

# Por uma didática da improvisação

Karyne Dias Coutinho

121

---

## Resumo

Com inspiração no que o campo das artes pode dar a pensar à educação, discute-se a potencialidade do conceito de improvisação, em especial quando usado no teatro (segundo Viola Spolin, Jean-Pierre Ryngaert e Sandra Chacra) para abordar temas típicos da didática. Na educação, concebe-se a improvisação como um processo de criação de *entres*, o que desloca a ênfase dos processos educativos para o aqui-agora da aula, deixando reverberar os temas de estudo mediante as relações singulares que professores e alunos estabelecem com o saber. Aos corpos docentes e discentes, isso possibilita outra experiência com o tempo e com o espaço educativos, instigando uma forma sensivelmente mais atenta de habitar o presente, o único tempo em que efetivamente podemos atuar no mundo.

Palavras-chave: didática; improvisação; aula.

---

## **Abstract**

### **For a didactics of improvisation**

*Inspired by what the field of arts could offer to education, this article discusses the potentiality of the concept of improvisation, particularly when used in theater (according to Spolin, Ryngaert e Chacra) to reflect about typical didactics themes. Improvisation is conceived in education as a process of creating in-between, which shifts the emphasis from educational processes to the here and now of the classroom, allowing study topics to reverberate through singular relations that teachers and students establish with the knowledge. This allows a differentiated experience with the educational time and space for educators and pupils, instigating a sensibly more attentive manner of inhabiting the now, the only time in which one can effectively act in the world.*

*Keywords: didactics; improvisation; class.*

---

## **Resumen**

### **Por una didáctica de la improvisación**

*Inspirado en lo que el campo de las artes puede dar a pensar a la educación, este artículo discute la potencialidad del concepto de improvisación, en especial cuando es usado en el teatro (según Viola Spolin, Jean-Pierre Ryngaert y Sandra Chacra) para abordar temas típicos de la didáctica. Se concibe la improvisación en la educación como un proceso de creación de entres, lo que desplaza el énfasis de los procesos educativos hacia el aquí-ahora de la clase, dejando reverberar los temas de estudio mediante las relaciones singulares que profesores y alumnos establecen con el saber. Eso permite a los cuerpos docentes y discentes otra experiencia con el tiempo y con el espacio educativos, instigando una forma sensiblemente más atenta de habitar el presente, el único tiempo en que efectivamente podemos actuar en el mundo.*

*Palabras clave: didáctica; la improvisación; clase.*

---

## Introdução

O que me surpreende é o fato de que, em nossa sociedade, a arte tenha se transformado em algo relacionado apenas a objetos e não a indivíduos ou à vida; que a arte seja algo especializado ou feita por especialistas que são artistas. Entretanto, não poderia a vida de todos se transformar numa obra de arte? Por que deveria uma lâmpada ou uma casa ser um objeto de arte, e não a nossa vida? (Foucault, 1995, p. 261).

A inspiradora questão de Foucault usada como epígrafe deste texto se abre a muitas outras sobre as possibilidades de aproximação entre vida e arte. No que se refere ao campo educativo, pode-se questionar: O que as artes podem dar a pensar à educação? Como os modos de fazer, ver e pensar as artes podem ampliar os caminhos por onde transitamos ao lidarmos com categorias de análise próprias da educação?<sup>1</sup>

Importa esclarecer que não se trata da aplicação de uma área de conhecimento na outra, mas de operar por deslocamentos, no sentido deleuziano, ou seja: desterritorializar conceitos de um campo para reterritorializá-los em outro, entendendo conceitos como “agenciamentos, intercessores para pensar os problemas educacionais, dispositivos para produzir diferenciações no plano educacional, não como novos modismos que sempre nos paralisam, mas como abertura de possibilidades, incitação, incentivo à criação” (Gallo, 2003, p. 64).

Para Deleuze (1986), “o encontro de duas disciplinas não é feito quando uma se põe a refletir sobre a outra, mas quando uma se apercebe de que deve resolver, por sua conta e com seus meios próprios, um problema semelhante àquele que é também colocado numa outra disciplina”. Segundo o filósofo, há problemas semelhantes que, mesmo em ocasiões e condições diferentes, agitam diversas ciências, assim como as artes e a filosofia. Considerando que certas agitações se inserem num sistema de revezamento entre áreas, propõe-se aqui aproximar educação e arte, já que, dentre as questões que compartilham, tanto uma quanto a outra são pura possibilidade: são ambas uma aposta no campo do que pode ser criado.

Na intenção de isolar um problema mais específico comum a ambas as áreas, trata-se neste texto de discutir a potencialidade do conceito de improvisação, em especial quando usado no teatro – tendo como referência Spolin (2015), Ryngaert (2009) e Chacra (2010) –, para pensarmos temas típicos da didática, em suas relações com os espaços e os tempos educativos.

Conforme será desenvolvido a seguir, para *im-pro-visor* (que etimologicamente significa *não-antes-ver = não antever*), ao contrário do que se entende no sentido comum, precisa-se, sim, de preparação, mas de maneiras diferentes daquelas geralmente efetivadas na educação formal, que pretendem controlar os processos

<sup>1</sup> Tais questões se inserem no contexto de um trabalho investigativo, envolvendo ações de pesquisa e ensino, que venho desenvolvendo junto a alunos da disciplina de didática dos cursos de licenciatura em Teatro, em Música e em Artes Visuais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). O referido trabalho está vinculado a dois programas de pós-graduação dos quais participo nessa universidade: em Educação (PPGED) e em Artes Cênicas (PPGARC).

pedagógicos antecipando (antevendo) o que vai acontecer e situando a organização dos espaços e tempos no centro dessa pretensão. Na educação, a intencionalidade dessa antecipação se justifica, sobretudo, pela definição de um sentido partilhado e, portanto, em nome de um mesmo entendimento: o conteúdo da aprendizagem, fazendo convergir infinitas possibilidades de significação a processos de identificação comum previamente estipulados.

Confrontando as categorias analíticas relacionadas ao ensinar e aprender nesses termos, o conceito de improvisação promove uma abertura essencial e, na medida em que dá vez ao imprevisível, desloca a ênfase dos processos educativos para o aqui-agora da aula, deixando reverberar os temas de estudo por meio das relações singulares que professores e alunos estabelecem com o saber. Isso possibilita aos corpos docentes e discentes outra experiência com o tempo e com o espaço, instigando uma forma sensivelmente mais atenta de habitar o presente, o único tempo em que efetivamente podemos atuar no mundo.

## Didática

124 Não é difícil perceber as implicações da ideia de improvisação para o campo da educação, em especial no que se refere à didática enquanto área prioritária para o estudo de conceitos, princípios e formas de planejamento do ensino. Ainda que a ênfase das discussões tenha se deslocado no interior dessa área desde a *Didática magna* de Comenius, a preocupação com o ensino e com os momentos do processo pedagógico – planejamento, execução e avaliação – permanece central na construção do saber didático, esteja ele reduzido ao estudo de métodos e técnicas ou mais abertamente focado na pergunta sobre as finalidades educacionais.

No Brasil, são consistentes e numerosas as investigações sobre a didática, discutindo seu lugar seja como disciplina ensinada em cursos de formação de professores, seja como campo profissional, no âmbito da prática docente, seja como campo de pesquisa e produção de conhecimento.<sup>2</sup> O desenvolvimento teórico nessa área dá-se pela discussão exaustiva das chamadas dimensões do processo didático – ensinar, aprender, pesquisar, planejar, avaliar, entre outras –, entendendo-se aquilo que é relativo ao pedagógico como associado a processos ativos, complexos e interdependentes, e não meramente a um conjunto de estratégias e procedimentos aplicados em aula. Os temas de estudo nesse campo estão geralmente organizados em eixos de discussão que envolvem: 1) pressupostos filosóficos e históricos da didática, com ênfase na pergunta pelas finalidades da educação e do ensino; 2) elementos do ensino, com foco no planejamento – discussão, definição, seleção e organização de objetivos educacionais, conteúdos escolares e metodologias de ensino, além dos critérios de escolha de princípios e formas de avaliação dos processos pedagógicos; e 3) superação de visões dualistas e dicotômicas na análise de relações

<sup>2</sup> Os resultados de algumas dessas investigações foram discutidos em publicações como, entre muitas outras: Veiga ([1989] 2015; [1996] 2011; [2006] 2012), André e Oliveira ([1997] 2011) e Fazenda ([1998] 2008), pela editora Papirus, nas coleções *Práxis* e *Magistério*; Libâneo ([1994] 2017) e Pimenta ([1997] 2011) pela Cortez; e, Candau ([1984] 2014, [1991] 2013, [2012] 2018) pela Vozes. Entre colchetes, o ano da primeira edição.

como educação-sociedade, teoria-prática, conteúdo-forma, ensino-aprendizagem.

Não se trata aqui de discutir as linhas predominantes das produções brasileiras que têm a didática como preocupação,<sup>3</sup> mas, ao trazer esse breve apanhado de temas, vale jogar foco na dimensão cultural que a constitui em meio a redes de significados. Assim, imersa nos movimentos de tensão que ocorrem no interior da didática como prática de significação, pode-se situar uma frente de produções acadêmicas brasileiras aberta, sobretudo, a partir da localização dos processos didáticos de ensinar e aprender como atos de criação pedagógica, em sua maioria inspiradas nas perspectivas de Michel Foucault e Gilles Deleuze. Quanto a isso, destacam-se: uma didática não-fascista (Takara; Teruya, 2015); uma didática da obra de arte (Pougy, 2007); e uma didática da tradução (Corazza, 2015) – estudos que, entre outros, mostram o quanto a vida de um campo depende das lutas que se travam com sua abertura.

É também por essa via já aberta de possibilidades de desterritorialização que a improvisação pode emergir e transitar enquanto problema a ser pensado como eco desses movimentos de irrupção de sentidos que desequilibram as imagens predominantemente postas em sistemas de significação que envolvem a didática.

### **Improvisação**

Diferentemente e além das ideias gerais que se tem da ação de improvisar – comumente associada à ausência de preparação e à insuficiência de esmero e cuidado prévios –, pode-se situar tal discussão no campo do teatro, no qual a improvisação tem sido amplamente tematizada.

Na obra *Jogar, representar*, o reconhecido estudioso das pedagogias do teatro Ryngaert (2009, p. 89-90) faz um apanhado histórico da improvisação como elemento da formação a partir dos anos 1960, destacando a polêmica que envolve sua mitificação e que resultou numa espécie de paradoxo em utilizá-la na formação, abrangendo, por um lado, a busca de uma suposta espontaneidade “pura” sem relação com as aprendizagens e, por outro, o reforço de normas institucionais escolares entendidas como codificação generalizada e ancorada na ditadura do texto. Recusando essa polêmica, o autor afirma que a improvisação *não* se restringe “à expressão de um indivíduo que projeta na página branca ou no espaço neutro os frutos de uma inspiração em estado bruto, independentemente de qualquer instrução ou contribuição exterior”. Nesse sentido, “a improvisação se define como o instante de *confronto* entre uma subjetividade assumida como tal e elementos objetivos”. Examinando uma matéria analítica, “um improvisador *se alimenta* de informações que sustentam seu jogo e aprofundam o sentido dele”. O autor explica que a improvisação instaura um vai e vem entre os temas de um texto e a maneira como eles se prolongam em ecos nos improvisadores.

<sup>3</sup> Para tanto, pode-se consultar um panorama da didática no Brasil feito por Longarezi e Puentes (2011).

A improvisação me interessa como o lugar do encontro de um objeto estrangeiro, exterior ao jogador, com o imaginário deste. Ela provoca o sujeito a reagir, seja no interior da proposta que lhe é feita, seja em torno da proposta, explorando inteiramente a zona que se desenha para ele, segundo o modo como sua imaginação é convocada. Não se trata de criar uma hierarquia, salientando que o objeto exterior (trate-se de uma situação, de um espaço, de um texto) tem mais ou menos importância do que a imaginação do improvisador, ou que o sujeito fará aparecer sentidos totalmente inovadores durante a experiência. Aposta-se, antes de mais nada, na *confrontação* entre uma proposta e o sujeito, num determinado momento de sua experiência. (Ryngaert, 2009, p. 90).

Ainda que com diferenças e especificidades próprias em sua abordagem,<sup>4</sup> Viola Spolin (2015, p. 341), uma das principais referências teóricas no tema, afirma que improvisar consiste em:

Jogar um jogo; predispor-se a solucionar um problema sem qualquer preconceito quanto à maneira de solucioná-lo; permitir que tudo no ambiente (animado ou inanimado) trabalhe para você na solução do problema; [...] entrar no jogo traz para as pessoas de qualquer tipo a oportunidade de aprender [...]; é processo, em oposição a resultado; nada de "originalidade" ou "idealização"; uma forma, quando entendida, possível para qualquer grupo de qualquer idade; colocar um objeto em movimento entre os jogadores como um jogo; solução de problemas em conjunto; [...] uma forma de arte; transformação... processo vivo.

No contexto brasileiro, além de Ingrid Koudela e Maria Lúcia Pupo, entre outros pesquisadores, Sandra Chacra (2010) é uma conhecida estudiosa da improvisação teatral. Apontando a capacidade espontânea, simbólica e criativa dos seres humanos como os fundamentos da improvisação, a autora nos fornece elementos para ampliar essa discussão para além do teatro, a partir da ideia de que somos todos seres essencialmente teatrais: "atuar é o método pelo qual convivemos com nosso meio" (Chacra, 2010, p. 51). O fenômeno improvisacional, embora tome forma como configuração no teatro, é mais amplo que ele: transcende o âmbito teatral porque ocorre no fluxo do viver. É claro que a autora estabelece as diferenças primordiais, de ordem estética, entre o ato vivente e o ato artístico; ainda assim, suas considerações sobre a natureza e o sentido da improvisação teatral, aliadas à afirmação de seu caráter *hic et nunc*, nos permitem ler a improvisação como elemento-chave do impulso de se fazer da vida (e, nesse caso, da aula) uma obra de arte.

Referindo-se à improvisação fora do teatro, ela aponta seu deslocamento para outros campos do conhecimento humano e afirma que, na educação, a improvisação encontrará significado e fundamentos ainda maiores:

Educandos não precisam ser artistas. Eles expressam de modo improvisado o seu universo psicológico e social [...] se divertem num jogo extremamente vivo e contagiante. Fazem uso do seu potencial dramático e espontâneo. Ser "ator" não é desempenhar uma atividade inventada por alguém, representar dramaticamente é a condição do comportamento humano. (Chacra, 2010, p. 82).

<sup>4</sup> Quanto às diferenças entre as perspectivas teatrais de Ryngaert e Spolin, pode-se consultar, entre outros, Pupo (2005).

Se considerarmos as discussões que fazem esses autores, seja no teatro, seja nas extensões a outras áreas, podemos atentar para a potencialidade da improvisação como princípio didático, cuja ênfase implica vários deslocamentos nas práticas pedagógicas, que têm a ver, por exemplo, com planejamento, objetivos, metodologias e avaliação – tudo isso atravessado pelas relações estabelecidas com o espaço e o tempo educativos, que adquirem nova configuração quando se passa a considerar como central o caráter de aqui-agora de uma aula.

Dados os limites deste texto, fazemos um recorte dos muitos deslocamentos que podemos operar a partir dessa perspectiva, que restam ainda a ser discutidos em publicações posteriores, e chamamos a atenção mais especificamente para a ideia de que a improvisação na educação consiste num processo de criação de *entres* que, inevitavelmente, acontece numa aula. A questão então passa a ser: Prestamos atenção a esse processo? Deixamos que ele emerja numa aula como eco dos saberes constituídos?

### **A configuração improvisacional da aula**

Tal como salienta Chacra (2010) em relação à inerência da improvisação no teatro formalizado, podemos dizer que a natureza efêmera e momentânea de uma aula, que lhe dá seu caráter sempre singular por ser fundada no aqui-agora, já prefigura por si só seu caráter improvisacional. Por mais que uma aula seja planejada, sua forma didática (independentemente da corrente pedagógica em que se baseia) não poderá ser fixada, já que seu modo de ser é a experimentação do instante. A escritura da aula – essa da aula ato que se faz somente enquanto ocorre – não pode ser estancada, porque seu caráter é o da mobilidade do pensamento, quando (como escritura que se faz no presente da vida) tem a ver com o que dá a pensar. A questão é que a prática didática em sua tentativa de controle do processo educativo (que tem necessariamente uma face espontânea) “vai soterrando as manifestações súbitas e sem remate, para dar lugar às ações elaboradas e formalizadas” (Chacra, 2010, p. 14). Os processos didáticos, de modo geral, se envolvem em tentativas de fechar esse excesso, de conter esse a mais, de conduzir para o que deve ser dito, para o que deve ser lido, para o que deve ser discutido, para o que deve ser pensado. Dessa maneira, a margem para professores e alunos improvisarem é mínima. Apesar disso, há sempre um tanto de algo novo e não programado em cada aula, algo que escapa, transborda, excede, que emerge e vai tomando forma no decorrer da aula, sem que consigamos nomeá-lo antes, sem que possa ser necessariamente previsto... é sobre esse algo que pode se dar a abertura, a vitalidade e a renovação da aula como cena, e conferir a ela certo frescor, doses sempre renovadas de oxigênio.

Assim, falar em didática da improvisação não significa inserir um novo componente nas aulas ou propor um novo modelo de aula que substituiria o anterior, mas, sim, prestar atenção a algo que inevitavelmente acontece como elemento ambíguo do próprio pedagógico, sem o qual o pedagógico não existiria, mas que se tenta apagar como sua marca. É nesse sentido que se pode pensar na didática como prática que se constrói em luta contra os elementos de sua abertura, elementos inerentes à constituição de uma aula, ainda que na forma de sua negação. É na

dinâmica desse jogo, entre o intencional e o espontâneo, que a improvisação se configura: ela surge do interior da própria estrutura formal da aula, entre a tentativa e a impossibilidade de controle da ação pedagógica.

Se assim for, a improvisação, entendida como criação de *entres*, é potencializada pela entrega de alunos e professores àquilo que estão tratando na aula, uma entrega que lhes toma de assalto, capaz de fazer emergirem conexões entre falas, gestos e olhares que não seriam possíveis sem que se tenha uma disposição para elas. Improvisar é habitar o espaço e o tempo dessas conexões, fazendo-as se desdobrar em intersecções, cruzamentos de linhas, pontos de encontro no meio. A questão é: as brechas e os vazios entre falas, gestos e olhares existem inevitavelmente em qualquer aula, independentemente do modelo didático adotado. Mas nem sempre damos a devida atenção a essas brechas, interditando a manifestação de conexões (no âmbito do inédito) que só são possíveis de acontecer no momento, no instante (e portanto imprevisíveis), e que são sempre singulares (porque inclassificáveis ou inapreensíveis por completo).

Nessa direção, improvisar numa aula não é não se preparar; pelo contrário, de tanto que professores e alunos se prepararam, podem agora atentar nesses espaços em branco entre as letras de um texto grafado, nas margens de um livro, nos instantes de silêncio entre as falas, nos vazios de alguns olhares e gestos... e são esses movimentos de atenção às lacunas do que se diz e se faz que vão possibilitando também mobilidade e intensidade ao próprio pensamento e vão inspirando professores e alunos a construírem seus próprios caminhos de estudo, a partir das relações que agora já estão mais livres para serem estabelecidas entre eles mesmos e o saber. Quem tem a improvisação como forma didática não se exime nem de preparação nem de conteúdos numa aula. Desse modo, se reconfiguram os planos destinados a cada elemento da ação pedagógica.

No que concerne aos conteúdos, relaciona-se com eles não tanto no sentido de ensiná-los (função do professor) ou aprendê-los (função dos alunos), mas de estudá-los (por parte de ambos) na perspectiva da experiência e não da pura aquisição de saberes. Tal orientação é a chave para a relação pedagógica que tem a improvisação como plano principal, transformando os saberes constituídos em marca d'água dos movimentos de pensamento na aula, saberes sem os quais esses movimentos não seriam possíveis, mas desde que seja possível confrontá-los.

Sobre isso, Ryngaert (2009) fala que a improvisação consiste na confrontação entre uma proposta e um sujeito, o que pode ser feito pelo menos de dois modos. Um deles consiste em trabalhar com grande número e variedade de tentativas desse confronto, dando mais foco ao processo de produção de tentativas não hierarquizadas do que ao resultado que se pretenda final ou ideal. Ryngaert (2009, p. 91) explica que, assim, "o interesse da improvisação é que ela representa uma *experiência* para o sujeito, relativizada pela sua frequência e pelo exame atento de seu desenrolar". O outro modo de confrontação consiste em trabalhar com os cruzamentos entre as tentativas de diferentes indivíduos: "os encontros, os atritos, as contradições entre as tentativas que se desenvolvem em torno do mesmo objeto facilitam a abordagem desse objeto submetido a imaginários diferentes" (Ryngaert, 2009, p. 92).



Enfatizando a abundância das tentativas e dos cruzamentos entre elas, o autor afirma o caráter polimorfo da improvisação, propondo o que ele chama de apologia do rascunho ou do esboço: “a multiplicação dos esboços não gera necessariamente um *desenho*, mas expõe as variáveis que intervêm num processo” (Ryngaert, 2009, p. 92). Considerando a improvisação como o contrário de uma abordagem estagnada ou sistemática, não reduzida à afirmação de um suposto *eu* ou da afetividade, Ryngaert afirma que se trata de uma forma de trabalho insubstituível em situações de formação, na medida em que “permite multiplicar as relações entre o interior e o exterior e que leva o sujeito a se confrontar com um objeto variando os ângulos de abordagem. No mesmo movimento, os sujeitos estabelecem relação entre si pela mediação do objeto e pela sua colocação em jogo”. Assim, ao considerar as variações e as distâncias, a improvisação “engendra uma pluralidade e uma diversidade de respostas em situações vizinhas”, fazendo aparecer suas diferenças.

Nesse sentido, os alunos exercem necessariamente efeitos decisivos sobre os resultados de uma aula como ato, segundo formas variáveis de participação que dependem do envolvimento de professores e alunos no estudo. É o estudo que permite que a improvisação, como processo de criação de *entres*, passe a ser o foco principal de uma aula, “como um caleidoscópio que a cada vez faz uma nova combinação” (Deleuze; Parnet, 1998, p. 24). É o envolvimento de professores e alunos no estudo que perfila a improvisação numa aula, realimentando-a sempre, por mais formalizada que seja. Concebido nesses termos, o estudo permite abrir e ajustar uma distância, que deixa de ser entre professores e alunos e passa a ser entre cada um deles e o saber. Se assim for, a relação que cada um estabelece com o saber torna-se tão íntima que nem sempre se pode afirmar que as novas conexões elaboradas no decorrer de uma aula são de responsabilidade exclusiva de um ou de outro lado da linha (já bem atenuada) que separa professor e alunos. O movimento seria numa direção progressiva de abolir a linha que os separa e permitir que ela se desenhe entre cada pessoa e o conteúdo de uma aula. Em outras palavras: diminuir a distância entre pessoas para reconfigurá-la entre cada uma delas e o saber tema de uma aula.

Isso se associa à afirmação de Ryngaert (2009) de que improvisar tem a ver com *pôr-se à prova*. Em sentido semelhante, é possível mencionar Rancière (2013, p. 68 – grifo do autor) quando afirma que aprender a improvisar é, “antes de qualquer outra coisa, aprender a *vencer a si próprio*, a vencer esse orgulho que se disfarça de humildade para declarar sua incapacidade de falar diante de outrem – isto é, a recusa de submeter-se a seu julgamento”. Isso vai também na direção de Chacra (2010, p. 97), quando diz que, como experiência coletiva e elemento revitalizador do desempenho, a improvisação permite ao sujeito “participar, agir, manifestar-se, tomar posição no aqui e agora”. Podemos igualmente aproximar as ideias desses autores com o que afirma Koudella (2015, p. XXIV):

O jogo de improvisação passa a ter o significado de descoberta prática dos limites do indivíduo, dando ao mesmo tempo as possibilidades para a superação desses limites. Longe de estar submisso a teorias, sistemas, técnicas ou leis, [o indivíduo] passa a ser o artesão de sua própria educação.

Na esteira do que dizem esses autores, pode-se entender o saber de uma aula pelo menos de duas formas: como conteúdo escolar propriamente dito, selecionado do repertório de conhecimentos mais amplo de uma determinada disciplina; e como aquilo que emerge das relações que cada pessoa estabelece com esse conteúdo, a partir da distância que a própria pessoa abre e ajusta entre si e o saber. Essa segunda forma, que está mais afinada com uma didática da improvisação, aproxima o aprender a um conjunto de signos espaço-temporais: não necessariamente o espaço que ocupamos, mas o espaço que nos ocupa; não necessariamente o tempo que habitamos, mas o tempo que nos habita, nas relações que ambos (espaço e tempo) nos permitem estabelecer com o saber.

Dito de outro modo: há aulas que tomam o conteúdo escolar como seu foco e motivo, partem dele para chegar a ele; e, embora haja uma gama de variações nos modos de interpretar e trabalhar esse conteúdo – a depender do professor, dos alunos, dos princípios pedagógicos adotados, dos objetivos a serem atingidos, das técnicas e materiais didáticos utilizados, das formas de avaliação propostas etc. –, ainda assim, a ideia de aquisição do saber permanece sobreposta, em primeiro plano. Diferentemente, uma didática da improvisação implica o deslocamento do lugar que o saber escolar ocupa numa aula: de jeito nenhum se prescinde dele, mas, de primeiro plano, ele passa a ser marca d'água; sua razão numa aula não se dá pela necessidade de que ele seja adquirido em sua realidade meramente objetiva, mas, sim, pela possibilidade de que, com ele, professores e alunos estabeleçam suas próprias relações, construam seu caminho de aprendizagem, meçam-se em relação ao saber.

130

Muito poucos de nós são capazes de estabelecer esse contato direto com a realidade. Nosso mais simples movimento em relação ao ambiente é interrompido pela necessidade de comentário ou interpretação favorável por uma autoridade estabelecida. Tememos não ser aprovados, ou então aceitamos comentário e interpretação de fora inquestionavelmente. Numa cultura onde aprovação/desaprovação tornou-se o regulador predominante dos esforços e da posição, e frequentemente o substituto do amor, nossas liberdades pessoais são dissipadas. (Spolin, 2015, p. 6).

Afirmando que frequentemente “vemos com os olhos dos outros e sentimos o cheiro com o nariz dos outros”, Spolin (2015, p. 6) reitera que essa séria perda de experiência pessoal tem efeitos que minimizam a aprendizagem, subtraindo nossa força, reduzindo o impulso vital que nos faz organicamente envolvidos num problema.

## Conclusão

Em uma aula que tem a improvisação como forma didática, o conteúdo escolar não é seu motivo primeiro: o conteúdo se revela, antes, como um estado de potência, que está tanto nele quanto nos sujeitos que com ele estabelecem suas próprias relações. Desde que não esteja aí para ser prioritário e tão somente adquirido, o conteúdo escolar revela uma dupla força que o faz aparecer tanto em si mesmo quanto nos sujeitos que com ele se relacionam na aula. Quando passa *de* seu estado de potência *para* sua colocação em ato numa aula, e por mais que seu sentido

partilhado e suas palavras permaneçam reconhecíveis, o conteúdo sofre os efeitos do fenômeno didático-educativo na sua configuração improvisacional, em função dos modos como professores e alunos jogam com o saber. Assim, no lugar de prioritariamente adquirirem *competências* com o conteúdo, professores e alunos veem nele possibilidades de se exercitarem como seres *com potência*, porque veem essa potência em si mesmos e no saber com o qual estabelecem uma distância. Nesse sentido, a improvisação pode ser lida como uma forma-chave para a vitalidade da aula, deixando-a ser o que é (aqui-agora) para que possa devir outra ao mesmo tempo em que provoca devires outros naqueles que a colocam em ato.

### Referências bibliográficas

---

ANDRÉ, Marli; OLIVEIRA, Maria Rita (Org.). *Alternativas no ensino de didática*. 12. ed. Campinas, SP : Papyrus, [1997] 2011. (Série Prática pedagógica).

CANDAU, Vera Maria. *A didática em questão*. 36. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, [1984] 2014.

CANDAU, Vera Maria. *Didática crítica intercultural: aproximações*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, [2012] 2017.

CANDAU, Vera Maria. *Rumo a uma nova didática*. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, [1991] 2013.

CHACRA, Sandra. *Natureza e sentido da improvisação teatral*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

CORAZZA, Sandra Mara. Didática da tradução, transcrição do currículo (uma escrita da diferença). *Pro-Posições*, Campinas, v. 26, n. 1, p. 105-122, jan./abr. 2015.

DELEUZE, Gilles. *O cérebro é a tela*. 1986. Disponível em: <<https://laboratoriodesensibilidades.wordpress.com/2016/09/03/o-cerebro-e-a-tela-entrevista-com-gilles-deleuze-em-1986/>>. Acesso em: 18 set. 2017.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. São Paulo: Escuta, 1998.

FAZENDA, Ivani (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. 13. ed. Campinas, SP : Papyrus, [1998] 2008. (Série Práxis).

FOUCAULT, Michel. Michel Foucault entrevistado por Hubert L. Dreyfus e Paul Rabinow. In: RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 253-278.

GALLO, Silvio. *Deleuze & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KOUDELLA, Ingrid Dormien. Introdução à edição brasileira. In: SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2015.

LIBÂNIO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, [1994] 2017.  
(Série: Magistério 2º grau).

LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Org.). *Panorama da didática: ensino, prática e pesquisa*. Campinas: Papirus, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. 6. ed. São Paulo: Cortez, [1997] 2011.

POUGY, Eliana Gomes Pereira. Pelas vias de uma didática da obra de arte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 485-498, set./dez. 2007.

PUPPO, Maria Lúcia de Souza Barros. Para desembaraçar os fios. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 217-228, jul./dez. 2005.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

RYNGAERT, Jean-Pierre. *Jogar, representar: práticas dramáticas e formação*. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2015.

TAKARA, Samilo; TERUYA, Teresa Kazuko. Por uma didática não-fascista. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 4, p. 1169-1189, out./dez. 2015.

132

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro (Org.). *Didática: o ensino e suas relações*. 18. ed. Campinas: Papirus, [1996] 2011. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro (Org.). *Lições de didática*. 5. ed. Campinas: Papirus, [2006] 2012. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro (Org.). *Repensando a didática*. 29. ed. Campinas: Papirus, [1989] 2015.

---

Karyne Dias Coutinho, doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), é professora associada na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), onde atua nos cursos de licenciatura do Departamento de Artes e nos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGED) e em Artes Cênicas (PPGARC).

[kdiascoutinho@gmail.com](mailto:kdiascoutinho@gmail.com)

Recebido em 18 de setembro de 2017

Aprovado em 9 de novembro de 2017