

Teatro ± pedagogia do teatro: correspondências entre teatro e pedagogia do teatro¹

Florian Vassen

O CONCEITO DE PEDAGOGIA DO TEATRO

O termo “pedagogia do teatro” não é, em língua alemã, uma bela palavra e em outros países europeus ele foi considerado por muito tempo como termo estrangeiro, por exemplo, *theatre pedagogy* em inglês. Embora o conceito seja ainda muitas vezes evitado, perde aos poucos a sua artificialidade irritante. No binômio pedagogia do teatro, duas áreas opostas dão um encontrão, cujas diferenças – aqui arte, ali pedagogia – foram por muito tempo consideradas de difícil conjugação. O teatro de arte, ancorado fortemente na sociedade burguesa, não tinha nada a ver com a pedagogia autoritária burguesa então dominante. O binômio se refere em sua estrutura de imediato a uma pedagogia específica ao teatro. Mas o que é o teatro e quantas diferentes abordagens de pedagogia existem? Uma definição única da pedagogia do teatro parece tão impossível quanto uma descrição precisa de seu estatuto profissional. A ação cultural voltada para o trabalho social pertence a ela tanto quanto o professor de atores em uma escola de teatro, o professor de teatro no ensino fundamental e o ator que trabalha com jovens em um centro para a juventude ou outros centros culturais. E Bertolt Brecht, Augusto

1. Este ensaio foi originalmente publicado in Christoph Nix; Dietmar Sachser; Marianne Streisand (orgs.), *Theaterpädagogik*, Berlim: Theater der Zeit, 2012, pp. 53-63 (Lektionen vol. 5).

Boal, Stanislavski e Lee Strasberg não foram também pedagogos de teatro? Parece, portanto, útil examinar as transformações no passado mais recente dessa relação entre teatro e pedagogia do teatro, sobretudo seu desenvolvimento atual.

EXPERIÊNCIA CIENTÍFICA E ARTE DA EXPERIÊNCIA

Se o teatro ainda tinha como objetivo, nas décadas de 1960 e 1980, a transmissão de sentido, moral e consciência política – consequência do teatro burguês como instituição moral –, no final do século XX as teorias da experiência, memória e abordagens corporais das ciências sociais (inclusive da pedagogia), da *performance* e do jogo são a base de um conceito modificado, na teoria e na prática, do conceito de teatro e da pedagogia do teatro.

As consequências são visíveis. O teatro especialmente se abre e se desdobra para vários lados. Ele se liberta de seu lugar tradicional e ocupa todos os espaços, rompe sua moldura temporal e dissolve sua forma artística tradicional – torna-se um sítio da atividade estética e da performatividade em uma rede do espaço urbano. Como lugar cultural da sociabilidade e reunião, não apenas atores e espectadores se encontram em uma relação tensionada, como também espectadores entre si. Há ainda encontros entre amadores de

COM BASE EM UM CONCEITO EXPANDIDO DE TEATRO, NASCE
UMA NOVA CORRESPONDÊNCIA ENTRE TEATRO E PEDAGOGIA
E ENTRE ARTE TEATRAL E PEDAGOGIA DO TEATRO.

teatro e de atores não profissionais com atores profissionais.

Com base em um conceito expandido de teatro (a *performance* que incorpora a realidade tanto com atores não profissionais como com atores e espectadores), nasce uma nova correspondência entre teatro e pedagogia e entre arte teatral e pedagogia do teatro. Nesse sentido, não se trata de uma desestetização do teatro ou de uma despedagogização da pedagogia do teatro, mas sim de uma nova compreensão de arte e pedagogia como ação e reflexão estética. As experiências científicas, e especialmente a pedagogia, têm correspondência com a *arte da experiência*², em especial com o teatro: experiência e memória, reconhecimento e sentimento, ensaiar e tornar público formam o fundamento para novas formas de conhecimento. O teatro se torna um “laboratório de fantasia social”³.

2. Ver Florian Vassen, Korrespondenzen oder: Wo sind die Differenzen?, in Florian Vassen (org.), *Korrespondenzen. Theater – Ästhetik – Pädagogik*, Berlin: Schibri, 2010, pp. 7-16.

3. Heiner Müller, Ein Brief. In Heiner Müller, *Theater-Arbeit*, Berlin: Rotbuch, 1975, p. 126.

Via de regra, parte-se do pressuposto das formas atuais do teatro com sua multiplicidade de meios, seu acento no não acabamento, procedimentos corais e fragmentação de papéis e multimedialidade; em suma, supõe-se que as vertentes estéticas do teatro contemporâneo influenciam o desenvolvimento da pedagogia do teatro. No entanto, cada vez mais se torna visível que a pedagogia do teatro não apenas conhece e pratica muitos desses procedimentos há anos como também modifica o teatro por meio de sua ligação específica com elementos estéticos, socioculturais e pedagógicos, levando a uma nova prática experimental tanto na ciência do teatro como na práxis teatral. A partir de uma ligação (aditiva) ou relação (recíproca) obtemos assim uma troca entre teatro e pedagogia do teatro que leva a uma *correspondência*⁴. Frente a uma crescente teatralização da pedagogia do teatro e a uma pedagogização do teatro, torna-se cada vez mais difícil separar essas áreas na medida em que diferenciações (como grupo-alvo e qualificação profissional dos participantes), modos de trabalho e métodos (no sentido de uma práxis pedagógico-teatral) são crescentemente perdidos.

Em relação ao contexto, no teatro, sua falta de limites no campo social corresponde à abertura da pedagogia do teatro no campo estético.

Com certeza a pedagogia do teatro tem um sentido próprio e seria fatal se a orientação teatral com determinados grupos-alvo, por exemplo, pessoas com necessidades especiais ou imigrantes, fosse vista apenas sob a ótica funcional, ou seja, das estratégias de mercado⁵. Ainda assim, o trabalho da pedagogia do teatro deveria ser gerado primariamente a partir da materialidade do processo teatral, de forma a não haver mais separação entre inovação artística e práxis social.

O teatro como arte de sociabilidade parece ser mais forte do que desenhar ou pintar, escrever ou ler e até cantar ou mesmo aprender um instrumento – uma forma de arte social e multidimensional. O teatro oferece como espaço a base para a reunião, o encontro, e assim possibilita a criatividade *coletiva*⁶; ou seja, é sociabilizante e, portanto, enfaticamente social. Nisso exerce um papel importante, pelo fato de a práxis teatral constituir-se como um evento comunitário, por intermédio do qual se desenvolve uma forma de arte cooperativa que se baseia em uma inteligência

4. Ver Florian Vassen, *op. cit.*, pp. 7-16.

5. Ver Mira Sack, *Konstellationen von Künstlern und Kindern. Ein pädagogischer Blick auf Vermittlungskünste und die Kunst der Vermittlung*, in Florian Vassen (org.), *op. cit.*, pp. 115-126.

6. Ver Gerhard Fischer; Florian Vassen (orgs.), *Collective creativity: collaborative work in the sciences, literature and the arts*, Amsterdã/Nova York: Rodopi, 2011.

coletiva, como pode ser visto na autoria coletiva que existe há tempo nos processos de pedagogia do teatro e também vem sendo praticada cada vez mais no teatro artístico.

Na atuação teatral acontece trabalho artístico e, ao mesmo tempo, trabalho relacional. No processo artístico, existe, portanto, também um potencial supra-artístico que possibilita o alargamento para outros campos sociais, de forma que o teatro pode servir como fundamento para a descoberta da realidade social e como modelo de ação e conhecimento sobre a sociedade.

TEATRALIDADE: ARTE DO ESPETÁCULO E ARTE DO ESPECTADOR

Todos os campos sociais – cultura, política, religião e esporte – são cada vez mais plasmados por processos de teatralização, sobretudo no contexto das novas mídias. Diante deste pano de fundo, e na maioria das vezes em oposição a ele, artistas de teatro tomam para si a realização da teatralidade na prática, por meio da reflexão social, criando espaços para anseios e curiosidades, para inovações e novos posicionamentos por meio de processos estéticos.

Dessa forma, a lentidão do teatro pode criar outra consciência de tempo, diferente daquela do cotidiano e do ambiente determinado pela mídia, justamente por meio de processos de trabalho com a pedagogia do teatro, que está menos submetida à urgência do tempo, aos encargos financeiros e às estruturas de dominação do que a instituição teatro. Em lugar do tempo organizado, administrado, aparece o tempo vivo e os espaços livres, os atalhos, as ruas sem saída e os experimentos, que podem até não ter sucesso e que minam a mera utilização do tempo determinado pela racionalidade econômica. Mesmo quando experiências do cotidiano são representadas no teatro, elas adquirem, por meio da forma cênica, uma tendência para o estranhamento, perceptível em si mesmo e no outro, uma tendência para o desvio que extrapola e coloca em questão a tendência para a normalidade, regramento e rotina. É justamente a corporeidade dos jogadores em sua relação com o mundo, relação consigo mesmo e relação com o estranho a ser desenvolvida no jogo teatral na prática performativa e autorreflexiva que traz a potencialidade de uma ação e compreensão específicas.

Processos de jogo e processos de teatro com atores não profissionais se movem hoje no campo tensionado da produção artística e trabalho socio-cultural, como pode ser comprovado pela multiplicidade de projetos em

idades e teatros estatais, em teatros livres e centros para a juventude, em centros culturais bem como em escolas. Também fazedores de teatro não profissionais produzem de forma crescente a arte teatral: desde o teatro para crianças até o teatro para toda a família e o teatro para a terceira idade, desde o desempregado até o teatro na empresa, do popular até o novo teatro do cidadão⁷, compreendendo também o teatro intercultural⁸ e o teatro (pós-)imigrante⁹. Nesses trabalhos, os processos e o produto teatrais têm, sem dúvida, um acento diferenciado de acordo com os objetivos específicos de cada um, mas não podem ser separados um do outro. Por meio da ligação intensiva entre praticantes não profissionais e profissionais, desenvolve-se uma crescente profissionalização na *arte da mediação* e na *mediação da arte* pelos praticantes de teatro, diretores, atores, dramaturgos e pedagogos, bem como uma qualificação teatral dos amadores de teatro, ou seja, dos assim chamados especialistas do cotidiano, que, através de profissionalizações de outra ordem, enriquecem, por sua vez, o teatro. No entanto, uma redução da pedagogia do teatro focada apenas na mediação do teatro em suas múltiplas formas e discursos me parece fazer pouco sentido.

A participação inclui com certeza a expectativa de atingir novos grupos-alvo para o teatro, mas no centro deve estar o trabalho teatral. Caso contrário, essa abordagem ficaria reduzida a uma estratégia de *marketing* improdutivo¹⁰. Assim, desenvolvem-se também, a partir da pedagogia do teatro tradicional, cada vez mais o teatro com o jovem e um novo teatro

POR MEIO DA LIGAÇÃO INTENSIVA ENTRE PRATICANTES NÃO PROFISSIONAIS E PROFISSIONAIS, DESENVOLVE-SE UMA CRESCENTE PROFISSIONALIZAÇÃO NA *ARTE DA MEDIAÇÃO* E NA *MEDIAÇÃO DA ARTE* PELOS PRATICANTES DE TEATRO.

7. Espaços culturais públicos aos quais os cidadãos podem acorrer para participar da ação cênica, tematizando questões sociais contemporâneas, muitas vezes realizada por meio de encontros em teatros. Em francês, utiliza-se o termo *théâtre citoyen dans une société civile* (N. da T.).

8. O teatro sempre foi aberto a trocas interculturais. Sobretudo as vanguardas do século XX acentuaram que o encontro com a diferença cultural leva a novas formas estéticas. Além dessa dimensão estética, o teatro intercultural aponta para a dimensão política, em especial para a discussão sobre questões interculturais na era da globalização. Aqui, se abre o campo para uma reflexão sobre a cultura e o teatro, em especial uma reflexão sobre a relação entre o estético e o político (N. da T.).

9. São formas teatrais de diferentes naturezas, que discutem problemas atuais de minorias imigrantes na Alemanha de hoje, por exemplo, em bairros turcos ou de populações vindas do Leste Europeu. Embora esse teatro seja influenciado pela migração, vai além desse conceito, assim como o pós-colonialismo não pode ser separado do colonialismo, embora o supere (N. da T.).

10. Myrna-Alice Prinz-Kiesbüye; Yvonne Schmidt, Theater für alle, aber nicht von allen? Spannungsfelder und Perspektiven der Theatervermittlung, in *Forum Modernes Theater*, n. 25, caderno 1, 2010, pp. 47-48.

do cidadão. Experiência artística e pesquisa sobre a arte atuam juntas e permitem mudanças de perspectiva, que colaboram para uma abertura com novas formatações do teatro, acolhidas por ecologias comunicativas, ou seja, por múltiplas vizinhanças¹¹.

No centro do processo de pedagogia do teatro está, sem dúvida, a *escolarização da expressividade*, o agir teatral, ou seja, a participação ativa na produção teatral. Muitas vezes, as experiências não são mais representadas no palco, mas criadas por meio de processos de jogo que são produzidas e apresentadas. No *reality theatre*¹², no *reenactment*¹³, no novo teatro documentário, no teatro biográfico, no teatro de especialistas, na intervenção estética, na *performance site specific*¹⁴ e na pesquisa sobre a performatividade, é experimentada uma grande variedade de formas, bem como novas formas de produção com acento diferenciado por meio de novas experiências estéticas e sociais. O oposto do jogo não é mais seriedade, mas sim realidade, como fica visível no jogo sério, no *deep play*¹⁵ que se opõe, pela

experiência real, ao vício do jogo das novas mídias eletrônicas em espaços virtuais¹⁶.

Aqui, a forma da repetição é tão importante quanto a improvisação. Na maioria das teorias de atuação,

exercício e presença são complementares, assim como processos interiores e movimentos exteriores, corporais e gestuais. Nos ensaios, esses gestos são repetidos e refletidos para adquirirem depois, na reprodução da apresentação, nova vitalidade. A categoria central é o *exercício*, que, segundo

11. Dirk Baecker, Das Theater als Trope: von der Einheit der Institution zur Differenz der Formate, in *Arbeitsbuch 2011. Heart of the City. Recherchen zum Stadttheater der Zukunft*, Berlin: Theater der Zeit, 2011, p. 13.

12. Forma na qual realidade e teatro se misturam e se tornam de difícil diferenciação. A realidade toma conta do teatro. Tem-se histórias da vida real apresentadas por atores não profissionais, como Rimini Protokoll (N. da T.).

13. Processos em que se confrontam importantes fatos históricos, que são reencenados e atualizados por meio de apresentações teatrais (N. da T.).

14. O termo, traduzido por “sítio específico”, faz menção a obras criadas de acordo com o ambiente e com um espaço determinado. Trata-se de trabalhos planejados em local certo, em que os elementos esculturais dialogam com o meio circundante para o qual a obra é elaborada. As instalações dessa arte-ambiente remetem à noção de arte pública, ou seja, arte realizada fora dos espaços tradicionais (N. da T.).

15. Jogos nos quais a diferenciação entre realidade e plano simbólico é suspensa. O “faz-de-conta” é questionado, o conceito de jogo alargado. O jogo aprofundado fica, assim, no limite com a realidade, de forma que jogo e realidade convergem (N. da T.).

16. Ingrid Hentschel: Der Gegensatz von Spiel ist nicht Ernst, sondern Wirklichkeit, in Florian Vassen (org.), *op. cit.*, pp. 43-60.

EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA E PESQUISA SOBRE A ARTE ATUAM JUNTAS E PERMITEM MUDANÇAS DE PERSPECTIVA, QUE COLABORAM PARA UMA ABERTURA COM NOVAS FORMATAÇÕES DO TEATRO, ACOLHIDAS POR ECOLOGIAS COMUNICATIVAS, OU SEJA, POR MÚLTIPLAS VIZINHANÇAS.

Walter Benjamin, ocorre de forma instável, aos saltos, repentinamente, e se baseia na experiência e na capacidade de saber e reconhecer¹⁷. No processo do exercício, na superação da vontade por meio do cansaço, o agir intencional é dissolvido, e o controle, no sentido de “Agora eu quero representar este personagem, aquele sentimento, esta emoção”, se perde. Surge um fazer artístico involuntário, que pode levar a uma leveza a partir da qual nasce a necessária vivacidade do jogo.

De igual importância é também a participação na forma de recepção do teatro, ou seja, a escolarização da percepção ou *Zuschaukunst* (“arte do espectador”), como é denominada por Brecht. Nessa sequência, Heiner Müller fala de “um campo de experimentação no qual o público pode ser coprodutor”¹⁸, pois o seu “drama”, de acordo com Müller, “nasce apenas *entre o palco e o espaço do público, não no palco*”¹⁹. Nesse sentido, nos últimos anos, o frequentador do teatro é inserido cada vez mais na apresentação teatral²⁰. A arte do espetáculo e a arte do espectador (*Schauspiel e Zuschaukunst*) propiciam experiências estéticas e reconhecimentos sensíveis como forma de complementação de distúrbios de experiências do cotidiano e, dessa forma, como desestabilização produtiva da consciência do cotidiano.

POTENCIAL DE FORMAÇÃO E PESQUISA SOBRE A SUA EFICÁCIA

No jogo teatral reside um potencial de formação específico para os participantes por meio da experiência pessoal e social, mas sobretudo por meio da experiência do diferente, que resulta da duplicidade entre realidade e prática estética, entre o jogador e o papel. Justamente, a relação entre teatro e escola e também na disciplina teatro (que, na Alemanha, faz parte do currículo escolar), torna possível uma nova modalidade de formação

17. Walter Benjamin, Lernen und Üben, in Walter Benjamin, *Gesammelte Schriften*. Werkausgabe. vol. VI, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1985, pp. 77-78. Ver Florian Vassen, Lernen und Üben. Erfahrung und Wahrnehmung, Unstetigkeit und Einsehen im ästhetisch-sozialen Prozess des Theater-Spielens, in Florian Vassen, *op. cit.*, pp. 129-145.

18. Heiner Müller, Ein Brief, in *Theater-Arbeit*, Berlin: Rotbuch, 1975, p. 126.

19. Heiner Müller, Einen historischen Stoff sauber abschildern, das kann ich nicht. Ein Gespräch beim Wisconsin Workshop in Madison/USA über Geschichtsdrama und Lehrstück sowie über den produktiven Umgang mit Brecht und Artaud, in Heiner Müller, *Gesammelte Irrtümer, Interviews und Gespräche*, Frankfurt am Main: Verlag der Autoren, 1986, p. 39. Grifos nossos.

20. Ver Erika Fischer-Lichte, *Die Entdeckung des Zuschauers: Paradigmenwechsel auf dem Theater des 20. Jahrhunderts*, Tübingen: Francke, 1997.

teatral (Gerd Koch) e ao mesmo tempo uma desescolarização²¹ da instituição escola. Seria bom se as escolas se transformassem em espaços culturais e de formação, que se abrissem para o bairro por meio de espaços extraescolares para a cultura, esporte e outras áreas – nesse sentido, não muito diferentes da instituição teatro. Nessa moldura, seria de se esperar que – analogamente com o princípio “um instrumento para cada criança” – toda criança pudesse ver e jogar teatro.

Nos últimos anos, foram feitas algumas tentativas bem-sucedidas examinando o potencial de formação da prática teatral por meio de pesquisa social qualitativa e quantitativa. Embora justamente as mais recentes abordagens qualitativas pudessem apresentar resultados importantes²², esse desenvolvimento também é visto de forma crítica²³. As consequências positivas são, por um lado, de difícil comprovação científica, pois dependem, em alto grau, do contexto, e, por outro lado, existe o perigo de uma avaliação marcada pela funcionalidade. O valor social e pessoal do trabalho teatral não deve ser reduzido à aquisição de determinadas habilidades (competências, objetivos de aprendizagem). Também é problemática a separação entre competências estéticas, sociais e pessoais, especialmente por meio de procedimentos puramente instrumentais. A produtividade por meio de desvios, atalhos, ruas sem saída, não compreensão e acontecimentos repentinos na práxis teatral não pode ser compreendida com a categoria *competência*.

EXPERIÊNCIA ESTÉTICA COMO EXPERIÊNCIA-LIMITE

Também a experiência estética como experiência-limite não pode ser explicada por meio do conceito de competência. Extrapolando o sentido de arte e indo além do conceito de obra, tornam-se possíveis *experiências-limite*, que

21. Gerd Koch; Wilfried Manke, Mut zur Entschulung: eine Polemik. Subversive Überlegungen zur Krise des Schullernens – zugleich der Versuch einer Bedingungsanalyse für politisches Lehren und Lernen, in Bernhard Claußen (org.), *Texte zur politischen Bildung*, vol. 2: Normenprobleme, Subjektivitätsaspekte und Rahmenbedingungen in der sozialwissenschaftlich-fachdidaktischen Diskussion, Frankfurt am Main: Haag & Herchen, 1986, pp. 236-237.

22. Ver Zentrum für Kulturforschung (org.), *Jugend-Kultur-Barometer, Zwischen Eminem und Picasso*, Bonn, 2004; Wirkungsforschung. In *Zeitschrift für Theaterpädagogik*, n. 22, caderno 48, 2006, pp. 35-72; Romi Domkowsky, *Erkundungen über langfristige Wirkungen des Theaterspielens. Eine qualitative Untersuchung. Auf Spurensuche*, Saarbrücken: VDM, 2008; Vanessa-Isabelle Reinwald, *Ohne Kunst wäre das Leben ärmer. Zur biografischen Bedeutung aktiver Theater-Erfahrung*, Munique: Kopaed, 2008.

23. Ver Ulrike Hentschel, Ästhetische Bildung im Spiegel empirischer Forschung. Brauchen wir ein Kultur-Pisa?, *Zeitschrift für Theaterpädagogik*, n. 23, caderno 51, 2007, pp. 11-15; Ute Pinkert (org.), *Körper im Spiel. Wege zur Erforschung theaterpädagogischer Praxen*, Berlin: Schibri, 2008.

podem levar a um campo de tensionamento entre identidade e diferença, acarretando transformações dos participantes. Como a recepção da arte quando “vívda como experiência estética” se destaca, diferentemente do cotidiano, por uma “imensa densidade, intensidade e aceleração”²⁴, leva, muitas vezes, a uma “desestabilização da percepção do mundo do sujeito recipiente” e – ligado a isso – a uma “mudança de seu estado corporal”²⁵, no sentido de memória corporal. Esse processo também é da maior importância para a pedagogia do teatro.

Chama a atenção que Erika Fischer-Lichte, com toda razão, não entenda a “percepção como um acontecimento passivo”, que “ocorre àquele que percebe, mas sim como uma ação que o sujeito realiza”²⁶. No entanto, ela não ressalta a intensidade especial da experiência estética como experiência limite. Para aqueles que agem teatralmente, que jogam, os mencionados processos de transformação ocorrem de forma especialmente radical e duradoura.

No jogo teatral, não se trata – apesar de toda sua relevância social – primariamente de um aprendizado e também não se trata de um método por meio do qual algo deva ser aprendido. Ao contrário, nascem, no acontecimento estético do jogo teatral, novas experiências, nas quais estética, teatralidade, corporeidade, bem como ética, sentido e reflexão, estão intimamente ligados. É comum haver o equívoco entre quem ensina e quem aprende – aquele que ensina deve compensar déficits ou resguardar e/ou promover capacidades²⁷. Em seu lugar, deveria surgir no grupo, no coletivo, uma relação de gerações. No centro dessa compreensão da práxis em pedagogia do teatro, estaria, portanto, um exercitar e aprender coletivo por meio de um processo aberto e apenas coordenado por um professor de teatro como iniciador, moderador, acompanhante, ajudante, supervisor²⁸ e, principalmente, observador²⁹. Ao evitar a atitude professoral, pode ser liberada a indepen-

EXTRAPOLANDO O SENTIDO DE ARTE E INDO ALÉM DO CONCEITO DE OBRA, TORNAM-SE POSSÍVEIS *EXPERIÊNCIAS-LIMITE*, QUE PODEM LEVAR A UM CAMPO DE TENSIONAMENTO ENTRE IDENTIDADE E DIFERENÇA, ACARRETANDO TRANSFORMAÇÕES DOS PARTICIPANTES.

24. Fischer-Lichte, *Ästhetische Erfahrung als Schwellenerfahrung*, in Joachim Küpper; Christoph Menke (orgs.), *Dimensionen ästhetischer Erfahrung*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2003, p. 143.

25. *Ibid.*, p. 143.

26. *Ibid.*, p. 143.

27. Ver Karola Wenzel, *Arena des Anderen. Zur Philosophie des Kindertheaters*, Lingener Beiträge zur Theaterpädagogik, vol. 5, Berlin: Schibri, 2006.

28. Ver Malte Pfeiffer; Volker List, *Kursbuch Darstellendes Spiel*, Stuttgart/Leipzig: Klett, 2009.

29. Ver Walter Benjamin, que propõe a “observação” do coordenador de jogo. “Em face da encenação, o diretor recua inteiramente para um plano secundário. Pois nenhuma sabedoria pedagógica pode prever como as crianças, através de milhares de variações surpreendentes,

dência dos jogadores, permitindo processos de aprendizagem autônomos até atingir a experiência, ou seja, a formação no contexto do estranho – aprendizado de teatro coletivo em lugar de ensinamento do teatro.

PEDAGOGIA DO TEATRO E CARTOGRAFIA

Diante do pano de fundo da abertura espacial do teatro visível em todos os lugares, parece apropriado comparar o trabalho dos praticantes de teatro e da pedagogia do teatro com o do cartógrafo, que caminha pelo terreno aparentemente conhecido, mas sempre novo, desconhecido, inexplorado, incerto, medindo-o. Assim, o que é estranho e inusitado se torna tão visível como aquilo que é cotidiano, velho conhecido, diferenças e potencialidades, repetições e variações, jogo e realidade. É preciso sublinhar que nem o trabalho de pedagogia do teatro nem a instituição teatro, com suas pressões culturais, estruturais e econômicas, devem ser idealizados. Como cartógrafos cênicos, os praticantes de teatro se deparam em seu trabalho – quando bem-sucedido – com heterotropias na forma de espaços-limite entre os “fazedores de teatro”, entre atores e espectadores – e também justamente entre teatro e pedagogia.

Quando teatro e pedagogia encontram *correspondências*, nascem novas qualidades estéticas, socioculturais e sociais, cuja emergência contém uma potencialidade que continuará a transformar o teatro.

FLORIAN VASSEN é professor de Literatura Alemã na Universidade de Hannover; diretor do Centro de Pedagogia do Teatro (Arbeitsstelle Theater/Theaterpädagogik) e coeditor do *Jornal de Pedagogia do Teatro* (*Korrespondenzen: Zeitschrift für Theaterpädagogik*); é editor de várias publicações, sendo colaborador da Associação de Pedagogia do Teatro (*Gesellschaft für Theaterpädagogik*) e do Teatro Nacional de Hannover.

Tradução de Ingrid Dormien Koudela

sintetizam em uma totalidade teatral os gestos e habilidades treinados. Dessa forma, toda ação e gesto infantil será um sinal.” Walter Benjamin, *Reflexões sobre a criança, o brinquedo, a educação*, São Paulo: Editora 34, 2004, p. 117.