

# ABORDAGENS METODOLÓGICAS DO TEATRO NA EDUCAÇÃO\*

Ingrid Dormien Koudela\*\*  
Arão Paranaguá de Santana\*\*\*

**Resumo:** Análise dos conceitos, práticas e tendências preponderantes do teatro na educação, consubstanciada em uma reflexão sobre os seus fundamentos e em articulação com a história e estética do teatro, considerando-se a realidade brasileira como objeto de estudo. O artigo apresenta uma discussão acerca dos conteúdos e metodologias norteadoras da teoria e prática educacional dessa área de conhecimento, com ênfase no jogo dramático, no jogo teatral e no jogo de aprendizagem brechtiano. Abordagem das perspectivas da pedagogia do teatro, vislumbrando-se o sujeito participante – jogador e receptor – na aprendizagem e apreciação da linguagem dramática.

**Palavras-chave:** Pedagogia do teatro. Ensino do teatro. Metodologia do ensino do teatro. Teatro-educação.

**Abstract:** Analysis of the prevailing concepts, practices and tendencies of the theater in education, based on the reflection about its foundations in articulation with the history and aesthetics of the theater, taking into consideration the brazilian reality as object of study. The paper presents a discussion about the contents and guided methodologies of the theory and educational practice of that area of knowledge, emphasizing the dramatic play, the theater game and Brecht's learning game. Perspectives of the theater pedagogy, considering the participant subject – player and receiver – in the learning and appreciation of the dramatic language are approached.

**Keywords:** Theater Pedagogy. Theater Teaching. Theater Teaching Methodology. Theater Education.

---

\* Trabalho apresentado no XV Congresso da Federação de Arte-Educadores do Brasil, mesa redonda *Pesquisa em Ensino da Arte no Brasil*, Rio de Janeiro, FUNARTE, novembro de 2004.

\*\* Professora do Departamento de Artes Cênicas e do Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo. Mestre, Doutora e Livre-Docente pela Universidade de São Paulo. Coordenadora do GT Pedagogia do Teatro e Teatro na Educação da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas.

\*\*\* Professor do Departamento de Artes / Centro de Ciências Humanas da Universidade Federal do Maranhão. Mestre em Educação pela Universidade de Brasília e Doutor em Artes pela Universidade de São Paulo. Diretor do Departamento de Desenvolvimento do Ensino de Graduação / Pró-Reitoria de Ensino da Universidade Federal do Maranhão. E-mail: anpsant@yahoo.com.br

A crítica educacional contemporânea tem evidenciado que muitas práticas pedagógicas se restringem apenas à aplicação de técnicas desvinculadas de uma justificativa teórica, resultando no afastamento dos reais propósitos da ação educativa em relação às possibilidades de aprendizagem dos sujeitos. Infere-se que essas práticas desconhecem, via de regra, as bases teórico-metodológicas que se foram agregando no decorrer da história, o que assegura a necessidade da discussão sistemática em torno da temática.

Não somente na esfera do teatro, como em qualquer área do conhecimento, os pressupostos epistemológicos de uma metodologia do ensino necessitam proporcionar o conhecimento da estrutura teórico-prática dos procedimentos que levam à aprendizagem, ensejando a incorporação do pólo instrucional ao pólo sócio-cultural. Nessa trajetória, o que se convencionou denominar de metodologia do ensino adquire um valor relativo que se configura enquanto procedimento de enlace entre educador e educando, em meio a condições objetivas (matéria, situação escolar, ambiente etc.) e subjetivas (pessoas, comunidades etc.).

O termo método descende do grego – *metá*, pelo, através e *hodós*, caminho – e significa, na perspectiva pedagógica, a unidade entre teoria e prática que compreende o ambiente educativo em face da realidade sócio-cultural na qual os sujeitos se inserem. Neste sentido, metodologia do ensino constitui-se em uma atividade de natureza bastante complexa que se torna objetiva somente quando é convertida em procedimento de ensino voltado para a superação do apriorismo, do dogmatismo e do espontaneísmo, com vistas à interação entre a cultura elaborada e a produção permanente do conhecimento.

Nas últimas décadas a cena da arte na educação brasileira alterou-se progressivamente, fazendo emergir algumas conquistas recentes muito significativas, contribuindo para a construção de culturas do aprender e ensinar, a saber: (i) a legislação curricular foi aperfeiçoada em todos os níveis da educação nacional; (ii) os cursos universitários atualizaram seus projetos pedagógicos ou estão adotando essa estratégia; (iii) há entidades representativas da produção intelectual atuantes em todas as linguagens e a Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas / ABRACE é um dos exemplos mais significativos; (iv) multiplicaram-se os concursos e as oportunidades no mercado de trabalho; (v) mudou o panorama editorial em termos quantitativos e qualitativos, graças sobretudo à pesquisa desenvolvida nos cursos de pós-graduação.<sup>1</sup>

Para compreender o contexto em que esses avanços estão configurados no terreno da pedagogia teatral, torna-se imprescindível verificar quais são os fundamentos teórico-metodológicos que lhe dão sustentação e de que maneira eles se cristalizaram na história da educação brasileira, conforme discussão a seguir.

## Conceitos e práticas recorrentes no Brasil

Do ponto de vista epistemológico, há algum tempo, os fundamentos do teatro na educação eram pensados a partir de questões dirigidas ou formuladas pela psicologia e educação, indicando o caminho a orientar. Hoje a história e a estética do teatro fornecem conteúdos e metodologias norteadoras para a teoria e prática educacional. Podemos dizer que a situação se inverteu, sendo que especialistas de várias áreas e em vários níveis de ensino – da educação infantil ao ensino superior – buscam a contribuição única que a área de teatro pode trazer para a educação.

Ainda que possa ser considerado em grande parte utópico diante da miséria em que se encontra a educação brasileira, o caminho afigura-se talvez como a última possibilidade de resgate do ser humano diante do processo social conturbado que se atravessa na contemporaneidade.

Para atender a essas prerrogativas sociais, pode-se dizer que há várias abordagens metodológicas para o teatro na educação, que nasceram de forma independente, em contextos culturais e educacionais diversos e em grande parte estranhos uns aos outros.<sup>2</sup>

Inventariando, teríamos o *lehrstück*, o jogo de aprendizagem brechtiano, e a *animation*. Ambos sugerem a parceria entre projetos artísticos e educacionais (o teatro na escola e a escola no teatro). A renovação da linguagem do teatro de espetáculo não é dissociada do vasto campo chamado teatro amador que engloba o teatro na escola e o grupo comunitário. Bons exemplos são o teatro da espontaneidade de Moreno, o *lehrstück* de Brecht, o teatro fórum de Boal e os jogos teatrais de Viola Spolin. Mas por que ensinar teatro para crianças e jovens? Ou para amadores? Essa pergunta, de ordem epistemológica, tem mais de uma resposta.

O termo *theater game* (jogo teatral) foi originalmente cunhado por Viola Spolin em língua inglesa. Mais tarde ela registrou o seu método de trabalho como Spolin Games. A autora americana estabelece uma diferença entre *dramatic play* (jogo dramático) e *game* (jogo de regras), diferenciando assim a sua proposta para um teatro improvisacional de outras abordagens, através da ênfase no jogo de regras e no aprendizado da linguagem teatral (SPOLIN 2001; 1999).

Nos livros de Winifred Ward, encontramos os postulados da Escola Nova, transportados para o ensino do teatro. Apesar de teóricos como John Dewey preverem oportunidades para a expressão dramática na escola, foi Ward quem desenvolveu princípios e técnicas e popularizou a atividade. Seu livro *Playmaking with Children* (publicado em 1947) teve impacto considerável na Inglaterra e em todo o Reino Unido, além dos Estados Unidos, onde o termo *creative dramatics* passou a designar o movimento de teatro realizado com cri-

anças. Peter Slade publicou *Child Drama* (1954) baseado em trabalhos desenvolvidos durante vinte anos na Inglaterra. Sua tese é a de que existe uma arte infantil e, na definição de Slade, o objetivo do jogo dramático é equacionado pelas experiências pessoais e emocionais dos jogadores. O valor máximo da atividade é a espontaneidade, a ser atingida através da absorção e sinceridade durante a realização do jogo. Dentre os muitos valores do *drama* está o valor emocional e Slade propõe que o jogo dramático forneça à criança uma válvula de escape, uma catarse emocional.

A diferença mais importante da definição de *theater game* de Viola Spolin, quando relacionada ao *drama* (teatro-educação) de origem inglesa ou ao *creative dramatics* (drama criativo) de origem americana, reside na relação com o corpo. O puro fantasiar do jogo dramático é substituído, no processo de aprendizagem com o jogo teatral, por meio de uma representação corporal consciente. De acordo com SPOLIN (1989), o princípio da *physicalization* (*fisicização/corporificação*) busca evitar uma imitação irrefletida, mera cópia.

Dicotomia e polarização de objetivos e técnicas agravaram-se durante os últimos trinta anos no Brasil. Através da influência do escolanovismo e da postura espontaneísta, pode-se caracterizar uma tendência que ancora os objetivos educacionais da atividade de teatro na escola na dimensão psicológica do processo de aprendizagem. Nos textos especializados nacionais, sucedem-se descrições de objetivos comportamentais que são a justificativa para a inclusão do teatro no currículo da escola.

Ultimamente, o conceito de jogo teatral vem tendo uma larga aplicação na educação e no trabalho com crianças e adolescentes. Paralelamente à prática do jogo teatral em escolas e centros culturais, o método de Viola Spolin vem sendo adotado em escolas de teatro, contribuindo para a formação de atores e professores nas universidades.

O conceito de jogo teatral tem sido entre nós objeto de reflexão e fundamentação teórica, sendo abordado através da conceituação de Piaget e Vigotski. Na psicogênese da linguagem e do jogo na criança, a função simbólica ou semiótica aparece por volta dos dois anos e promove uma série de comportamentos que denotam o desenvolvimento da linguagem e da representação. Piaget destaca cinco condutas, de aparecimento mais ou menos simultâneo e que enumera na ordem de complexidade crescente: imitação diferida, jogo simbólico ou jogo de ficção, desenho ou imagem gráfica, imagem mental e evocação verbal (língua).

A evolução do jogo na criança se dá por fases que constituem estruturas de desenvolvimento da inteligência: jogo sensório-motor, jogo simbólico e jogo de regras. O jogo de regras aparece por volta dos sete/oito como estrutura de organização do coletivo e se desenvolve até a idade adulta nos jogos de rua, jogos tradicionais, folguedos populares, danças dramáticas.

O jogo de regras favorece a aprendizagem da co-operação, no sentido piagetiano. Na teoria biológica de Piaget, o processo de equilíbrio é promovido pela relação dialética entre a assimilação da realidade ao eu e a acomodação do eu ao real. Com foco na psicologia do desenvolvimento, é importante notar que a relação dialética entre assimilação e acomodação não se dá de forma harmônica no desenvolvimento da criança. Na primeira infância prevalece a assimilação da realidade ao eu, determinada pela atitude centrada em si mesma da criança até os seis/sete anos de idade. O jogo de regras supõe o desenvolvimento da inteligência operatória, quando a criança desenvolve a reversibilidade de pensamento. O amplo repertório de jogos tradicionais populares sempre foi instrumento de aprendizagem privilegiada da infância. As brincadeiras de rua como as amarelinhas, os jogos de bolinhas de gude, as cantigas de roda, os pegadores, o esconde-esconde, as charadas e adivinhas foram documentadas, por exemplo, por Peter Brueghel, em uma imagem paradigmática sobre esse patrimônio cultural da humanidade.

A expressividade da criança é uma manifestação sensível da inteligência simbólica egocêntrica. Pela revolução copernicana que se opera no sujeito, ao passar de uma concepção de mundo centrada no eu para uma concepção descentrada, as operações concretas iniciam o processo de reversibilidade do pensamento. Esse princípio irá operar uma transformação interna na noção de símbolo na criança. Integrada ao pensamento, a assimilação egocêntrica do jogo simbólico cede lugar à imaginação criadora.

Por uma correlação com a conceituação piagetiana, a maior contribuição de Vigotski reside no favorecimento de processos que estão embrionariamente presentes, mas que ainda não se consolidaram.

A intervenção educacional do coordenador de jogo é fundamental, ao desafiar o processo de aprendizagem de reconstrução de significados. A zona de desenvolvimento proximal muda radicalmente o conceito de avaliação. As propostas de avaliação do coordenador de jogo deixam de ser retrospectivas (o que o aluno é capaz de realizar por si só) para se transformarem em prospectivas (o que o aluno poderá vir a ser). A avaliação passa a ser propulsora do processo de aprendizagem. O conceito de zona de desenvolvimento proximal, como princípio de avaliação, promove, com particular felicidade, a construção de formas artísticas.

No jogo teatral, pelo processo de construção da forma estética, a criança estabelece com seus pares uma relação de trabalho em que a fonte da imaginação criadora – o jogo simbólico – é combinada com a prática e a consciência da regra de jogo, a qual interfere no exercício artístico coletivo.

O jogo teatral passa necessariamente pelo estabelecimento de acordo de grupo, por meio de regras livremente consentidas entre os parceiros. O jogo teatral é um jogo de construção com a linguagem artística. Na prática com o jogo teatral, o jogo de regras é princípio organizador do grupo de jogadores para

a atividade teatral. O trabalho com a linguagem desempenha a função de construção de conteúdos, por intermédio da forma estética.

Outra abordagem metodológica e conceitual muito difundida no Brasil reporta-se à Peça Didática brechtiana.<sup>3</sup> Através da teoria da Peça Didática, Brecht busca uma solução reintegradora para a sociedade e para o impasse da alienação artística. E aqui, não menos que no conjunto de problemas onde se insere a filosofia marxista, vai encontrá-la na sociedade sem classes. O desenho da etapa propriamente comunista, depois de revolucionariamente ultrapassadas as contradições não só do capitalismo como da fase instauradora da nova ordem proletária, não é muito preciso e contém boa dose de redução teleológica, senão utópica ou pelo menos profética.

A Peça Didática foi concebida por Brecht com o fito de interferir na organização social do trabalho (infra-estrutura). Em um Estado que se dissolve como organização fundamentada na diferença de classes, essa pedagogia deixa de ser utópica. Por outro lado, é justamente o caráter utópico da experimentação com a Peça Didática – concebida para uma ordem comunista do futuro – que garante a sua reivindicação realista no plano político.

Enquanto o palco privilegiado do *Episches Schaustück* (Peça Épica de Espetáculo) é o *Schauspielhaus* (casa de espetáculo, casa onde se mostra o jogo), o *Lehrstück* (Peça Didática) busca palcos alternativos, buscando romper a atitude passiva do espectador, do consumidor de arte. Ambas as tipologias dramáticas pertencem à poética do Teatro Épico Dialético, de acordo com Brecht.

Na Peça Didática, a realização do espetáculo fica condicionada à intervenção ativa do receptor na obra de arte no *Kollektiver Kunstakt* (ato artístico coletivo). A Peça Didática ensina quando nela atuamos. Em princípio não há necessidade de platéia, embora ela possa ser utilizada.

Brecht propõe dois instrumentos didáticos, quais sejam o *Handlungsmuster* (modelo de ação) e a *Verfremdung* (estranhamento). O conceito de *Handlungsmuster* visa radicalizar, de acordo com Brecht, a autonomia da obra de arte, o próprio autor como modelo. Ao escrever a Peça Didática, Brecht abdica da autoria, na medida em que concebeu exercícios de dialética, nos quais o texto é experimentado cenicamente, visando à participação do leitor como ator e co-autor do texto.

O exame do *Theaterspiel* brechtiano levanta novos questionamentos. O jogo teatral brechtiano pode atingir objetivos de aprendizagem específicos, que são próprios ao teatro e só podem ser aprendidos através desta linguagem?

Para o teatro amador contemporâneo (dos trabalhadores, estudantes e crianças) a libertação da obrigação de exercer a hipnose se faz sentir de forma especialmente positiva. Torna-se possível estabelecer fronteiras entre o jogo do amador e do ator profissional, sem abandonar funções básicas do teatro.

O teatro, como uma forma distinta de manifestação pública, tem um *Gestus* próprio, que pode ser declarado (ou camuflado) por meio da confissão do teatro como teatro. Os campos hipnóticos do velho teatro de ilusões sugerem que, ao abrir-se a cortina, aparecerá um mundo real de ações e paixões.

A capacidade de transformação completa é tida como uma característica do talento do ator; se falhar, tudo estará perdido. Ela falha quando crianças brincam de teatro e com atores leigos. Algo de artificial estará presente no seu jogo. A diferença entre teatro e realidade aparece de forma dolorosa.

A natureza do *Gestus* é dialética, justamente pelo fato de ser simultaneamente símbolo e ação física. É o que lhe confere o status de *Gestische Sprache* (linguagem gestual) de acordo com Brecht. No poema “Teatro do Cotidiano”, o autor descreve como esse processo de pensamento se organiza. No ensaio *Cena de Rua*, tira as conseqüências do teatro do cotidiano para as formas de procedimento e a estética do Teatro Épico. A cena de rua é eleita por Brecht como modelo de uma cena de Teatro Épico.

O teatro passa a ser o espaço do filósofo (no sentido de Brecht) que reflete sobre os processos históricos para exercer uma ação sobre eles. O conceito de *Gestus* exerce justamente, neste ponto nevrálgico ou neste campo de tensão entre os estados estéticos e históricos, a sua importância primordial. Tarefa do trabalho pedagógico, na dicção brechtiana, é ter em mira o concreto e o abstrato, na forma do gesto, que deverá ser operacionalizado (tornado físico).

O *Lehrstück* foi estudado à margem ou esteticamente desqualificado, a partir de pontos de vista artísticos, críticos e/ou políticos que impediam o acesso à sua poética. A marca registrada da vulgata brechtiana é pensar a Peça Didática como aprendizado e suporte de conteúdos que envelheceram.

Quando Brecht traduziu o termo *Lehrstück* para o inglês, utilizou o equivalente *Learning Play*, isto é, um jogo de aprendizagem e não a instrumentalização de conhecimentos pré-estabelecidos. Essa confusão afastou o conhecimento real do trabalho teórico de Brecht sobre a Peça Didática e sua capacidade de se adaptar a novos contextos.

A prática do Teatro do Oprimido de Augusto Boal surgiu da necessidade de reação às relações ditatoriais na América Latina, na década de 1960. Boal conclui por uma total desativação do papel do espectador, tendo em vista a sua libertação do papel de mero observador e, com isso, em última instância, a libertação do povo de sua passividade e impotência. Ao acusar Brecht de ter proclamado a experiência política apenas no nível da consciência e não da ação, Boal desconhece as reflexões do escrevinhador de peças e sua teoria da Peça Didática.

Através da publicação de *Brecht: um jogo de aprendizagem* (KOUDELA, 1991), foram recuperados materiais importantes, que eram totalmente desconhecidos entre nós e que permaneceram em grande parte fragmentários e subterrâneos na obra de Brecht. Na teoria da Peça Didática e na

especificidade dessa tipologia dramatúrgica, foi possível vislumbrar uma proposta estética e pedagógica que mostrou ser merecedora de novos aprofundamentos teórico-práticos de pesquisa, com vistas à sua aplicabilidade no contexto educacional brasileiro contemporâneo.

A teoria pura da Peça Didática não mais existe – e certamente nunca existiu. É a possibilidade de ir além do plano meramente intelectual e buscar a percepção sensorio corporal para provocar o processo de estranhamento de gestos e atitudes corporais, o que torna a proposta pedagógica brechtiana singular. Na perspectiva de um dos maiores encenadores de Brecht no Brasil, José Antonio Martinez Correia:

Na pequena brecha antes do primeiro fim (antes da Segunda Guerra), Brecht criou uma antítese teatral para deter o que vinha vindo – o *merchandising*, a arte como mídia. Trouxe a tecnologia dos ritos taoístas de sacação social dialética para as suas peças chamadas de didáticas, softwares sofisticadíssimos de educação social. A Peça Didática entrou na máquina de produção cultural que os corais operários comunistas desencadearam num último round de guerra social. Mas disso ficou um eco de teatro doutrinário. Essas peças não são isso. São obras de arte. São como os mistérios dos jesuítas, ou rituais de feitura de nova cabeça no candomblé, que se fazem para sacar nossos papéis no jogo social. Ritos austeros, produtores de estalos dialéticos, não somente comunistas, mas metáforas da sacação coletiva do tempo. Essas peças sempre foram horivelmente mal representadas como teatro político. Como teve que fazer as malas, Brecht trabalhou muito pouco com elas. Essas peças, inspiradas em ritos de teatro Nô chinês, são programas teatralizados de aprendizagem que o Ministério da Educação deve aplicar à educação como Villa Lobos fez com os corais (...) para a educação da juventude no teatro.<sup>4</sup>

Uma educação política que pratique a educação estética e uma educação estética que leve a sério a formação política terão de esforçar-se para alcançar uma consciência capaz de superar a diferença entre a esfera do estético e a do político no seu conceito de cultura. Ou seja: ambas as esferas não podem ser submetidas a um denominador comum, pois tal redução significaria o fim da arte; por outro lado, não há como separar tais domínios um do outro, posto que se inter-relacionam continuamente, através de um processo de oscilações. O político de ser constantemente resguardado de modo a não se tornar unidimensional, cabendo-lhe trazer ao estético a consciência de que ele se acha sob o signo do “como se”.

Nos últimos anos vem sendo usada no Brasil a terminologia Pedagogia do Teatro<sup>5</sup>, que incorpora tanto a investigação sobre a teoria e a prática da linguagem artística do teatro quanto sua inserção nos vários níveis e modalidades de ensino. Essa vertente focaliza principalmente pesquisas com

ênfase no jogo teatral e na teoria do jogo, com diferentes fundamentações. O espaço como elemento deflagrador do jogo e local privilegiado para enfrentamento e risco é um dos temas recorrentes, bem como a criação de imagens a partir do jogo e a proposição de textos poéticos como deflagradores do processo pedagógico. A perspectiva de interação entre jogo e narrativa é outro aspecto ressaltado.

Outra tendência verificada em várias pesquisas é o teatro como ação cultural. Problemas sociais contemporâneos, como as drogas, o meio ambiente e a violência têm surgido como temas privilegiados nos trabalhos realizados com crianças e adolescentes. Esse trabalho teatral vem sendo desenvolvido no âmbito de organizações não-governamentais, de projetos de pesquisa e extensão nas universidades e através de apoios da iniciativa privada. Os pesquisadores representantes dessa tendência propõem ampliar a discussão de políticas culturais que discutam o papel do Estado, na busca de continuidade e apoio para o tratamento dos problemas sociais contemporâneos, através do teatro e da arte. A pesquisa que surge dentro dessa tendência manifesta preocupação com os critérios estabelecidos para a condução de projetos em ação cultural e/ou comunitária, no que diz respeito ao treinamento e recrutamento de educadores, considerando-se as esferas estatais, privadas e do terceiro setor.

Ainda uma outra vertente ressalta a importância do desenvolvimento da linguagem artística do teatro na formação do professor. Essas pesquisas focalizam a vinculação corpo e voz e a voz como corporeidade.

A pedagogia do teatro abrange também o receptor na apreciação de espetáculos teatrais. Assim como o espectador frente ao espetáculo, o professor pode explorar os materiais de apoio educativo para transformar a ida ao teatro numa experiência significativa, através da mobilização do processo de apreciação e criação de seus alunos.

A apreciação e análise, por parte das crianças e jovens de espetáculos teatrais de qualidade, bem como a participação em eventos artísticos, são formas de trabalhar a construção de valores estéticos e o conhecimento de teatro, sendo que o professor poderá desenvolver procedimentos variados para avaliar a fruição, apreciação e leitura do espetáculo, fazendo propostas para a tematização do conteúdo da peça.

A Pedagogia do Teatro tem como referência teorias contemporâneas de estudos críticos-culturais como o desconstrutivismo, o feminismo e o pós-modernismo. Nesse tipo de teatro, educadores e alunos empregam convenções que desafiam, resistem e desmantelam sistemas de privilégio criados pelos discursos dominantes e práticas discursivas da moderna cultura do ocidente. Dessa forma, a prática da ação dramática cria espaços e possibilidades para dar forma à consciência pós-moderna e pós-colonial, sensíveis à pluralidade, diversidade, inclusão e justiça social.

Acreditando que a escolarização, a cultura e a economia no novo milênio vão exigir dos educadores brasileiros uma reavaliação de suas percepções rotineiras, há solicitação quanto à construção de pontes no mais amplo sentido do termo, para atingir o outro, e a pedagogia do teatro pode contribuir para essa tarefa.

---

### Notas:

<sup>1</sup> A navegação no *site* do CNPq resultou numa lista de 131 grupos de pesquisa na área de artes cadastrados na plataforma LATTES, cujos trabalhos tratam de temas específicos referentes às artes cênicas, artes visuais, música, dança e outras linguagens ou abordam perspectivas multidisciplinares (informação capturada no site [www.cnpq.br](http://www.cnpq.br) em 10/02/2004). Ademais, pode-se dizer que a produção nacional expandiu-se de maneira articulada aos parâmetros internacionais da pesquisa em arte.

<sup>2</sup> Inúmeros termos designam a área do teatro na educação: *drama, child drama, creative drama, creative dramatics, improvisational drama, drama in education, educational drama, informal drama, art education, theatre education, theatre in education, educational theatre*. A discussão em torno da gênese e desenvolvimento dessas expressões é analisada por KOUDELA (1984).

<sup>3</sup> Ver KOUDELA (2001; 1992; 1991).

<sup>4</sup> Depoimento de José Antonio Martinez Correia, in *Folha de São Paulo*, 1999.

<sup>5</sup> Há várias referências tratando da pedagogia do teatro e suas variadas vertentes, seja em publicações ou encontros científicos, a exemplo dos livros e anais da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas / ABRACE. Ver também SANTANA (2003).

### Referências:

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Brecht na Pós-modernidade**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

\_\_\_\_\_. **Um Vôo Brechtiano: Teoria e Prática da Peça Didática**. São Paulo: Perspectiva; FAPESP, 1992.

\_\_\_\_\_. **Brecht: Um Jogo de Aprendizagem**. São Paulo: Perspectiva; EDUSP, 1991.

\_\_\_\_\_. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 1984.

SANTANA, Arão Paranaguá (Coord.); SOUZA, Luiz Roberto; RIBEIRO, Tânia Costa. **Visões da ilha: Apontamentos sobre Teatro e Educação**. São Luís, 2003.

\_\_\_\_\_. **Teatro e Formação de Professores**. São Luís: Editora da Universidade Federal do Maranhão / EDUFMA, 2001.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais: O Fichário de Viola Spolin**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

\_\_\_\_\_. **Jogos teatrais no livro do diretor**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

\_\_\_\_\_. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1989.