de Arte*, no Rio de Janeiro, em 1948. A chamada *Escolinha de Arte* foi estruturada nos moldes e seguindo os princípios teóricos de Herbert Read.

A interação entre o professor e o aluno passaria a existir a partir do fazer e não da execução de uma tarefa ou da transferência de conhecimento. A criança deveria ser estimulada a trabalhar com suas próprias potencialidades expressivas, derrubando a idéia de que ela estava ali para ser artista.

Especificamente na área de teatro, podemos citar um autor estrangeiro que, até bem pouco tempo, fazia parte da bibliografia dos concursos públicos para professores de Arte e exerceu fortes influências nos princípios

organizadores do teatro na educação: Peter Slade. Numa versão mais condensada do que a edição inglesa, o seu livro *Jogo dramático infantil* (1978) tornou-se popular entre os professores de teatro. Slade fundamenta suas propostas para o ensino de teatro no jogo, na brincadeira de criança. Segundo ele, o método é fruto de trinta anos de observação de crianças jogando.

O autor afirma que, no jogo da criança, existem situações nítidas, nas quais ela desenvolve uma brincadeira teatral. Para esta brincadeira teatral infantil, ele cria uma nova terminologia: Jogo Dramático. Esta nova terminologia busca assegurar uma distinção entre *Drama* e *Teatro*.

Para Slade, o *Teatro* como é entendido pelos adultos significa uma ocasião de entretenimento ordenada e uma experiência emocional compartilhada; há diferenciação entre os atores e platéia. Mas a criança, enquanto ainda ilibada, não sente tal diferenciação, particularmente nos primeiros anos – cada pessoa é tanto ator quanto platéia. Esta é a importância da palavra *Drama* no seu sentido original, da palavra grega *drao* – *eu faço, eu luto...* No *Drama* (*fazer e lutar*), a criança descobre a vida e a si mesma através de tentativas emocionais e físicas e, depois, por intermédio da prática educativa que é o jogo dramático.

Nas suas idéias, o professor deve promover experiências emocionantes e pessoais, enfatizando as práticas de grupo. Para que o jogo dramático aconteça plenamente, é importante que os alunos desenvolvam *Sinceridade* e *Absorção*. *Absorção* seria estar totalmente envolvido no que se está fazendo, com a exclusão de um auditório. A *Sinceridade* estaria presente na fé absoluta com que a criança está representando.

No livro *O jogo dramático infantil* está expressa a idéia de um ensino de teatro que enfatiza o desenvolvimento mental, físico e moral das crianças, alertando os professores e os pais de que fazer peças teatrais não deve ser o objetivo do ensino de teatro em escolas.

Quais são as críticas às propostas difundidas e defendidas pelo ensino de teatro a partir dos princípios da educação pela arte?

É inegável que os princípios da educação através da arte, como os que foram apresentados anteriormente, trouxeram avanços e contribuições significativas para o ensino artístico. Porém, não podemos deixar de destacar que esses mesmos princípios colaboraram para a formulação de programas que priorizavam atividades de caráter espontâneo, deixando de lado, muitas vezes, a sistematização do ensino de teatro enquanto linguagem artística.

Toda e qualquer expressão espontânea do grupo passou a ser aceita e valorizada pelo professor. Na maioria das vezes, com a inexistência de uma análise crítica mais apurada sobre a bibliografia estrangeira, os professores passavam a desenvolver, sem adequações devidas, esses princípios em sala de aula.

No ensino de teatro, procedimentos centralizados na auto-expressão passaram a ser valorizados. Com o objetivo de auxiliar os alunos na liberação das amarras emocionais e psicológicas, que alguns professores julgavam dificultar a expressão do indivíduo, os exercícios de expressão corporal eram muito difundidos. As aulas assumiam características de *laboratórios*, onde o grupo de alunos fechava-se em busca do aumento das suas capacidades criativas.

Na década de 1970, diversas publicações nacionais também passaram a enfatizar um ensino pautado na livre-expressão. Nessas publicações estão expressas técnicas de criatividade e de livre-expressão tão amplas que escapam totalmente à especificidade do desenvolvimento de uma linguagem artística.

Se, por um lado, as novas propostas do ensino de teatro romperam com as produções ligadas às comemorações festivas e trouxeram uma atividade dramática mais viva e participativa para dentro das escolas, além de mais vinculada com a elaboração de experiências produzidas pelos próprios alunos, por outro lado, parecem ter sido excluídos dos planejamentos objetivos que demonstrassem uma preocupação com o ensino de teatro enquanto área de conhecimento humano. Esta atitude provocou a dicotomia entre o processo e o produto dentro

da sala de aula. Estabeleceu-se a primazia do *processo*, com a exclusão do *produto*.

Será possível desenvolver um aprendizado teatral nos processos de criação e organização de uma encenação? Seria indesejável estruturar os objetivos do ensino de teatro na construção de produtos? Ao organizar o ensino de teatro em torno da formalização de produtos, estaríamos focalizando o trabalho na produção de espetáculos e valorizando o talento como pressuposto para a atuação?

A autora americana Viola Spolin dedicou boa parte dos seus livros para demonstrar que todos são capazes de atuar no palco. Para ela, a atuação e qualquer outro elemento da linguagem teatral podem ser ensinados e aprendidos desde que seja oferecido um espaço propício à *experiência criativa*. Na sua concepção, isto tem muito pouco a ver com o talento ou com a falta dele.

É exatamente na possibilidade que cada indivíduo tem para *experienciar* um processo e aprender a partir dele que Viola Spolin desenvolve o seu sistema de aprendizagem teatral, denominado Jogos Teatrais. No trabalho proposto pela autora, podemos encontrar algumas alternativas para a construção de produtos teatrais. Nele, a liberdade de expressão pessoal e do grupo é desenvolvida juntamente com o aprendizado da linguagem teatral.

Nos seus procedimentos, o teatro não é o pretexto para o desenvolvimento do *intuitivo* e do *espontâneo*. Os alunos aprendem a lidar com os diversos elementos envolvidos na expressão teatral. Segundo Viola, o teatro é o objeto de estudo e exige expressividade dos que almejam desenvolvê-lo, conseqüentemente, podendo transformar esses indivíduos em seres mais espontâneos e criativos na vida.

Para que isto possa ocorrer plenamente, Spolin estabelece como espaço de aprendizagem o jogo. Ela observa que, no instante que o aluno está jogando, ele está livre para envolver-se e relacionar-se com o mundo à sua volta, que sofre freqüentes mutações, desenvolvendo uma atuação espontânea, libertando-se de estereótipos, de recursos técnicos que são, na realidade, descobertas de outros.

No seu entender, o jogo é, por si só, uma forma espontânea de grupo, que possibilita a liberdade e o entrosamento, elementos fundamentais para a experiência teatral. Ela afirma que muitas habilidades são desenvolvidas durante o jogo. Ao mesmo tempo em que a pessoa está jogando, ela está se divertindo ao máximo e recebendo toda a estimulação que o jogo pode oferecer.

O sistema de jogos teatrais estabelece um campo lúdico de aprendizagem, dentro do qual os alunos são incentivados a *solucionar problemas* com inventividade e de forma original. Desde que o jogador respeite as regras que foram acordadas coletivamente, ele tem *liberdade pessoal* para propor e inventar as mais inusitadas soluções. A liberdade pessoal, segundo Viola, leva o jogador a desejar experimentar e adquirir auto-expressão, elemento importante também para o teatro.

A partir dos jogos teatrais, cada grupo é incentivado a construir o seu próprio processo, encontrar as suas saídas e soluções. Nas propostas de Viola, as atitudes vinculadas à aprovação e desaprovação estabelecidas pelo professor, normalmente presentes no ensino tradicional de teatro e nas posturas autoritárias de alguns diretores em relação à atuação do aluno ou ator, devem ser substituídas pela percepção de que o teatro é uma atividade de grupo que exige a energia criadora de todos os envolvidos. Ela afirma que pode ser mais recompensador para o professor se ele construir com o seu aluno um campo de relações onde ambos lutem por *insight* pessoal. Assim sendo, o professor deixa de ser o detentor do conhecimento, para agir como orientador do processo.

Para os que acreditam que a apresentação de produtos teatrais dentro de instituições escolares acarreta inevitavelmente o exibicionismo, podemos encontrar, na sistematização de jogos teatrais, propostas que contradizem essas crenças. Diversos livros de Viola Spolin foram traduzidos no Brasil. Recentemente, foi lançado aqui *O fichário de Viola Spolin* (2001). Esta publicação traz diversos jogos e indicações capazes

de estabelecer um ambiente propício para uma experiência criativa e inspiradora, na qual o *processo* e a formulação de um *produto* tornam-se o caminho para a aprendizagem teatral.

Para haver produtos é preciso existir um grupo de alunos com capacidade especial para atuar?

Para os que responderiam sim, podemos mencionar Richard Courtney. Na tese de Courtney, desenvolvida em seu livro *Jogo, teatro & pensamento* (1980), o homem atua todos dias com os amigos, com a família, com os estranhos. Para ele, o nosso *eu* está escondido por trás de muitas *máscaras* que assumimos durante as mais diversas relações do dia-a-dia. Richard afirma que *atuar é o método pelo qual convivemos com nosso meio*.

Podemos também citar Jean Piaget. Através dos seus estudos sobre a evolução dos Jogos Simbólicos no desenvolvimento da criança, é possível encontrar muitos pontos que justificam a capacidade humana para criar símbolos, para a representação. Enfim, suas pesquisas indicam-nos a gênese da atuação teatral. Se a atuação é uma capacidade inerente a todos nós, não poderemos sistematizar um método que auxilie os alunos a desenvolverem esta habilidade também para o teatro?

Mas o que pode significar o produto teatral na aprendizagem artística dos alunos?

Em 1998, iniciei a investigação dessa questão com alunos do Ensino Médio de dois colégios de São Paulo¹. Baseado nas propostas de Viola Spolin, desenvolvi diversos experimentos com a intenção de conduzir o *processo* teatral à criação de encenações. Procedimentos que fazem parte da sistematização de Jogos Teatrais, como a *Solução de Problemas*, o *Foco*, a *Fisicalização*, a estrutura dramática *Quem, O quê, Onde* e o processo de *Avaliação* foram utilizados por mim, com intuito de desenvolver com os alunos diversas formas de apresentação e compreensão dos elementos que envolvem a linguagem teatral.

Dessa forma, comecei a perceber que os alunos passaram a ser detentores de uma ma-

neira diferenciada de ver e fazer teatro. O teatro dentro da escola deixou de ser uma atividade de poucos, para ser o espaço do coletivo, capaz de propiciar um campo lúdico de criação e investigação estética. O espaço do coletivo, denominado por nós, alunos e equipe pedagógica, de *Oficinas de Teatro*, deixou de ser delimitado pelas carteiras, para passar a ser todo e qualquer espaço possível, dentro ou fora da escola. Assim sendo, nos colégios, juntamente com os alunos, trabalhamos em quadras de esporte, pátios, jardins e também dentro da própria sala de aula. Isso possibilitou ao grupo desvincular-se da idéia de que para existir teatro era necessário haver um *palco à italiana*. O nosso desafio foi transformar os espaços da escola em *espaços de representação*. Ao propor transformar o espaço escolar em *espaços de representação* teatral, fiz um convite explícito e cheio de significado para que todos os envolvidos com a escola pudessem enxergá-la por um outro ângulo. O ângulo da estranheza de perceber que corpo-mente e prazer não precisam estar por trás das carteiras; poderiam coexistir, sem que isso causasse qualquer ameaça às regras disciplinares da escola e à qualidade da aprendizagem dos alunos.

A transformação e apropriação dos espaços de representação ocorreram a partir da elaboração de cenas denominadas como *produtos preliminares* ou *produtos confluentes*.

Os *produtos preliminares* envolviam a apresentação de cenas restrita aos participantes das oficinas de teatro. Já os *produtos confluentes* tratavam da elaboração mais apurada das cenas, contemplando a produção de figurinos, adereços, maquiagem, cenografia, sonoplastia e a apresentação em diversos espaços públicos da escola, para platéias de convidados ou casuais.

A existência de uma platéia, desde o início do *processo* teatral do grupo, ajudou-nos a compreender o público como cúmplice de nossas reflexões, ao invés de tê-lo como uma ameaça crítica ao nosso desempenho artístico. No nosso processo de trabalho a platéia deixou de

¹ Esta investigação encontra-se relatada em minha dissertação de mestrado.

estar *escondida* atrás da *quarta parede* (princípios defendidos pelo teatro naturalista), para estar frente a frente com os *alunos-atores*, às vezes no mesmo espaço da cena, estabelecendo uma relação direta, um encontro importantíssimo para a avaliação das nossas propostas e para a realização teatral. Outro recurso investigado pelo grupo na criação das encenações foi a atuação em coro. Além de possibilitar a experimentação e o estudo de alguns elementos presentes no teatro épico, ela facilitou que encontrássemos saídas satisfatórias para a distribuição de papéis entre os alunos participantes da encenação, sem com isso estar privilegiando um ou outro aluno, evitando justificativas pautadas no talento.

Esses *processos* de experimentação, assim como a apresentação da encenação (*produto teatral*), instauraram novas necessidades de investigação e desejos de realização, por parte dos alunos, dentro dos colégios, redirecionando a minha atuação como professor de Teatro. Assim, a cada ano, as Oficinas de Teatro são alimentadas e reorientadas, articulando o conhecimento com a realidade e as expectativas de aprendizagem dos alunos. Buscamos instaurar na escola um processo contínuo de experimentação e investigação coletiva, objetivando tornar as oficinas um espaço aberto não só para os alunos e para o aprendizado artístico, mas para todos que desejarem compartilhar e ajudar-nos nessa tarefa.

É possível afirmarmos que o processo e o produto podem se inter-relacionar de modo fértil no ensino de teatro dentro da escola?

Como podemos perceber, o caminho para uma experiência teatral rica e viva pode estar também contida na perspectiva e na criação de *produto* teatral. O receio de encaminhar o ensino de teatro para a elaboração de produtos teatrais, em escolas de formação básica, poderá ser minimizado a partir das discussões que foram estabelecidas neste artigo.

Não se trata de optar pela primazia do *processo* em detrimento do produto ou vice-versa, e sim pela escolha de métodos que favoreçam a construção do conhecimento teatral dentro de parâmetros educacionais claros, participativos e criativos.

A concepção moderna do ensino da Arte na escola propõe que o Teatro seja encarado como área específica do conhecimento humano e não como uma simples atividade que venha a preencher os momentos sociais e de lazer da escola. Dessa forma, *processos* e *produtos* tornar-se-ão não dicotomizados, gerando *processos* investigativos que possibilitarão aos alunos e aos professores uma compreensão maior dos elementos envolvidos na Arte Teatral.

Uma citação de Brecht sintetiza de modo especialmente feliz a direção que procuramos imprimir ao trabalho realizado: “necessitamos de um teatro que não nos proporcione somente as sensações, as idéias e os impulsos que são permitidos pelo respectivo contexto histórico das relações humanas (o contexto em que as ações se realizam), mas sim que empregue pensamentos e sentimentos que desempenhem um papel na modificação desse contexto” (Brecht, 1978, p. 113).

Referências bibliográficas

- BRECHT, Bertolt. *Estudos sobre teatro*. São Paulo: Nova Fronteira, 1978.
- COURTNEY, Richard. *Jogo, teatro & pensamento*. São Paulo: Perspectiva, 1980.
- READ, Herbert. *Educação pela arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1977.
- SLADE, Peter. *O jogo dramático infantil*. São Paulo: Summus, 1978.
- SPOLIN, Viola. *Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin*. São Paulo: Perspectiva, 2001.