



SANTO, Regina Helena Espirito. **A EFICÁCIA DA PEDAGOGIA DO TEATRO NO DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE DO ALUNO.** Salvador: Programa de Pós Graduação em Artes Cênicas e Dança; Universidade Federal da Bahia. Mestranda do PPGAC/UFBA. Orientador: Luiz Claudio Cajaiba.

RESUMO

A comunicação visa discutir a eficácia do teatro como recurso para incentivar a capacidade de expressão oral na escola. Segundo Foucault (1977), a instituição de ensino, visando a “docilidade” dos corpos, utiliza olhar hierárquico de vigilância, sanções e exames que permitem qualificar, classificar e punir. Para Bourdieu (2001), suprimindo-se espaços, inibe-se a criatividade, praticando-se a violência simbólica. Considero que o sistema disciplinar atualmente praticado em escolas públicas, grosso modo, é responsável pela grave crise nas relações interpessoais. Esse contexto impede que sejam atendidas as orientações dos PCNs, relacionadas à espontaneidade, liberdade de expressão e criação, também defendidas por Zumthor (1977). A partir da aplicação dos jogos teatrais propostos por Spolin (1992) e Boal (2005) entre muitos outros, percebo caminho possível para a potencialização da voz do aluno. Defendo, em caráter de conclusão, que certa prática educacional através do teatro, flexibiliza reações, diminui defesas e multiplica relações.

Palavras-chave: pedagogia do teatro; improvisação; oralidade.

THE EFFECTIVENESS OF THEATRE PEDAGOGY IN THE DEVELOPMENT OF STUDENT'S SPEAKING

ABSTRACT

The communication aims to discuss the effectiveness of the theater as a resource to promote the ability of oral expression in school. According to Foucault (1977), the educational institution, aiming to "docility" bodies, uses hierarchical look, surveillance and disciplinary measures so that exams allow you to qualify, classify and punish. For Bourdieu (2001) by removing spaces, it inhibits creativity, practicing the symbolic violence. I believe that the disciplinary system currently practiced in public schools, roughly speaking, is responsible for the serious crisis in interpersonal relationships. This prevents context guidelines are met, PCNs related to spontaneity, freedom of expression and creation, also advocated by Zumthor (1977). From the application of proposed by Spolin theater games (1992) and Boal (2005) among many others, understand possible path for the development of the student's voice. I would argue, in character, that some completion through educational practice of the theater, loosens reactions, reduces defenses and multiplies relationships.

Keywords: Theatre pedagogy; improvisation; orality.

Muito das práticas escolares hoje são decorrentes de modelos concebidos nos séculos XII e XIII, que tiveram a descoberta do corpo como objeto e alvo do poder. Os sinais dessa grande atenção dedicada ao corpo são visíveis na intensificação das ações, tanto para conhecer, quanto para controlar ou corrigir as operações desse corpo, numa perspectiva técnico-política de dominação. Nasce daí uma teoria geral de adestramento, que tinha como finalidade desenvolver a “docilidade” dos corpos, tornando-os passíveis de submissão, utilizáveis, manipuláveis e controláveis.

De acordo com Foucault (1977, p.153),

“o sucesso do poder disciplinar deve-se ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico (que exerce a vigilância contínua, fiscalização), a sanção normalizadora (que exerce a punição no caso de desvios) e o exame (que permite qualificar, classificar e punir).

Deste modo a comparação das escolas com as prisões, no que se refere ao espaço físico, à composição arquitetônica, tornou-se possível. Salas distribuídas lado a lado sem nenhuma comunicação, grades nas janelas, refeitório comunitário, muros altos e com grades, portões sem nenhuma visibilidade para o exterior.

Esse controle rigoroso, aliado a outras regulamentações, forma um sistema punitivo composto por dispositivos disciplinares que fazem funcionar normas gerais da educação. Essas normas permitem a mediação dos desvios e a redução desses se daria pela aplicação de

“(…) micropenalidades do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseira, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes incorretas, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência) (FOUCAULT, 1977, p. 159).

Todas essas evidências são encontradas hoje no Colégio Serravalle, onde realizamos esta pesquisa. Primeiramente, vamos examinar a questão da escola enquanto instituição disciplinária e dos espaços físicos suprimidos ou modificados pela escola. Essa escola, tendo como objetivo educar, acaba por inibir a criatividade do aluno ao suprimir os espaços, deixando-os cada vez mais trancados em sala de aula. E dentro das salas são confinados em suas carteiras, limitados nos seus gestos e calados em suas expressões verbais. É comum ouvirmos queixas: “*na aula da professora tal, eu nem me mexo para ela não implicar comigo*” ou “*se eu perguntar alguma coisa ou falar que não entendi, aí sim ela vai me chamar de burro e não vou ter nenhuma chance na prova*”, quando os alunos passam a ser ouvidos sobre seu cotidiano, como fizemos nas oficinas de teatro e mais seguros.

A escola, na maioria das vezes, ignora a presença de alunos que necessitam de movimentos e espaços diferentes de comunicação, praticando claramente uma violência simbólica, impondo o que ela acha como melhor

espaço. A violência simbólica é o tipo de violência mais difícil de ser percebida, já que é o tipo de violência onde o poder está por toda parte,

não é inútil lembrar que - sem nunca fazer dele, numa outra maneira de o dissolver, uma espécie de círculo cujo centro está em toda parte e em parte alguma - é necessário saber descobri-lo onde ele se deixa ver menos, onde ele é mais completamente ignorado, portanto, reconhecido: o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem (Bourdieu, 2001:7-8).

Nessa realidade escolar, onde muros e grades invadem o espaço cotidiano, posso dizer que há um esquadramento do espaço, uma limitação do trânsito tendendo às vias de mão única, por artefatos que nos interceptam: são barreiras para impedir o livre fluxo das pessoas e das comunicações (internas e externas) entre elas. Por outro lado, formatam a vigilância das condutas corporais e verbais de quem por ali circula. Que estratégias podemos usar para quebrar essas barreiras?

A proposta de uma educação dialógica tem como um dos seus objetivos substituir a autoridade intelectual e moral pela interação e investigação. Se o educando estiver curioso a respeito do conhecimento e plenamente envolvido na ação pedagógica, não haverá necessidade de pressões externas que interfiram nos seus atos, uma vez que estarão direcionados ao objeto de conhecimento.

Quem se interessa em compreender a escola e tem esperança e desejo de torna-la mais igual para todos, mais aberta às diferenças e aos movimentos que a constroem e reconstróem, através de práticas intensificadoras da democracia, pode oscilar entre o desejo de promover uma prática pedagógica como exercício de liberdade e a continuidade do uso de posições rígidas e autoritárias? A retirada das barreiras que isolam a escola do mundo, o arejar dos currículos com práticas dialógicas e renovadoras, ocorrerá na medida em que sujeitos atuantes que compõem o campo educacional e o social intensifiquem ações no sentido de juntarem a vida e a escola trazendo para esta as questões, necessidades e desejos daquela. Exigindo união de forças e interesses certamente contrários à classe dominante, nem por isso poderá dar lugar a ações de violência, para que não passemos a reproduzir a opressão que nos oprime, conforme já nos alertava Paulo Freire em sua *Pedagogia do*

Oprimido. Serão necessárias múltiplas ações e amplo exercício de reflexão e ressignificação da instituição escolar.

Aceitando esse desafio, empreendi uma nova prática nas oficinas de Teatro do Serravalle. Buscando uma educação dialógica, logo me deparei com um fator agravante: como dialogar com alunos acostumados somente a ouvir? Como vencer a passividade com que eles aceitam as verdades prontas que lhe são repassadas? Porque lidam tão mal com situações onde há possibilidade de se expressarem oralmente?

Esse aspecto se destacou para mim como muito importante para alavancar todo o processo: a Oralidade dos nossos estudantes passou a ser meu foco, orientando minha prática para a **potencialização da voz nas oficinas de teatro**. Estranhando que, a despeito de tantas disciplinas instituídas, ainda não se tenha uma ciência da voz, Zumthor assim a descreve:

“...a voz é querer dizer e vontade de existência, lugar de uma ausência que, nela, se transforma em presença; ela modula os influxos cósmicos que nos atravessam e capta seus sinais: ressonância infinita que faz cantar toda matéria...” (Zumthor, 1977, p.11)

Toda comunicação oral subsidia um duplo desejo: o de dizer e o que devolve o teor das palavras ditas. Mais do que dar uma informação ao ouvinte, o locutor necessita perceber no outro o efeito de sua fala, provocar o reconhecimento de sua intenção, submetê-lo à força elocutória de sua voz. A presença de ambos num mesmo espaço proporciona o diálogo real (ou virtual), permitindo que gestos e olhares interfiram na comunicação, assegurando uma flexibilidade particular ao discurso.

Ainda conforme Zumthor,

Toda comunicação oral, como obra da voz, palavra assim proferida por quem detém o direito ou se lhe atribui, estabelece um ato de autoridade: ato único, não reiterável identicamente. Ela confere um Nome na medida em que o que é dito nomeia o ato feito, dizendo-o. A emergência de um sentido é acompanhada por um jogo de forças que age sobre as disposições do interlocutor. (Zumthor, 1977, p.33).

Porque que na escola esse poder é restrito a um único segmento da comunidade, no caso o professor? De que forma essa situação poderia mudar?

Assim, a educação vincula-se ao conflito e ao confronto de ideias, pensamentos e experiências sociais e culturais entre os sujeitos na prática

educativa. Educar é provocar reflexões e ações dentro do contexto social e político onde tal formação se desenvolve. É neste sentido que se revela o pensar educativo enquanto espaço da reflexão, da dúvida e do questionamento. Propor espaços para a reflexão e para o pensamento não alienante é propiciar meios e contextos de diálogo na escola.

Durante nossas oficinas de teatro no Colégio Serravalle, propusemos dar ênfase à oralidade do nosso aluno durante seu fazer teatral, procurando fazê-lo aperceber-se da totalidade de sua ação, como essa ação se reflete no outro, como essa reflexão, voltando ao emissor, vai afetar suas ações subsequentes.

Sobre o emprego da improvisação no trabalho com a voz ressalta Meran Vargens:

O estado de prazer que os jogos de improvisação proporcionam favorece a instalação do tipo de relaxamento que a voz precisa para atuar com propriedade. Neles contamos com o aspecto lúdico do imprevisto, território propício para explorar e desenvolver a fluência individual e coletiva. (...) Outro aspecto favorável da improvisação é o fato de que, quando inserimos um observador que atue como plateia, em algum momento do jogo, abrimos a porta para conhecer e reconhecer os mecanismos de inibição da fala na ação dramática, provocado pelo julgamento do *olhar do outro* no momento de criação e expressão. (VARGENS, 2005)

Ryngaert (2010) destaca que o jogo pode ser um recurso contra ideias pré-concebidas, condutas rotineiras, e respostas prontas para situações novas ou medos antigos. Todas as condições pertinentes ao jogo, a presença, a disponibilidade, a escuta, a facilidade para acolher as novidades são qualidades reivindicadas por uma moral de tendência humanista. Mas isso não significa dizer os objetivos do jogo iriam no sentido da educação de um indivíduo ideal, aberto, passível de ser caricaturado numa espécie de disponibilidade incondicional. Ao contrário, o jogo não anula a possibilidade de conflito e a disponibilidade não se confunde com a aquiescência irrestrita. O jogo **desenvolve no indivíduo uma espécie de flexibilidade de reações, pela diminuição das defesas e pela multiplicação das relações entre o fora e o dentro.**

Para que o jogo aconteça, o total envolvimento do jogador com o espírito do jogo é a primeira das condições necessárias. É a condição de *estar presente*, que embora seja de difícil definição, significa uma disponibilidade

sensorial e motora que permite estar, ao mesmo tempo, imerso na situação imediata e aberto a tudo que pode modificá-la. A segunda condição para que o jogo realmente se dê é a *escuta*.

“A verdadeira escuta exige estar totalmente receptivo ao outro, mesmo quando não se olha para ele. Essa qualidade não se aplica somente ao teatro, mas é essencial ao jogo, uma vez que assegura a veracidade da retomada e do encadeamento....O espaço do jogo, como espaço potencial, é um lugar no qual se experimenta a escuta do outro, como tentativa de relação entre o dentro e o fora.” (RYNGAERT,2009,p.56)

Além dos jogos teatrais de Viola Spolin, as ideias de Boal foram amplamente aplicadas nos exercícios do Teatro do Oprimido para incentivar os espectadores a participar das ações desenvolvidas no palco, nas oficinas. A temática das cenas sempre era retirada das sugestões dos alunos e na maioria das vezes eram trazidas situações de violência verbal e física a que eram submetidos dentro e fora da escola. Assim, tinham oportunidade de “refazer” o acontecido e encontrar novas saídas para superar a opressão.

A percepção e apropriação dessa realidade no jogo certamente foi o início de uma reflexão e revisão de postura do cotidiano, como relatam depois em depoimentos sobre a experiência. Com um ambiente propício para desenvolvimento de atividades lúdicas, o estado de prazer e o bem-estar integram o estudante no grupo, proporcionando o reconhecimento de suas potencialidades de aprendizagem que se tornam mais perceptíveis do que as limitações. Ao passo que a vida em sociedade mostrou ao educando só as suas limitações e a sua ignorância, os jogos teatrais desenvolvidos como atividades lúdicas proporcionaram ao sujeito a descoberta das próprias potencialidades e a conquista da autonomia no processo de aprender.

BIBLIOGRAFIA

1. BOAL, Augusto. **200 Exercícios e Jogos**. Civilização Brasileira, 13ª ed., 1997.
2. BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
3. FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Editora Vozes, 1977.
4. FREIRE, Paulo. **A Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
5. RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar: práticas dramáticas e formação**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.
6. SPOLIN, Viola **Improvisação para o teatro**. Trad. Ingrid Koudela e Eduardo Amos. São Paulo: Perspectiva, 1982.
7. ZUMTHOR, Paul. **Introdução à Poesia Oral**. São Paulo : Hulcitech, 1977.

