



Licenciatura em Teatro
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA



Cilene Canda

Ensino de Teatro: Fundamentos e Didática

ENSINO DE TEATRO: FUNDAMENTOS E DIDÁTICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE TEATRO
LICENCIATURA EM TEATRO

Cilene Nascimento Canda

ENSINO DE TEATRO:
FUNDAMENTOS E DIDÁTICA

Salvador
2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Reitor: João Carlos Salles Pires da Silva
Vice-Reitor: Paulo César Miguez de Oliveira
Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
Pró-Reitor: Penildon Silva Filho
Escola de Teatro
Diretor: Luiz Cláudio Cajaíba

Superintendência de Educação a
Distância -SEAD

Superintendente
Márcia Tereza Rebouças Rangel

Coordenação de Tecnologias Educacionais
CTE-SEAD
Haenz Gutierrez Quintana

Coordenação de Design Educacional
Lanara Souza

Coordenadora Adjunta UAB
Andréa Leitão

Licenciatura em Teatro

Coordenador:
Prof. Mateus Schimith

Produção de Material Didático

Coordenação de Tecnologias Educacionais
CTE-SEAD

Núcleo de Estudos de Linguagens &
Tecnologias - NELT/UFBA

Coordenação
Prof. Haenz Gutierrez Quintana

Projeto gráfico
Haenz Gutierrez Quintana
Foto de capa:

Equipe de Revisão:
Edivalda Araujo
Julio Neves Pereira
Márcio Matos
Simone Bueno Borges

Equipe Design
Supervisão: Alessandro Faria
Editoração / Ilustração:

Amanda dos Santos Braga, Amanda
Soares Fahel Reis, Bruno Deminco Ribeiro,
Davi Cohen Ramos Costa, Ingrid Moraes
Barretto, Leandro de Oliveira Souza Costa,

Luana Lopes de Assis Marques de Andrade,
Michele Duran, Rafael Moreno.

Design de Interfaces:
Raissa Bomtempo

Equipe Audiovisual
Direção:
Haenz Gutierrez Quintana

Produção:
Daiane Nascimento dos Santos; Victor
Gonçalves
Câmera, teleprompter e edição:
Gleyson Públio; Valdinei Matos
Edição:
Adriane Santos da Silva, Alan Leonel
Valente Moraes, Lara Menezes Chaves,
Maria Giulia Santos Brandão Lima, Sabrina
de Oliveira Martins
Videografismos e Animação:

Alana Araújo; Camila Correia; Gean
Almeida; Mateus Santana;

Edição de Áudio/trilha sonora:

Filipe Pires Aragão, Mateus Aragão,
Pedro Henrique Queiroz Barreto, Rebecca
Gallinari.



O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. Esta obra está sob licença *Creative Commons CC BY-NC-SA 4.0*: esta licença permite que outros remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho para fins não comerciais, desde que atribuam o devido crédito e que licenciem as novas criações sob termos idênticos.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Universitário de Bibliotecas da UFBA

C216 Canda, Cilene Nascimento.

Ensino de teatro: fundamentos e didática / Cilene Nascimento Canda. -
Salvador: UFBA, Escola de Teatro; Superintendência de Educação a
Distância, 2020.
997 p. : il.

Esta obra é um Componente Curricular do Curso de Licenciatura em
Teatro na modalidade EaD da UFBA.

ISBN: 978-65-5631-031-2

1. Teatro – Estudo e ensino (Superior). I. Universidade Federal da Bahia.
Escola de Teatro. II. Universidade Federal da Bahia. Superintendência de
Educação a Distância. III. Título.

CDU: 37.04

SUMÁRIO

SOBRE A AUTORA.....	6
APRESENTAÇÃO.....	7
UNIDADE 1 - EDUCAÇÃO E TEATRO: DUAS FACES DIALÓGICAS ..	9
1.1 O que é teatro?	9
1.2 O que é educação?	18
1.3 Por que teatro na escola?	25
1.4 Síntese da unidade	29
UNIDADE 2 – POR UMA DIDÁTICA DO TEATRO NA ESCOLA ...	31
2.1 Teatro e escola: um caso amoroso?	31
2.2 Ensino de Teatro: didática, experiência e conhecimento estético	36
2.3 Teatro na escola: fundamentos e didática	41
2.4 Síntese da unidade	46
UNIDADE 3 - DIDÁTICA, DOCÊNCIA E ENSINO DE TEATRO....	47
3.1 Didática e docência na escola	47
3.2 Escola, mediação didática e planejamento	56
3.3 Jogo, didática e ensino de teatro.....	62
3.4 Síntese da unidade	66
UNIDADE 4 - INSPIRAÇÕES PARA A DIDÁTICA DO ENSINO DE TEATRO.....	68
4.1 Teatro épico e as peças didáticas de Bertold Brecht	69
4.2 Sistema de jogos de Viola Spolin	72
4.3 Teatro do Oprimido de Augusto Boal.....	79
4.4 Infância, faz-de-conta e jogo dramático infantil	84
4.5 Síntese da unidade	88
REFERÊNCIAS	90

SOBRE A AUTORA

Cilene Nascimento Canda

Professora-Autora

Cilene Nascimento Canda é professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. É licenciada em Pedagogia, Mestrado em Educação (PPGE/UFBA) e Doutorado em Artes Cênicas (PPGAC/UFBA). Atua nos seguintes campos do conhecimento: ensino de teatro, arte-educação, ludicidade, culturas infantis, infâncias e teatro do oprimido. É pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, didática e ludicidade (GEPEL) e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEU/UFBA). Atua também como poeta, atriz e contadora de histórias.

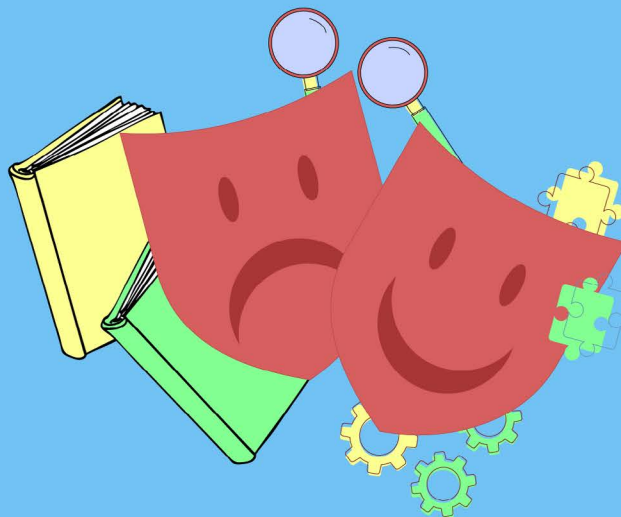


Ilustração: Amanda Braga

APRESENTAÇÃO

Olá, turma de Licenciatura em Teatro,

Que os deuses e as deusas do teatro e da criação nos acompanhem, nos inspirando nessa jornada de descobertas e de sistematização de um pensamento sobre o teatro e seu ensino. Estou muito feliz e honrada por fazer parte da equipe de educadores que atuarão na formação de novos/as professores de teatro, em cinco municípios baianos: Alagoinhas, Feira de Santana, Irecê, Juazeiro e Vitória da Conquista. Primeiramente, gostaria de reconhecer a importante iniciativa da UFBA de adentrar o interior da Bahia, provocando reflexões e potencializando experiências estéticas e teatrais em escolas, comunidades e em espaços mais diversos, inclusive na Internet.

Temos objetivos, desejos, buscas e a hora de projetar é agora. Assim, nosso objetivo geral é: contribuir para a formação de professores de Teatro críticos, criativos e propositivos, por meio de experiências estéticas e de reflexão teórica sobre o ensino de teatro, tecendo um olhar comprometido com o cenário da educação brasileira. Investiremos também no seguinte objetivo específico: mediar conhecimentos do campo do ensino de teatro e sua didática, oferecendo subsídios teórico-metodológicos para a criação de propostas artístico-pedagógicas em escolas e em ambientes não-escolares.

O nosso curso está organizado em 4 unidades de estudos, cuja leitura é obrigatória e será trabalhada nas atividades propostas no componente curricular Ensino de Teatro: fundamentos e didática. A unidade 1 aborda conceitos de teatro e de educação, refletindo sobre a importância do teatro na escola. Já a unidade 2 versa sobre possibilidades e desafios da experiência teatral no cotidiano escolar, refletindo sobre o campo da pedagogia do teatro, ou mais detidamente no teatro e seu ensino. A unidade 3 analisa elementos fundamentais da didática, operando relações com o ensino de teatro e perpassando a reflexão sobre a construção da identidade docente em teatro, da discussão a respeito

do trabalho docente ao planejamento de ensino. Por fim, abordamos, na unidade 4, experiências cênicas consolidadas na história, entendendo-as como referências metodológicas de inspiração - e não como modelo - para a criação de nossos processos de teatro em diferentes contextos educativos.

Que a reunião desses módulos abra caminhos iniciais para estudantes (especialmente os/as do primeiro semestre do curso de Licenciatura em Teatro) prosseguirem nos estudos sobre a organização didática de processos de ensino, sejam em formato de aula, oficina ou curso de teatro. Longe de termos um modelo pronto, ou receita imutável, traremos pistas para vocês produzirem seus próprios caminhos de descoberta, sempre com ética, beleza e responsabilidade social.

Espero vocês com sede, vontade, desejo e sentido de busca.

Porque é assim que acolherei vocês.

Com carinho e compromisso,

Cilene Nascimento Canda.

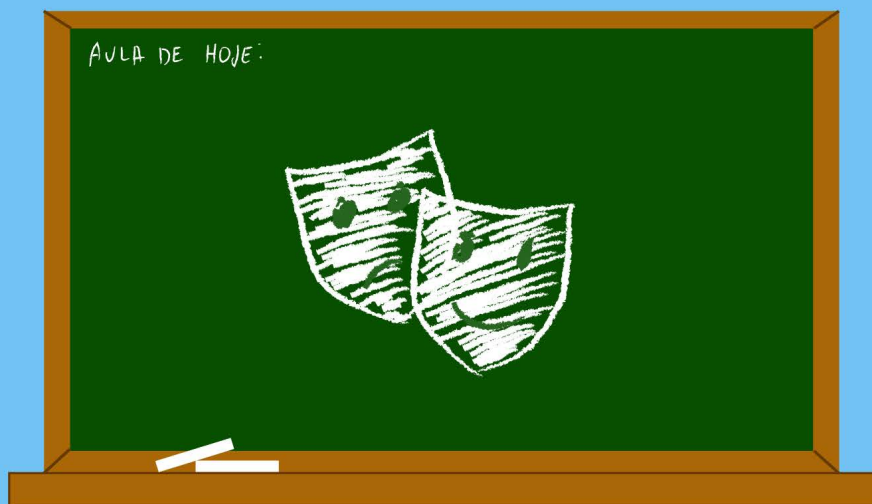


Ilustração: Amanda Braga

UNIDADE 1 - EDUCAÇÃO E TEATRO: DUAS FACES DIALÓGICAS

De início, alertamos para o desafio de trabalharmos a formação em licenciatura em Teatro a distância, esse campo de saber experiencial que requer a presença, o contato, o afeto, o prazer de criar juntos como condições fundamentais para a experiência da cena. Tal desafio solicita de nós uma revisão do que é presença e do que é formação, abrindo campo para o debate, a experimentação, as descobertas e limites da experiência cênica com um olhar crítico e também propositivo para a realidade tecnológica que vivemos hoje.

O uso dessas ferramentas digitais contemporâneas, como armas dóceis, na visão de Milton Santos (2006), depende de quem as maneja; tecnologia não como forma de distanciar, isolar, calar, ainda mais em tempos de pandemia, mas de sensibilizar o acesso e de recriar formas, caminhos e potências de uso das tecnologias em nosso favor e a serviço da vida e de práticas sociais sensíveis e humanitárias. O teatro sobreviverá a mais uma crise, como a que estamos vivendo com a pandemia, assim como resistirá aos tempos sombrios que se apontam, espalhando deleite, poesia, vibração estética em coletivo. Porque o teatro é uma necessidade humana e social.

Estamos a iniciar uma bela e instigante tarefa histórica! Então começamos a refletir sobre este campo milenar que é o Teatro. Evoé!

1.1 O que é teatro?

Para início de debate, é importante compreendermos que campo de saber-fazer da Arte buscamos nos aventurar, viver, estudar e criar. Entender o que é teatro para sabermos

em que terreno estamos pisando e qual o desafio e compromisso de ser/formar professores de teatro são desafios que assumimos inicialmente e de modo breve nesse estudo sobre ensino de teatro. Conceituar teatro não é uma tarefa fácil, justamente por ser Arte, por existir como processo e por estar em constante revisão, em transformação, questionamento constante de si mesmo. Como escrever sobre um conhecimento em mutação, dialogismos, contradições, se o “[...] teatro hoje é uma coisa, amanhã é outra, ontem foi diferente?” (PEIXOTO, 2005, p. 10). Eis o lastro deste desafio de entender o campo do teatro.

A complexidade da atividade teatral leva-nos a perguntar se é possível definir teatro, assumindo, portanto, a diversidade de propostas estéticas, dos processos e das interações compartilhadas, bem como os limites de tradução da cena, do momento estético e efêmero para a palavra escrita, acadêmica e racionalizada. Este livro é uma oportunidade de tecermos nossos registros, reflexões, inflexões e sínteses de estudos, ainda que seja uma representação incompleta, impossível de ser universalizada. Capturar o fruir do ato cênico, como também a busca por responder a que ele se destina é compreender que a experiência, em si, é impossível de ser substituída, contudo,

A incompatibilidade não implica na incomunicabilidade, mas indica a impossibilidade de uma tradução completa entre a ordem corporal e a linguagem. Entre ambas há uma articulação, uma possibilidade de tradução parcial, que permite falar da experiência corporal. (...) Este “corpo” de que falamos emergiu em nossa experiência social e histórica num contexto específico e está atravessado por múltiplos imaginários. (NAJMANOVICH, 2001, p. 9).

A comunicabilidade entre o corpo da experiência (vivo, sensorial e sensível) que fala de si e das suas experiências gera conhecimento de mundo. Na cena, o corpo fala, dá sentido, provoca e registra as experiências vividas que se somam aos saberes sociais e históricos partilhados. O tipo de conhecimento contemplado no ato estético é capaz de reverberar no universo simbólico de criadores e espectadores, sendo significativo para a promoção de experiências de outros sujeitos, grupos, companhias de teatro. Assim, os limites que se impõem não podem ser considerados como impossibilidade de reflexão filosófica sobre o Teatro, essa arte que tanto já suscitou debates e pesquisas em todo o mundo.

Nessa medida, importante frisar que, mesmo sendo diverso, múltiplo e intraduzível, o teatro conserva uma série de elementos que o caracterizam como tal, diferenciando-o das demais linguagens artísticas, reafirmando-o ainda assim como Arte. Tendo uma história específica, o teatro, através dos tempos, se consolidou como parte do patrimônio cultural da humanidade, sempre reinventando-se enquanto Arte. Na tentativa de escrever sobre

o teatro, para um público iniciante, em seu livro *O que é teatro*, Fernando Peixoto (2005) conduz-nos a indagar se o teatro poderia ser designado como uma espécie de ritual com início, meio e fim, que se repete diante uma plateia e que assim se apresentaria:

Um espaço, um homem que ocupa este espaço, outro homem que o observa. Entre ambos, a consciência de um cumplicidade, que os instantes seguintes poderão até atenuar, fazer esquecer, talvez acentuar: o primeiro, sozinho ou acompanhado, mostra um personagem e um comportamento deste personagem numa determinada situação, através de palavras e gestos, talvez através da imobilidade e do silêncio, enquanto que o segundo, sozinho ou acompanhado, sabe que tem diante de si uma reprodução, falsa ou fiel, improvisada ou previamente ensaiada, de acontecimentos que imitam ou reconstituem imagens da fantasia e da realidade. (PEIXOTO, 2005, p. 10).

De início, já podemos inferir sobre as possibilidades diversas de se constituir um ato cênico, mas o próprio autor questiona se é isso que é teatro, alertando para o cuidado de não chegarmos a conclusões rápidas, definições abstratas que tomam um ato isolado como uma verdade imutável, como bem salienta o autor. Não existe, portanto, um modo específico, único, correto do fazer teatral, mas várias possibilidades se apresentam e são recriadas constantemente e dependem de uma série de aspectos para a sua produção, que vão desde o projeto estético da direção, da dramaturgia e do elenco à sua produção. Isto é, se tem dinheiro, se não tem, se tem pauta de teatro ou se apresenta na rua, se são crianças ou adolescentes em formação ou se são atores/atrizes profissionais, por exemplo. Por isso, pensar em teatro requer um olhar ampliado para a sociedade, tanto do ponto de vista simbólico, quanto material.



Reflexão

O modo de ser e fazer teatro implica saber das condições de sua realização, se é uma companhia com grande capital de produção, financiado por empresas privadas ou subvencionado pelo Estado, como é o caso de alguns países desenvolvidos; ou se é um modo de produção não-profissional, formado muitas vezes, por estudantes, professores, sindicalistas, arte-educadores, artistas independentes, instituições religiosas, políticas e culturais. Toda forma de fazer teatro é importante e agrega em si mesma uma diversidade de experimentos e de linguagens só descoberta no e pelo processo de criação, que também é dinâmico e fugaz, o que torna a tarefa de definição do campo ainda mais desafiante.

Além da dificuldade de definição, convém considerar a polissemia do termo, uma vez que teatro comporta significados ambíguos. Teatro tanto pode designar o ato cênico, a manifestação de um ou mais atores/atrizes que interpretam uma história, ou desenvolvem ações cênicas em combinações de diálogos, gestos, falas, sonoridades, luzes, imagens, dentre outras possibilidades; quanto o espaço físico e arquitetônico de apresentação e circulação de espetáculos, coreografias, recitais, concertos, dentre outras manifestações, conforme observamos no quadro de imagens a seguir:



Figura 1: Teatro Massimo Vittorio Emanuele, Itália

Fonte: [Wikimedia](#)



Figura 2: Vista aérea do Teatro Colon, Argentina.

Fonte: [Wikimedia](#)

O teatro é, assim, visto como o lugar que se vai para se ver, embora o espaço físico não necessariamente precise ter a estrutura convencionalmente voltada para eventos teatrais; assim, espaços como ruas, escolas, praças, empresas, bares, dentre outros, podem ser ressignificados como lugares de apresentação e recepção teatral. O teatro é um modo de produzir arte em que atores/atrizes, diretores e técnicos/as, buscam a dimensão lúdica, onírica e estética do fenômeno teatral como forma de despertar reflexões, sentimentos e até atitudes no público. A sua matéria é composta por fantasia e imaginação, conforme é narrado em *Monte de pedras*, texto de 1830: “o teatro não é o país do real: existem árvores de cartolina, palácios de pano, um céu de farrapos, diamantes de vidro, ouro de lantejoula, fingimento na bofetada, rouge na bochecha, um sol que sai debaixo da terra” (*Monte de pedras*, 1830, *apud* ROUBINE, 2003, p. 106).

Além disso, o teatro pode ser visto na visão do/a **dramaturgo/a**, que inventa, conduz e narra uma história, através das palavras; ao criar enredos, roteiros, textos dramáticos, construindo as histórias das personagens, nos mais diversos formatos e possibilidades experimentadas ao longo da história. Uma máxima que se convencionou no contexto artístico é o de que o teatro para existir necessita de um tripé: o ator ou atriz, o texto e o público, estrutura considerada (e também problematizada) no teatro, tanto do ponto de vista da dramaturgia, quanto da encenação.

Evidentemente, considerando a diversidade das experiências teatrais, os atuentes podem ser um objeto, um boneco e não somente os atores; já o texto não é apenas escrito ou falado no palco, porque o teatro lida com o texto performático, espetacular. A tradição do teatro ocidental e hegemônico tem centralidade no texto, no drama que estrutura a ação dramática, os objetivos dos personagens e o papel dos intérpretes. Assim,

Um espetáculo de teatro, seja tragédia ou comédia, drama ou revista musical, mínima ou ópera, pode ter como ponto de partida um texto escrito em seus mínimos detalhes. Com diálogos completos e indicações cênicas, expondo conflitos entre personagens perfeitamente delineados e narrando as relações que os homens estabelecem entre si em determinadas circunstâncias. (PEIXOTO, 2005, p. 19).

O texto dramático tem como finalidade a cena, embora o texto possa também ser lido e apreciado como leitura literária; por isso, é possível afirmar que um bom texto dramático deve dar margem de criação à direção, aos seus intérpretes, como também aos seus espectadores, pois na leitura das entrelinhas é que se encontra toda uma produção simbólica de quem vai ao teatro. A estrutura tradicional de teatro que se cria a partir de

um texto foi questionada e desestabilizada com a invenção do/a diretor/a, posteriormente, que se incumbiu de dar autoria ao processo de montagem ou encenação do texto.

Quando o texto entra em situação de ensaio, ele pode sofrer diversas mudanças, cortando, alongando, propondo cenas, ritmo, exercícios diversos, experimentando linguagens, textos que podem, inclusive, suprimir elementos demasiados do texto ou até mesmo a sua completa reescrita ou adaptação. Por tal razão, é importante assegurar que a representação cênica de um texto deve-se dar em um contexto de plena liberdade, embora nem sempre esse clima harmonioso seja garantido no processo de criação cênica, o que não diminui a importância do papel de quem escreve o texto dramático:

Já o dramaturgo tenta redescobrir, por trás desses acontecimentos, os sentimentos, as motivações, as paixões e os comportamentos que os tornaram possíveis. Existe aí, claramente, uma margem de incerteza, de desconhecido, que é também o domínio da inspiração e da liberdade criadoras. (ROUBINE, 2003, p. 100).

Atenção!

Observemos que o diálogo entre a palavra escrita e a cena permite que o/a espectador/a apreenda o mundo, segundo sua lógica de vida, como se a história tivesse sido escrita e/ou encenada para ele/ela.

Ao mesmo tempo, cabe ao dramaturgo criar estilos e formas de compor seu texto, com rubricas ou não, com diálogos ou somente com indicação de gestos, por exemplo.

Enquanto obra literária, dramatúrgica, o texto está pronto e publicado, mas, para se tornar o teatro, o texto precisa ser encenado.

E você? Conte-nos sobre seus modos e desejos de realização em teatro!

Por outro lado, nem todo espetáculo parte do texto para a sua encenação, assim como pode ser visto somente com um pré-texto para o início do processo criativo, ou seja, como um caminho de estímulos para a elaboração de propostas cênicas. Outras peças não possuem texto dramatúrgico previamente estudado e ensaiado, podendo ser montadas a partir de processos criativos, ou ainda ser todo o espetáculo apresentado em formato de improvisação, inclusive com interferências espontâneas ou mediadas provocadas pelo público. Outras encenações envolvem também a participação ativa dos espectadores na cena, podendo ser um jogo combinado ou não com a plateia, podendo ela ser parte

integrante de uma cena ou do espetáculo como um todo, compondo elementos como o cenário, a cena, ou iluminando o espaço cênico.

Portanto, não há fórmula única e universal para se fazer teatro, porque ele é tão diverso quanto é a experiência humana em sociedade. O importante aqui nesse campo reflexivo sobre o teatro é, nas palavras de Jean-Jacques Roubine, “apreender a lógica de sua elaboração, de sua operacionalização” (2003, p. 11), para que possamos encontrar nossos modos próprios de fazer teatro, seja atuando, dirigindo, ensinando ou produzindo. Contudo, o modo contemporâneo de fazer teatro é divergente do seu surgimento, ligado ao culto, à festa e ao ritual, voltados para os deuses e as divindades da natureza, desde a época pré-histórica do ser humano no planeta Terra:

Na verdade, o teatro nasce no instante em que o homem primitivo coloca e tira sua máscara diante do espectador. Ou seja, quando existe consciência de que ocorre uma ‘simulação’, quando a representação cênica de um deus é aceita como tal: a divindade presente é um homem disfarçado. Aqui começa o embrião da noção de ficção e também da noção de fazer arte. O teatro define seu terreno específico. E, naturalmente, enquanto para os idealistas sua essência pode ser até mesmo divina, para os materialistas seu significado é concreto. E pertence aos homens. (PEIXOTO, 2005, p. 10).

Outra justificativa plausível é a de que a ação teatral teria início no ato de contar histórias ou como desdobramento do ato de dançar e de jogar, ou seja, de simbolizar. Não há consenso entre historiadores e antropólogos, mas há indícios, e poucas comprovações, dos rituais produzidos na história da humanidade. Assim, o teatro, essa arte efêmera e, ao mesmo tempo, ancestral nasce

Do primitivo instinto de ser o outro, da necessidade do disfarce e do jogo lúdico, da vontade do homem ver-se a si mesmo reproduzido, do ritual religioso ou profano, da magia e da mais primária imitação da natureza, o espetáculo ganhou dimensão própria. Definiu seu campo de ação, respondeu às exigências dos homens, até enquanto veículo de informação. Situou-se e participou da vida das sociedades: entregou-se à religião, à política, ao vazio niilista ou ao apocalipse anárquico. (PEIXOTO, 2005, p. 22).

No início, o teatro não tinha a separação clássica entre atores e espectadores; o palco e a plateia eram vividos de modo amalgamado, como uma vivência ritualística experienciada e contemplada por todos. Na história do teatro ocidental, a cidade de Atenas foi o marco civilizatório, na Grécia antiga, por volta de VI a.C., não só para a propagação, mas também

para a sistematização da experiência teatral. A obra do filósofo grego Aristóteles deixou um legado de reflexão sistemática sobre o teatro, passando a demarcar o lugar/ofício de ator diferente da plateia, causando reprodução ou controvérsias ainda hoje.



Sabendo um pouco mais

Com base nos registros de Aristóteles a respeito de um teatro extremamente importante para a sociedade da época, a tragédia tem surgimento em improvisações feitas em rituais para o deus grego Dionísio, símbolo do vinho, da fertilidade e da embriaguez, acompanhados por danças e cantos. Os ditirambos eram histórias encenadas e cantadas por um ator, o corifeu, acompanhadas por refrão cantado pelo coro. É daí que surge a compreensão de Teatro derivada do grego θέατρον (*théatron*) que significa ver, olhar atentamente, ou como lugar onde se vê, ou seja, onde se pode ver o outro e a si mesmo, como um espelho de aumento da realidade.

Não se trata de uma experiência de simplesmente olhar, mas um ato envolvente, efêmero, irrepetível e provocativo, pois “o teatro existe na duração do espetáculo. Uma arte autodestrutiva” (PEIXOTO, 2005, p. 22). Na busca por significados e signos profundos para desvelar a experiência humana em toda sua diversidade, o teatro se propõe ao exercício do estar aqui e agora, do ver com atenção deliberada para o/a outro/a que atua no ato cênico. Ao se ver, o espectador entra em um conjunto de contradições e ambiguidades, próprios à ficção, que permitem refletir ou dar algum sentido à experiência do personagem e a si mesmo, na medida em que o espectador imagina o que está sendo representado de muitas formas possíveis, dilatando o seu olhar e o seu potencial imaginativo.

Portanto, o teatro está além do que se vê e do que se apresenta, pois ele atua em uma dimensão outra, a da imaginação e do simbólico. Por isso, o teatro pode ser também compreendido como o lugar onde se imagina, um ato coletivo síncrono, ou como momento estético, ou seja, “a densidade deste espaço, sua aparente contradição, a tensão existente entre os pólos obra de arte/realidade, é o que chamamos de momento estético” (GARCÍA, 1988, p. 13).

Ao considerarmos o teatro como um momento estético, importa pensarmos também no teatro como política, na medida em que compreendemos que toda ação humana

no mundo é um ato político. É um campo de saber-sentir-fazer de ordem estética (da ordem do sensível) e política (sobre a vida em sociedades humanas). O teatro sempre se relacionou com a política, sem deixar de ser visto como um momento estético, ou seja, de estesia em coletivo. Nisso reside um grande potencial político, uma vez que “engajado, o teatro sempre teve ou na defesa de valores progressistas e mesmo revolucionários ou, até por omissão, empenhado na defesa de idéias conservadoras”. (PEIXOTO, 2005, p. 23).

É justamente a diversidade de situações de criação que assegurará a liberdade de criação que espelha e reflete a personalidade e experiência de cada ser, em seu exercício artístico: “cabe a cada criador elaborar uma estética que convenha a seu projeto e à sua visão de mundo! Nada o obriga a aceitar os dogmas obsoletos formulados por uma geração anterior” (ROUBINE, 2003, p. 89 e 90). Como fruto de um projeto estético e político, o teatro é manejado como arma ou de reprodução (de valores, hábitos, estigmas sociais hegemônicos de natureza excludente) ou de libertação (como exercício de liberdade de criação de outras possibilidades de vida em sociedade).

Isso porque é importante assegurarmos a reflexão sobre o potencial pedagógico e político do teatro. O teatro é um ato potente, perigoso à ordem natural das coisas, por descortinar e desvelar as falsidades, desestabilizar as certezas, porque “[...] o pensamento sensível é arma de poder – quem o tem em suas mãos, domina. Por isso, os opressores lutam pela posse do espetáculo e dos meios de comunicação de massas, que é por onde circula e se impõe o pensamento único autoritário” (BOAL, 2009, p. 18). O teatro, como ato político e educativo, é uma das vias de produção de poderes populares, na medida em que o seu conhecimento/experiência é difundido.

Democratizar os meios de produção de imagens, palavras, conteúdos, acionando o poder com autonomia e diálogo é um modo de educar e de mobilizar os sujeitos a pensarem, lutarem e a construírem outras realidades possíveis, para além da que conhecem no imediato do cotidiano. Esta visão sobre o teatro engajado e socialmente referenciado se relaciona “aos conceitos e posições políticas do artista ou dos artistas e à forma como, através da realização da arte, estas idéias, conceitos e apreciações vão sendo questionados, criticados, analisados, isto é, interpretados” (GARCÍA, 1988, p. 13). O teatro não é uma entidade pura, isolada do seu contexto social. O teatro é, assim como a educação (conforme veremos a seguir), uma prática social, política e historicamente situada. Ele, ora reflete e critica a sociedade que temos, ora a reproduz, ora a ultrapassa, dilacera em sua linguagem, por ser arte. Por ser uma produção demasiadamente humana!

Em seguida, nos debruçaremos a entender melhor o que consideramos como Educação, para que possamos, em um debate fecundo, refletir sobre as relações entre esses dois

campos. Situiremos a nossa atenção mais deliberada no campo do ensino do teatro, destacando aspectos de uma didática geral e de uma didática específica para a construção de novas práticas pedagógicas em teatro.

1.2 O que é educação?

Conceituar educação também não é uma tarefa simples, em virtude de sua complexidade e da sua relação imbricada com diversos campos do saber. Contudo, o esforço de refletir sobre o que é educação, ou o que é um ato educativo se constitui tarefa fundamental àqueles que pretendem seguir a carreira da educação, especialmente na esfera da docência. Iniciamos considerando a educação como prática social necessária a todas as formas de cultura e sociedades, ainda que possa assumir compromissos e objetivos bem divergentes, contraditórios muitas vezes.

Atenção!

Vou citar alguns exemplos: a educação de uma criança de uma tribo indígena, povos originários do território nacional, ou de uma criança quilombola, ou assentada terá como princípios e práticas os saberes e as experiências necessárias para a convivência na aldeia, no quilombo ou no assentamento; seu processo educativo pode, por exemplo, incluir habilidades físicas, conhecimentos dos fenômenos da natureza, os saberes simbólicos de sua cultura, seus atos de resistência, dentre outros considerados necessários para a vida cultural. Já a educação de criança de uma metrópole assume outros contornos e propósitos, diferentemente das necessidades existentes em uma aldeia, quilombo ou assentamento; atende aos interesses sociais e políticos do que foi selecionado para fazer parte da formação de cada criança, adolescente ou adulto de cada lugar.

Pensar em uma proposta única, universal, comum para todo um país de grande extensão territorial, como é o caso do Brasil, é atitude autoritária, por desconsiderar o valor da diversidade cultural e relevância dos processos educativos para cada povo e cada região. Cada cultura irá definir o que significa educação de acordo com os seus propósitos. A educação como prática social similar a outros campos (comunicação, saúde, psicologia, serviço social) tem como finalidade a formação dos sujeitos de acordo com as necessidades, valores e exigências de cada sociedade, ou em determinado momento histórico.



Figura 3: Crianças na escola/ Índia
Fonte: Christoph Schmitz via [Free Images](#)



Figura 4: Crianças na escola/ Índia
Fonte: Christoph Schmitz via [Free Images](#)



Figura 5: Escola e pobreza

Fonte: Ruben Vazquez via [Free Images](#)



Figura 6: Sala de aula tradicional

Fonte: José A. Warletta via [Free Images](#)

Além disso, pensar em educação não se limita a entendê-la como um fenômeno que acontece somente na escola, ou na sala de aula, com mediação docente, pois a educação é “uma prática social que acontece em uma grande variedade de instituições e atividades humanas (na família, na escola, no trabalho, nas igrejas, nas organizações políticas e sindicais, nos meios de comunicação de massa, etc.). (LIBÂNEO, 2013, p. 14).

Os modos de sociabilidade, as formas de ser, os costumes e princípios são resultados de fatores determinantes sobre o que é preciso aprender e ensinar. Em seu livro *O que*

é *educação*, Carlos Rodrigues Brandão (1989) afirma que, assim como outras práticas sociais, “a educação atua sobre a vida e o crescimento da sociedade em dois sentidos: 1) no desenvolvimento de suas forças produtivas; 2) no desenvolvimento de seus valores culturais” (p. 75). Desse modo, a educação é um processo fundamental para a sociedade que visa o seu pleno desenvolvimento. Nesse palco de negociações, destaca-se o jogo de tensões entre um formato de educação a ser reproduzido ou a ser transformado.

Se observarmos mais detidamente o fenômeno da educação, perceberemos a necessidade de olhar para os valores da nossa sociedade, para entender a que determinada forma ou método, ou modo de educação se propõe. A realidade brasileira constituída tendo como pilar perverso a desigualdade social, o machismo e o racismo, desde os primórdios da colonização portuguesa, não funciona como um todo harmônico, inclusivo e igualitário para todos. Por tal razão, reafirmamos a necessidade de “avançar na compreensão do pensamento pedagógico como um permanente confronto entre paradigmas de educação, de conhecimento, de valores e do humano” (GOMES, 2017, p. 54). O primeiro passo se dá no entendimento, na reflexão sobre a estrutura social desigual e perversa.



Reflexão

A escola que forma o pedreiro e o engenheiro, o vendedor ambulante e o grande empresário é a mesma? Que diferenças, que limites, quais as contradições? Você considera justas as desiguais relações sociais?

Em um Estado em que impera a desigualdade entre classe, gênero e etnia, a educação torna-se privilégio de alguns, em detrimento de uma grande maioria com acesso a uma escola de baixa qualidade, feita para adestrar as massas, o ciclo da pobreza, mantendo assim a estrutura social desigual vigente.

Aos filhos dos pobres, resta uma educação que prive, vete, condene o desejar ir além do ciclo da pobreza historicamente reforçado por práticas, valores e costumes. As práticas escolares, nesse caso, favorecem a formação para a passividade, o silêncio, a obediência; ao passo em que a educação dos filhos das classes abastardas é composta por inúmeros estímulos, linguagens e desafios para aqueles que estão sendo formados para se manter no comando ou para assumir atividades socialmente valorizadas. Observa-se que, de um

lado, há classes sociais privilegiadas no acesso a uma educação de qualidade, enquanto os filhos das classes populares tendem a ter a sua “vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores” (FREIRE, 1987, p. 16). Para a construção de outras formas de vida social, tão possíveis quanto as que existem em muitos países que investiram seriamente na escola pública para todos, a educação de crianças, adolescentes e adultos necessita, portanto, de um tipo de formação “afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação da sua humanidade roubada”. (FREIRE, 1987, p. 16).

No livro *Educação para além do capital*, István Mészáros (2008) se contrapõe a esse modelo de educação pautada numa lógica desumanizadora e produtivista voltada para um mercado de trabalho opressor e competitivo inerente ao sistema capitalista. O autor situa a aprendizagem como construção que se estabelece nas relações com a vida e com o mundo, afirmando que “(...) esses processos não podem ser manipulados e controlados de imediato pela estrutura educacional formal legalmente salvaguardada e sancionada” (MÉSZARÓS, 2008, p. 53) e defende uma educação que possibilite aos alunos enxergarem-se a si próprios e trabalhar mudanças necessárias para a construção de relações, nas quais o capital não se imponha, retirando o brilho do tempo livre, da solidariedade e da capacidade criativa, inerente a cada ser. Advoga, ainda, em favor de uma educação que forme o sujeito político, capaz de pensar, sentir e agir, em um processo de transformação radical do modelo econômico e político hegemônico.

A educação, portanto, não é um campo neutro ou puro, isolado dos valores e práticas sociais, uma vez que “não há igualdade entre os brasileiros e a educação consolida a estrutura classista que pesa sobre nós; não há nela nem a consciência nem o fortalecimento dos nossos verdadeiros valores culturais” (BRANDÃO, 1989, p. 56). A educação como produção humana e histórica é cotidianamente utilizada como arma de controle, cujos interesses políticos nem sempre condizem com os interesses da população, da nação como um todo. E tal posicionamento ético e político condiz diretamente sobre o trabalho educativo, pois

a consciência política dos professores deve convergir para o trabalho que se faz dentro da escola. Numeroso contingente de alunos proveniente das camadas populares se matricula na escola e os próprios pais fazem sacrifícios para mantê-los estudando. O ensino é uma tarefa real, concreta, que expressa o compromisso social e político do professor. (...) O ensino de baixa qualidade empurra as crianças, cada vez mais, para a marginalização social. (LIBÂNEO, 2013, p. 38).

Assim, existem interesses políticos e econômicos que regem legislações, currículos e práticas sociais escolares, mesmo que tais interesses sejam velados, escondidos sob uma questionável parcialidade.

Atenção!

Do ponto de vista de quem faz a educação no cotidiano de escolas, institutos e universidades, cabe a permanente reflexão em busca de desvendar as práticas que neguem e reneguem um tipo de educação que seja, de fato, fruto do interesse social coletivo.

Veja só o que nos diz José Carlos Libâneo (2013):

“educação corresponde, portanto, a todas as modalidades de influências e inter-relações que convergem para a formação de traços de personalidade social e do caráter” (p. 21)

“implicando uma concepção de mundo, ideais, valores, modos de agir, que se traduzem em convicções ideológicas, morais, políticas, princípios de ação frente a situações reais e desafios da vida prática” (p. 21-22).

A educação, portanto, é responsável por um panorama relevante para a vida social, por isso valorizamos um tipo de educação que revele as causas sociais, históricas e políticas dos problemas da vida; endossamos a urgência da construção de uma “pedagogia que faça da opressão e suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará” (FREIRE, 1987, p. 17). Nesse ato constante de refletir, cabe a nós, educadores, o inquietante questionamento sobre as nossas (e outras) práticas e projetos educacionais: a quem se destina determinado conhecimento ou prática? A quem serve? Para que serve determinado modelo social e educacional? Tais perguntas são alicerces fundamentais para entendermos os contextos da educação, a partir de sua tríade Educação-Escola-Ensino.

Por outro lado, é importante pautar nesse debate, e esta é a mais importante de nossa tarefa, a educação como motor de mudança social, mais do que mera adaptação do sujeito no mundo. Ou seja, a ideia de educação não serve apenas ao indivíduo e à sociedade, mas a uma formação que instigue criticamente os sujeitos rumo à mudança da estrutura injusta, desigual e alienante, construída através de práticas de “[...] repressões que sofremos ao sermos ‘educados’ que nos limitam e estreitam nossa capacidade de expressão. As crianças dançam, cantam e pintam” (BOAL, 2003, p.19), eis o natural do desenvolvimento de todo

ser em aprendizagem, mas “depois, com a repressão que sofrem na família, na escola, no trabalho, convencem-se de que não são bailarinas, nem cantores, nem pintores” (p.19). As práticas sociais conservadoras retiram e limitam as linguagens diversas das crianças, mas como contradição, “devemos compreender que todos os homens são capazes de fazer tudo aquilo que um homem é capaz de fazer”. (p.19).

Tais considerações de Augusto Boal coadunam com o entendimento de Paulo Freire a respeito das repressões e violências vividas cotidianamente nas escolas: espaços sem vida, sem magia, com desejos silenciados e corpos reprimidos e padronizados com uniformes. Tempos e espaços reduzidos de convívio, marcados pela ausência ou reprodução de experiências artísticas, marcas sociais da violência material e simbólica, do estigma, do abandono e da opressão. É evidente que tal realidade não dá conta da formação complexa e emancipada de sujeitos no contexto social contemporâneo marcado por inúmeros desafios políticos e humanísticos.

Aliada a este campo de proposições, situa-se também a compreensão de que educar vai muito além da mera instrução, assim como o entendimento da urgência na construção de cenários educativos que provoquem o olhar sensível e estético para o aprendizado advindo das experiências corporais no mundo, unindo o inteligível e o sensível nos processos educacionais. A sensibilidade e o corpo são, cotidianamente, desprezados ou negados por uma visão reducionista de cognição, de formação e de educação. No entanto, o corpo opera importantes formas de apreensão e significação do mundo, pois “movemo-nos entre [su]as qualidades (...), constituídas por cores, odores, gostos e formas, interpretando-as e delas nos valendo para nossas ações, ainda que não cheguemos a pensar sobre isso” (DUARTE Jr., 2001, p. 163).

Ao pensar sob este ponto de vista amplo de educação, resta-nos refletir sobre como o/a educador/a, ao desempenhar a sua ação-no-mundo, busca “recorrer ao conhecimento das áreas na qual é especialista, ao conhecimento pedagógico e ao conhecimento do sentido e significado da educação humana (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 147). As autoras salientam também que tais saberes são mobilizados pelo/a educador/a através das experiências de vida, tanto no seu trajeto na cultura, quanto na reflexão sobre ser professor/a, sobre educar e sobre escola.

Nesse sentido, a ação-reflexão-ação é um processo de ressignificação constante, no qual a teoria favorece um olhar atento e ampliado sobre a prática, opondo-se “à compreensão da ação docente como mera reprodução e execução de teorias e passa a valorizar os docentes como profissionais reflexivos”. (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 147). Cabe ainda ressignificar o conceito de educação, focando a atenção para a realidade de cada formato

de educar, mas tendo sempre em vista um compromisso ético e social com os sujeitos que frequentam a escola em busca de autodesenvolvimento.

Pensar no/a educador/a como profissional reflexivo/a sobre a sua classe, gênero, etnia é considerar a força transformadora, humanizada e necessária dos movimentos negros, indígenas e feministas de educação. Não há desenvolvimento humano e educação emancipadora sem a reparação das mazelas do racismo no país. O racismo, por ser estrutural e estar na base das relações sociais, precisa de um movimento de contraposição e emancipação. É nesse sentido que a educadora Nilma Lima Gomes (2017), em seu livro *O movimento negro educador*, enfatiza como se dá a sua dinâmica, afirmando que

ao ressignificar a raça, esse movimento social indaga a própria história do Brasil e da população negra em nosso país, constrói novos enunciados e instrumentos teóricos, ideológicos, políticos, analíticos para explicar como o racismo brasileiro opera não somente na estrutura do Estado, mas também na vida cotidiana das suas próprias vítimas. (GOMES, 2017, p. 21).

Pensar em coletivos de educadores nos remete a entender a importância da articulação em redes de instituições, de modo a

compreender a potência desse movimento social e destacar as dimensões mais reveladoras do seu caráter emancipatório, reivindicativo e afirmativo, que o caracterizam como um importante ator político e como um educador de pessoas, coletivos e instituições sociais ao longo da história e percorrendo as mais diversas gerações. (GOMES, 2017, p. 22).

A forma como se manifesta o movimento negro nos leva a compreender a educação como ato político em movimento, dentro e fora da escola. A presença do teatro no cotidiano escolar é urgente para formar sujeitos com subjetividades desestabilizadoras, capazes de provocar, sensibilizar e mobilizar outros sujeitos. Vamos entender melhor as relações entre o teatro e a escola.

1.3 Por que teatro na escola?

Começamos afirmando que a justificativa para o teatro na escola é por necessidade, não de existência do teatro, até ele pode insurgir em qualquer lugar: praça, rua, ônibus, centros de cultura e até mesmo nos teatros. Qualquer lugar pode ser um palco. No entanto, o teatro na escola cumpre uma necessidade histórica, social e cultural, como

revisão e reconstrução constante do sentido de ser e estar na escola; bem como na defesa da escola pública para além da mínima instrução alienante; e na luta por uma educação mais humanística, com beleza, ética e comprometimento com a vida digna para todos.

Para isso, é preciso se contrapor a um modelo de escola embrutecida, insensível, decadente, discriminatória, violenta e excludente. A necessária contraposição a um modelo de educação pautado numa lógica desumanizadora e produtivista voltada para um mercado de trabalho opressor e competitivo inerente ao sistema capitalista. No livro *Educação para além do capital*, István Mészáros (2008) traduz a aprendizagem como construção que se constitui nas relações com a vida social, enfatizando que “(...) esses processos não podem ser manipulados e controlados de imediato pela estrutura educacional formal legalmente salvaguardada e sancionada” (p. 53). O autor também defende uma educação que possibilite aos estudantes enxergarem-se a si próprios e trabalhar mudanças necessárias para a construção de relações, nas quais o capital não se imponha como válvula de exploração e castração de sonhos, de padronização e docilização dos corpos.



Reflexão

Esta é uma busca em favor de uma educação que forme o sujeito político capaz de pensar, sentir e agir, em um processo de transformação radical do modelo econômico e político hegemônico. Como você se situa no debate sobre educação pública de qualidade? Como o teatro pode ser uma arma de luta contra as desigualdades sociais?

Buscamos um tipo de educação que provoque o pensamento, a sensibilidade e a curiosidade dos estudantes, que faça do tempo livre e do imaginário um direito, assim como a solidariedade, o respeito e a reflexão crítica, um potente caminho de criação. Em comunhão com Mészáros, lutamos em favor de uma educação que forme o sujeito político, capaz de pensar, sentir e agir, em um processo de transformação radical do modelo econômico e político hegemônico. Tal transformação requer um exercício permanente de conscientização, de ação-reflexão-ação, pois “a libertação não se dá dentro da consciência dos homens, isolada no mundo, senão na práxis dos homens dentro da história que, implicando na relação consciência-mundo, envolve a consciência crítica

dessa relação” (FREIRE, 1979, p. 78 e 79). E nesse processo, o teatro se situa como uma experiência de diversidade, diálogo e criação tão necessários ao cotidiano de filhos e filhas dos trabalhadores brasileiros, uma vez que favorece a constituição de atos de consciência de mundo, conforme conclamado por Paulo Freire.

O teatro como exercício de uma “[...] consciência estética representaria, então, essa capacidade consciente do homem de perceber-se de forma ativa e criativa na relação com o mundo, tornando-se capaz de atribuir à realidade uma ordem, uma significação”. (SOARES, 2010, p. 46-7). O ensino de teatro apresenta significativa contribuição para fomentar mudanças nas relações sociais na escola, nos modos de mediação das experiências pelos/as educadores/as. E o mais importante é a mudança que ocorre nas pessoas, na mobilização dos sentidos e do sentido perante, pois o processo criativo de teatro

[...] na sala de aula está carregado de sentido estético ao despertar no aluno um olhar dinâmico que se desloca para dentro e para fora de si mesmo, numa perspectiva ativa e não mais passiva diante do mundo. Tal atitude faz do aluno sujeito, portanto, criador e transformador das formas, imagens e acontecimentos (SOARES, 2010, p. 46-7).

A proposição de caminhos específicos do ensino de teatro se destina à formação de sujeitos mais sensíveis, criadores e críticos. Há, portanto, a emergência de experiências de insurgência, de criatividade e de mobilização cultural coletiva; a escola pública precisa do teatro (das artes) para poder resistir à barbárie, por isso é preciso formar pessoas observadoras do mundo no qual estão inseridas e, ao mesmo tempo, atores/autores de suas histórias de vida e itinerários de formação, conforme nos provoca Paulo Freire (1996):

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é somente de quem constata o que ocorre, mas também de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História, mas sou sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar. (FREIRE, 1996, p. 85-86).

Enquanto sujeitos da história, atuantes de teatro, sensíveis às linguagens e às culturas, comprometidos com a educação, lutamos por outras formas de constituição da estrutura social. O trabalho escolar é fundamental para esta construção. E o teatro é o lugar da reinvenção e da reivindicação, no entendimento de Paulo Freire. O teatro suscita

múltiplas formas de aprendizagem através da troca de experiências, da interação com o outro e com o mundo.

Atenção!

O teatro é forma sofisticada de resistência à barbárie. A arte sempre será esse campo de despertar contra os retrocessos, afinal “[...] contra tudo isso, existe gente que escreve, protesta, pinta, pensa e brada. Existe gente inteligente e criativa nas universidades, no mundo do trabalho, na cidade e no campo, nas artes e nas ciências, na política [...]” (BOAL, 2003, p. 128). Fomentar o lugar garantido da experiência artística nas escolas é uma urgência, por propiciar a ampliação de horizontes de formação estética e humanizada na vida em sociedade.

Ao lado da necessária crítica ao capitalismo e aos modos como a escola reproduz a desigualdade social, étnica e de gênero, é urgente dar visibilidade às atividades artísticas, sociais e culturais que vêm sendo produzidas por diversos grupos sociais, pois “[...] esta gente faz parte da vida como ela também é, também existe!” (BOAL, 2003, p. 128). Ao tornar mentes, corações e corpos rudes e bárbaros, torna-se mais fácil manter o controle social, manipular até mesmo a capacidade de sonhar e de pensar livremente. O teatro é contraposição a esse fluxo de dominação.

Finalizamos a nossa primeira unidade endossando que precisamos do teatro e da escola em constante enriquecedor diálogo para que mil formas de amor se consolidem; não um amor como posse, propriedade e dominação, mas um amor de matiz revolucionário. A seguir, contaremos uma história (de amor?) entre o teatro e a educação, buscando provocar a formação novos criadores de casos e histórias do casamento entre o teatro e a educação.

Com isso, buscamos incentivar que, com a formação de novos/as professores/as de teatro, possamos ver insurgirem atos diversos frequentes de teatro na educação e na vida, muitas ações pedagógicas em teatro, projetos culturais nas escolas, construção e implementação de programas, políticas públicas de garantia de inclusão da experiência de teatro nas escolas como direito das comunidades. Eis um instigante e valioso desafio!

1.4 Síntese da unidade

Nesta unidade, abordamos os conceitos introdutórios de teatro e de educação, buscando compreender as suas particularidades, como também iniciamos reflexões sobre as justificativas da importância do teatro na escola. Partindo da impossibilidade de um conceito único, universal, ou até ‘correto’, ‘certo’ e ‘errado’ do fazer teatral. Investimos no entendimento de que várias possibilidades de fazer teatro se apresentam e são recriadas constantemente e dependem de uma série de aspectos para a sua produção, que vão desde o projeto estético da direção, da dramaturgia e do elenco à sua produção.

A educação pode ser pensada como política, como instituição ou ainda como prática realizada enquanto serviço coletivo à sociedade, mas com foco na pessoa (seja criança, adolescente ou adulto). Como prática social, a educação está a serviço dos sujeitos e da sociedade, pois seria falso afirmar que a educação serve apenas à dimensão subjetiva da formação do ser, vez que lida com pessoas reais, que vivem, transitam e se formam em uma sociedade real e não idealizada.

Pensar sobre o que é educação e o que é teatro é uma tarefa que inclui a reflexão sobre educadores que constroem no cotidiano o sentido de ensinar, e educandos/as que atribuem sentido ao aprender, que “é o horizonte de cada um em sua singularidade e conjuntura. Tudo anda junto no âmbito do que faz sentido”. (GALEFFI, 2017, p. 27). O sentido de ensinar e aprender é produzido nas experiências reflexivas e criadoras dos sujeitos em seu entorno e contexto. O sentido de educar ou de ser educado depende dos valores do grupo social. Tais questões perpassam algumas questões ligadas ao ensino de teatro, remetendo-nos aos seus propósitos e justificativas de um teatro que acontece e é recriado na escola.

Abordamos também o teatro como uma arma política e pedagógica, uma vez que “[...] as classes dominantes permanentemente tentam apropriar-se do teatro e utilizá-lo como instrumento de dominação” (BOAL, 2005, p. 11). E contrapõe adiante “Mas o teatro pode igualmente ser uma arma de liberação. Para isso é necessário criar as formas teatrais correspondentes” (BOAL, 2005, p. 11). Mas o manejo dessa arma depende do posicionamento dos artistas, conforme provocava Augusto Boal (2009):

Como cidadãos, antes de tudo, como artistas por vocação ou profissão, temos que entender que só através da contracomunicação, da contracultura-de-massas, do contradogmatismo; só a favor do diálogo, da criatividade e da liberdade de produção e transmissão da arte, do pleno e livre exercício das duas formas humanas de pensar, só assim será possível a liberação consciente e solidária dos oprimidos e a criação de uma sociedade democrática (p. 18-9).

Essa forma de se fazer e pensar teatro apresenta significativa relevância para o campo da educação, conforme veremos adiante, pois “[...] o teatro será o único lugar onde a Nação poderá tomar consciência de si mesma, onde, deixados de lado os interesses privados e individuais, uma coletividade poderá refletir nos problemas que lhe dizem respeito” (ROUBINE, 2003, p. 78).

Além disso, o teatro revela, recria e visibiliza as inquietações e movimentações sociais e políticas de seu tempo, expressando “[...] na obra de arte a sua relação com os conceitos, as idéias, a visão que o artista tem do mundo, da realidade e das relações dos homens entre si e com a natureza” (GARCÍA, 1988, p. 13). Tais inquietações iniciais do campo do teatro nos ajudam a entendê-lo também em sua natureza pedagógica, uma vez que o teatro é, em si, um ato educativo, mesmo quando não se propõe a sê-lo.

Contudo, como já sabemos desta premissa, cabe avançarmos nesse debate, entendendo o campo do ensino, da docência e da escola como necessários à formação de professores, como também assegurar a diversidade de experiências de teatro existentes no cotidiano escolar. A escola é vista como espaço/tempo de produção cultural, no qual o teatro tem lugar fundamental, frente à abertura e à criação de novas frentes de um trabalho didático-pedagógico pelo viés sensível e transformador.

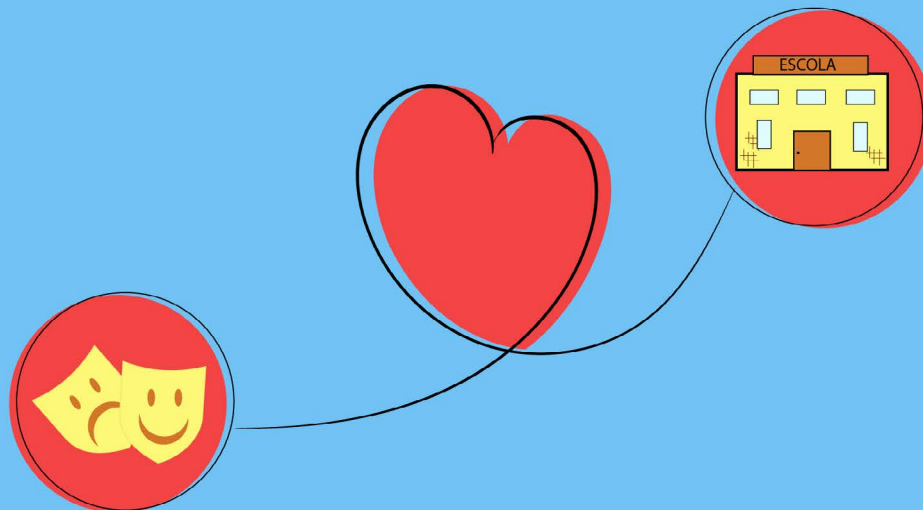


Ilustração: Amanda Braga

UNIDADE 2 – POR UMA DIDÁTICA DO TEATRO NA ESCOLA

2.1 Teatro e escola: um caso amoroso?

A relação entre escola e teatro se define como busca por um modo de compreender o ato educativo em um sentido ampliado, em sua perspectiva estética, ética e integral. Convidamos você a compreender o teatro como direito ao alimento do imaginário e a educação como lugar de formação de novos participantes críticos e criativos na vida em sociedade. Entendamos também que tanto o teatro quanto a educação podem ser esferas de empoderamento e de emancipação. Ou de reprodução e manutenção de uma sociedade ainda demarcada pelo ciclo histórico da pobreza, pelo racismo, extermínio das populações negras e indígenas, homofobia, machismo. No dizer de Carminda Mendes André (2013, p.104), “governa-se para manter a guerra”; a dominação material e simbólica, a exclusão social e estratificação social fazem parte de um projeto de política de matiz capitalista, agressiva, selvagem.

Atenção!

Nesse livro, vou contar para vocês uma história de amor, digamos, nada convencional. Quem não gosta de ouvir e suspirar por um caso de amor? Ainda mais um caso de amor com idas, vindas, descontinuidades, avanços e retrocessos. Então, embarquemos nessa aventura de entender a relação entre o teatro e a escola, personagens que vocês conheceram na Unidade 1. Esta relação já data alguns séculos.

Mas a história que trago para aqui iniciar esse diálogo não fala de um amor expresso, assumido, revelado; embora o amor exista nessa relação e nos faça dar sentido à vida, ele é complexo e cheio de mil facetas, como a história que agora me ponho a contar. Pegue uma xícara de café, ou suco, ou chá, uma água e venha adentrar nas veredas da história.

O Teatro e a Educação se conheceram há muitos séculos, mas até hoje discutem relação, como todo casal em uma relação inconstante, conflituosa, mas extremamente necessária. Falar da relação entre teatro e escola nos remete a um olhar complexo e politicamente situado sobre a vida em sociedade, ainda mais em tempos de inúmeras incertezas e retrocessos constantes. Nessa história de amor mal consolidada, “caminhamos assim na construção dos alicerces para um processo de emancipação, condição necessária para a participação na vida pública”. (VIGANÓ, 2006, p. 28).

Esta não é uma construção fácil e rápida. Afirmar a relação entre o teatro e a escola como um todo harmônico esconderia diversos aspectos e contextos fundamentais para entendermos este campo, como também para delinear o lugar que cada um de nós ocupa nessa “briga de casal”. Portanto, a relação entre o teatro e a escola nunca foi uma relação romântica, embora o amor sempre persista. Apesar do consenso sobre a importância do teatro para a educação e para a vida, com acentuado volume de estudos e pesquisas sobre o teatro como ato/processo criativo, ponderamos que essa relação, ao longo da história, teve altos, baixos e descontinuidades.

Para começo de conversa, estamos falando de dois personagens bem distintos que buscam se relacionar, mesmo com as suas diferenças e contradições. O teatro é o lugar da expressão cênica da vida em sociedade, é o espaço/tempo da liberdade, da criação e da insubmissão. Já a escola tende a ser o sinônimo do controle e da passividade, ambiente de uniformização e padronização para inserção no mundo que está aí, sem alterá-lo, mas se adaptando.

O teatro é lugar do jogo, do efêmero, da incerteza do instante; a educação lida com o ato de formar a partir de objetivos postos, de um currículo estruturado, prazos e tempos definidos. Em geral, a escola está estruturada para preparar o sujeito para a vida em sociedade, enquanto o teatro provoca o ser para desestabilizar esse estar “confortável”, acostumado na vida coletiva. A escola se interessa por conceitos, classificações avaliativas e sistematizações, segue decretos, regulamentos e leis do Estado; o teatro lida com o devaneio, o prazer e o etéreo, é ritualístico e se propõe à invenção sem predefinir os resultados.



Sabendo um pouco mais

A escola é mente, é razão. O teatro corpo, estesia. A escola é apolínea. O Teatro é dionisiaco.

Pesquise um pouco sobre esses mitos Apolo e Dionísio.

Para iniciar, comece com esta leitura bastante leve e didática:

Razão e loucura: Apolo e Dionísio na mitologia Grega

<http://nacaoemacao.blogspot.com/2013/12/razao-e-loucura-apolos-e-dionisio-na.html>

Cumprindo papéis diferentes, a educação e o teatro vêm se relacionando por muitas décadas. Uma relação tensa, cheia de limites. E nessa briga, o teatro, quando inserido na escola, tende a sofrer limitações em seu modo de operar, de existir.

Imaginem quantas vezes o teatro teve que se afirmar e comprovar a sua importância, sendo ele aberto ao incerto, ao momento presente e ao efêmero, dentro de um sistema disciplinar, fragmentado e transmissível da escola, que é reproduzido ao longo de séculos e milênios.

O ato de ensinar lida, no cotidiano, com problemas concretos básicos, como, por exemplo, a ausência de uma sala condizente ao trabalho com ação dramática. Este aspecto é sempre resultado de muitas queixas de professores de teatro a respeito das salas sujas, mal iluminadas, ambiente esteticamente consumido pela decadência, cercado por cadeiras que mais reprimem corpos, do que os libertam. O ato diário de remover cadeiras do ambiente para promover uma aula de teatro em 50 minutos, buscar aquietar a turma, para depois inquietá-la esteticamente, instaurar uma escuta sensível, promover processos de produção criativa são desafios e potências de uma mesma experiência; dois lados de uma mesma moeda. Retornaremos a esta questão quando tratarmos de práticas pedagógicas de ensino de teatro em outro capítulo deste livro.

O que importa para o momento da nossa história é entender que a escola impõe limites restritivos às experiências artísticas em seu cotidiano. Mas o teatro é matéria insurgente e insubmissa, resiste às mazelas de uma escola autoritária, por isso a sua importância de provocar, perturbar, desestabilizar a vida cotidiana acostuada da escola, do bairro, da cidade. Nesses movimentos de insurgências, exercitamos um “olhar desacostumado”, através da imersão em situações fictícias, imaginárias, podendo ser criadas individual ou coletivamente ou a partir de uma narrativa literária. Este alimento à dimensão simbólica e imaginativa da vida precisa ser vista como direito, pois “ora, se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo [...] parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação se constitui como direito” (CÂNDIDO, 2011, p. 177).



Reflexão

Mas de que escola estamos tratando? Existe apenas um formato de escola? E de que teatro abordamos? Evidentemente, há outros modelos e formas de se fazer escola, a partir de princípios éticos e valores ideológicos que a regem. Isso significa dizer que, dos mesmos valores em que a escola se insere em um contexto social, histórico e político, o teatro também é a eles subordinado.

O teatro e a educação cumprem rituais e práticas que consolidam a possibilidade de manter e reproduzir os valores do Estado e da sociedade, ou de modificá-los, questionando, desestabilizando a lógica opressora das relações sociais fincadas no preconceito, na discriminação e na exclusão. Por isso, precisaremos do esforço de um exercício crítico para os campos do teatro e da educação, com vistas a superar um olhar ingênuo e romântico sobre o nosso fazer artístico-pedagógico, que não paira como personagem etéreo, mas com os pés bem fincados na realidade.

Nesse livro, o meu posicionamento ético-político no exercício da profissão docente é de considerar o teatro e a escola como campos de transformação dos sujeitos e das suas relações, frente à construção de um mundo mais harmônico, mais digno e menos desigual. A escola pode ser, sim, o lugar do exercício da autonomia, do livre pensar, da

criatividade, da reflexão crítica. E nada mais urgente e potente que a experiência estética em teatro como ação democrática para todos na escola pública, com perspectiva de se criar

o maior número de oportunidades possível para que ações contundentes sejam levadas a cabo, para que se despertem as consciências, se fortaleçam os grupos e se mobilizem espíritos. Utopia é acreditar que existe um fim para a História. Realidade é agir para a sua constante construção. (VIGANÓ, 2006, p. 20).

A defesa de uma escola pública de qualidade inclui os princípios de uma educação da sensibilidade, do corpo e da cena, como potência de um ensino inclusivo, como também mobilizador de potências, de atos e de realizações concretas na vida cotidiana. É no teatro que os sujeitos se despem dos modos convencionais e cotidianos e se vestem de outros matizes, mentes e corpos para melhor compreendê-los.

O teatro como um lugar onde se vê, onde se é visto pelo outro e por nós mesmos, é fundamental como experiência estética de crianças, adolescentes e adultos em formação, uma vez que advogamos em favor de uma educação que colabore para a “aprendizagem dos afetos e dos perceptos, um mergulho na vivência estética do corpo próprio como lugar de afetos e palco da pessoa que dele se dá conta como consciência intencional” (GALEFFI, 2018, p. 41). Do mesmo modo, a escola precisa ser esse lugar de educação de percepção sensível, dos afetos e da descoberta do mundo pelo corpo, um lugar em que a experiência faça sentido e seja repleta de vida pulsante, inteligente e criativa.



Reflexão

Pense um pouco sobre a necessidade desse caso de amor – dessa relação entre o teatro e a escola – se consolidar e gerar muitos herdeiros: ações pedagógicas, projetos culturais nas escolas, se desdobrando em programas, políticas públicas e ações continuadas.

Os herdeiros do casamento entre o teatro e a educação constituem a consolidação de caminhos propositivos e dialógicos de formação em pleno comprometimento com a dignidade e a emancipação humana. Vamos entender o porquê.

2.2 Ensino de Teatro: didática, experiência e conhecimento estético

O curso de Licenciatura em Teatro em EAD traz como princípio básico a formação de professores comprometidos com a arte, a docência e a sociedade. Assim, formar sujeitos para melhor atuarem na sociedade é um dos desafios postos pela nossa universidade, por entender a importância e a relevância estética e pedagógica do Teatro. O aprofundamento de uma reflexão apurada sobre teatro e educação visa superar a visão de arte como mera ação de entretenimento, terapia, liberação emocional ou recreação.

Desse modo, investir na reflexão crítica como se deu o caso (de amor?) entre teatro e educação desvela sentidos para além do mero entretenimento, elevando o teatro ao seu lugar merecido: filosófico, estético e comprometido politicamente com a vida. Isto porque, historicamente, foram construídas concepções que desfavorecem a compreensão do teatro como ato educativo de alta e complexa relevância, conforme indicam os estudos de Cilene Nascimento Canda e Carla Batista (2009):

A discussão e a pesquisa sobre a importância da arte na escola vêm se ampliando no âmbito acadêmico e educacional em todo o mundo. No Brasil, muito se tem analisado o significado da arte na escola, como significativa contribuição para a formação pessoal e cultural dos alunos, de modo que criou-se, superficialmente, um consenso entre os educadores da afirmação de que a arte faz parte da cultura, considerando-a como elemento propulsor da criação humana. Porém, esta discussão, muitas vezes, torna-se banalizada através da corrente idéia de que qualquer pessoa faz arte, sem um investimento teórico, sem formação, preparo técnico e investigação prática em torno do que vem sendo pesquisado e produzido no campo artístico no país. (CANDA; BATISTA, 2009, p.109)

É nesse sentido que nos impulsionamos a entender experiência como resultante da produção de sentido pelo sujeito em sua vivência de mundo. Para se constituir como experiência, o indivíduo precisa dar sentido e significado a determinado acontecimento, saber ou prática, para além do mero preparo técnico, mas também o incluindo. Entendendo a natureza da experiência estética, no campo do ensino de teatro, o/a estudante, ao vivenciar um jogo teatral, se vê em cena e atribui sentido à experiência, ainda que a vivência possa ter um significado diverso de outro/a aluno/a no mesmo processo criativo. É nessa esfera que o conceito de experiência é delineado por Larrosa Bondía (2015):

Começarei com a palavra experiência. Poderíamos dizer, de início, que a experiência é, em espanhol, “o que nos passa”. (...) A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que

nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. (p. 21).

O lugar do sujeito na experiência precisa, então, ser considerado quando pensamos em experiência teatral na escola ou quando organizamos o planejamento de uma aula. A vivência ocorre, o sujeito participa dela, mas esta não o afeta, não o toca, não o atravessa, nem faz sentido para este. No entanto, se a experiência o arrebatou, sensibilizar, mobilizar uma ação física ou psicológica, um olhar diferente perante o cotidiano habitual, é possível considerar que esse sujeito passou por uma experiência de natureza estética.

Desse modo, é importante diferenciar o sentido de *estética* aqui trabalhado dos termos “forma”, “bom-gosto” e o “belo” convencionalmente utilizados no cotidiano. Assim, o termo *estética* diz respeito à concepção grega *aisthetique*, originada do verbo *aisthesis*, que se refere ao conhecimento sensível; ou seja, o conhecimento do mundo e de nós mesmos perpassa as sensibilidades, os sentidos e as sensações corporais. Desse modo, o binômio “educação estética” se remete à educação da sensibilidade, não obstante deflagrada pelo sujeito que dá sentido à experiência vivida, mas pode ser também mediada pelo/a educador/a, conforme veremos mais adiante.

Na compreensão da arte no campo da educação, abordo o debate de John Dewey (1971) a respeito da atividade artística como experiência, refletindo sobre como esta se constitui no cotidiano da vida das pessoas. Para Dewey, a arte faz parte dos processos de interação entre o indivíduo e a realidade e é um ato que se consolida como ação humana, e não apenas na reflexão ou na imaginação, sendo ação necessária à sua constituição enquanto ser da cultura e de sua própria formação. A arte é vista pelo autor como atitude imbricada na vida, no seu cotidiano social, e toda a vitalidade gerada no processo artístico é resultante de troca entre os indivíduos, cada um com suas experiências diferentes, chegando a afirmar que “a experiência é a arte em estado germinal” (DEWEY, 1971, p.84). Este tipo de experiência tende a se reverberar em quem pratica a arte e em quem a contempla; isto é, começa a se processar no indivíduo, contribuindo para a alteração do seu olhar sobre o mundo, gerando surpresa, desequilíbrios, desejos. Nesse contexto de reflexão, visamos compreender a natureza da educação estética e da produção de sentido sobre a experiência educativa em arte, mais precisamente, o teatro.



Reflexão

O debate sobre a experiência em teatro e a educação estética decorre de perguntas, como: em que medida o ensino de teatro se constitui em experiência educativa e estética?

É importante registrar que o teatro traz, em si, um intenso vigor pedagógico por estimular no indivíduo ações de interação cultural, de participação social, de apuro da percepção e de estímulo à criação, dentre outros aspectos. Do ponto de vista da educação estética, Duarte Jr (2001) assevera que:

Aqui se insistirá, pois, na necessidade atual e algo urgente de se dar maior atenção a uma educação do sensível, a uma educação do sentimento, que poder-se-ia muito bem denominar *educação estética*. Contudo, não nesse sentido um tanto desvirtuado que a expressão parece ter tomado no âmbito escolar, onde vem se resumindo ao repasse de informações teóricas acerca da arte, de artistas consagrados e de objetos estéticos. Trata-se, antes, de um projeto radical: o de um retorno à raiz grega da palavra “estética” – *aisthesis*, indicativa da primordial capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado.” (p.13).

Nesse contexto, é importante situar o teatro como campo de produção de um tipo de conhecimento singular e pessoal, impossível de ser mobilizado e investigado somente pelas vias do discurso verbal e do intelecto. Os rituais e práticas consagrados pela escola não dão conta da complexidade do fazer cênico e da experiência de plenitude, marcadamente pela presença interativa, o estado de prontidão e de ativação de corpos, mentes e seus desejos e pelo sentido dado pelo sujeito à experiência vivida de natureza efêmera, mas que deixa marcas e produz afetos e vínculos; ou seja, transforma as pessoas.

Os estudos de Maria Lúcia Pupo (2005) acentuam a complexidade do trabalho educativo em teatro, afirmando que “a atividade teatral é vista como um sistema de significação com múltiplos códigos – gestualidade, cenário, figurino, iluminação (...). A representação é constituída por um conjunto de sistemas de signos que só adquirem significado uns em relação aos outros” (p. 1). Assumir a complexidade desse tipo de experiência oportuniza-nos a pensar na natureza e nas peculiaridades do ensino de teatro como campo de produção e difusão de saberes, em permanente processo de ampliação.

A experiência teatral é, em si mesma, produtora de conhecimento, ainda que diferentes desafios e dificuldades possam ser encontrados na sua realização, a exemplo do estigma da arte como um tipo de ação que não possui propósitos educacionais; ou seja, visão preconceituosa, fruto do desconhecimento de um conjunto de saberes e fazeres da arte constituídos historicamente. Isto denota também uma restrita compreensão sobre o conceito de cognição, visto que “a suposição de que as artes exigem menos intelectualmente do que as ciências vêm do conceito de cognição, limitado em grande parte aos meios formais de pensamento que possuem caráter proposicional”. (EFLAND, 1998, p. 122).

Para o autor, o conceito de cognição vem sendo ampliado, passando a incluir o processamento de símbolos e o valor das relações com o contexto cultural do aprendiz. Em consonância com o pensamento desse autor, Japiassu (2007) nos confirma que “entender a arte como pensamento-ação é concebê-la como modalidade complexa de conhecimento, que articula a cognição, a afetividade e a psicomotricidade do sujeito de modo holístico ou integral” (p. 141). Desse modo, é importante sinalizar que o trabalho artístico, e em específico a experiência teatral, favorece o exercício da percepção, a exploração do potencial sensível, crítico, reflexivo e o estímulo à imaginação.

Ainda no esteio sobre experiência estética, em *A partilha do sensível*, Jacques Rancière (2005) nos convida à discussão sobre outros modos de produzir conhecimentos, integrando o saber, o pensar e o sentir; ou seja, formas de articulação entre maneiras de fazer, formas de visibilidade dessas maneiras de fazer e modos de pensabilidade de suas relações, implicando uma determinada ideia da efetividade do pensamento (RANCIÈRE, 2005, p.13). O teatro atua com outros modos de pensar, sentir e aprender, se contrapondo à maneira como o corpo vem sendo subjugado historicamente e subordinado a categorias estéreis e avessas ao processo de criação cênica.

Atenção!

Refletir sobre ensino de teatro requer questionar e problematizar a supervalorização da razão em detrimento do processo estético, corporal de sensibilidade. A ação do corpo enquanto sujeito que age, aprende e interage – e não simplesmente como corpo de aprendiz passivo – apresenta uma quebra de paradigmas dos modos tradicionais de ensinar e de produzir conhecimentos.

A difusão de reflexões acerca de abordagens que valorizem e revelem as capacidades múltiplas do corpo no âmbito da aprendizagem cênica e da produção de sentido(s) é fundamental. O corpo inteiro é cognitivo, não apenas ouvidos e olhos, como a escola costuma trabalhar em um modelo historicamente aceito e inculcado, em que um fala e muitos escutam. O corpo é atravessado por experiências de afetos, sensações e significados, sendo que, nessas relações, o conhecimento gerado em teatro é um saber corporificado, sentido e experienciado.

Contudo, nesse casamento entre o teatro e a escola, a tendência mais frequente é o da busca por consolidar um modo estático e pré-definido de temas e formas (como as datas comemorativas), retirando a potencialidade de uma invenção coletiva e ignorando a sua natureza dinâmica e efêmera do teatro, a sua potência criadora e a invenção de si. Em contraponto, o ensino de teatro trabalha com o campo do imaginário em ação, como lugar de representação simbólica da realidade, conforme salienta Postic (1992):

O imaginário está povoado de representações simbólicas do real. É por isso que cada um de nós se encontra próximo dos mitos, onde é encenado o drama do homem, da sua condição de homem em luta com o que assalta o mundo, em luta com as suas pulsões e as suas angústias. (p. 14).

O teatro como forma de conhecimento, em sua natureza inventiva, é incapaz de ser enclausurado por completo em um processo estático e racionalista como prevê, de um modo geral, a escola; ao contrário, o teatro opera com elementos de uma razão sensível, de um imaginário coletivo e de uma intuição inteligente e criadora, que são atos, ao mesmo tempo, ontológicos e indomáveis, pois

Trata-se de revitalizar a razão pura porque o mundo das formas é um mundo plural, complexo e porque induz, justamente em função desse pluralismo, ao relativismo gnoseológico. Por isso mesmo fica-se ligado à experiência, reconhece-se que a razão, não importa o que pensem os defensores do racionalismo, é construída a partir de uma intuição inteligente. (MAFFESOLI, 2008, p. 140).

O teatro é tempo/espaço propício para exercer uma outra racionalidade, proposta por Maffesoli (2008), como lugar de encontro de linguagens, signos organizados em uma experiência de cunho estético. Os modos específicos de produção de conhecimentos em teatro requerem o contato corporal capaz de ativar sentidos, como também implica formas de cognições inventivas. O teatro tem, portanto, modos próprios de conhecer,

diferentes do conhecimento produzido pela ciência e pela filosofia. Entretanto, a escola nem sempre está preparada para este tipo de processo que requer descoberta, contraponto ao instituído e ação criativa.



Reflexão

Vamos pensar mais um pouco sobre uma possível relação entre didática e a arte:

A arte não é um recurso para se ensinar ou para difundir conhecimentos; arte é, por si, processo de aprendizagem inventiva; a arte é, em si, produção de conhecimentos. Arte tem em si uma didática própria, um modo próprio de produzir saberes e provocar experiências de sentido, de superação e de aprendizagem.

É na didática, na formação e na autonomia docente, que as relações promissoras entre a arte e a didática se exprimem e se estabelecem.

2.3 Teatro na escola: fundamentos e didática

Pensar em práticas pedagógicas de teatro, em seus desafios e possibilidades de formação requer considerar que, participando ativamente do processo de fruição e de produção cênica, os grupos de estudantes estreitam laços e vínculos, produzem linguagem e se produzem simbolicamente. Segundo Ricardo Japiassu (2007), o teatro é um tipo de prática artística e cultural de grande complexidade, desenvolvida com base no ser e vir-a-ser, isto é:

Quando, intencionalmente, ao comunicar-me faço um gesto ou pronuncio uma palavra, essas minhas ações corporais são dirigidas a meus interlocutores. Elas são realizadas para serem “vistas” (fruídas e apreciadas). Nisto é que reside a essência da teatralidade: na intencionalidade semântica dos *enunciados corporais ou cênicos*, no modo de “dizer” apoiado na *comunicação corporal*. (p. 108, grifos do autor).

O teatro enquanto forma de conhecimento e de expressão humana articula a cognição, a sensibilidade e o conhecimento da cultura no processo criativo, por meio do desenvolvimento progressivo das potencialidades gestuais, rítmicas, afetivas e intelectuais. Porém, este não é um tipo de conhecimento transmitido de modo bancário (FREIRE, 1981) ou engessado, é necessária a experimentação e oportunidade contínuas para o ato de criar.

Na escola, a imaginação da criança é incessantemente retida, refreada pelas actividades que se lhe propões. Quando ela é solicitada, permanece sob vigilância, tanto no domínio do texto quanto no das actividades principais. Procura-se solicitar a criatividade da criança, mas receia-se que ela não domine a sua criação, e fornecem-se-lhe quadros para a canalizar. (POSTIC, 1992, p. 28).

Na cena, a pessoa é capaz de compreender elementos que estão fora do seu alcance, a ler a realidade do outro que se difere do seu cotidiano. Dessa forma, o processo de experimentação e criação cênica contribui significativamente para a educação da sensibilidade de qualquer ser humano. Como vimos na Unidade 1, o termo teatro (*theátron*), em sua origem grega, significa o “lugar onde se vê”, espaço/tempo de se aprender a olhar, a ver, a mostrar, a provocar. Assim, a formação da “[...] percepção, tanto de si e dos outros seres humanos quanto das questões sociais, torna-se mais aguda, pois o indivíduo aprende a melhor se relacionar e se posicionar ante a realidade” (VIGANÓ, 2006, p. 28).

Assim, o trabalho pedagógico de teatro na escola pode ser considerado como uma educação do olhar e da sensibilidade, propulsora da criação e da produção de sentidos. O teatro de cunho improvisacional, por exemplo, pode propiciar ao participante (criança, adolescente, adulto) a leitura da vida, identificando-se como um sujeito da ação, que cria, transforma, opina, escuta e constrói coletivamente. E essa participação grupal contribui para um olhar atento para a realidade, provocado por imagens cênicas seguidas de diálogos e reflexão sobre o fazer, analisando o particular (a imagem da cena) e o universal (a projeção desta imagem na vida em sociedade). A leitura e o debate de diferentes leituras favorecem a constituição do pensamento divergente, tão necessário no enfrentamento de um mundo embrutecido, violento e em decadência.

Atenção!

A proposta aqui apresentada se refere também ao uso metodológico de jogos teatrais (que abordaremos no último capítulo e, certamente, em outros componentes curriculares do curso). O jogo projeta na cena a realidade, ainda que fictícia, provocando novos significados na partilha dos olhares individuais sobre o processo. É o exercício da fala, da criação, da partilha e da reflexão sobre a criação, processo de retroalimentação constante.

A cena oferece um grande conjunto de experiências vividas pelo participante, que podem ser recriadas através de diálogos, relatos das cenas e criação de roteiros escritos a serem montados e apresentados pela turma. Desse modo, é possível compreender a arte como um jogo de relações que propiciam a criação, enquanto abertura de um jogo dialógico e dialético entre aqueles que participam da atividade de criação. Assim,

Na verdade, por trás dessa artisticidade das atividades humanas encontramos algo ainda mais básico: o jogo como fonte de sentido. Não apenas o jogo com os objetos materiais, mas o jogo simbólico, o jogo dialógico e todas as práticas da cultura. A arte aparece, então, como jogo criativo que atualiza a condição existencial de abertura de possibilidades. (VALVERDE, 2007, p. 104).

A abertura de possibilidades enfatizada pelo autor denota a capacidade humana de criação, produção de linguagem e expressão, a partir dos meios oferecidos pela cultura. A cultura é o palco propício para as realizações, uma vez que o ser humano cria segundo a sua capacidade de proposição derivada da sua sensibilidade de captação dos signos disponíveis e necessidade de expressão. Portanto, o teatro apresenta-se como um campo de possibilidades, sendo que a produção de sentido se dá em torno da educação da sensibilidade, em consonância com a multiplicidade de formas e de possibilidades de expressão humana.

No campo educacional, marcado pela racionalização dos processos de construção de conhecimento e pela mensuração da aprendizagem, a sensibilidade foi sempre tratada como algo menor, supérfluo ou secundário, não sendo devidamente reconhecida em sua função autopoiética. Nesse tipo de escola, não há lugar para uma multiplicidade de interpretações e sentidos diversos de uma mesma realidade, por ser um tipo de

organização que supervaloriza uma única lógica de compreensão e de reprodução de modelos padronizados.

A sensibilidade, portanto, torna-se um aparato técnico de apoio à razão. No entanto, esta deveria ser compreendida por educadores como um campo de abertura das possibilidades de criação e criando, aprende-se. Para Vygotsky (2009), a arte é um aspecto central do processo educativo, por propiciar a interação de sujeitos com o meio e efetivar uma relação estreita entre o pensamento e o desenvolvimento da linguagem. Para ele,

A forma primária da atividade intelectual é o pensamento efetivo, prático, voltado para a realidade e constituinte de uma das formas fundamentais de adaptação às novas condições, às situações mutantes do meio exterior. (VYGOTSKY, 2009, p. 39).

Relacionando este posicionamento ao campo teatral, pode-se aferir que, ao agir e ao criar, a criança ativa articulações entre o conhecimento de mundo já construído, os estímulos fornecidos pelo ambiente e a compreensão do que pode vir a ser representado e expresso¹. Para a corrente sociointeracionista, a arte deve estar presente no ato pedagógico, implicando uma postura co-participativa do/a educador/a junto às crianças, no seu processo de preparação para a vida social.

Por outro lado, o teatro não deve estar reduzido ao ensino de conteúdos ou normas de conduta institucional, semelhante à abordagem bancária de ensino. Se a arte só for trabalhada como pretexto para a instrução ou a moralização, perde o seu valor estético, político e cultural e o potencial pedagógico inerente à experiência tende ser reduzido.



Reflexão

A liberdade de ação da criança ou adolescente em um jogo teatral, por exemplo, pode ser estimulada como ação livre, espontânea e prazerosa e não atrelada à produção de uma cena ou espetáculo previamente concebido onde serão tratados conteúdos programáticos a serem assimilados. O espetáculo, portanto, não pode ser visto como ação de

¹ Ou seja, ao partir da leitura de mundo e das situações representadas cenicamente pelo grupo e do estímulo para a sua atuação, a criança está produzindo meios para intervir criativamente na realidade, partindo do universo de conhecimentos, através da fala e do gesto corporal.

transmissão de uma ideia, mas como lugar de provocação, reflexão e arrebatamento.

Em que consiste uma didática específica das artes? O que implica o conhecimento didático da área de teatro?

A didática do ensino do teatro será produzida, refletida e problematizada, tendo como base a liberdade de ação no processo criativo e nas produções de cada criança, sem que os contornos escolares o sufoquem, limitem ou aprisionem, como em uma relação doentia e violenta, como sempre alerta o professor Flávio Desgranges (2006):

O teatro quando adentra a instituição educacional não precisa, e não deve, ser um teatro “escolarizado”, “didatizado”, para que tenha importância educacional; ao contrário, deve ser preservado em sua potencialidade, pois seu principal vigor pedagógico está no caráter artístico que lhe é inerente. (DESGRANGES, 2006, p. 91).

Dessa maneira, mais do que transmitir didaticamente conteúdos curriculares, o teatro proporciona uma vivência peculiar, baseada na interação criativa, no refinamento do olhar apurado para o mundo e no vínculo coletivo. O teatro favorece a construção de atos de conhecer e de expressar ideias, sentimentos e informações em um outro lugar e modo de produção sensível. E isto pode ser mais válido do que a simples memorização de falas de uma “pecinha”² sobre o dia das mães ou a comemoração da proclamação da república, por exemplo.

No entanto, valorizar o conteúdo específico de teatro, de uma didática própria para o teatro não elimina a necessidade de formação e de reflexão sobre os conteúdos de uma didática geral, que veremos na Unidade 3. Ao contrário, garantir a reflexão e a produção de conhecimentos sobre a docência é favorecer compreensões pertinentes sobre as relações entre ensinar e aprender, entre educador/a e educando/a e entre saber e experiência, com vistas a potencializar a formação de novos/as educadores/as que busquem possibilitar experiências artístico-pedagógicas significativas e desafiadoras.

Por fim, faz-se necessária a construção de propostas que conjuguem o teatro e a escola em processos de formação estética e política, enquanto práticas imprescindíveis para o

² O termo *pecinha* é propositalmente utilizado aqui como uma crítica ao uso escolarizado do teatro, visto como um adorno para as datas festivas ou simplesmente como um veículo informativo e recurso didático para a apresentação de conteúdos.

desenvolvimento educativo, cultural e social como um todo. Nesse campo, os saberes da didática, sem dúvida, são fundamentais para a reflexão e a criação de práticas educativas de superação de modelos perversos de desumanização, frente à construção de uma sociedade mais ajustada ética e esteticamente.

2.4 Síntese da unidade

A valorização de uma dimensão estética do teatro e a sua inclusão no cotidiano escolar representa um desafio contemporâneo para a escola, na medida em que implica não só a revisão de suas condutas e valores e na reestruturação do currículo escolar mas também uma completa revisão de valores sobre o ensino, sobre a docência e a aprendizagem. Isto porque o trabalho com a sensibilidade e com uma aprendizagem viva na sala de aula prevê, como princípios fundantes de uma perspectiva libertadora de educação, o diálogo, a participação ativa, a valorização da expressão e a criação do ser humano, ativando as dimensões intelectuais, físicas, afetivas e intuitivas.

No ensino de teatro, os sujeitos aprendem, atuam no mundo, dialogam, interagem e ampliam conhecimentos, e os conhecimentos produzidos nas experiências de jogos e exercícios de criação, pelas vias da leitura e da ação dramática, do gesto corporal, da pintura, da produção musical, do olhar fotográfico para a realidade, compõem a natureza do seu ensino. Por conta de toda essa complexidade que exige reflexão e formação, o teatro não pode ser visto apenas como uma forma de linguagem. O teatro é área de conhecimento! O teatro é a criação de pensamento, é cognição e é um modo específico de produzir saberes, não se limita, portanto, a recursos técnicos ou a procedimentos e atitudes.

Por sua vez, a educação não pode ser restringida aos rituais e valores escolares; ao contrário, deve ressignificar a potencialidade do processo artístico-pedagógico na construção da autonomia, educação do olhar e do incentivo à criação individual e coletiva dentro e fora do espaço escolar. É incontestável o potencial educativo da arte que, no âmbito escolar, se destina a uma abordagem mais ampla do que a formação teórico-conceitual historicamente hegemônica, pois atua no âmbito sensível, político, estético, criativo e participativo.



Ilustração: Amanda Braga

UNIDADE 3 - DIDÁTICA, DOCÊNCIA E ENSINO DE TEATRO

3.1 Didática e docência na escola

A Didática se situa como campo de conhecimento fundamental sobre a docência e a atuação do/a profissional professor/a. Conceber a didática como campo de saberes e práticas reflexivas da docência é assumir como objeto o ensino, esse complexo ato que se circunscreve no contexto social e profissional. Ensinar implica uma relação entre os sujeitos participantes de outro processo: o do aprender. Esse complexo processo de ensinar e aprender não pode ser visto de modo causal, com resultados imediatos, como se todo ensino possibilitasse uma única forma de aprender, ou que fosse garantido que todo ato de ensino assegurasse a aprendizagem. O fracasso escolar, que historicamente alimenta a desigualdade e o ciclo da pobreza, é um dos indícios de que ensinar não é um ato neutro e requer maiores estudos e reflexões sobre o seu entendimento.

Pela complexidade do fenômeno de ensinar, torna-se necessário o ato reflexivo constante que envolve pesquisa e avaliação. Ensinar, portanto, não se resume a uma tarefa a ser executada; ensinar reúne a articulação entre o/a educador/a, o/a educando/a, o conhecimento e o contexto. O ensinar é uma atividade humana de matiz reflexivo-criadora, que inclui aspectos éticos, estéticos, sociais, políticos e culturais. Na visão freireana, educar não é apenas distribuir conhecimentos, mas inclui troca, diálogo, respeito, beleza, reflexão sobre o processo de aprender e mediação.

Como ato intencional, o ensinar exige uma direção, um caminho que oriente a pluralidade de objetivos tanto específicos, para cada turma, quanto os gerais e complexos, que guiam as práticas escolares como um todo. Os estudos da professora Ilma Passos

Veiga enfatizam a complexidade e a intencionalidade da ação pedagógica e da função docente: “o espaço do ensino é revelador de intencionalidades, permeado de valores e contradições” (VEIGA, 2014, p. 20). A intencionalidade não está apartada do contexto social; ao contrário, tal contexto deve ser significado a cada instante, uma vez que ensinar envolve “[...] uma reflexão sobre o destino do/a educando/a, sobre a posição que ocupa na instituição educativa e na sociedade, sobre as relações entre os seres humanos” (VEIGA, 2014, p. 20).



Reflexão

Tendo como objeto de investigação o ensino, a didática compreende uma grande área de conhecimento que abarca diferentes correntes, tendências e movimentos guiados por bases teóricas e políticas diferentes e, muitas vezes, divergentes. Para conhecer e aprofundar um pouco mais sobre as tendências pedagógicas da educação brasileira, consulte os escritos do professor José Carlos Libâneo:

https://praxistecnologica.files.wordpress.com/2014/08/tendencias_pedagogicas_libaneo.pdf

A didática é, portanto, um campo de estudo sobre o ensino em diferentes manifestações. Conforme Libâneo (2013) compreende, a Didática é um dos campos de estudo da Pedagogia, subordinado aos objetivos educacionais e composto por conhecimentos relativos à ação pedagógica na escola. O ensino, como campo específico de atuação docente, efetiva a mediação entre os conhecimentos, os sujeitos e seus contextos de vida, pois

o processo de ensino é uma atividade conjunta de professores e alunos, organizado sob a direção do professor, com a finalidade de prover as condições e os meios pelos quais os alunos assimilam ativamente conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções. Este é o objeto de estudos da Didática. (LIBÂNEO, 2013, p. 28).

A sala de aula é composta por sujeitos, professores e discentes, cujas propostas resultam de suas histórias de mundo diferentes, e que buscam um conhecimento que é valor

social necessário ao seu pleno desenvolvimento. Criar as condições e os meios para a aprendizagem é um dos pilares fundamentais dos estudos da didática. A inovação, a pesquisa e difusão de novos meios que mobilizem a aprendizagem e a produção de conhecimentos se tornam, cada vez mais, uma necessidade tanto no âmbito da formação de professores, como também para a ampliação da compreensão sobre as relações entre ensinar e aprender. É nesse sentido que entendemos que estudar a docência, o ensino e a didática implica em refletir sobre a sala de aula como espaço do encontro e da convivência com a diferença, mas isto não se dá de forma harmônica, uma vez que o cotidiano, composto por inúmeras violências, endurece afetos, corpos, expressões, desejos e, quem sabe, destinos.

Desse modo, é importante sinalizar que, no rol dos estudos sobre a docência, situa-se a análise do contexto da escola e das políticas que deliberam sobre o ensinar, pois são as políticas que vão deliberar sobre o cotidiano das escolas. Além disso, segundo Selma Garrido Pimenta e Maria Socorro Lima (2012), ensinar também abarca a compreensão das condutas, valores, crenças, modos de pensar a aula e de planejar seus procedimentos, tempos, espaços, materiais, relações, provocações, como também os meios de formação e de constituição de identidade profissional. As autoras salientam, assim, as dimensões do ensino, com suas finalidades, de acordo com os seguintes elementos da ação pedagógica:

político-ideológicos – da relação entre conhecimento e poder, conhecimento e formação das sociedades; éticos – da relação entre conhecimento e formação humana, direitos, igualdade, felicidade, cidadania; psicopedagógicos – da relação entre conhecimentos e desenvolvimento das capacidades de pensar e sentir, dos hábitos, atitudes e valores; propriamente didáticos – organização dos sistemas de ensino, de formação, das escolas, da seleção de conteúdos de ensino, de currículos e organização dos percursos formativos, das aulas, dos modos e formas de ensinar, da avaliação, da construção de conhecimentos. (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 146).

Ao considerar os pontos de vista 1) político-ideológicos, 2) éticos, 3) psicopedagógicos e 4) didáticos, percebemos que o ato de ensinar não se resume à mera transmissão de informações, mas contempla um campo vasto de correntes, valores e práticas. Visamos superar a visão de didática como disciplina normativa, prescritiva, ancorada em métodos e técnicas de ensino consagradas a serem reproduzidas em sala de aula. Essa visão instrumental e ultrapassada da didática reduz o/a professor/a a um mero reprodutor de técnicas, sem valor para a sua significação. Nesse sentido, valorizamos a experiência de produção de um currículo que não seja normativo, prescritivo, autoritário; e a sua construção depende de uma série de fatores do cotidiano escolar, uma vez que:

Nas experiências cotidianas miúdas, nas brechas, nas frestas e fissuras, nas reexistências afirmativas, nas transgressões, nas rasuras, nas rebeldias e traições cotidianas, nas opacidades, na clandestinidade, nas diversas micro-ousadias, nas epifanias que irrompem, acontecem ações instituintes. (MACEDO, 2012, p. 14).

Ações instituintes são as produzidas no cotidiano das relações entre os sujeitos e o contexto, o que nos faz considerar a relevância de garantir a ampliação da heterogeneidade de processos, de tempos, de modos de lidar com o conhecimento de forma socialmente referendada. Tal posicionamento é relevante para os estudos da docência, da formação e das práticas pedagógicas, por meio dos quais, Cristina D'Ávila (2016) também acentua os saberes didático-pedagógicos da formação de professores, que provenientes “do exercício da docência e dizem respeito a habilidades, conhecimentos e atitudes mobilizados como respostas às situações do cotidiano escolar” (p. 109). Tais conhecimentos advindos da prática da docência incluem ações como pesquisar e planejar, consideradas como atos inerentes ao ato de ensinar. Nessa medida, entendemos que os saberes didático-pedagógicos

são estruturantes da profissão e provêm das ciências da educação e também da ciência pedagógica, ou seja, sem eles não há como exercer a docência. São os conhecimentos que sustentam a prática docente e abarcam os didáticos, que se referem aos saberes próprios ao processo de ensino. (D'ÁVILA, 2016, p. 109).

Sendo a educação um processo intencional, social, situado histórica e politicamente, entendemos que, apesar dos inúmeros formatos educacionais, a escola é a instituição formal responsável socialmente pelo acesso, difusão e democratização de conhecimentos e experiências fundamentais para a vida dos sujeitos em sociedade, mas não em uma perspectiva unilateral e autoritária, e sim como lugar de formação e empoderamento do ser. Por outro lado, é na escola que classes de filhos de trabalhadores buscam um lugar de acolhimento, de estudo, de emancipação pessoal e social, por meio do exercício constante de pensar e refletir sobre os problemas sociais enfrentados.

Atenção!

Ter o acesso à escola e assimilar informações e conhecimentos acumulados por gerações, saberes fundamentais à vida em sociedade, mas também ressignificar e dar sentidos aos saberes e experiências são desafios fundamentais para

pensarmos na didática, na formação de professores e atuação pedagógica. Nesse sentido, cabe ao/à professor/a conceber, organizar, acompanhar e avaliar o processo de ensino e de aprendizagem, criando condições metodológicas de inserção dos/as educandos/as no contexto de saberes sistematizados.

A didática é entendida também como um dos principais campos de estudos da Pedagogia (juntamente com outros campos do conhecimento, como a História, a Psicologia e a Sociologia da Educação), que investiga os fundamentos pedagógicos, as propostas curriculares e as condições do trabalho docente. Além disso, a didática “generaliza processos e procedimentos obtidos na investigação das matérias específicas, das ciências que dão embasamento ao ensino e à aprendizagem e das situações concretas da prática docente” (LIBÂNEO, 2013, p. 25).

Desse modo, enfatizamos a visão de que “[...] a didática é uma arte e uma ciência simultaneamente. Como ciência, ela é um conhecimento sistemático que é também estético, ético e político. (GALEFFI, 2017, p. 38). A complexidade do educar e do ato de ensino se dá a partir de uma compreensão articulada e integrada, que rejeita a fragmentação, pois “não se trata, pois, de separar as partes de um todo e sim de uni-las sem centros e hierarquias”. (GALEFFI, 2017, p. 38). A respeito de uma didática filosófica mínima, Dante Galeffi assegura que

esta didática pressupõe um outro mundo humano fundado no cuidado incondicional ao mundo da vida em sua efervescência poética. Ela é o avesso do plano disciplinar de homologação do homogêneo estático ser em si surdo em sua incomensurável perda fragmentária. (GALEFFI, 2017, p. 30).

Assumir no contexto da educação uma perspectiva de efervescência poética, avessa à fragmentação, à visão estática e homogênea de ensino se constitui como um dos grandes desafios da escola contemporânea, uma vez que é notória a sua necessidade de se refazer, de se reinventar e de ressignificar constantemente o currículo, com suas práticas, objetivos e vínculos sociais, tendo em vistas também os novos desafios de aprendizagem. É nesse esteio reflexivo que a professora Cristina D’ávila enfatiza e valoriza uma didática raciovitalista, tendo como campo investigativo as reflexões de Michel Maffesoli (1995; 2008) a respeito de uma razão em conexão com a sensibilidade e sensorialidade da cultura. A perspectiva de uma didática raciovitalista tem como foco o vitalismo da cultura, na dimensão onírica e lúdica:

Distinta do racionalismo moderno, a racionalidade aberta pretende apreender a realidade em sua totalidade, enquanto a razão instrumental se contenta em analisar o mundo real. A lógica moderna deita à sombra o imaginário, o delírio coletivo (percepção onírica) e o lúdico. Mas esses elementos estão mais do que nunca presentes na realidade atual – recusando-se a razão estreita, pode-se apreender a razão interna das coisas, aí onde se exprime o vitalismo. (D'ÁVILA, 2016, p. 106).

Trata-se de conceber o processo educativo em sua dimensão sensível, valorizando as experiências vividas, a estesia e a convivência e seus vínculos. A escola não é o lugar da mera instrução ou da transmissão unilateral de conhecimentos. É lugar de formação integral. No mundo contemporâneo, o da informação, impera cada vez mais a necessidade de falarmos de uma razão ampliada, uma razão sensível capaz de operar com novos desafios a serem enfrentados nos novos tempos. Não basta ter domínio do conhecimento técnico e tecnológico, por exemplo, é preciso investir na dimensão humanística e sensível do processo educativo. Por isso, investimos na produção de conhecimentos sobre a docência, na formação de professores e na luta por condições efetivas de trabalho docente nas escolas. Assim, entendemos formação como

um processo complexo que possui múltiplas referências, ou seja, é prática educativa, também entendida como prática de vida, imbuída das subjetividades, emergências e experiências de cada sujeito. Portanto, não é o fim, mas o caminho eleito por cada indivíduo, a partir dos saberes oriundos de sua vida, compostos pelas demandas externas e internas de seu percurso e de suas experiências no devir do ser-sendo-no-mundo. (ALMEIDA, 2012, p. 63)

O foco da formação se entrelaça com a cultura e comprometimento com o futuro das novas gerações, por isso, valorizamos e enfatizamos a necessidade de consolidação de processos formativos “que reconheça o fundamento sensível de nossa existência e a ele dedique a devida atenção, propiciando o seu desenvolvimento”. (DUARTE JR, 2001, p. 177). Pensar na didática e refletir sobre a sua relevância, enquanto campo de conhecimento para o ensino de teatro, remete-nos a analisar o potencial pedagógico da experiência corporal, sensível, cultural e a sua importância no cotidiano da escola. Mais do que nunca, necessitamos formar sujeitos sensíveis, abertos e atentos ao mundo ao redor e articulado aos cuidados com a vida planetária, dado o estado de degradação do meio ambiente e de violência.

É preciso formar crianças, adolescentes e adultos como sujeitos ativos, criativos e críticos da realidade, de forma distinta do modelo iluminista, que enfatiza a sua dimensão racional do saber e do ensino, em detrimento ao corpo, à capacidade criativa de cada

ser, restringindo percepções e ações de mundo. Contudo, ao efetuarem crítica à razão instrumental e utilitária, autores como Maffesoli (1995, 2008), Duarte Júnior (2001) e Cristina D'Ávila (2016) não negam a relevância da razão no processo educativo; ao contrário, eles advogam em favor de uma razão que seja abrangente, ampla, conectada à sensibilidade:

A contribuição libertadora da razão: esta só será possível na medida em que por razão não se tome mais aquela maneira restrita de atuação do pensamento que viemos denominando razão instrumental. Razão precisa significar mais, bem mais: precisa abranger todo o saber proporcionado pela estesia humana, pela apreensão sensível do mundo. (DUARTE JR, 2001, p. 179).

Uma didática sensível, cuja centralidade é a experiência estética e artística, oportuniza campos de acessar e produzir saberes essenciais à formação e à didática do/a professor/a, implicando a ampliação das formas de efetividade do pensamento e da ação criadora na escola.



Reflexão

A criação de práticas educativas sensíveis e criadoras enfrenta diversas barreiras para a sua consolidação no cotidiano da escola, como o enfrentamento de paradigmas e de diretrizes engessadas de determinada gestão ou do próprio mecanismo do sistema escolar.

De um lado atende-se a um tipo de currículo que inculca modos de ser, fazer, sentir e conviver baseados em sua tradição; de outro lado, o sistema educacional vem atendendo às demandas do mercado de trabalho. Nesse mecanismo, ditam-se normas e princípios de uma educação mais voltada ao acúmulo de informações e em habilidades e competências para desempenhar uma função, do que para a formação integral com foco na dimensão sensível, integral, plena e repleta de sentidos e de potencialidades.

Nesse sentido, é importante pautar o debate da didática, das práticas pedagógicas e da formação de professores em processos em que “a sensibilidade assuma um lugar tão importante quanto à intelectualidade, e que a dimensão sensível seja tão protagonista quanto a inteligibilidade no ensino e na aprendizagem. (D’ÁVILA, 2016, p. 108). Assim, validamos uma educação cujo foco seja a razão ampliada e conectada com o corpo, a sensibilidade e as linguagens, “se quisermos ir além de uma formação baseada apenas em conceitos abstratos, precisaremos estar sensíveis à comunicação via outras linguagens que não apenas a verbal. (D’ÁVILA, 2016, p. 108).

Com base nesses introitos conceituais, compreendemos que educar em uma perspectiva sensível e libertadora visa superar práticas de ensino baseadas na instrução, na reprodução e na passividade. Isto implica uma atenção voltada para a formação continuada de professores, na medida em que ensinar e educar são atos que exigem atualização, aperfeiçoamento e alimentação constantes. A construção de currículos e cenários educativos que provoquem o olhar sensível e estético é urgente e amplia o aprendizado produzido nas interações e nas experiências corporais no mundo.

O ensino de teatro está bastante ligado à educação simbólica e estética, que incide no desenvolvimento dos sentidos ao ler, capturar e significar a realidade, representando-a. Essa proposta de formação lida com outros modos de conhecer, de fazer e de se relacionar, que não sejam apenas resultantes do discurso verbal. São modos de aprender que se constroem na ativação e na ampliação do uso de diversas linguagens do corpo, do jogo, da forma e dos elementos constitutivos da experiência da cena, compreendendo que “tal formação também pode auxiliar o desenvolvimento de novas ações no plano didático/pedagógico, proporcionando a renovação e as articulações necessárias entre o saber arte e o saber ser professor de arte” (CARNEIRO, 2013, p. 27). O ensino e o aprendizado em teatro envolvem os sujeitos em uma atmosfera de escuta, criação e partilha sensível entre os/as participantes na escola, ampliando as reflexões sobre a atuação e profissionalização do/a professor/a de teatro.

No contexto de uma didática específica para o ensino de teatro, destacamos o jogo teatral como ato metodológico inicial do ensino de teatro e também presente em várias etapas da experiência teatral, sendo visto como “um recurso contra condutas rotineiras, ideias preconcebidas, respostas prontas para situações novas ou medos antigos” (RYNGAERT, 2009, p. 60). Ensinar teatro solicita uma atitude de prover a condição de estar-juntos, de conviver e de construir novas paisagens educativas, atos mais do que nunca necessários à vida humana, do seu ponto de vista mais pleno e mais digno.

Entendemos o jogo teatral como estrutura didática mínima para o ensino de teatro, capaz de mobilizar um saber experiencial corpóreo e sensível. Tais princípios se alinham a uma corrente de pensamento humanístico e libertador, capaz de estimular a capacidade criativa dos sujeitos, despertando a abertura ao novo e a leitura de mundo interpretativa, fazendo ecos a uma “pedagogia que faça da opressão e suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará” (FREIRE, 1987, p. 17). Além do jogo teatral, outra perspectiva didática do ensino de teatro diz respeito ao campo da recepção, que abre espaço para pensarmos em uma pedagogia do/a espectador/a, no sentido da formação estético-política daqueles/as que assistem a um espetáculo, conforme anuncia Flávio Desgranges (2003):

Educar o espectador para que não se contente em ser apenas o receptáculo de um discurso que lhe proponha um silêncio passivo. A formação do olhar e a aquisição de instrumentos linguísticos capacitam o espectador para o diálogo que se estabelece nas salas de espetáculo, além de lhe fornecer instrumentos para enfrentar o duelo que se trava no dia-a-dia (p. 37).

Em tempos de barbárie – que avança rapidamente –, urge conhecer e intervir, cada vez mais criticamente, em contextos educativos, reivindicando a criação de cenários pedagógicos menos excludentes e mais críticos e inclusivos, menos tecnicistas e mais sensíveis. Posturas democráticas e participativas que estimulem os/as educandos/as a transitarem pelos caminhos livres e incertos do jogo e do processo criativo, ou na aventura de apreciação de um espetáculo, exercitam um tipo de prática educativa que “desenvolve a conscientização de novas situações e um potencial de respostas múltiplas, ao invés de um recuo a terrenos familiares e da aplicação sistemática de estruturas preexistentes”. (RYNGAERT, 2009, p. 61).

Sem dúvidas, o teatro e o seu ensino apresentam fecundas possibilidades de construção de práticas de aprender e criar como atos uníssonos, pois, à medida que se realiza, se executa, se reflete e se aprende. Tal tendência de uma didática que une o inteligível e o sensível nas práticas educativas cotidianas se contrapõe ao modelo hegemônico de privação de espaço, de trabalho com o corpo e a voz e ao cerceamento da liberdade de interagir e criar.

Vamos então refletir um pouco sobre mediação didática e planejamento no ensino do teatro!

3.2 Escola, mediação didática e planejamento

Nós, seres humanos, planejamos a nossa ação, estabelecemos metas, objetivos, programamos ações futuras e avaliamos as consequências de seus atos, os resultados, perdas e ganhos. O ser humano é o único ser que tem consciência de sua atuação-no-mundo, porque a reflete, pensa, planeja e cria sentido de sua trajetória social e política (FREIRE, 1996). Homens e mulheres, atores sociais, em gesto imbricado na vida social, sabem que sua ação interfere no seu futuro e no seu entorno, por isso, a curto, médio e longo prazo, projetam, elaboram roteiros e criam critérios na dinâmica do cotidiano.

No âmbito educativo, o planejamento adquire papel fundamental na prática diária do seu ofício. A atuação docente solicita uma atitude crítica, o conhecimento tanto da matéria quanto da realidade, e a expressão de sua intencionalidade no sentido de favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento do/a educando/a, em qual idade, nível ou modalidade de ensino. O planejamento é uma etapa fundamental da ação pedagógica, que guia e acompanha as ações docentes e, conforme afirmamos, está imbuído de teorias e concepções de mundo, de educação e de pessoas que queremos formar.



Sabendo um pouco mais

Como as ações docentes e o trabalho pedagógico profissional nas escolas são respaldados por teorias e correntes de educação, destacamos mais um pouco sobre as tendências pedagógicas que também incidem sobre o planejamento do/a professor/a.

Com qual tendência pedagógica você se identifica mais?

A discussão sobre planejamento é bastante recorrente nos cursos de formação de professores, mas muitas vezes pode se centrar apenas nas questões primordiais do que ensinar, do como ensinar e que técnicas serão usadas. Tais questões norteiam o foco para a prática do planejamento no cotidiano educativo, sob a orientação de equipar tecnicamente o/a professor/a com habilidades e competências para uma eficiente ação pedagógica. A ênfase no planejamento é acentuada e continua a ser um instrumento de controle e de produtividade.

Outras questões também são fundamentais para a prática pedagógica, mas estas implicam o conjugar de outras perguntas que contextualizam, como: Por que ensinar? A quem estou ensinando? Por que ensinar o que estou ensinando? A quem serve? A favor de que estou ensinando? Contra o que estou ensinado? Tais perguntas devem nortear a atenção e a construção de projetos de ensino, propostas político-pedagógicas, projetos didáticos, que são modos de organizar a construção da prática, sendo ato reflexivo, crítico e avaliativo durante todo o processo; afinal, mesmo quando estou planejando a ação, já estou avaliando-a com base em pressupostos teóricos e o conhecimento das turmas e de suas necessidades sensíveis, cognitivas e interativas.

De acordo com Alfredo Veiga-Neto (2002), o planejamento é um anúncio da pergunta “o quê?”, ou “o que eles ou elas devem ser ou se tornar?”. As respostas a essas questões compõem conjuntos de correntes teóricas que norteiam a visão de formação escolar. O ato de planejar não é, portanto, neutro e sempre expressa relações de poder, pois é imbuído de ideologia e de intencionalidade pedagógica, como já vimos. É resultante de uma teoria respaldada por uma visão política de educação e de sociedade, que orienta os objetivos do que e do como ensinar, com base também em modelos de avaliação previstos.

O planejamento expressa os objetivos do/a educador/a e a identidade da instituição educativa, organiza os objetivos, conteúdos que são relevantes para a formação, a metodologia de ensino e as formas de avaliação. No cotidiano escolar, o planejamento, geralmente, é um plano determinado pelo/a professor/a, no qual o aprendiz é pouco ouvido, valorizado e reconhecido como sujeito protagonista das experiências educativas. Este conceito ainda tão presente no senso comum define o planejamento do ponto de vista da pedagogia tradicional, cujo modelo de formação está centrado no ensino, na transmissão de informações, de valores e de padrões de conduta e mais direcionado a pensar o ensino do que a aprendizagem.

Contudo, o planejamento pedagógico não se distancia de um quê-fazer-no-mundo, sendo considerado um momento de reflexão do/a educador/a sobre a realidade e sobre as peculiaridades de aprendizagem de determinado público, para que se possa guiar e orientar a ação pedagógica. Planejar é sempre uma previsão das necessidades de aprendizagem dos/as educandos/as e requer atitude de reflexão e de conhecimento das condições do presente, das experiências prévias dos aprendizes. Solicita uma revisão dos pressupostos filosóficos, políticos e culturais que guiam a prática socioeducativa. Por esta razão, é importante que a equipe pedagógica organize seu planejamento de forma contínua, em diálogo com as famílias e com as bases teóricas que alicerçam a ação/formação docente de modo crítico, sensível e emancipatório.

O planejamento visa dar respostas a um problema encontrado, com previsão de fins e meios para a sua superação; deve, portanto, estar em total consonância com o processo avaliativo, como forma de tomada de decisão sobre a ação pedagógica. Visa evitar o imprevisto, prever a ação futura, acompanhar e avaliar todo o processo formativo. Educadores de teatro, no nosso caso, atuam como mediadores que criam situações de modo que, em sua interação com o grupo, provoquem formas de pensar e de representar cenicamente de forma mais abstrata, crítica e criativa.

As ações precisam ser planejadas em uma perspectiva teórico-metodológica que guie a ação consciente e intencional do/a educador/a. Para garantir a efetividade do planejamento, é imprescindível a coerência entre os objetivos, as atividades propostas e o modo de acompanhar e de avaliar o percurso, as dificuldades e os avanços da aprendizagem cênica. Por esta razão, o planejamento é permeado pela flexibilidade e pela confiança no potencial da turma, e permite ao/à educador/a repensar, redefinir caminhos, revisitar teorias para auxiliar na tomada de decisões e buscar novos significados para a prática docente (LIBÂNEO, 2013). Além disso, o planejamento deve acompanhar todas as etapas do processo educativo, desde os propósitos até a avaliação. Planejar e avaliar são atos indissociáveis da atuação pedagógica.

A discussão sobre planejamento indica o marco referencial político da educação de um país, um Estado, município, escola ou fazer docente. A curto, médio e longo prazo, o planejamento caracteriza-se como um guia com metas estabelecidas para colocar em prática o conjunto de ideias e referenciais, com vistas à formação de novos cidadãos na sociedade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394, de 1996) assevera que cada instituição escolar se organize para elaborar o seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) e destaca os eixos relacionados à construção desse planejamento: a flexibilidade, que se vincula à autonomia para organizar o trabalho pedagógico; a avaliação, que acompanha todas as etapas do processo educativo; e a liberdade, que expressa o pluralismo de ideias, de concepções pedagógicas e de gestão escolar. O processo democrático de elaboração do PPP implica a autonomia e a capacidade de organizar a ação futura da instituição educativa, de modo integrado ao sistema educacional.

Dentre as diversas esferas do planejamento de um país, situa-se o **planejamento do sistema de educação**, o qual, dentre os níveis da educação escolar, é o de maior abrangência e corresponde ao conjunto de metas, objetivos, diretrizes e estratégias de implementação dos pressupostos filosóficos, políticos, sociais e culturais que norteiam todo um sistema educacional. Incorpora também as políticas educacionais, que definem

metas e orçamento público. Já o **Planejamento da instituição educativa**, também conhecido como **Projeto Político-Pedagógico**, é o plano integral da instituição, composto por marco referencial, diagnóstico e programação das atividades educativas que agregam a comunidade escolar. Este nível envolve tanto a dimensão pedagógica quanto a comunitária e administrativa da escola.

O Projeto Político-Pedagógico da instituição educativa representa os anseios de um grupo formado por famílias, educadores, crianças e representações da comunidade para atuar na sociedade. É impossível dissociar o ato de planejar da dimensão política da educação, uma vez que todo ato pedagógico é eminentemente político e expressa uma intencionalidade, uma ideologia sobre que tipo de cidadão/cidadã pretende-se formar para a convivência em sociedade.

Atenção!

Segundo Celso Vasconcellos (2000), o **projeto pedagógico** é um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da instituição educativa, de forma refletida, consciente, sistematizada e participativa. É um instrumento que favorece a participação de todos os agentes sociais da instituição. Com base nisso, Ilma Passos Veiga (2014) analisa que o projeto pedagógico é resultante de um processo participativo de decisões, por isso é uma instância de poder, que legitima o processo de autonomia e emancipação social dos agentes educativos. Ao tratar sobre o coletivo da instituição educativa, a autora salienta a participação de todos os segmentos: educandos/as, educadores, famílias, gestores, funcionários e representantes da comunidade. Cada segmento, em diálogo, discute e toma decisões em relação aos diversos aspectos da dinâmica educativa.

Para Libâneo (2013), o planejamento escolar não se limita a um simples preenchimento de formulários para controle administrativo; é uma atividade intencional do/a educador/a, com base no marco referencial da instituição, em permanente consonância com as situações didáticas que envolvem sujeitos com experiências distintas. Conforme o autor, o planejamento não assegura, por si só, o êxito do processo educativo. O projeto pedagógico deve ser exequível de modo a prever as necessidades da implementação das ações, do acompanhamento, tomada de decisões e avaliação.

Vinculado ao planejamento escolar e curricular, situamos o **planejamento de ensino** que, com base nos estudos de Celso Vasconcellos (2000), é o planejamento mais próximo da prática do/a professor/a e da sala de aula, pois diz respeito à dimensão didática que exige acompanhamento e avaliação, entendida como “um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos” (VASCONCELLOS, 2000, p. 57). Exige a compreensão do/a educador/a sobre os percursos e os obstáculos da aprendizagem de seus/suas educandos/as, o conhecimento da realidade e a crença nas potencialidades de aprendizagem das crianças.



Sabendo um pouco mais

Caracterizado como processo de decisão sobre a atuação concreta dos/as educadores/as, no cotidiano do trabalho pedagógico, o planejamento curricular pode ser subdividido em **projeto de curso** e **plano de aula**, que são a tradução do plano da escola para o trabalho pedagógico em sala de aula.

O plano de curso – também denominado por plano de curso, plano anual, plano de unidades didáticas – é um roteiro organizado das unidades didáticas para um ano ou semestre, a ser revisto e repensado de acordo com o processo alavancado.

Pesquisa um pouco mais sobre planejamento, planos e projetos, a partir dos estudos de José Carlos Libâneo:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4452090/mod_resource/content/2/Planejamento%20-%20Lib%C3%A2neo.pdf

O plano de curso contém os seguintes componentes: ementa da disciplina; justificativa da disciplina em relação aos objetivos gerais da escola e do curso; objetivos gerais; objetivos específicos, conteúdo (com a divisão temática de cada unidade); tempo provável (número de aulas do período de abrangência do plano); desenvolvimento metodológico (métodos e técnicas pedagógicas específicas da disciplina); recursos tecnológicos; formas

de avaliação e referencial teórico (livros, documentos, *sites*, etc.). Para que os planos de ensino sejam efetivamente instrumentos para a ação, devem ser como um guia de orientação com uma ordem sequencial, objetividade, coerência e flexibilidade. Já o plano de aula visa projetar as atividades pedagógicas com base no tempo de uma aula ou de uma sequência de aulas, no espaço físico e com base nas necessidades de aprendizagem mais imediatas da criança.

Atenção!

Um plano de aula convencional de qualquer aula, geralmente se organiza da seguinte forma: 1. Apresentação dos objetivos definidos a partir da sondagem e diagnóstico das necessidades de aprendizagem do grupo; 2. A seleção de **conteúdos** que são os temas/assuntos do cotidiano de interesse da turma ou definidos pela escola; 3. Os **procedimentos metodológicos** que definem as atividades que estimulam o corpo, a oralidade, o faz-de-conta, a leitura de mundo e as diversas linguagens de expressão cultural. 4. Os **recursos didáticos** para a realização da aula, auxiliando a mediação pedagógica das situações de aprendizagem. 5. **Avaliação** que perpassa todo o ato educativo, com vistas a acompanhar as formas de criação, expressão e interação entre os/as educandos/as no trabalho formativo.

Além da estrutura do plano de aula, elencamos alguns princípios essenciais que devem perpassar todos os níveis e modalidades de planejamento pedagógico. Ilma Passos Veiga (2014) aborda a democratização do acesso e permanência com qualidade educativa dos/as educandos/as como o princípio norteador de todas as práticas educativas. Este princípio deve ser o fio condutor dos demais princípios, como a autonomia política e administrativa da equipe pedagógica, a organização curricular com base na diversidade cultural, o diálogo e as relações com a comunidade, a valorização e a formação dos profissionais da educação e a gestão participativa e democrática. Tais princípios, de modo articulado, incidem diretamente no aperfeiçoamento constante da prática pedagógica, “o que inclui a transformação das relações ensino/aprendizado, com o desenvolvimento de práticas questionadoras, construtivas” (CARNEIRO, 2013, p. 27).

Segundo Vasconcellos (2000), planejar é antecipar mentalmente um conjunto de ações a ser realizado de acordo com o previsto; caracteriza-se como um agir em função daquilo que se pensa, na construção-transformação com mediação teórico-metodológica para a ação. O planejamento visa fazer acontecer, concretizar, e, para isto, é necessário estabelecer

as condições objetivas e subjetivas, prevendo a concepção/execução/avaliação da ação no tempo e no espaço.

3.3 Jogo, didática e ensino de teatro

O planejamento de um processo de ensino de teatro refere-se à organização didática das experiências sensíveis e criativas, com mediação pedagógica no trabalho corporal, vocal e cênico. Inclui o pensar/agir nas condições e nos meios necessários para as situações de aprendizagem cênica. No ensino de teatro, é muito comum que essa organização didática seja feita com base em jogos teatrais e exercícios cênicos, leituras dramáticas, improvisações, criação de personagens; utiliza-se a organização sistemática de jogos teatrais para desenvolver a capacidade imaginativa e improvisacional dos/as educandos/as. Entendemos, assim, que “a imaginação é, portanto, a própria mente em atividade, em luta gerada pelas provocações que lhe foram enviadas” (CARNEIRO, 2013, p. 29) pelo/a professor/a, instigando o pensamento fictício, crítico e a ação criativa para ler, desvendar e representar o mundo.

Do ponto de vista do ensino de teatro, o plano de uma aula ou oficina é um guia cuja função é orientar a prática criativa de diferentes sujeitos em ambientes de interação constante proporcionada por jogos e exercícios de criação de cena. Não se trata de um documento rígido e absoluto, mas uma organização flexível dos diferentes momentos da aula e do processo de aprendizagem teatral como um todo, desde os primeiros jogos de sensibilização, os ensaios, pesquisa de estratégias e elementos cênicos, apresentações de espetáculos até a avaliação do processo.

O processo de planejar uma aula de teatro envolve também desafios e pontos de partida para a criação, mas sem a demarcação de um fim pré-estabelecido, o que favoreceria a uma diretividade da ação, que deveria ser criativa e não pré-determinada. O próprio processo de criação do grupo já leva o/a professor/a a repensar caminhos, técnicas, jogos, elementos que favoreçam a um pensamento-linguagem da atividade teatral, que tem como matéria-prima “a imaginação dramática [que] está no centro da criatividade humana e, assim sendo, deve estar no centro de qualquer forma de educação”. (KOUDELA, 2006, p. 27/28).

Em todo início de processo artístico-pedagógico, a sondagem ou diagnóstico se constitui como a primeira etapa do planejamento de ensino que visa conhecer a turma e as suas necessidades de aprendizagem. É preciso saber quais as aspirações, desejos de experimentação, se já teve alguma frustração em relação ao teatro em si, quais as necessidades e potencialidades dos grupos. A partir dos dados fornecidos pela sondagem

e interpretados pelo/a professor/a, tem-se condições de planejar a ação de ensino de teatro, enriquecendo o cotidiano escolar com repertórios de saberes e práticas culturais que favoreçam as interações entre sujeitos, o conhecimento estético e o espaço físico/cultural a que se propõe a cena.

Destacamos o jogo teatral como um dos principais dispositivos metodológicos do ensino de teatro, por lançar-se como um sopro para experienciar o belo e o momento presente. Mas, para compreendermos e não engessarmos o sentido primordial do jogo, é preciso ressaltar, brevemente, algumas características, de ordem mais conceitual e filosófica, do jogo elencadas por Huizinga (2004), evitando a construção de objetivos que retirem a sua vitalidade e o sentido estético de sua experimentação:

- 1) **A liberdade de ação:** visto como uma atividade voluntária, o jogo, quando restrito a ordens autoritárias e diretivas demais, deixa de ser jogo por perder o seu caráter lúdico. Os jogadores sabem que estão jogando e se encontram em um momento livre de criação, pois sem a liberdade se perderia a sua essência e potencialidade do ato de jogar.
- 2) **A evasão da vida corrente:** ao jogar, o sujeito cria “[...] uma esfera temporária de atividade, com orientação própria” (HUIZINGA, 2004, p. 11), sabe que está jogando, mas se permite distanciar-se da vida real. O jogo exerce um fascínio sobre ele, ao ser absorvido pela atividade realizada, estando inteiramente envolvido na esfera do jogo. Quando o jogo acaba, esvai-se esta absorção, retornando à realidade da vida corrente.
- 3) **O jogo ocupa o tempo e o espaço de sua existência;** com o término, ele deixa de existir, sem excedentes e sem geração de renda ou lucro para o jogador ou para a sociedade. É uma atividade desinteressada, efêmera e distinta do cotidiano imediato de consumo ou de satisfação de desejos e necessidades, pois [...] “o jogo distingue-se da vida ‘comum’ tanto pelo lugar, quanto pela duração que ocupa. (...) É ‘jogado até o fim’ dentro de certos limites de tempo e de espaço. Possui um caminho e sentido próprios” (HUIZINGA, 2004, p. 12).

O jogo, portanto, se situa em uma atitude de liberdade, de busca por ações extracotidianas, ou seja, que tomem mais o domínio do imaginário, proporcionando que o sujeito se evada da vida presente para recriar mundos e materializá-los como possibilidades cênicas. Esse processo requer imersão no jogo, que exerce fascínio no sujeito e o coloca em um estado de plenitude, prontidão e presença, tão necessário ao ato cênico. No processo educativo, é preciso levar em conta as características primordiais do jogo: liberdade, a vivência do momento presente e a suspensão temporária da realidade imediata. Isto pode provocar

o sujeito a contemplar a realidade por olhos menos habituados pelo cotidiano, por isso mesmo mais livre, criativo e crítico.

No campo do ensino de teatro, é possível destacar também a intensidade e a fascinação, primando pelo aprendizado do teatro de modo vigoroso, prazeroso e inventivo. Solucionar problemas em cena, improvisar situações e criar estratégias para encenar uma história são aprendizados resultantes da intensidade da atividade teatral. Essa intensidade está intimamente ligada à dimensão estética da experiência no que se refere ao significado construído na vivência teatral na escola, a partir do sentido atribuído ao que está sendo apreendido e apresentado em cena. É importante intensificar a consciência estética do fazer teatral e do saber da experiência vivida, pois:

A consciência estética representaria, então, essa capacidade consciente do homem de perceber-se de forma ativa e criativa na relação com o mundo, tornando-se capaz de atribuir à realidade uma ordem, uma significação. Do mesmo modo, o jogo teatral na sala de aula está carregado de sentido estético ao despertar no aluno um olhar dinâmico que se desloca para dentro e para fora de si mesmo, numa perspectiva ativa e não mais passiva diante do mundo. Tal atitude faz do aluno sujeito, portanto, criador e transformador das formas, imagens e acontecimentos (SOARES, 2010, p. 46-7).

A consciência estética é um dos princípios de uma didática sensível para o ensino de teatro, que favorece uma aprendizagem mobilizada pelo fazer teatral, com suas formas, imagens, possibilidades e soluções cênicas, além de oportunizar também a reflexão sobre o que é a cena. Trata-se de prática pedagógica que assume um viés artístico e social, como campos integrados/indissociáveis. Ensinar é, em si, um ato de transformação que envolve o conhecer, em sentido amplo, a experimentação e a criatividade, mesmo que essa experiência não se extrapole na vida real, no tempo e no ritmo esperados por nós, educadores. O ato de transformação que evidenciamos é caracterizado tanto pela ampliação da dimensão sensível, corporal e inventiva do sujeito quanto pela perspectiva crítica do sujeito em seu contexto social.

Outros estudos realizados por Flávio Desgranges (2006) concluem que o jogo tem como fundamento a ampliação da visão do sujeito sobre o próprio fazer teatral e sobre as circunstâncias da vida social, “[...] estimulando os participantes (de qualquer idade) a organizar um discurso cênico apurado, que explore a utilização dos diferentes elementos que constituem a linguagem teatral” (DESGRANGES, 2006, p. 87). A pesquisa de Carmela Soares, a respeito da pedagogia do jogo teatral, parte da compreensão sobre a formação do olhar, pois

Jogar é romper com o olhar míope, deformante de si mesmo e do mundo; é redescobrir novas formas de relação, novas imagens do mundo, novos signos a partir da vivência de um processo criativo. É necessário na escola [e em contextos não escolares] fornecer um apoio ao olhar do aluno, estabelecer um contato verdadeiro com cada um deles. É necessário fazê-los sentirem-se vivos e amados (SOARES, 2010, p. 55).

Assim, uma didática para o ensino de teatro fornece elementos que agucem a percepção estética sobre as suas potencialidades, sendo que a mediação com jogos facilita a apropriação do espaço cênico, do exercício da linguagem criativa e do uso de ferramentas básicas do aprendiz iniciante de teatro. Algumas metodologias de ensino de teatro partem da estrutura de jogos de improvisação, do estudo do texto dramático e da apreciação e montagem de espetáculos como estratégias de ensino da linguagem teatral. O trabalho realizado, por exemplo, por Ana Carneiro parte da imagem para a ativação de um pensamento/ação cênica, constituindo repertório “mobilizador e evocador de imagens, utilizando o simbólico para exprimir e existir” (CARNEIRO, 2013, p. 27). Seu trabalho artístico-pedagógico, fruto de pesquisas teóricas e experimentos práticos, visou

refletir sobre questões relacionadas ao importante papel do imaginário no campo da aquisição de conhecimentos, com a utilização de imagens como material didático-pedagógico nos cursos de teatro, procurando assim contribuir para uma reflexão necessária e urgente que, em um espectro mais amplo, diz também respeito à formação e às condições de trabalho do professor de teatro. (CARNEIRO, 2013, p. 27).

A pesquisa realizada pela professora Mara Leal, propondo um cruzamento entre a performance e a cena teatral, relacionando com a memória e a autobiografia, tendo diferentes linguagens artísticas como dispositivos didáticos, unindo “material autobiográfico para a composição da cena, teoria da performance e exercícios de percepção e memória como estímulo para o processo criativo dos alunos” (LEAL, 2013, p. 197). A performance é trabalhada no campo do ensino de teatro pelo seu caráter híbrido e libertário, estimulando o pensar sobre quem atua, sobre o próprio fazer teatral, através da autopesquisa. Trata-se de um campo fecundo de fazer e refletir as memórias, a partir de exercícios performáticos, narrativas escritas pela turma e composição de ações cênicas com base nos experimentos ao longo do processo artístico-pedagógico.

Em se tratando do campo artístico-pedagógico de união entre o teatro, a leitura e a literatura, encontramos vasto rol de saberes e experiências. No livro *A poesia do texto na (po)ética do encontro: experiências artístico-pedagógicas com a literatura, a leitura e o teatro*, organizado por Heloíse Baurich Vidor (2020), apresentam-se diversos

experimentos de encenação de histórias, poemas e outros textos. Esse panorama de experiências visa “pensar em uma proposta cênica à leitura de uma literatura específica, refletida a partir do tema do texto, escolhido pelos estudantes de forma individual, ou de sua musicalidade ou de aspectos metafóricos presentes” (VIDOR, 2020, p. 10) e pesquisas no campo do ensino de teatro e literatura, com crianças, adolescentes e adultos.

Destacamos também o livro *Paisagens educativas do ensino de teatro da Bahia: saberes, experiências e formação de professores*, organizado por Cilene Nascimento Canda e Célida Salume Mendonça (2018), como uma referência importante para o ensino de teatro. Nele, encontramos diferentes experiências de ensino de teatro na escola, universidades e comunidades, na capital e interior da Bahia, mostrando a diversidade de experiências de teatro. O livro também agrega reflexões sobre os saberes e formação de professores, contemplando autores locais de distintas universidades públicas do Estado da Bahia.

Após situarmos um pouco a respeito da produção do campo do ensino de teatro, do ponto de vista nacional e local, passaremos, então, a conhecer um pouco sobre algumas referências de teatro que servem como abordagens interessantes para o **planejamento** do ensino de teatro. Conhecer experiências de teatro tendo como preocupação a sua difusão, por meio da ação didática, é o nosso propósito, ao apresentar, de modo sumário, modos e possibilidades de organização metodológica do ensino do teatro. Dessa forma, destacamos alguns modos de praticar teatro com uma intencionalidade pedagógica para que possam inspirar a construção de novas práticas educativas em teatro.

3.4 Síntese da unidade

A educação está base de toda organização social, sendo também co-responsável pela manutenção da exclusão social, tanto pelas dificuldades impostas de acesso a uma escola pública, quanto pela permanência com qualidade e autonomia. A educação é o motor que move a máquina democrática do Estado, sendo o teatro a experiência estética, inventiva e coletiva necessária a esta construção. E nesse contexto, é importante situarmos os diferentes interesses e propostas educacionais no tempo histórico e no espaço geopolítico que condicionam e tendem a determinar essas relações.

Ao pensarmos em uma didática específica do ensino de teatro, refletimos sobre princípios e modos de educar tendo como base a criação corporal, o exercício permanente do olhar e de estar pleno, vivo, atento em seu círculo de cena que tanto ajuda a (trans)ver e despertar o mundo. Nesses atos de criação, seja em jogo, na apreciação ou na partilha de um processo em um espetáculo, crianças e adolescentes ampliam sua reflexão sobre a ação. Conceber uma formação em teatro, cuja intencionalidade é possibilitar a concepção

da cena como espaço de criação, de experimentação de linguagens, de contemplar um espetáculo e de compreender a realidade social no espaço fictício da cena, é um dos princípios do campo de uma didática para o ensino de teatro.

Abordamos o planejamento como um processo de reflexão cotidiano, no qual a avaliação recolhe dados da aprendizagem a fim de se concretizar novamente em ações e situações de mediação pedagógica. O planejamento, portanto, não deve ser restringido a um mero preenchimento de fichas e tabelas como forma de prestação de contas à coordenação pedagógica e à família, e distante do fazer pedagógico. O ato de planejar não pode ser reduzido a um documento formal, pois essa visão tende a limitá-lo a um documento que representa uma hiper-racionalização e o controle do ato educativo. E a intencionalidade do processo de planejar tem proximidade com atos como experimentar, acompanhar e avaliar.

Isto porque o planejamento é uma práxis, ou seja, uma ação reflexiva e implicada no mundo; não é, portanto, um objeto estático emanado de um modelo previamente definido; tampouco se esgota na parte explícita do projeto pedagógico. Contudo, o planejamento não se limita à ação do/a educador/a; ele expressa os desafios e as concepções de educação valorizada por um país, um Estado ou uma cidade. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural de determinada instituição, que reagrupa práticas diversas em diálogo entre os agentes sociais, elementos técnicos, vivências dos/as educandos/as e objetivos educacionais.



Ilustração: Amanda Braga

UNIDADE 4 - INSPIRAÇÕES PARA A DIDÁTICA DO ENSINO DE TEATRO

Até aqui, abordamos o teatro e a educação, imbricando reflexões sobre o ensino de teatro, os desafios e as potencialidades das artes cênicas no cotidiano escolar, como microrrevoluções que podem se operar na sensibilidade. A produção de sentido se opera na experiência corporal, nos atos de ouvir, ver, sentir, tocar, ativando aprendizagem de cunho estético. A recepção é um ato fundamental para a formação estética, pois implica a ampliação do olhar, do manejo de informações, interpretando e dando sentidos à experiência de mundo.

Refletimos sobre o ensino de teatro, abordamos aspectos basilares de uma didática como campo do estudo sobre ensino, docência e práticas pedagógicas, ancorada em princípios e atos de currículo. Vimos também questões relacionadas ao ensino dessa arte tão efêmera e tão potente para uma aprendizagem além dos domínios de uma razão instrumentada e do intelecto fragmentado, separado da sensibilidade. Contudo, pensar em ensino e em propostas curriculares requer conhecer modos de produção teatral que marcaram uma geração ou um modo de pensar teatro, para que se possamos, a partir do conhecimento de princípios, técnicas, métodos, pensar nos nossos caminhos na condição de professores de teatro.

Por essa razão, apresentamos algumas referências, dentre tantas possíveis, muito utilizadas no campo do ensino de teatro, parecendo-me oportuno abordá-las no primeiro semestre da licenciatura em Teatro, como modo de inspirar a partir dos atos da cena produzidos por outros/as fazedore/as de teatro. Escolhemos tais referências: Viola Spolin, Bertold Brecht, Augusto Boal e Peter Slade. Sabemos que muitas outras podem ser investigadas e aprofundadas, mas começaremos por essas referências fecundas para o trabalho de teatro nas escolas. O teatro, em si, pode nos mostrar e partilhar experiências que apresentam

pensamento a respeito de didáticas de ensino de teatro, ainda que seus fazedores não denominassem dessa forma.

Conhecer é sempre um modo de ampliar nossas práticas e investigações cênicas. Bebamos, então, dessa fonte fecunda que é o fazer teatral e aprendamos com quem soube sistematizar experiências, dentre tantas outras ricas, inventivas e singulares, mas nunca registradas. Aproveitemos, então, a experiência de estar formando-se/tornando-se professor/a de teatro para agregar saberes e experimentar e recriar práticas cênicas na escola pública.

4.1 Teatro épico e as peças didáticas de Bertold Brecht

Poderíamos abordar a obra de Bertold Brecht (Alemanha, 1898/1956) e seu marco histórico para o teatro sob o ponto de vista da encenação ou da dramaturgia, mas abordaremos, aqui, um olhar para um Brecht mais pedagógico, preocupado com a sistematização didática de um método próprio que revolucionou o teatro. Pensar em uma estrutura didática de um fazer teatral que transformou o modo de se entender e de se produzir teatro é um desafio. Isso porque nem sempre os seus realizadores tinham uma concepção clara do trabalho pedagógico que exerciam, mas, ao mesmo tempo, deixaram um legado para se pensar propostas educativas em teatro, que influenciou artistas, diretores e professores de todo o mundo.

Nessas obras, destacam-se estruturas didáticas baseadas em princípios éticos, estéticos e políticos, recriando o modo de fazer teatro de sua época dominado pelo teatro destinado aos interesses da elite dominante. É o caso do trabalho de cunho formativo que Bertold Brecht (1978) realizou com a escrita sobre o teatro, ensaios e montagens de peças didáticas. Mas, para entender essa parcela do seu trabalho, é importante conhecer brevemente um pouco do seu pensamento sobre o teatro. Brecht acentuava a importância de o espectador ser estimulado a pensar sobre as perspectivas em que o discurso e a obra são produzidos e nas condições individuais sociais do espectador, que interfere na leitura da obra de arte. Isto possibilita a polissemia de olhares sobre um mesmo fazer teatral, demonstrando que a arte é coletiva, mesmo nos casos de solos e monólogos.



Sabendo um pouco mais

O Teatro Épico de Bertold Brecht não se propõe a um público indiferente; ao contrário, provoca-o a criar, a mobilizar-se e a pensar. Isto não requer que o ator/a atriz dê o seu lugar no palco para o espectador e, sim, que a plateia possa participar, interpretando a obra, refletindo sobre a vida em sociedade, segundo um modo particular de ler e de analisar o que está sendo contemplado.

Material de leitura complementar:

<https://teatroemescala.com/2019/09/26/bertolt-brecht-e-o-teatro-epico/>

Convém destacar que o teatro de cunho político não se trata de um teatro dogmático de transmissão de conteúdos e modelos a serem imitados; ao contrário, a didática do teatro dialético de Brecht (1978) ancora-se na compreensão de que o teatro recria o princípio da autonomia das formas do sujeito pensar, questionar e se posicionar no mundo, não mais com base nos padrões e modelos socialmente convencionados, uma vez que:

Entre os diversos tipos de teatro, o teatro proletário é aquele que está em condições de tomar a dianteira em relação ao público, em vez de seguir atrás. Tomar a dianteira não significa eliminar o público de uma participação na produção. Os nossos teatros deveriam fomentar, numa medida muito mais vasta do que a que atualmente se verifica, um controle da produção teatral pela percentagem de público política e culturalmente mais evoluída. (ROUBINE, 2003, p. 37).

Por conceber a possibilidade de contribuição do teatro para a revolução humana, social e cultural, Brecht (1978) destaca o princípio educativo e político da cena, permitindo “[...] ao teatro empregar, nas suas reproduções, o método da nova ciência social, a dialética materialista. Tal método, para conferir mobilidade, ao domínio social, trata as condições sociais como acontecimentos em processo e acompanha-as nas suas contradições” (p. 117). Para Brecht, a validade do seu teatro está justamente no fato de que as circunstâncias apresentadas se transformam, são dialéticas, buscando “compreender as coisas de modo que nelas possamos intervir” (p. 117). Tal princípio não se contradiz à experiência estética ou à diversão. Ao contrário: é importante considerar que o teatro cumpre, de modo cada

vez mais intenso, o seu princípio educativo, na medida em que garante o vigor estético da experiência. Ou seja, quanto mais rica em imagens e intensa for a experiência estética, mais o sujeito produzirá sentidos para a compreensão de sua vida em sociedade.

Tal abordagem educativa, entretanto, não se assemelha aos modelos educacionais propostos e aplicados nas escolas, pois “a aprendizagem que conhecemos da escola, da preparação profissional (...) é indubitavelmente penosa” (BRECHT, 1978, p. 49). Trata-se de uma dimensão educativa, mas no sentido lúdico, reflexivo e emancipatório de cada sujeito que atuará em seu contexto social, uma vez que “o aprendizado estético é o momento integrador da experiência” (KOUDELA, 2006, p. 92). Há, por assim dizer, na experiência estética uma abordagem educativa inerente aos processos de criação, expressão e de leitura da obra de arte, que podemos conhecer e nos inspirar para a composição de nossas práticas educativas.

Brecht fez uma revisão crítica do modo de fazer teatro, enaltecendo a dimensão pedagógica e política dessa arte, pois ele situava o teatro como possibilidade de aguçar a reflexão e o questionamento do público. No teatro de seu tempo, o público era levado a uma estrutura aristotélica que produzia um efeito hipnótico ou catártico, provocando emoções de terror e piedade para com o protagonista em sua saga. Era preciso mostrar que aquilo ali visto tratava-se de teatro, com todas as suas formas de operar o espaço cênico; é assim que cria *V-Effekt* ou efeito V (do alemão *Verfremdungseffekt*), que são técnicas que visam causar efeitos de distanciamento ou de estranhamento, para provocar o espectador a pensar sobre a realização do teatro e sobre a vida. Para isso, Brecht utilizou-se de diversas técnicas de encenação, até então não utilizadas em sua época, para despertar, acordar o público, fazê-lo distanciar-se da magia da cena e voltar-se à reflexão.

O teatro brechtiano se caracteriza pelo seu posicionamento político de alterar a percepção do público sobre a sua realidade não somente pelo conteúdo expresso, e, sim, por inaugurar a possibilidade de mostrar ao público os seus modos de produção. A cena mostra, narra os fatos e situa o sujeito como um observador da realidade. É a própria forma épica que produz o sentido e o efeito político procurado por Brecht. Não se tratava de um teatro que seduzisse e “hipnotizasse” o público, tampouco um tipo de espetáculo que se resumisse a imitar a realidade, e, sim, um teatro que levasse o público à reflexão a partir dos elementos cênicos da montagem.

É assim que ele escreve, ensaia e encena diversos textos didáticos, sendo alguns incompletos, sendo considerados por ele um modo de exercitar os/as atores/atrizes na linguagem e dinâmica teatral. Embora seus textos tenham sido produzidos para o uso em sala de aula, é recorrente notar a encenação de diversos desses textos em todo o mundo.



Sabendo um pouco mais

Um dos aprendizados necessários à formação de professores de teatro é o conhecimento de textos dramáticos/dramatúrgicos. Brecht se destacou por diversos textos que se ornaram clássicos, a exemplo de: *Mãe Coragem e seus filhos*; *Os fuzis da senhora Carrar*; *A vida de Galileu*; *O círculo de giz caucasiano*; *A alma boa de Setsuã*. São exemplos de peças didáticas do autor, que visam uma leitura em teatro para o materialismo histórico-dialético: *O voo sobre o oceano*; *A peça didática de Baden-Baden sobre o acordo*; *Aquele que diz sim. Aquele que diz não*; *A decisão*; *A exceção e a regra*, dentre outras. Trabalharemos com um desses textos, o *Aquele que diz sim. Aquele que diz não*, de Brecht.

Acesse-o aqui:

<https://www.teatronaescola.com/index.php/banco-de-pecas/item/aquele-que-diz-sim>

Na encenação, o belo não era utilizado simplesmente para o divertimento que conduzisse o público ao encantamento, e, sim, à interrogação sobre as formas de vida em sociedade, valores culturais e sobre a própria atuação em teatro. Assim, Brecht conclamava o caráter divertido do ato teatral: “tratemos o teatro como um recinto de diversão, como é apropriado a uma discussão estética, e tentemos descobrir qual a forma de diversão que melhor nos compraz”. (BRECHT, 1978, p. 183). Como elementos de diversão, em grandes espetáculos para o público, ou em exercícios de sala de ensaio, podendo ter público ou não, as peças didáticas proporcionam um ensino na cena, apontando muitas possibilidades de ensino de teatro na escola.

4.2 Sistema de jogos de Viola Spolin

O sistema de jogos foi praticado e organizado por Viola Spolin (1906-1994), a partir da década de 1940 nos Estados Unidos da América, e difundido no Brasil, a partir de 1970, com as traduções de Ingrid Koudela, com a finalidade de ampliar o campo teórico-prático do ensino de teatro. Os estudos de Ingrid Koudela (2006), com sistematização detalhada da obra de Spolin com base em jogos improvisacionais, apontam que “por

meio do envolvimento criado pela relação de jogo, o participante desenvolve liberdade pessoal dentro do limite de regras estabelecidas e cria técnicas e habilidades pessoais necessárias ao jogo” (KOUDELA, 2006, p. 43). O sujeito interioriza o gesto espontâneo e as habilidades decorrentes do jogo, se transformando, à medida que se insere em situações de jogo, em um jogador cada vez mais criativo e reflexivo sobre a própria ação. Ingrid Koudela efetuou leitura crítica do sistema de jogos, da tradição americana do trabalho de arte-educação e de teatro e traduziu seus livros para a língua portuguesa, contribuindo para a difusão de pesquisas sobre jogos teatrais no Brasil.



Sabendo um pouco mais

Para conhecer um pouco mais sobre a vida e obra sobre jogos teatrais improvisacionais, de Viola Spolin, acesse:

https://www.youtube.com/watch?v=xPHbhKLO_H0

<https://www.youtube.com/watch?v=vN9pyh9vV78>

Por meio dos jogos, Spolin tem por objetivo a libertação dos gestos e da atuação cênica enrijecida pela experiência cotidiana, possibilitando que os sujeitos tomem consciência de gestos mecanizados para transformá-los em material propício à criação cênica, muitas vezes ressignificando-os. Assim, Spolin assinala que esse tipo de conduta pode acontecer, inclusive, com atores profissionais, evidenciando o valor da experimentação cênica em todos os níveis de atuação, desde os que estão passando pelo aprendizado teatral pela primeira vez aos mais experientes, para os quais faz um alerta:

Uma técnica teatral ou convenção de palco torna-se inútil quando se transforma num ritual e quando a razão para a sua inclusão na lista de habilidades dos atores estiver perdida. [...] As técnicas não são artifícios mecânicos – um saquinho de truques devidamente rotulados, a serem tirados pelo ator quando necessário. Se o ator não for extremamente intuitivo, tal rigidez no ensino que negligencia o desenvolvimento interior estará invariavelmente refletida no espetáculo (SPOLIN, 2004, p. 20).

O sistema de jogos de Spolin parte do valor intuitivo do jogador em grupo até criar uma estrutura de preparação e interpretação do/a ator/atriz, amparada por Stanislavski (1988). Atribui ao seu método uma abordagem lúdica que possibilita a assimilação dos conteúdos e práticas dos participantes do jogo, que são estimulados à resolução de situações e problemas cênicos. Apesar do foco da preparação profissional do/a ator/atriz para a cena, vale destacar o seu inquestionável valor pedagógico, sendo inclusive referência teórico-metodológica muito difundida no âmbito do ensino de teatro nas escolas. Em muitos anúncios, Spolin alerta para o valor educativo e o potencial de sua prática:

Jogos teatrais, experimentados em sala de aula, devem ser reconhecidos não como diversões que extrapolam necessidades curriculares, mas sim como suportes que podem ser tecidos no cotidiano, atuando como energizadores e/ou trampolins para todos. Inerente a técnicas teatrais são comunicações verbais, não-verbais, escritas e não-escritas. Habilidades de comunicação, desenvolvidas e intensificadas por meio de oficinas de jogos teatrais com o tempo abrangem outras necessidades curriculares e a vida cotidiana. (SPOLIN, 2008, p. 20).

Os jogos são praticados em grupos, nos quais ora alguns exercem a função de jogadores, ora de observadores, em atos de recepção de ver a experiência do outro, aprendendo, vibrando junto e interagindo sensivelmente. As funções de jogador/a e fazedor/a se revezam para a participação no processo de aprendizagem em teatro, por meio de duas ações primordiais: fazer e ver ou jogar e apreciar. Tanto a habilidade de jogo, de invenção de novas soluções para o problema cênico, quanto a capacidade de observação das estratégias cênicas adotadas por outros jogadores representam um volume de experiências que enriquecem a aprendizagem, pois “ao participar dos jogos teatrais, professores e alunos/as podem encontrar-se como parceiros, no tempo presente, e prontos para comunicar, conectar, responder, experienciar, experimentar e extrapolar, em busca de novos horizontes” (SPOLIN, 2008, p. 20).

E tais atos e atitudes, que se conectam no coletivo, são fundamentais para uma experiência de dar sentido à frequência e permanência na escola, imbricando processos educativos e afetivos na experiência estética em grupo. O jogo teatral se circunscreve no campo do aprender a fazer teatro, embora o ensino de teatro não se limite, evidentemente, ao jogo. Contudo, o jogo teatral oferece oportunidades férteis de compreendermos o campo de uma didática para o ensino de teatro, considerando também a complexidade do trabalho pedagógico, da mediação, sustentação e avaliação do processo criativo e educativo:

O aspecto didático do Foco é determinado por um duplo referencial. A delimitação do campo de jogo garante o envolvimento do participante em cada momento do processo. O nível de concentração é uma variável individual e uma resposta iniciada pelo jogador. Através do Foco, a matéria (teatro) é apresentada de maneira segmentada, sendo a ‘técnica’ substituída pela exploração e descoberta de unidades mínimas da linguagem teatral. (KOUDELA, 2006, p. 47).

Compreendemos, portanto, que tais aprendizagens equipam o sujeito para melhor observar o seu mundo, propondo novos modos de ler e de representar a realidade. Para isso, Viola Spolin tece o conceito de *fiscalização* como foco da interpretação que consiste na

capacidade dos jogadores de tornarem visíveis para observadores do jogo teatral objetos, ações, papéis sem o uso de qualquer suporte material (figurinos, adereços, cenografia, etc.). Isso permite ao educando descobrir as possibilidades expressivas do seu corpo e compreender o princípio semiótico da linguagem teatral”. (SPOLIN, 2008, p. 17).

É nesse sentido que Spolin parte do princípio de que todos podem fazer e experimentar a linguagem teatral, ao compreender que este é um tipo de conhecimento que pode ser ensinado e democratizado para todos. Além disso, o ensino de teatro, tendo o jogo como princípio metodológico, visa ultrapassar os modos tradicionais do trabalho educativo de teatro, muitas vezes centrado em um texto pronto a ser memorizado, dirigido e ensaiado até o dia da apresentação. Difundir experiências coletivas de criação e sustentar processos educativos com imersão, diálogo e experimentação são pressupostos de uma didática ativa que mobiliza um aprendizado mais envolvente do que os mecanismos tradicionais, pois

ensinar/aprender deveria ser uma experiência feliz, alegre, tão plena de descoberta quanto a superação da criança que sai das limitações do engatinhar para o primeiro passo – o andar! (...) aqui/agora é o tempo de descobertas, da criatividade, do aprendizado. (SPOLIN, 2008, p. 20).

Esse modo de estar, conviver e criar em coletivo, e não apenas reproduzir ou interpretar um texto, oportuniza a alegria de descobrir, que não pode ser alcançada pelas vias formais da escola. Para pensar em ensino de teatro, é importante ressignificar palavras subjacentes a este campo de estudo, a exemplo do talento e da espontaneidade. Consideramos, então,

a inexistência de talentos natos, como aptidão pronta para o exercício de interpretação no palco.

Apesar de todo ser humano apresentar capacidades relacionadas à experimentação de linguagens e de expressão, convém dimensionar o fazer teatral como exercício construído na relação grupal, no ato de presença física e sensorial e aprimorado pelas experiências artísticas dos participantes. É evidente que algumas pessoas têm mais facilidade e abertura à experimentação teatral do que outras, mas, por meio de um processo formativo, é possível provocar experiências de aprendizagem cênica.



Glossário

Talento:

O talento pode ser entendido como uma capacidade individual de experimentação, sendo que o ensino de teatro tem por objetivo o aumento dessa capacidade. A experimentação do jogo permite a penetração do ambiente cênico, em um envolvimento sensível, reflexivo e intuitivo, que mobiliza os talentos individuais e coletivos.

No entanto, o talento não pode ser visto como um dom nato, restrito a poucos gênios que executam a atividade teatral com maestria e com pouco investimento técnico e artístico. Esse tipo de entendimento tende a excluir um grande número de pessoas consideradas, de forma equivocada, como inaptas para o exercício teatral, ou a estigmatizar crianças, adolescentes e adultos em formação inicial em sua incapacidade de produzir culturas.

Teatro se aprende praticando. Alguns terão melhor desempenho, outros menos, mas todos estão envolvidos no jogo de forma sensível, uníssona, coletiva. Esse é o maior valor do ensino de teatro: a experiência que ultrapassa os valores que se limitam a mensurar desempenhos, como os shows de talentos e concursos, muito comuns em escolas.

Para oportunizar um maior alcance de meios de produção teatral, Spolin sistematizou um fichário contendo regras, as instruções e meios de avaliação, conforme veremos, com

o objetivo de sistematizar e divulgar “um sistema de atuação que pode ser desenvolvido por todos os que desejem se expressar através do teatro, sejam eles profissionais, amadores, crianças” (KOUDELA, 2006, p. 40). A sistematização feita por Viola Spolin é resultante da experimentação prática de jogo e consiste em bases significativas do ensino de teatro, a começar pelo jogo, na condução de processos de criação cênica até o produto artístico. Mesmo depois da estreia do espetáculo, o jogo teatral continua alimentando e sustentando a experiência cênica, dando vigor e foco na cena.

Os jogos são organizados em fichas padronizadas nas seções A, B e C, que auxiliam diretores e professores de teatro no manejo e na mediação de processos criativos. A seção A é composta por jogos tradicionais e jogos estruturados para mediar a experiência do trabalho coletivo de teatro, revelando dinâmicas pessoais para abertura à ação cênica. Integram a seção B jogos teatrais que exploram mais ação e a estrutura cênica, com foco no diálogo e nas estruturas teatrais (dramáticas), conforme Viola Spolin: o *Onde* (cenário e/ou ambiente), o *Quem* (personagem e/ou relacionamento) e O *Quê* (atividade ou ação de cena). Já a seção C contém jogos e exercícios cênicos adicionais, que complementam as experiências anteriores. As fichas podem seguir a indicação indicada por Spolin, mas podem também ser usadas de forma isolada, com várias repetições do mesmo jogo, sem pressa de apresentar outros jogos, como também podem ser experimentadas em sua variedade e em diferentes combinações.

Para não limitarmos o ensino de teatro à mera aplicação de técnicas, jogos e exercícios práticos, sinalizamos a extrema relevância da ação docente, desde o conceber e o planejar, ao mediar, sustentar o clima de jogo e avaliar os resultados de ordem cênica, como pensamento cênico, a elaboração de personagens, dentre outros aspectos. O fichário é um aparato técnico que visa à autonomia pedagógica do/a professor/a de teatro, sendo que “a sequência de cada ficha deve ser tão simples como seguir uma receita: os ingredientes de cada jogo estão listados e as instruções de como combiná-los foram incluídos em cada ficha” (SPOLIN, 2008, p. 21). Spolin aborda ainda a necessidade de o/a professor/a de teatro alimentar uma flexibilidade lúdica ao escolher sequências didáticas em seu planejamento. São guias mais a título de inspiração do que um método que requer linearidade, precisão e organização sistemática; senão não seria teatro!

O importante é ter em mente os principais pressupostos de compreensão da proposta de Viola Spolin que dão formato aos jogos: o *foco*, a *instrução* e a *avaliação*. Tais elementos da mediação didática com jogos teatrais, com base no entendimento de Viola Spolin, oportunizam o/a professor/a a perceber as descobertas, os *insights* dos participantes e o uso de diferentes linguagens que mobilizam a comunicação sensorial. O foco “equivale a ponto de concentração do/a ator/atriz. O nível de concentração é determinado pelo

envolvimento com o problema a ser solucionado” (KOUDELA, 2006, p. 46). O foco de trabalho com objetos e cenários imaginativos diz respeito ao ambiente onde o objeto será apresentado. Tendo o foco no gesto e na fiscalização dos objetos imaginários, “o corpo é o propulsor da ação, quando a atividade surge do Foco e não é imposta. O objeto entre os jogadores é a realidade criada”. (p. 52).

A *instrução* é vista por Spolin como uma faceta energizadora do processo de vivenciar jogos teatrais e é dirigida ao grupo no momento em que os jogadores estão em ação, a depender do envolvimento e desenvolvimento de cada jogo. Compreendida como modo de manter o jogador e o/a professor/a em contato, a instrução busca “eliminar a orientação autoritária e a subsequente síndrome da aprovação/desaprovação, e tentam abrir espaço e tempo para o movimento, a interação e a transformação” (SPOLIN, 2004, p. 25). A instrução não pode ser diretiva, rígida; deve cumprir a função de instigar o jogador, provocar e estimular a sua ação na cena.

Spolin aponta comandos simples que podem servir como instrução do jogo, do tipo “compartilhe o quadro de cena! Veja os botões da camisa de João! Compartilhe a sua voz com a plateia! Contato! Veja com seus pés! Não conte uma história! Ajude seu parceiro que não está jogando!” (SPOLIN, 2004, p. 25). Assim, a intensidade do jogo em si é sustentada pelas instruções e energizada na atmosfera do jogo, que mobiliza os/as participantes a alcançarem resultados cênicos e estéticos mais avançados e com maior consciência e foco de atenção.

Despir-se de um modo autoritário de mediação e de *avaliação* é essencial, além de ter uma crítica subjetiva, pois é importante mostrar, como alguém que olha de fora a ação cênica, se o/a participante está dentro ou fora do foco da cena. Esse retorno do/a professor/a é fundamental para que os/as educandos/as tomem maior consciência de sua ação no palco, no jogo, pois “ao transcender a crítica (opinião pessoal) e ao avaliar com base no que funciona e no que não funciona, você descobrirá sua nova função como guia e poderá levar o grupo até o espetáculo, pois as necessidades do teatro são o verdadeiro mestre” (SPOLIN, 2004, p. 24).

Assim, são tarefas de um ensino que se traduz a partir da prática de jogos: acreditar e confiar no teatro, como também ampliar o repertório de imagens, de pontos de partidas de processos criativos e as possibilidades didáticas do jogo teatral, acentuando o caráter lúdico do aprendizado do teatro na escola. Por fim, convém salientar que a obra de Viola Spolin é mais uma referência de uma sistemática de trabalho teatral com viés pedagógico a ser experimentado e reinventado sempre.

4.3 Teatro do Oprimido de Augusto Boal

O Teatro do Oprimido surge da necessidade de se pensar um teatro brasileiro socialmente referendado, no momento histórico em que vivia a América Latina, de forte ameaça de dominação norte-americana. É resultante de uma história de resistência e de busca por experimentação e criação teatral brasileira, e sistematizado por Augusto Boal (1931-2009) em uma metodologia composta por princípios, jogos, técnicas e reflexões críticas, sendo por ele chamado de arsenal contra as mais diversas formas de opressão. Para praticantes do Teatro do oprimido, inspirados/as em Boal, o teatro é uma experiência social, portanto, humana, por isso seu uso não está limitado a atores profissionais; entendia-se, portanto, que os sujeitos do povo poderiam se apropriar de meios de produção cultural.



Sabendo um pouco mais

Para conhecer mais sobre a vida e obra de Augusto Boal, assista ao documentário Augusto Boal e o Teatro do Oprimido, Direção: Zelito Viana:

<https://www.youtube.com/watch?v=IL3-Wc305Gg>

O Teatro do Oprimido é um conjunto de práticas reflexivas de teatro popular que tem como objetivo representar, provocar e problematizar a realidade social e política, tomando o posicionamento de libertação dos oprimidos, que perpassa desde o corpo à reflexão sobre o lugar de explorado no mundo. O arsenal apresenta formas didáticas alternativas através do exercício cênico como uma metáfora da vida social, enquanto meio de análise quanto à superação da opressão vivida.

O Teatro do Oprimido, em seu sentido político-pedagógico, pode ser compreendido como uma materialização cênica de propostas libertadoras resultantes das lutas pela educação e cultura popular. Nesse contexto, destaca-se como marco histórico fundamental a obra do brasileiro Paulo Freire que, assim como Augusto Boal, deixava explícito o seu pensamento em favor de uma pedagogia dos oprimidos, com vistas a desestabilizar mecanismos sociais de conciliação e de resignação dos oprimidos:

Não junto a minha voz à dos que, falando em paz, pedem aos oprimidos, aos esfarrapados do mundo, a sua resignação. Minha voz tem outra semântica, tem outra música. Falo da resistência, da indignação, da ‘justa ira’ dos traídos e dos enganados. Do seu direito e do seu dever de rebelar-se contra as transgressões éticas de que são vítimas cada vez mais sofridas (FREIRE, 1996, p. 101).

O Teatro do Oprimido pode ser compreendido uma prática artística-educativa-política com princípios de uma pedagogia libertadora de base freireana, por isso mesmo dialógica, horizontalizada, práxica e criadora. Esta pedagogia é organizada por princípios de luta dos oprimidos e se caracteriza como um conjunto de técnicas e procedimentos cênicos destinados a uma formação não voltada à submissão, mas ao fortalecimento do empoderamento dos meios de produção em favor da vida dos oprimidos.

O Teatro do Oprimido (TO) foi criado para denunciar opressões sociais e experimentar estratégias cênicas metafóricas de superá-las. Assim, o TO se compõe por jogos e exercícios que aguçam a capacidade de sentir, de criar e de intervir criticamente na sociedade. Destacamos as seguintes técnicas do arsenal do TO: teatro imagem, teatro-jornal, teatro invisível, arco-íris do desejo, dramaturgia simultânea, teatro- fórum e teatro legislativo e que serão apresentados a seguir:

- a) **Teatro-jornal:** série de exercícios de dramatização de notícias de jornal, geralmente “manipuladas por uma imprensa voltada para a conservação dos valores sociais, descortinando o silenciamento das opressões de uma época marcada pela ditadura militar” (CANDA, 2018, p. 209). Os/as atores/atrizes representavam situações como aconteciam na realidade, em paradoxo às notícias veiculadas por aquele tipo de mídia jornalística, com o intuito de problematizar e provocar reflexões sobre a realidade brasileira daquele período. Assim, Boal considerava que:

A forma de “teatro-jornal” tem vários objetivos. Primeiro, procura desmistificar a pretensa “objetividade” do jornalismo: demonstra que uma notícia publicada em um jornal é uma obra de ficção. A importância de uma notícia e seu próprio caráter dependem de sua relação com o resto do jornal (BOAL, 2005, p. 43).

No livro, *Técnicas latino-americanas de teatro popular*, Boal (2005) apresenta técnicas de representação cênico-crítica do teatro-jornal. Era necessário, no período da ditadura militar, inventar um teatro que, em seu conteúdo e em sua forma, fosse deliberadamente político e pedagógico a ser manejado pelo, com e para o povo.

- b) O **Teatro-imagem** foi criado durante o exílio de Augusto Boal, no Peru, no âmbito do “Projeto Alfim” destinado à erradicação do analfabetismo adulto. Pelo fato de os sujeitos analfabetos não dominarem a língua oficial, Boal experimentou o exercício de expressão cênica sem o uso da palavra, com o auxílio somente do corpo dos/das atores/atrizes. Boal conta que verificou que os participantes do projeto se negavam a falar a língua das classes dominantes – o espanhol – e mantinham a comunicação por meio de dialetos que ele não dominava. Através de experimentos de comunicação corporal cênica, Boal foi sistematizando esta técnica, que visa ampliar as formas de representação cênica e simbólica das opressões vividas para alimentar o campo da reflexão e formação política.
- c) O **Teatro invisível** surgiu como necessidade de continuar fazendo teatro em plena ditadura militar, quando fazer teatro se tornou um ato suspeito e vigiado e muitas vezes censurado. É uma estratégia cênica de luta que revela, realça ou torna visível uma opressão não reconhecida por determinada comunidade como uma forma de opressão. “O Teatro Invisível é uma forma de espetáculo que ocorre em um local público, sem que os espectadores tenham a consciência de que estão diante de um evento teatral” (CANDA, 2018, p. 211), dando visibilidade ao problema social e político encenado. O Teatro Invisível tem um propósito político libertador, por isso, não pode ser confundido com as brincadeiras e “pegadinhas” televisivas que ridicularizam, estigmatizam preconceitos e expõem as pessoas publicamente.
- d) A **Dramaturgia simultânea** consiste na apresentação de um problema social em cena e a interferência oral da plateia, indicando aos/às atores/atrizes, na repetição da cena, o que eles deveriam fazer e como poderiam atuar para resolver a situação mostrada. O público participava fazendo proposições orais de como o espectador deveria agir para amenizar ou superar a opressão. Após alguns exercícios coletivos com essa técnica, Boal foi provocado a refletir que “[...] se o oprimido em pessoa (e não o artista em seu lugar) realiza uma ação, essa ação realizada na ficção teatral possibilitará auto-ativar-se para realizá-la em sua vida real” (BOAL, 2003, p. 59). Com esta compreensão, Boal repensou a Dramaturgia Simultânea, criando o lugar ativo do espectador (*espect-ator* = espectador + ator). E foi justamente esta compreensão e forma de fazer teatro que acabou por revolucionar o modo de compreender o papel ativo do espectador na cena e na recepção teatral. Eis o embrião da técnica do TO mais utilizada e difundida em cerca de 60 países: o Teatro-fórum.
- e) O **Teatro-fórum** é a representação cênica de um problema social com uma imagem explícita de opressão. Normalmente, após a encenação, “o público é convidado pelo

curinga³ a subir em cena, mostrar (ao invés de falar somente) o que faria se estivesse no lugar do oprimido. A cada situação representada por cada *espect-ator* (espectador que atua efetivamente do evento teatral), o curinga lança perguntas e provoca o público a refletir sobre o que foi apresentado”. (CANDA, 2018, p. 212).

O público volta a experimentar a criação de novas formas de refletir e de desestabilizar a opressão, em um debate corporal, cênico e estético entre atores e *espect-ator*, destacando assim alguns aspectos de ordem didática, por ser uma técnica que possibilita muitos caminhos de diálogo, de mediação sensível e de reflexão crítica, pois

Ao teatralizar a realidade, criamos uma metáfora, uma imagem do real: uma representação que expressa determinada percepção sobre o real. Assim, nos afastamos da realidade em si para vê-la em sua imagem, que nos possibilita ampliar a visão de todo acontecido. Podemos ser espectadores de nossa própria história em sua representação. (SANTOS, 2016, p. 203).

- f) O **Teatro Legislativo** é uma continuidade do Teatro-fórum com vistas a assegurar um impacto nas políticas públicas, por isso o tema apresentado em cena precisa apontar para a criação de determinada lei em benefício à população. O Teatro Legislativo tem o mesmo princípio de ativação dos sujeitos para pensar e modificar a sua realidade, ou seja: *“não admitimos que o eleitor seja mero espectador das ações dos parlamentares, mesmo quando concretas: queremos que opine, discuta, contraponha argumentos, seja corresponsável por aquilo que faz o seu parlamentar”* (BOAL, 2005, p. 45-6). Após a apresentação do espetáculo e da realização do fórum, é aberta uma “sessão parlamentar teatral” com a presença de autoridades na área de conhecimento tratada e de representantes da área jurídica.

Tais experimentos cênicos e políticos originaram-se no mandato de Boal como Vereador do Rio de Janeiro, eleito em 1992, pelo Partido dos Trabalhadores (PT), conseguindo aprovar 13 leis municipais em favor dos oprimidos. O Teatro Legislativo também possui um viés pedagógico, pois “auxilia, tanto na difusão das informações sobre direitos e legislação brasileira cujo acesso é restrito, quanto para a promoção de debates políticos mais abrangentes do que a mera análise do que se pode fazer no lugar do opressor” (CANDA, 2018, p. 214).

3 O curinga é o mestre de cerimônias do teatro-fórum, responsável pela mediação do debate, após a apresentação do espetáculo.

g) **O Arco-Íris do Desejo** pode ser compreendido como uma vertente terapêutica quanto aos problemas sociais internalizados no processo de opressão que deixam marcas e consequências psicológicas/emocionais no sujeito. O procedimento “O tira na cabeça” consiste na exteriorização dos problemas sociais internalizados pelos indivíduos no convívio coletivo. Para Boal, o espaço estético libera a memória e a imaginação, esta, por sua vez, cria formas de resolução de problemas de opressão pelos sujeitos. Assim, as fobias, os medos e as angústias, aparentemente individuais, encontravam nas relações sociais o terreno fértil para a sua expansão. O Arco-Íris do Desejo ganhou repercussão na Europa por ser via de um trabalho concreto de libertação e de desopressão social.

O TO vem ganhando terreno no trabalho social há algumas décadas, sendo empregado como uma das armas de fortalecimento de práticas culturais de grupos populares. O TO, além das técnicas citadas, apresenta também uma série de jogos e exercícios, chamados por Boal como *joguexercícios*, de criação estética, de participação ativa na formação e de reflexão política, destacando uma fecunda riqueza de procedimentos cênicos:

A riqueza do Teatro do Oprimido, como aponta seu próprio criador, se deve ao fato de apresentar imagens da realidade que podem ser modificadas, recriadas em outras imagens desejadas. O que faz com que essa prática teatral [...] continue despertando o interesse de tantos e demonstre permanecer viva em seu diálogo com a atualidade (DESGRANGES, 2006, p. 77).

Esta riqueza está sistematizada no livro *Jogos para atores e não-atores*, de Augusto Boal (ano?), e em muitas outras publicações posteriores, uma sequência de cerca de 500 jogos organizados em cinco categorias didáticas de sensibilização do corpo e da mente humana, em uma perspectiva de estímulo à criação.



Sabendo um pouco mais

A didática do Teatro do Oprimido baseia-se em jogos teatrais que oportuniza um significativo alicerce de formação e estão assim organizados: 1) Sentir tudo que se toca; 2) Escutar tudo que se ouve; 3) Ativando vários sentidos; 4) Ver tudo que se olha; 5) A memória dos sentidos.

Na primeira categoria, procuramos diminuir a distância entre sentir e tocar; na segunda, entre escutar e ouvir; na terceira, tentamos desenvolver os vários sentidos ao mesmo tempo; na quarta, tentamos ver tudo aquilo que olhamos. Finalmente, os sentidos têm também uma memória, e nós vamos trabalhar para despertá-la: é a quinta categoria (BOAL, 2007, p. 89).

Observamos que o Teatro do Oprimido é político pelo próprio exercício de liberdade de criação respaldada por um forte arcabouço metodológico que favorece vigorosa aprendizagem estética, tão necessária às escolas públicas de todo o país. Em seus aspectos didáticos, o Teatro do Oprimido pode ser analisado pela sua relevância para provocar o sujeito a compreender a realidade, criando estratégias criativas para a luta social e para o trabalho educativo em movimentos sociais e instituições de todo o mundo, com vistas a questionar e a transformar as relações sociais ainda ancoradas em práticas sociais sedimentadas no racismo, machismo, lgbtfobia e tantas outras formas de violência.

4.4 Infância, faz-de-conta e jogo dramático infantil

Não poderíamos fechar este livro sem tratarmos da linguagem teatral produzida pelas crianças, muitas vezes entendidas como seres sem voz e sem ação de representação e de simbolização de mundo. Diversos estudos no campo da pedagogia (ARROYO, 2007), da psicologia (PIAGET, 2015; VYGOTSKY, 2009), da antropologia (COHN, 2009) e da sociologia (SARMENTO; GOUVÊA, 2012) sistematizam ideias que levam a entender a criança como ser ativo, produtivo, portadora de direitos e produtora de linguagens.

No campo do teatro, ainda impera a visão de que a criança não é capaz de representar cenicamente porque ela se imagina no papel e não se torna o personagem com foco em mostrar-se ao outro. No entanto, é possível notar uma atividade intencional, social,

interativa das crianças em representação de papéis, seja com o próprio corpo, com o corpo do colega ou com objetos, vivendo a situação encenada, ainda que sem espectadores.

Aproximadamente aos dois anos de idade, o ser humano começa a construir a sua capacidade de representação, podendo evocar uma pessoa ou algum objeto material, sem que este esteja presente concretamente. Aos três anos, a criança já é capaz de dramatizar, deslocar a ação/fala para um objeto, mas dependerá muito das oportunidades que encontrará em sua vida, de consolidar estruturas fundamentais por meio do brincar, que é sempre simbólica:

A brincadeira de faz de conta, também conhecida como simbólica, de representação de papéis ou sociodramática, é a que deixa mais evidente a presença da situação imaginária. Ela surge com o aparecimento da representação e da linguagem, em torno de 2/3 anos, quando a criança começa a alterar o significado dos objetos, dos eventos, a expressar seus sonhos e fantasias e a assumir papéis presentes no contexto social. O faz de conta permite não só a entrada no imaginário, mas a expressão de regras implícitas que se materializam nos temas das brincadeiras. (KISHIMOTO, 2010, p. 43-44).

Contudo, estudos e pesquisas do campo do teatro também apontam para a necessidade de melhor compreensão sobre a produção cênica, simbólica da criança. Os estudos de Postic (1992) sobre o imaginário e a sua relação com a prática pedagógica possibilitam-nos compreender que

Imaginar é evocar seres, colocá-los em situações, fazê-los viver a seu bel-prazer. É criar um mundo à medida da sua fantasia, nela se libertando. Tudo é possível. Tudo se realiza. Na vida artística, imaginar é um acto criativo. Na vida quotidiana, imaginar é uma actividade paralela à acção que desempenhamos, ancorada na realidade. (POSTIC, 1992, p. 13).

O jogo simbólico, no senso comum chamado de faz de conta, é uma essencial via de ativação do imaginário infantil, pois, ao criar um mundo imaginário regido por leis próprias, a criança insere-se no mundo da fantasia para compreender melhor sobre si e sua realidade, bem como para interagir com os sujeitos e objetos de conhecimento ao seu redor. O chamado faz-de-conta é uma atividade espontânea muito levada a sério pela criança, que prima por certa coerência com a realidade vivenciada e representada em sua ficção. Não é uma mera ação fortuita, mas repleta de interpretação e sentido pela criança em ação dramática. A ação de faz-de-conta, também conhecida como jogo dramático, é entendida por Willian Corsaro como o modo que a criança cria para interpretar o

mundo, estabelecer vínculos entre seus pares e produzir cultura e linguagem. Além disso, é importante traduzir que a ação da criança não é uma mera reprodução do mundo do adulto, mas a sua reinvenção, ato em que a criança brinca, interage e interpreta os códigos de sua cultura:

“A produção de culturas de pares não fica nem por uma questão de simples imitação, nem pela apropriação directa do mundo do adulto. As crianças apropriam-se criativamente para produzir a sua própria cultura de pares (...). Este processo de apropriação criativa pode ser visto como reprodução interpretativa” (CORSARO, 2002, p. 114).

Por meio da ação do faz de conta, a criança utiliza informações da realidade, recria fatos e representa cenicamente (com corpo, voz, diálogos, animação de objetos) para melhor compreender a sua realidade e construir significados culturais. O caráter verossímil, isto é, a busca de uma representação próxima da realidade, tão visado por atores/atrizes e diretores de teatro, é experimentado pela criança desde a mais tenra idade. Por sua vez, em seus estudos sobre jogo dramático infantil, Ricardo Japiassu ajuda-nos a entender melhor tal questão:

A brincadeira do fazer-de-conta, por ser uma atividade que não prescinde do uso da imaginação, contém já, em si mesma, pelo menos uma regra: a criança deve agir de acordo com os significados culturais dos objetos e das relações sociais representados cenicamente. Quer dizer, ela, a criança, precisa atuar no faz-de-conta de tal maneira que os significados eventualmente emprestados a si mesma, aos objetos, aos parceiros de brincadeira e às suas ações sejam “verossímeis”, isto é, adequados a uma determinada matriz de atuação cultural, ou seja, pareçam “verdadeiros. (JAPIASSU, 2007, p. 31).

Nesse cenário, é recorrente ouvirmos a respeito das distinções entre o jogo teatral (constituído por regras explícitas consensuais na representação da realidade para um espectador) e o jogo dramático (que trabalha com elementos imaginativos, mas sem pressupor uma plateia, ou seja, a presença de alguém que observa). Peter Slade (1978) distingue tal questão:

ao se pensar em crianças, especialmente nas menores, uma distinção muito cuidadosa deve ser feita entre drama no sentido amplo e teatro como é entendido pelos adultos. Teatro significa uma ocasião de entretenimento ordenada e uma experiência emocional compartilhada; há atores e públicos, diferenciados. No drama, no fazer e lutar, a criança

descobre a vida e a si mesma através de tentativas emocionais e físicas e depois através da prática repetida, que é o jogo dramático. (p. 18).

O faz de conta surge de forma individual e pessoal da criança e, por meio do jogo dramático mediado pelo/a educador/a, a experiência social e coletiva vai se ampliando, fortalecendo vínculos, uma vez que os jogos “(...) são emocionantes e pessoais e podem se desenvolver em direção a experiências de grupo. Mas nem na experiência pessoal nem na experiência de grupo existe qualquer consideração de teatro no sentido adulto, a não ser que nós a imponhamos”. (SLADE, 1978, p. 18).



Sabendo um pouco mais

Conheça um pouco mais sobre jogo dramático infantil:

<http://www.prac.ufpb.br/enex/trabalhos/2CCTADACPROBEX2013844.pdf>

A mediação do jogo pelo/a educador/a precisa ser cuidadosa e sensível, visando interferir de modo acolhedor e com coordenadas inclusivas que sugerem ações coletivas e de representação cênica. Na Educação Infantil, o jogo simbólico ganha um significativo valor pedagógico, enquanto formas de nutrição, oportunidade de entrega, de encorajamento e de estímulo ao imaginário infantil, mobilizando capacidades, valores e sentidos. A criança “[...] os assimila e os desenvolve, une-os e complica-os, em suma, coordena seu ser e lhe dá vigor. (REVERBEL, 1997, p.35).

Por fim, salientamos o papel do/a educador/a na mediação do jogo a partir de três estratégias didáticas fundamentais: a) a observação, o acompanhamento e o registro deste tipo de ação imaginária produzida pela criança, com vistas a orientar o planejamento de novas ações didáticas; b) a interação com a criança, de modo a incentivar a sua imaginação; c) a mediação por meio de diversos jogos dramáticos sistematizados no âmbito do ensino de teatro; d) o alimento ao imaginário com imagens, jogos, experiências sensoriais; e) a partilha e a avaliação do processo de criação da criança. Essas possibilidades de atuação pedagógica se integram e se complementam a todo tempo e não há hierarquia entre elas, apenas complementaridade.

4.5 Síntese da unidade

Apresentamos, de modo sintético, elementos de composição de propostas de teatro construídas ao longo da história como inspiração para a criação de práticas de ensino de teatro, comprometidas com a dimensão estética da formação. Tais pontos de inspiração perpassaram desde o trabalho com o teatro político e as peças didáticas de Bertold Brecht, ao trabalho improvisacional e inventivo de metodologia de teatro, como os modelos sistematizados por Viola Spolin e Augusto Boal; por fim, tratamos da capacidade criadora e imaginativa do ser humano que se aflora desde a primeira infância, quando a criança necessita de mediação acolhedora para dar vazão ao simbólico e aos atos imaginativos presentes no faz de conta ou jogos dramáticos infantis.

Salientamos que a compreensão acerca da arte, e de sua didática, não deve ser restringida aos objetivos de ensino, com grades curriculares, prazos estipulados verticalmente e rituais escolares. O caminho percorrido pela criança, adolescente ou adulto para a construção de sua aprendizagem pode adquirir uma dimensão diferente do que se espera (e não por isso menos interessante), visto que se trata de um tipo de conhecimento que trabalha com a criação e a expressão de diferentes sujeitos no espaço educativo. E criação é um ato de recriação e de transgressão ao já constituído. Dessa forma, a criação cênica apresenta percursos didáticos e estéticos próprios, sendo que a atitude de imposição do/a educador/a pode inibir a habilidade de expressão dos/as educandos/as, levando-os à frustração e ao receio de não conseguirem expressar-se nos moldes “corretos” e no tempo esperado.

O conhecimento artístico não é estático e não busca definições conclusivas ou universais, nem pode ser aprisionado por um modelo ou método didático que suprima a sua magia e liberdade. Por isso, enalteçemos o valor das experiências e dos itinerários formativos de professores que constroem diariamente suas práticas a partir de referências de educação, de teatro e de mundo. A experiência teatral pode dialogar com outras esferas de conhecimento, com os saberes das comunidades e escolas, mas sem perder as suas referências estéticas e inventivas, pois há modos de aprender e de produzir conhecimentos que só podem ser alcançados pelas vias das artes. E o grande aprendizado reside na experiência de sentido. Espero que esses estudos introdutórios sobre ensino de teatro possam inspirar a leitura de outras referências e a buscar construir e contribuir para um mundo em construção, mais belo, mais digno e mais humanizado.

Neste livro, construímos reflexões iniciais sobre as relações entre o ensino de teatro, partindo de conceitos básicos, destacando seus desafios de implantação de uma proposta de teatro na escola, mas também apontando possibilidades metodológicas de construção

de caminhos educativos em teatro. Observamos que, em geral, na escola, “a imaginação é ‘celebrada e suspeitada’, ‘desejada e rejeitada’. Eles desejam que a criança seja imaginativa, criativa. Mas pensam que a imaginação deve ser contida, domada, para conduzir a criança ao estado adulto. Na escola, os valores dominantes são o real, a razão”. (POSTIC, 1992, p. 27).

De um lado, deseja-se a inserção do teatro no currículo e a contratação de professores de artes, mas ainda não se tem garantido aos/as professores/as de teatro a liberdade de voz e de ação criativa na escola. Da mesma forma, não há garantias de que as equipes escolares tenham consolidado suficientemente os saberes, experiências, valores e princípios que regem a experiência teatral na escola, dificultando, muitas vezes, o entendimento da natureza da sua aprendizagem, composta por gestos, vozes, barulhos, descobertas, insurgências e transformações constantes. Por esta razão, precisamos pensar em refletir sobre conteúdo e experiências de formação, de didática de atos de currículos e de princípios de uma educação libertadora e transformadora.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Verônica Domingues. **A experiência em experiência:** saberes docentes e a formação de professores em exercício. Jundiaí, SP: Paco, 2012.

ANDRÉ, Carminda Mendes. Jogo e política. In: TELLES, Narciso (Org.). **Pedagogia do teatro:** práticas contemporâneas na sala de aula. Campinas, SP: Papirus, 2013. Coleção Ágere.

ARROYO, Miguel. Condição docente, trabalho e formação. In: SOUZA, João Valdir de (Org.). **Formação de professores para a educação básica:** dez anos da LDB. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BOAL, Augusto. **A estética do oprimido.** Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

_____. **Jogos para atores e não atores.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

_____. **O teatro como arte marcial.** Rio de Janeiro: Garamond, 2003.

_____. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Palavra muda: sobre linguagem, experiência e subjetividade. In: COSTAS, Ana Maria *et al.* (Org.). **ABRACE: arte, corpo e pesquisa:** experiência expandida. Belo Horizonte: O lutador, ABRACE, 2015. p. 15-43.

BRASIL, **Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O Que é Educação.** 24. Reimpr. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BRECHT, Bertold. **Estudos sobre Teatro**. Tradução de Fiamma Pais Brandão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.

CANDA, Cilene Nascimento; MENDONÇA, Célida Salume. **Paisagens educativas do ensino de teatro na Bahia**: saberes, experiências e formação de professores. Salvador, EDUFBA, 2018.

CANDA, Cilene Nascimento. Todo mundo pode fazer Teatro do Oprimido: difusão de técnicas e jogos teatrais na educação. In: CANDA, Cilene Nascimento; MENDONÇA, Célida Salume. **Paisagens educativas do ensino de teatro na Bahia**: saberes, experiências e formação de professores. Salvador, EDUFBA, 2018. P. 203 a 222.

CANDA, Cilene Nascimento. BATISTA, Carla Meira Pires. Qual o lugar da arte no currículo escolar? In: **Revista científica/FAP**, Curitiba, v.4, n.2 p.107-119, jul./dez. 2009.

CÂNDIDO, Antônio. **O direito à literatura**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre o azul, 2011.

CARNEIRO, Ana. A pedra lançada no pântano: imagens e aquisição de conceitos no ensino de teatro. In: TELLES, Narciso (Org.). **Pedagogia do teatro**: práticas contemporâneas na sala de aula. Campinas, SP: Papirus, 2013. Coleção Ágere.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

CORSARO, W. A reprodução interpretativa do brincar ao “faz de conta” das crianças. In: **Revista Educação, Sociedade e Culturas**, n. 17, p. 113-114, 2002.

D’ÁVILA, Cristina. Razão e sensibilidade na docência universitária. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 97, p. 103-118, set./dez. 2016. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2969>

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do Teatro**: provocação e dialogismo. São Paulo: Hucitec, 2006.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1971.

DUARTE JR, João Francisco. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. Curitiba: Criar, 2001.

EFLAND, A. Arte e cognição: teoria da aprendizagem para uma época pós-moderna. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **A compreensão e o prazer da arte**. São Paulo: SESC Vila Mariana, 1998.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALEFFI, Dante Augusto. Teatro, experiência estética e arte no educar transdisciplinar. In: CANDÁ, Cilene Nascimento; MENDONÇA, Célida Salume. **Paisagens educativas do ensino de teatro na Bahia: saberes, experiências e formação de professores.** Salvador, EDUFBA, 2018. p. 13-46.

_____. **Didática filosófica mínima: ética do fazer-aprender a pensar de modo próprio e apropriado como educar transdisciplinar.** Salvador: Quarteto, 2017.

GARCÍA, Santiago. **Teoria e prática do teatro.** Tradução: Salvador Obiol de Freitas. São Paulo: Hucitec, 1988.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens.** São Paulo: Perspectiva, 2004.

JAPIASSU, Ricardo. **A linguagem teatral na escola: pesquisa, docência e prática pedagógica.** Campinas: Papirus, 2007. Coleção Ágere.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

KISHIMOTO, Tizuko. M. **O jogo e a educação infantil.** São Paulo: Perspectiva, 2010.

KOUDELA, Ingrid Domien. **Jogos teatrais.** São Paulo: Perspectiva, 2006. Série Debates, 189.

MACEDO, Roberto Sidnei. Formacce: tempospaço de multirreferências e intercriticidade em currículo e formação. In: MACEDO, Roberto Sidnei *et al.* (Org.). **Currículo e processos formativos: experiências, saberes e culturas.** Salvador: EDUFBA, 2012. p. 13-16. Escritos formaceanos em perspectiva.

MAFFESOLI, Michel. **A contemplação do mundo.** Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995.

_____. **Elogio da razão sensível**. 4. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Trad. de Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. Coleção Mundo do Trabalho.

NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado**: questões para pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

PEIXOTO, Fernando. **O que é teatro**. 14. rd. São Paulo: Brasiliense, 2005. Coleção Primeiros Passos, nº 10.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Trad. de Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. 4. ed. Rio de Janeiro, RJ: LTC, 2015.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro L. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo. Cortez, 2012. Coleção Docência em formação. Série Saberes Pedagógicos.

POSTIC, Marcel. **O imaginário na relação pedagógica**. Tradução: Mário José Ferreira Pinto. Rio Tinto, Portugal: Asa, 1992. Coleções Biblioteca Básica de Educação e Ensino.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. **Entre o Mediterrâneo e o Atlântico, uma aventura teatral**. São Paulo: Perspectiva: CAPES-SP: Fapesp-SP, 2005.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**: a estética e a política. São Paulo: EXO Experimental Org, 2005.

REVERBEL, Olga. **Um caminho do teatro na escola**. 2.ed. São Paulo: Scipione, 1997.

ROUBINE, Jean-Jacques. **Introdução às grandes teorias do teatro**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

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

SANTOS, Bárbara. **Teatro do Oprimido**: raízes e asas – uma teoria da práxis. Rio de Janeiro: Ibis Libris, 2016.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: pensamento único à consciência universal. 13. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SARMENTO, Manuel; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (Org.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. Ciências Sociais da Educação.

SAVIANI, Dermerval. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Papirus, 2008.

SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil**. São Paulo: Summus, 1978.

SOARES, Carmela. **Pedagogia do jogo teatral**: uma poética do efêmero. O ensino do teatro na escola pública. São Paulo: Hucitec, 2010. Série Pedagogia do Teatro, nº 6.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais**: o fichário de Viola Spolin. Tradução de Ingrid Koudela. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

_____. **O jogo teatral no livro do diretor**. Tradução de Ingrid Koudela. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

VALVERDE, Monclar (Org.). **Estética da comunicação**: sentido, forma e valor nas cenas da cultura. Salvador: Quarteto, 2007.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico. 7. ed. São Paulo: Cadernos Libertad, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Lições da didática**. 3. ed. São Paulo: Papirus, 2014. Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura e currículo. **Revista Contrapontos**, Itajaí, ano 2, n. 4, p. 43-51, jan/abr. 2002.

VIDOR, Heloíse Baurich (Org.). **A poesia do texto na (po)ética do encontro**: experiências artístico-pedagógicas com a literatura, a leitura e o teatro. Florianópolis: UDESC, 2020.

VIGANÓ, Suzana Schmidt. **As regras do jogo**: a ação sociocultural em teatro e o ideal democrático. São Paulo: Hucitec; Mandacaru, 2006. Série Pedagogia do Teatro.

VYGOTSKY, Lev S. **A imaginação e a arte na infância**. Rio de Janeiro: Relógio d'água, 2009.

ANOTAÇÕES

[illegible]

ANOTAÇÕES

[illegible]

ANOTAÇÕES

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.



Universidade Federal da Bahia

Ensino de Teatro: Fundamentos e Didática

O nosso curso está organizado em 4 unidades de estudos, cuja leitura é obrigatória e será trabalhada nas atividades propostas no componente curricular Ensino de Teatro: fundamentos e didática.

A unidade 1 aborda conceitos de teatro e de educação, refletindo sobre a importância do teatro na escola.

Já a unidade 2 versa sobre possibilidades e desafios da experiência teatral no cotidiano escolar, refletindo sobre o campo da pedagogia do teatro, ou mais detidamente no teatro e seu ensino.

A unidade 3 analisa elementos fundamentais da didática, operando relações com o ensino de teatro e perpassando a reflexão sobre a construção da identidade docente em teatro, da discussão a respeito Ilustração: Amanda Braga 8 Ensino de Teatro: Fundamentos e Didática do trabalho docente ao planejamento de ensino.

Por fim, abordamos, na unidade 4, experiências cênicas consolidadas na história, entendendo-as como referências metodológicas de inspiração - e não como modelo - para a criação de nossos processos de teatro em diferentes contextos educativos.



PROGRAD
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO



Escola de Teatro
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

