

As convenções dramáticas como instrumento estético-pedagógico

Delfim Paulo Ribeiro

Instituto Piaget

Resumo

O conhecimento das convenções dramáticas revela-se central na pedagogia e didáctica do drama na educação, apresentando-se como um importante referencial teórico e metodológico da disciplina. Este artigo assume que o uso das convenções dramáticas, para além de dever ser entendido como um elemento imprescindível da literacia artística, promove a reflexão metodológica necessária ao enriquecimento e diversificação das práticas educativas relacionadas com o drama na educação.

Palavras-chave

Drama na educação, Convenção dramática, Didáctica, Metodologia

Abstract

The knowledge of dramatic conventions is indispensable in the actual pedagogy and didactics of drama in education. This article assumes that the reflection on dramatic conventions promotes the methodological thinking essential for the enrichment and diversification of drama in education.

Keywords

Drama in education, Dramatic conventions, Didactics, Methodology

Introdução

Como se pode verificar em qualquer dicionário, a palavra convenção, de uma forma geral e na linguagem corrente, é usada para designar uma reunião entre pares ou um comportamento protocolar normativo. No âmbito específico do léxico teatral, a mesma palavra é utilizada para referir “o conjunto de pressupostos ideológicos e estéticos, explícitos ou implícitos, que permitem ao espectador receber o jogo do actor e a representação” Pavis (1996,71). Mesmo no que diz respeito à arte teatral, o conceito convenção apresenta-se muito abrangente, englobado o vasto conjunto de técnicas, processos e estratégias que permitem manipular os elementos dramáticos do tempo, do espaço e da presença humana.

De uma forma geral, a “suspensão do descrédito” é assumida como a convenção mais básica e universal do teatro (e.g. Heathcote, 1971, Hornbrook, 1991, Flemming, 2003). Entende-se por “suspensão do descrédito” a capacidade do ser humano imergir no “faz-de-conta”; capacidade essa que permite aos espectadores vivenciarem as situações imaginárias como se fossem reais. Por exemplo, ao assistirmos, no palco ou no cinema, a um assassinato cruel ou a uma paixão avassaladora tendemos a reagir como se estas situações estivessem realmente a acontecer. O terror e o suspense são exemplos claros de propostas dramáticas assentes na suspensão do descrédito, cuja manifestação só ocorre com base no “acordo implícito” bem firmado entre o criador e o público.

Na arte teatral, como facilmente se depreende, as convenções não são estáticas ou universais, visto dependerem das culturas, épocas e géneros artísticos a que se reportam. Sabemos que as estéticas teatrais baseiam-se deliberadamente em determinadas convenções, tipificando os géneros dramáticos. A *Commedia Dell' arte*, por exemplo, é tradicionalmente elaborada com base em determinadas convenções que dão significado às máscaras, aos personagens e aos enredos (Fo, 1999). Por seu lado, o teatro asiático Noh deriva de um conjunto de tradições e convenções normalmente incompreensíveis para o público ocidental. A dança teatral indiana (Kathakali) baseia-se em gestos muito precisos com as mãos, chamados mudras, que possuem uma grande multiplicidade de significados e metáforas culturalmente específicas (Barba, Savarese, 1991).

Podemos ainda referir, como apontamento histórico, que no teatro Isabelino do Século XVI, estava genericamente convencionado serem os actores masculinos a representar as personagens femininas, tal como é retratado no filme “A Paixão de Shakespeare” do realizador John Madden. Contudo, a convenção do travestismo masculino continua a ocorrer nos dias de hoje no teatro Noh japonês, onde, tradicionalmente, o palco está vedado às mulheres. O próprio naturalismo ou realismo teatral do início do séc. XX (cujas metodologias de formação de actores e de representação ainda perduram nas produções televisivas da actualidade) pode, de certo modo, ser entendido como uma eficaz tentativa

de destronar as convenções de estilização que se interpõem entre a representação e a vida real. No século passado, para alcançar o naturalismo, os encenadores recorreriam frequentemente à convenção da quarta parede. Posteriormente, e de modo a ultrapassar a estética naturalista então vigente, o teatro épico brechteniano e outras formas do teatro moderno e pós-moderno, ainda que com intuítos muito diversificados, passaram a manipular e a combater as convenções do realismo teatral, evidenciando-as e desmistificando-as perante o público, dando origem a novas convenções. Ou seja, a história do teatro, e de um modo geral a história da arte, está repleta deste tipo de dialéctica: das convenções formam-se normas que se generalizam, sendo posteriormente violadas pela invenção de novas convenções que formam novas normas e assim sucessivamente (Pavis, 1996).

Podemos considerar que o conhecimento das convenções é primordial tanto para a criação como para a fruição teatral. Podemos mesmo concluir que o conhecimento das convenções e das técnicas teatrais, conjuntamente com noções históricas, psicológicas e filosóficas sobre as problemáticas humanas dramatizadas, são o que verdadeiramente possibilita a criação e a fruição da arte teatral. Porém, não devemos deixar de notar que, embora as convenções sejam usadas intencionalmente pelos profissionais do teatro como as ferramentas mestras que permitem manipular a acção e o impacto dramático, encontraram-se frequentemente mais veladas do que explícitas, estando de tal modo interiorizadas pelos artistas e pelo público que por vezes são somente decifráveis após um esforço de análise e interpretação (Flemming, 2003).

Ao direccionarmos a nossa atenção para o campo pedagógico, somos levados a inferir que a relatividade cultural das convenções teatrais apresenta algum paralelismo com o trabalho educativo. De forma semelhante ao teatro, algumas convenções dramáticas são mais facilmente aceites do que outras, visto serem veiculadas pela cultura a que as crianças têm acesso, nomeadamente pela televisão. Esta constatação poderá ajudar-nos a compreender o motivo porque as crianças tendem a adoptar o estilo naturalista de representar e a usar implicitamente a convenção da quarta parede. Do mesmo modo se poderá justificar a aparente facilidade com que as crianças aceitam a convenção do *flash-back* e adoptam papéis imaginários. É facilmente compreensível que a suspensão do descrédito surja naturalmente nas crianças, visto ter a sua génese nas experiências precoces e espontâneas do brincar simbólico. Sobre este assunto Fleming (2003) chega mesmo a admitir que a origem natural e espontânea de algumas convenções dramáticas poderá ter contribuído para que o ensino do drama seja tão subestimado em muitas escolas. Segundo a sua opinião, isto decorre da percepção impressionista e limitada, por parte de alguns responsáveis educativos, de que as habilidades dramáticas surgem naturalmente nas crianças, não necessitando, por isso, de ser ensinadas. No entanto, sabemos por experiência própria que as crianças não aceitam todas as convenções de

igual modo; o que nos permite afirmar que a introdução às convenções dramáticas, assente na praxis, deve fazer parte do trabalho escolar. Só deste modo os alunos poderão efectivamente alcançar um maior nível de compreensão e controlo da arte dramática.

As convenções no âmbito do drama na educação

Ainda que, a seu modo, os autores pioneiros se esforçassem por edificar os princípios teóricos e as metodologias que consideravam servir o drama e o teatro em contexto escolar, temos de admitir que não conseguimos vislumbrar a palavra convenção no léxico inicial da disciplina. Sabemos que as elaborações teóricas e metodológicas mais antigas do drama na educação não emergiram da arte teatral, até porque, de uma forma geral, os primeiros estudiosos defendiam, intransigentemente, o afastamento da arte infantil de qualquer referência cultural e técnica externa. Durante a primeira metade do séc. XX, o campo epistemológico do drama na educação alimentava-se essencialmente das teorias do jogo e da psicologia dinâmica, teorias que influenciavam transversalmente as correntes pedagógicas mais inovadoras da época.

Muitas teorias de cariz psicológico relacionadas com o drama na educação foram criadas, nos anos 60, por Brian Way. A sua obra, *Development Through Drama*, publicada em 1967, tornou-se extremamente popular na altura, visto oferecer uma metodologia passível de ser aplicada na sala de aula. A justificação desenvolvimentista do drama e a sua estruturação com base em actividades bem delimitadas e com objectivos precisos, tal como foi proposto por Way, generalizou-se nas produções bibliográficas, fazendo com que os professores começassem progressivamente a encarar o jogo dramático como a forma mais controlável de implementar o drama em contexto escolar. Porém, nos anos 70, essencialmente sob influência de Heathcote e Bolton, deu-se um salto qualitativo no modo de conceber e implementar o drama nas escolas. O drama na educação tornou-se sobejamente mais complexo. Ainda que estes autores não introduzissem o texto ou a produção de espectáculos como possibilidades curriculares; especialmente Dorothy Heathcote idealizou processos de intervenção educativa baseados na sua experiência como atriz, fomentando metodologias onde os professores desempenhavam um papel activo e primordial na condução dos enredos. O drama na educação passou a ser encarado por muitos professores generalistas, principalmente pelos que não possuíam grande experiência na arte dramática, como difícil, senão mesmo impossível de implementar. Apesar disso, esta renovada forma de conceber o drama na educação, genericamente designada por “drama processual”, foi prontamente adoptada por diversos praticantes e académicos, de entre os quais destacamos Jonothan Neelands, pela eficaz síntese que produziu nas obras *Making Sense of Drama*, de 1986, e *Structuring Drama Work : A Handbook of Available Forms in Theatre and Drama* (2000; 1ª Edição 1990). A última obra,

escrita em parceria com Tony Goode, apresenta como finalidade ajudar os professores a melhor compreenderem e dominarem a complexa arte do drama na educação. O livro, ou melhor o manual, é constituído por uma série de fichas onde as diversas convenções dramáticas e teatrais são descritas e classificadas tendo em conta os seus propósitos educativos.

A incorporação de conceitos e processos teatrais no campo epistemológico do drama na educação, juntamente com a evolução da própria arte teatral e do concomitante desenvolvimento do drama aplicado, promovido, só para dar dois exemplos, pelo Fórum Teatro de Augusto Boal e pelo Sociodrama de Jacob Moreno, acrescentada ainda das propostas curriculares baseadas no texto promovidas por David Hornbrook nos anos 90, enriqueceram extraordinariamente o campo curricular e a didáctica do drama na educação. As propostas de organização curricular baseadas nas convenções dramáticas e teatrais têm vindo a destacar-se no âmbito da educação, apresentando-se actualmente como um importante tópico da literatura especializada para todos os níveis de ensino e uma metodologia referida nos currículos dos países onde o drama e o teatro se encontram mais desenvolvidos como disciplinas educativas.

De uma forma lata, no âmbito do drama na educação, o termo convenção tem sido usado para referir o modo como os participantes são organizados nas oficinas, como se utilizam determinadas actividades auxiliares (e.g. a escrita ou a imagem) e como se incorporam as técnicas dramáticas e teatrais nas aulas e nos projectos educativos. Devemos apontar que a última dimensão, a que diz respeito à descrição e implementação das técnicas dramáticas e teatrais, é a mais comum na literatura, embora, como facilmente se depreende, todas as outras lhe sejam interdependentes.

Caracterização e classificação das convenções dramáticas e teatrais

Segundo Neelands e Goode (2000, pp. 3-8) o uso pedagógico das convenções deve reflectir os valores do drama e do teatro enquanto disciplina educativa, designadamente através das seguintes orientações:

- Acentuando o cariz participativo e interactivo do teatro, onde os papéis de espectador, actor e encenador se interligam e fundem;
- Acentuando a concepção do teatro como um processo de pesquisa que se direcciona para si-próprio e para as experiências humanas mais significativas, podendo ser ou não comunicadas através do espectáculo;
- Acentuando a concepção do drama e do teatro como processos de investigação e descoberta que decorrem da necessidade básica do ser humano interpretar e exprimir o mundo de forma simbólica;
- Acentuando a noção de que o drama e o teatro assentam as suas raízes mais básicas no

brincar espontâneo e no jogo, tornando-se progressivamente mais refinados, complexos e poéticos através da interacção dialéctica dos conteúdos com as convenções.

A sistematização dos processos dramáticos com base em actividades delimitadas e com nome próprio (convenções) oferece múltiplas vantagens. Para além de tornar o drama pedagogicamente mais rico, menos misterioso e mais fácil de implementar, promove o planeamento e a avaliação do seu ensino. Ainda que, por necessidade de sistematização, as convenções sejam normalmente apresentadas de forma compartimentada, na realidade, elas sobrepõe-se e inter-relacionam-se. Ou seja, a experiência dramática e teatral desenvolve-se com base no fluir articulado das diversas convenções, cuja inter-relação dinâmica é o que verdadeiramente estrutura o ritmo e a coerência interna das propostas estéticas e pedagógicas. Acima de tudo, devemos perceber que a própria semiótica teatral - que tem por base o tempo, o espaço e os personagens dramáticos - emerge da articulação progressiva e orgânica das convenções. Podemos então assumir que o conhecimento e a manipulação das convenções são os factores que possibilitam aos professores e aos alunos melhorarem as suas propostas dramáticas de modo a tornarem as situações de aprendizagem mais ricas e significativas. No entanto, devemos chamar a atenção para o facto de que a utilização imponderada das convenções e a indulgência na sua escolha pode resvalar para a intervenção pedagógica inconsequente; visto não levar em linha de conta a profundidade do trabalho dramático e as progressões que devem determinar a riqueza educativa das experiências; isto é, o uso das convenções, *per si*, não pode ser entendido como condição suficiente para a validade do trabalho pedagógico, nem deve comprometer a possibilidade de existir outro tipo de proposta curricular baseada no drama e no teatro, como são, por exemplo, os trabalhos baseados no texto dramático ou na apreciação artística. É também necessário entendermos que a verdadeira qualidade do trabalho educativo baseado nas convenções jamais se alimenta da quantidade. Assenta sim, na ponderada escolha das convenções tendo em conta os momentos e os contextos específicos da sua aplicação, procurando adequá-las às necessidades e experiências dos grupos, aos conteúdos dramáticos escolhidos e às oportunidades de aprendizagem que se pretendam fomentar.

Após termos introduzido algumas ressalvas que devem informar a didáctica baseada nas convenções, elaboramos seguidamente um quadro síntese com algumas das convenções dramáticas e teatrais mais usuais em educação.

Quadro 1 - Resumo das convenções dramáticas.**Adaptado de Neelands e Goode (2000).**

Categorias da Acção Dramática (Modos)	Funções	Necessidades	Exemplos de Convenções
Construção do contexto	Apresentar e enquadrar os personagens, a cena e o enredo. Acrescentar informação às situações dramáticas enquanto estas decorrem	Partilhar a compreensão do lugar, do tempo, das personagens assim como de outros dados contextuais cruciais para o entendimento e participação no drama	Visita guiada; Escultura humana; Personagem na parede; Objectos do personagem; Desenho colectivo...
Narrativo	Enfatizar determinadas dimensões do enredo ou o que irá acontecer a seguir	Aumentar a curiosidade sobre o desenrolar da história e criar um sentido de imanência das acções motivadas pelos que actuam e/ou pelos que observam	Um dia na vida; Cadeira quente; Reuniões; Jogos; Professor como personagem; Mantle of Experts; Reportagem
Poético	Fomentar o potencial simbólico do drama através do uso selectivo da linguagem e do gesto	Permitir olhar para além da superfície do enredo, reconhecendo e criando as dimensões simbólicas dos trabalhos	Acção narrada; Mímica, Ritual; Máscaras; Montagem
Reflexivo	Fomentar a exploração do pensamento subjacente ao drama	Fomentar a reflexão sobre os significados e temas que emergem durante o drama	Dar o testemunho; Percursos do pensamento; Vozes na cabeça;

Tal como podemos verificar na tabela acima apresentada, as diversas convenções podem ser classificadas em quatro categorias de acção ou modos dramáticos (construção do contexto, narrativo, poético e reflexivo). Embora admitamos que esta classificação possui utilidade sistemática, revela-se, tal como muitas outras, bastante discutível. Analisemos, por exemplo, a famosa actividade da cadeira quente que Neelands e Goode (2000) incorporam no modo narrativo. Sabemos que esta convenção, chamemos-lhe assim, consoante a forma como é orientada, pode cair mais no modo da construção do contexto ou no modo reflexivo. Se, durante a realização da actividade, a personagem focada, que está na cadeira-quente, for estimulada a responder sobre as suas características mais evidentes (profissão, idade, hábitos, objectivos de vida, etc.) estaremos, sem dúvida, a mover-nos predominantemente no âmbito da construção do contexto. Se, por outro lado, a actividade for orientada para respostas mais introspectivas, abrangendo os sentimentos e a reflexão sobre um determinado assunto, estaremos a trabalhar no modo dramático reflexivo. Este tipo de consideração é extensível às outras convenções. Aceitamos também,

com alguma reserva, que Neelands e Goode (2000) considerem os jogos e o professor-como-personagem como convenções claramente delimitadas a uma só categoria – modo narrativo. Sabemos que o jogo, entendido de forma abrangente, revela uma tal variedade de funções e objectivos que dificilmente admite ser classificado de um modo preciso. No mesmo sentido, o professor-como-personagem, e principalmente o *Mantle of experts*, também revelam um tal leque de possibilidades dramáticas e educativas que, segundo a nossa opinião, são melhor entendidos como metodologias do que como convenções strito sensu. É de referir que os próprios autores, Neelands e Goode (2000), afirmam que a sua taxonomia “somente ilustra o uso das convenções tendo em conta um propósito determinado e particular” (p.8), sendo por isso a sua classificação limitada quanto à precisão e mútua exclusividade das categorias. Admitimos, tal como Milgral e Kishino (1994), que um dos objectivos mais importantes de uma taxonomia é estruturar as nomenclaturas de forma a poder dar lugar a discussões, tanto teóricas como práticas, que possam conduzir a investigação para as temáticas pertinentes. Deste modo, e com as reservas acima referidas, não deixamos de aceitar, neste trabalho, a classificação das convenções proposta por Neelands e Goode (2000), visto acreditarmos na sua utilidade enquanto plataforma comum de sistematização e estudo. Acima de tudo, aceitamos esta organização pela riqueza pedagógica e didáctica que lhe está subjacente. Tendo em conta que as convenções estão amplamente descritas na bibliografia especializada, não as iremos abordar de forma extensiva, remetendo o leitor para a consulta das obras de Neelands e Goode (1990), Winston e Tandy (2001) e Fleming (2003).

Em vez de se basear nas convenções, a taxonomia das actividades dramáticas tem sido frequentemente realizada com assento no discorrer temporal das oficinas, utilizando a terminologia de “actividades de abertura, desenvolvimento e fecho” (assunto amplamente explorado por nós em trabalhos prévios; e.g. Ribeiro, 2005). A classificação das actividades dramáticas baseada na estruturação temporal não deixa de revelar grande utilidade para o professor, permitindo-lhe estruturar as oficinas de um modo progressivo, assim como analisar e avaliar o trabalho educativo com base em estruturas e raciocínios organizativos de referência. Ao longo da nossa prática temos vindo a usar as estruturas do tempo, do grupo e do espaço como enquadramentos de referência. Os vários instrumentos que temos idealizado e as discussões com colegas e alunos em cursos de pós-graduação permitem-nos concluir que a reflexão sobre a progressão e a estruturação das práticas pode ser realizada de forma profícua tendo como referência a adequação temporal, grupal e espacial das actividades, considerando, obviamente, os propósitos educativos e as dinâmicas que se pretendem alcançar numa determinada sessão (Ribeiro, 2005). Embora a classificação com base na estrutura temporal seja complementar e de certo modo sobreponível com a sistematização de Neelands e Goode (2000), a classificação das actividades dramáticas com assento nas convenções, revela-se mais característica do

drama, introduzindo um campo lexical profícuo e estimulante. Acima de tudo, podemos concluir que as convenções dramáticas possibilitam aos professores reflectirem com maior profundidade sobre os processos artísticos e educativos subjacentes ao drama na educação.

Bibliografia

- Barba, E., & Savarese, N. (1991). *A dictionary of theatre anthropology: the secret art of the performer*. London: Routledge.
- Fleming, M. (2003). *Starting drama teaching* (2nd ed.). London: David Fulton.
- Fo, D. (1999). *Manual mínimo do ator* (2nd ed.). São Paulo: Senac.
- Heathcote, D. (1971). Drama and education: subject or system? In N. Dood, & W. Hickson, (1984) *Drama and theatre in education* (pp.42-62). London: Heinemann.
- Heathcote, D., & Bolton, G. (1995). *Drama for learning: Dorothy Heathcote`s Mantle of the expert approach to education*. Portsmouth: Heinemann.
- Hornbrook, D. (1991). *Education in drama: casting the dramatic curriculum*. London: Falmer Press.
- Milgral, P., & Kishino, F. (1994). A taxonomy of mixed reality displays. *IEICE Transactions on Information Systems*. Vol. E77-D, N. 12, December.
- Neelands, J. (1986). *Making sense of drama*. Oxford: Heineman.
- Neelands, J. (1998). *Beginning drama 11-14*. London: David Fulton Publishers.
- Neelands, J., & Goode, T. (2000). *Structuring drama work a handbook of available forms in theatre and drama* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Pavis, P. (1996). *Dicionário de teatro*. São Paulo: Perspectiva.
- Ribeiro, D. (2005). Movimento e drama criativo na animação de grupos: cinco questões para uma prática fundamentada. *Animarte*, 13(55), I-VIII.
- Winston, J., & Tandy, M. (2001). *Beginning drama 4-11* (2nd ed.). London: David Fulton.

Correspondência

Delfim Paulo Ribeiro

Instituto Piaget

Av. Principal 1318, nº 8. 3510-602 Couto de Cima

rdelfim@viseu.ipiaget.org

