



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, CONSTRUÇÃO DAS CIÊNCIAS E
PRÁTICAS EDUCATIVAS
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE PRÁTICAS EDUCATIVAS EM
MOVIMENTO (GPEM)**

**ENCEN...AÇÃO! – REESCREVENDO O ROTEIRO: POR UM ENSINO DE
TEATRO QUE (DE)CODIFICA E INTERVÉM NA(S) CENA(S) COTIDIANA(S)**

ILDISNEI MEDEIROS DA SILVA

Orientadora: Profa. Dra. Marta Maria Castanho Almeida Pernambuco (in memoriam)
Co-orientador: Prof. Dr. Jeferson Fernandes Alves

**NATAL
Novembro, 2018**

ILDISNEI MEDEIROS DA SILVA

**ENCEN...AÇÃO! – REESCREVENDO O ROTEIRO: POR UM ENSINO DE
TEATRO QUE (DE)CODIFICA E INTERVÉM NA(S) CENA(S) COTIDIANA(S)**

Tese de Doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, para obtenção do título de Doutorado em Educação, sob orientação da Profa. Dra. Marta Maria Castanho Almeida Pernambuco (in memoriam) e co-orientação do Prof. Dr. Jeferson Fernandes Alves.

NATAL
Novembro, 2018

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial Moacyr de Góes - CE

Silva, Ildisnei Medeiros da.

Encen...ação!? reescrevendo o roteiro : por um ensino de teatro que (de)codifica e intervém na(s) cena(s) cotidiana(s) / Ildisnei Medeiros da Silva. - 2018.

154 f.: il.

Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Programa de pós-graduação em Educação. Natal, RN, 2018.

Orientador: Profa. Dra. Marta Maria Castanho Almeida Pernambuco.

Coorientador: Prof. Dr. Jefferson Fernandes Alves.

1. Teatro - Ensino - Tese. 2. Arte - Ensino - Tese. 3. Pedagogia Freireana - Tese. I. Pernambuco, Marta Maria Castanho Almeida. II. Alves, Jefferson Fernandes. III. Título.

ILDISNEI MEDEIROS DA SILVA

ENCEN...AÇÃO! – REESCREVENDO O ROTEIRO: POR UM ENSINO DE TEATRO QUE (DE)CODIFICA E INTERVÉM NA(S) CENA(S) COTIDIANA(S)

Tese de Doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, para obtenção do título de Doutorado em Educação, sob orientação da Profa. Dra. Marta Maria Castanho Almeida Pernambuco e co-orientação do Prof. Dr. Jeferson Fernandes Alves.

Aprovado em: 20/08/2018.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Marta Maria Castanho Almeida Pernambuco (in memoriam)
Orientadora – Programa de pós-graduação em Educação – PPGED UFRN

Prof. Dr. Jeferson Fernandes Alves
Co-orientador – Programa de pós-graduação em Educação – PPGED UFRN

Prof. Dr. José Sávio Oliveira de Araújo
Primeiro membro titular interno – Programa de pós-graduação em Artes Cênicas –
PPGARC UFRN

Prof. Dra. Karenine de Oliveira Porpino
Segundo membro titular interno – Programa de pós-graduação em Educação – PPGED
UFRN

Profa. Dra. Hostina Maria Ferreira do Nascimento
Primeiro membro titular externo – Programa de pós-graduação em Educação
POSEDUC – UERN

Profa. Dra. Rosane Muniz Rocha
Primeiro membro titular externo – Centro Universitário de Belas Artes de São Paulo –
FEBASP

DEDICATÓRIA

“Estas alegrias violentas tem fins violentos. Falecendo no triunfo, como fogo e pólvora. Que num beijo, se consomem.” (Romeu e Julieta, William Shakespeare)

Inicio a dedicatória com essa breve citação do dramaturgo William Shakespeare porque ela representa exatamente a sensação que sinto hoje ao entregar o trabalho à apreciação da banca examinadora, depois de dois anos e meio sob a orientação da Profa. Marta Pernambuco (in memoriam), e, infelizmente, não tê-la, fisicamente, participando desse processo final do trabalho que desenvolvemos juntos.

Recordo a alegria violenta que senti ao ser aprovado na seleção para o Doutorado em Educação da UFRN e saber que havia conseguido, seria orientado por Marta Pernambuco. Foram maravilhosos os nossos dias, meses e anos juntos, cada reunião, cada almoço, e cada “bronca” também serão lembrados com alegria.

Mas, quis Deus, o destino, ou o universo, seja lá em que você que lê essa dedicatória acredita, que ela não estivesse mais aqui nos momentos finais da escrita dessa Tese. Uma perda violenta, um fim violento.

Dedico este trabalho à orientadora, e acima de tudo, amiga, Marta Pernambuco, que virou luz e hoje se faz presente inspirando o trabalho de todos nós. Obrigado por tudo, Marta!

Marta Pernambuco, presente!

AGRADECIMENTOS

A lista de agradecimentos é grande, e cada pessoa citada aqui tem uma importância imensa no processo de realização dessa pesquisa e, principalmente, no processo de formação do ser humano que me tornei após ter estabelecido uma relação com elas.

Agradeço, primeiramente, a Deus e aos meus pais, Ilda Medeiros de Oliveira Silva e Ivanildo Soares da Silva, por sempre me apoiarem e acreditarem em mim. Por investirem nos meus estudos e acreditarem no poder transformador da educação, e por compreenderem quando escolhi ser professor.

Agradeço à minha orientadora Profa. Marta Pernambuco (in memoriam), por me receber de maneira tão generosa no GEPEM, e por me permitir conhecer e trabalhar com pessoas tão maravilhosas nesse grupo. Agradeço também pelos puxões de orelha e broncas que levei, e pelos questionamentos sempre oportunos. Obrigado pela amizade, companheirismo e cuidado. Gratidão, Marta!

Agradeço meu co-orientador Prof. Jeferson Fernandes Alves, por me acolher num momento tão difícil após o falecimento de Marta. Obrigado por me permitir continuar esse trabalho e chegar até aqui, com a mesma esperança em dias melhores que iniciei esse doutorado. Obrigado por tudo que trocamos ao longo do curso de licenciatura em Teatro, nos estágios supervisionados, cujas marcas encontram-se nesse trabalho.

Agradeço ao meu mestre Jedi, meu orientador desde que entrei na UFRN, no curso de Teatro, e me acompanhou no PIBID, no TCC e no Mestrado em Artes Cênicas, Prof. Sávio Araújo. Obrigado por deixar as portas do CENOTEC sempre abertas, por ter me ensinado o que é autonomia e por ter se transformado num amigo incrível, que sabe hora de calar e a hora de intervir. Obrigado por nunca me abandonar! Obrigado por tudo que construímos juntos!

Agradeço aos meus colegas do GEPEM: João Pedro de Souza, por sempre me acalmar nos momentos de ansiedade com vídeos engraçados e músicas incríveis, e sabiamente reconhecer quando eu estava precisando de uma massagem. Acácia Barros,

por dividir comigo a experiência de ser um novato no grupo, e me acalantar nos momentos em que mais precisei. Danny Guedes, por sempre me alertar em relação a comer muito, e sempre mostrar o amor que devemos sentir por nossos alunos. Rochelle Mendonça, por compreender os meus momentos mais difíceis e dividir comigo o computador na base de pesquisa e os almoços e marmitas que preparava. E, aos queridos Melqui e Jailson, por serem exemplos do que quero ser quando crescer.

Agradeço às minhas amigas do PPGED, também doutorandas, Conceição e Luanna Gomes, por todo apoio e força que sempre me deram. Obrigado por serem sempre companhias tão agradáveis.

Agradeço ao querido Alisson Maia, por me acompanhar nos fast-foods naqueles momentos de ansiedade e entender quando eu precisava falar besteira e pensar em qualquer outra coisa que não fosse relativa à vida acadêmica e/ou profissional.

Agradeço ao amigo Matheus Giannini, por acreditar no meu potencial e sempre me dar forças para seguir em frente, e dizer que eu sou “o cara que sempre consegue tudo”. Valeu amigo!

Agradeço ao amigo Maycon Paulino, por retomarmos nossa amizade em um momento tão importante da minha vida, e por sempre acompanhar e torcer por mim, mesmo de longe.

Agradeço às sempre amigas, Kelly Pessoa, Suame Medeiros, Stephanie Carvalho, Nara Coralina, Luana Camilla e Luana Chagas, pela força e apoio nesse percurso acadêmico e na vida. A gente se conheceu na escola/universidade, e seremos amigos para sempre, apesar da distância. Saudades imensas de vocês!

Agradeço aos meus primos, Luís Felipe Dias, Viviane Dias e Alessandra Medeiros, por fazerem eu lembrar de me divertir e visitar os parentes em São Paulo. Obrigado por sempre me distraírem da melhor maneira, com baladas e passeios incríveis pela selva de pedras. Aos meus padrinhos Ana Sueli e Claudinei Dias, por sempre me apoiarem e me receberem tão bem nas férias.

Por fim, agradeço a todos os professores que contribuíram em minha formação, do berçário ao doutorado. Nada disso seria possível sem vocês! Obrigado queridos educadores!

É preciso ousar, no sentido pleno da palavra, para falar em amor sem temer ser chamado de piegas, de meloso, de a-científico, senão de anticientífico. É preciso ousar para dizer cientificamente que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com nosso corpo inteiro. Com sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais esta apenas. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional.

(Paulo Freire)

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo problematizar a cena como possibilidade de leitura do mundo, a partir do distanciamento e estranhamento da(s) realidade(s), entendendo-a como “ficção reveladora” e espaço de construção de possibilidades de intervenção na realidade. Estabelecemos nesta escrita uma relação entre o pensamento freireano de uma educação para emancipação e a arte, e em defesa do que denominamos um Ensino Dialógico de Teatro, a partir dos referenciais teórico-metodológicos trabalhados no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Práticas Educativas em Movimento (GPEM/UFRN) e no Laboratório de Estudos Cenográficos e Tecnologias da Cena (CENOTEC/DEART/UFRN). Para isso, desenvolvemos, na realização desta pesquisa, um desenho investigativo pautado na ideia de ação-reflexão-ação, retomando as vivências como bolsista e pesquisador no âmbito do PIBID-Teatro/UFRN, através da descrição e análise do processo de organização pedagógica para o Ensino de Teatro da Escola Municipal Professor Laércio Fernandes Monteiro e sua implementação, para posterior realização de questionamentos advindos da experiência, e o lançamento de uma proposta de trabalho para a educação básica no que diz respeito ao ensino de Teatro.

Palavras-chave: Ensino. Arte. Teatro. Pedagogia Freireana. PIBID.

ABSTRACT

The present research aims to problematize the scene as a possibility of reading the world, from the distance and estrangement of reality (s), understanding it as "revealing fiction" and space of construction of possibilities of intervention in reality. We establish in this writing a relation between the Freirean thought of an education for emancipation and the art, and in defense of what we denominate a Theater Dialogic Teaching, from the theoretical-methodological references worked in the Group of Studies and Research on Educational Practices in Movement (GEPEM / UFRN) and in the Laboratory of Scenography and Scene Technologies (CENOTEC / DEART / UFRN). In order to do this, we developed an investigative design based on the idea of action-reflection-action, taking up experiences as a scholar and researcher within PIBID-Teatro / UFRN, through the description and analysis of the pedagogical organization process for the teaching of theater of the Escola Municipal Professor Laércio Fernandes Monteiro and its implementation, for later realization of questions arising from the experience, and the launching of a proposal of work for the basic education with respect to the teaching of Theater.

Key-words: Teaching. Art. Theater. Freirean Pedagogy. PIBID.

RÉSUMÉ

La présente recherche vise à problématiser la scène comme une possibilité de lire le monde, de la distance et de l'éloignement de la (des) réalité (s), la comprendre comme "fiction révélatrice" et espace de construction de possibilités d'intervention dans la réalité. Nous établissons dans cette écriture une relation entre la pensée freiréenne d'une éducation pour l'émancipation et l'art, et pour la défense de ce que nous appelons un Enseignement Dialogique Théâtral, des références théorico-méthodologiques travaillées dans le Groupe d'Etudes et Recherches sur les Pratiques Educatives en Mouvement (GPEM / UFRN) et au Laboratoire de Scénographie et Scène Technologies (CENOTEC / DEART / UFRN). Pour ce faire, nous avons développé un design d'investigation basé sur l'idée d'action-réflexion-action, prenant des expériences en tant que chercheur et chercheur au sein de PIBID-Teatro / UFRN, à travers la description et l'analyse du processus d'organisation pédagogique l'Enseignement du Théâtre de Escola Municipal Professor Laércio Fernandes Monteiro et sa mise en œuvre, pour la réalisation ultérieure de questions découlant de l'expérience, et le lancement d'une proposition de travail pour l'éducation de base en ce qui concerne l'enseignement du Théâtre.

Mots-clé: Enseignement. Art. Théâtre Pédagogie freiréenne. PIBID.

ROTEIRO

PRÓLOGO – A(S) CENA(S) ATÉ A TESE	13
Organizando o espaço da cena	26
ATO I – NO PIBID-TEATRO/UFRN	39
ATO II– NAS TRAMAS E NOS DRAMAS	55
ATO II – CENA I: AS REALIDADES ENTRAM EM CENA.....	55
ATO II – CENA II: ENVOLTOS NAS TRAMAS DE CLIO	60
2.2.1. O Teatro Épico	62
2.2.2. Boal e a Estética do Oprimido	68
ATO III – NA RUA, NO SHOPPING, NA ESCOLA... E NO TEATRO	74
ATO III – CENA I: LINGUAGEM TEATRAL E LEITURA DO MUNDO.....	74
3.1.1. Questões e práticas relativas ao Texto	77
3.1.2. Questões e práticas relativas ao Corpo	80
3.1.3. Questões e práticas relativas ao Espaço	89
3.1.3.1. Apontamentos sobre Cenografia e ensino	97
3.1.3.1.1. <i>Lendo o Figurino</i>	100
3.1.3.1.2. <i>Lendo a Maquiagem</i>	104
3.1.3.1.3. <i>Lendo a Iluminação</i>	108
ATO III – CENA II: EM DIREÇÃO A UM ENSINO DIALÓGICO DE TEATRO	112
EPÍLOGO – O (NÃO) FINAL	122
REFERÊNCIAS	126
APÊNDICES	134

PRÓLOGO – A(S) CENA(S) ATÉ A TESE

Sim, um memorial. Início a escrita desta Tese com um apanhado das cenas que vivenciei, e que, de uma forma ou de outra, culminaram para que eu chegasse até aqui. Cenas que me permitiram pensar sobre mim, sobre minha relação com as pessoas ao meu redor, sobre as instituições as quais estive vinculado direta e indiretamente, e que me revelaram pouco a pouco os motivos e as ações tomadas diante delas e em cada uma delas. Cenas que me permitiram entender que como ator e autor de minha própria história sou capaz de vivenciar a cena, me distanciar dela e observá-la por outro ponto de vista, e agir sobre a mesma, modificando-a, criando uma nova cena.

Nesse sentido, entendo que as cenas vivenciadas até aqui deixaram marcas em meu corpo, em minha percepção e me permitiram agir sobre as mesmas, considerando as particularidades de cada uma delas, é claro; dizem respeito à minha sensibilidade, às experiências estéticas que vivenciei, e como elas me permitiram ser atuante. Digo experiências estéticas vivenciadas nestas cenas cotidianas, pois acredito no espaço cotidiano como terreno para a experiência estética, reconhecendo a amplitude que isso constitui, entendendo que “a estética não diz respeito apenas a uma ciência do belo ou uma filosofia das artes (...) mas que ela diz respeito a nossa sensibilidade” (CIDREIRA, 2008, p. 49), de modo que a experimentamos no nosso dia-a-dia e não apenas em situações extraordinárias.

Em 2009 iniciei minha primeira graduação, a licenciatura em História (2009-2012), cursada na Universidade Potiguar (UNP), e dois anos após o início do curso, cujo enfoque na História da Arte sempre mereceu um pouco mais da minha atenção, prestei vestibular e entrei na Licenciatura em Teatro da UFRN, cursando paralelamente as duas graduações durante dois anos.

Durante esse período, de disciplinas introdutórias da matriz curricular da licenciatura em Teatro na UFRN e das práticas pedagógicas em História e estágios curriculares obrigatórios na UNP, o desejo de relacionar as duas áreas surgiu, e os estudos e práticas resultaram na realização de estágios supervisionados em História, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, nos quais adaptei os jogos teatrais desenvolvidos por Viola Spolin (2007) às mais variadas temáticas históricas. Essas

experiências culminaram na escrita do Texto de Conclusão do Curso de História intitulado “Diz isso atuando: o uso de jogos teatrais como possibilidade para o Ensino de História”. Reconheci, com o passar do tempo, que inseri o Teatro em sala de aula como ilustração dos conteúdos, sem problematizar a linguagem artística e os acontecimentos dessas experiências com o Teatro, e foi a partir daí que novas inquietações surgiram.

Concluída a primeira graduação, cursando uma série de outras disciplinas específicas do Curso de Licenciatura em Teatro, inclusive os estágios supervisionados obrigatórios, questionando o trabalho que havia desenvolvido antes, percebi que havia relegado à arte uma perspectiva secundária que não lhe cabia, e que o Teatro teria/tem uma série de possibilidades que não percebia até então. Assim, passei a ter uma nova perspectiva dessa linguagem enquanto área de ensino, e não mais como ilustração, exposição, de conteúdos escolares. Compreensão esta que se tornou mais clara a partir da entrada como bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência subprojeto Teatro no segundo semestre de 2012, sob coordenação do Prof. Dr. José Sávio Oliveira de Araújo, e supervisão do professor de Teatro de uma das escolas atendidas pelo projeto – Escola Municipal Professor Laércio Fernandes Monteiro –, Prof. Me. Felipe Fagundes.

O PIBID subprojeto Teatro me possibilitou o primeiro contato com materiais que apontavam para a realidade do corpo discente numa relação direta com as práticas desenvolvidas em sala de aula, com propostas pedagógicas que problematizam o conhecimento que os alunos levam para as aulas e que reconhecem a realidade dos sujeitos como ponto de partida do fazer pedagógico. Os trabalhos publicados pelos coordenadores e pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Práticas Educativas em Movimento (GEPEM/UFRN) eram leituras de primeira ordem, e foram estes materiais aliados às discussões com o grupo de trabalho e a relação com os alunos da escola atendida, que me inquietaram a pensar a construção do planejamento pedagógico do Ensino de Teatro sob a égide do pensamento freireano, principalmente no que diz respeito a uma educação que problematiza a realidade.

É interessante salientar que essa escolha não aconteceu, a meu ver, de forma extremamente racional e proposital, somente, mas também de forma muito natural à medida que os questionamentos me surgiam, as leituras para problematizá-los eram

buscadas, os debates aconteciam, até o dia em que de fato percebi a pesquisa que estava desenvolvendo e como esse objeto havia me escolhido desde aquela ideia equivocada do Teatro como ilustração e a percepção disto.

Nessa direção, surgiram inquietações que mais tarde se tornariam questões de pesquisa. Tais inquietações foram percebidas ao longo do Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), principalmente nas disciplinas do Estágio Supervisionado de Formação de Professores de Teatro, ministradas pelo Prof. Dr. Jefferson Fernandes Alves e, sobretudo, na participação, como bolsista, no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) subprojeto Teatro da UFRN, de 2012 a 2013, e versaram sobre o Ensino de Teatro e a educação de maneira mais ampla, como o ensino é pensado e articulado às realidades dos alunos, de fato, e não apenas enquanto discurso proferido em reuniões pedagógicas.

Compreendendo os processos educativos como parte da organização de uma sociedade, sendo estes um dos importantes elementos responsáveis por definir como esta sociedade irá se comportar e se manter ao longo do tempo, e que por isso as finalidades e processos da prática educativa são pensados e efetivados considerando o que se almeja com isso, é que comecei a pensar sobre as situações que vivenciei durante os estágios e as observações realizadas no âmbito do PIBID, reconhecendo a educação como socialmente determinada.

Nóvoa (1992) exemplifica essa ideia ao falar sobre os reformadores portugueses do final do século XX, que compreenderam a criação de uma rede escolar em Portugal, geometricamente repartida pelo espaço nacional, como uma aposta de progressos, mas que, sabiam também, que “este esforço iria contribuir para legitimar ideologicamente o poder estatal numa área-chave do processo de reprodução social” (NÓVOA, 1992, p.14).

Nesse sentido, entendo que a escola faz parte de um contexto que engloba a sociedade, sua estrutura, organização, cultura e história, e responde a tudo isso. Desse modo, os projetos de educação estão ligados a este contexto e atendem ao contexto histórico vigente, ao modo de cultura que orienta a formação dos sujeitos nas escolas e sua possível resposta aos desafios desta sociedade. Mas, essa reflexão também me permitiu perceber que, ao longo da história, os interesses vigentes que funcionam como

pano de fundo da educação correspondem aos objetivos de manutenção do status quo de uma classe que almeja manter seus privilégios.

Tomando esta ideia como parâmetro, percebi que se tornara extremamente importante problematizar a educação e o ensino em nossa sociedade, e que a maneira de fazê-lo encontrava-se justamente na análise do que estava/está posto e nas concepções que norteiam as práticas educativas. E foi exatamente a isto que minha pesquisa desenvolvida no âmbito do Mestrado em Artes Cênicas da UFRN, sob orientação do Prof. Dr. Sávio Araújo, se propôs, ao analisar e problematizar as práticas de um determinado grupo de trabalho, vislumbrando uma reflexão sobre o todo durante o desenvolvimento da pesquisa, sem esquecer o foco do mesmo, atrelada ao desenvolvimento em constante análise de um projeto de iniciação à docência que propõe uma espécie de formação continuada aos professores supervisores e uma inserção dos futuros professores frente às problemáticas relativas ao ensino de sua área específica, que é o caso do PIBID.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é uma iniciativa para aperfeiçoar e valorizar a formação de professores para a educação básica, que concede bolsas a alunos de licenciatura de Instituições de Educação Superior em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino, promovendo a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início de sua formação, desenvolvendo atividades sob orientação de um docente da licenciatura que cursa e um professor da escola pública da área.

O projeto foi criado no ano de 2008 com o objetivo de estreitar a interação entre as instituições universitárias formadoras de professores com as unidades da Educação Básica, onde esses professores formados nas universidades poderão atuar. Além disso, é interesse do programa financiado pela CAPES que o número de produções acadêmicas que versam sobre a educação e área de conhecimento específico de cada licenciatura seja ampliado e haja uma maior relação entre a universidade e a comunidade.

Na UFRN, o PIBID subprojeto Teatro foi implantado em 2012, contando com um coordenador geral, dois professores supervisores de escolas públicas, e quinze bolsistas alunos da graduação em Teatro. Em 2014, devido a ampliação por bons

resultados alcançados no período de 2012 a 2013, o projeto passou a contar com bolsas para trinta estudantes da graduação e quatro professores supervisores, e coordenado por dois professores do quadro efetivo do Curso de Licenciatura em Teatro, atendendo quatro escolas da rede municipal de Natal/RN. Os bolsistas cumprem uma jornada de vinte horas semanais entre o laboratório de pesquisa no Departamento de Artes, no caso o CENOTEC – Laboratório de Estudos Cenográficos e Tecnologias da Cena, e a escola na qual atuam junto ao professor supervisor.

Atuei como bolsista durante um ano e seis meses no PIBID-Teatro/UFRN, no grupo coordenado pelo Prof. Dr. José Sávio Oliveira de Araújo, que tem como foco a inserção do Ensino de Cenografia e Tecnologias da Cena nas aulas de Teatro. O grupo defende a ampliação do Ensino de Teatro, considerando as diversas áreas que compõem o fazer, o apreciar e o pensar teatral (Atuação, Dramaturgia, Encenação, História do Teatro, Arquitetura e Tecnologia Teatral, e Cenografia), baseado no estudo da realidade escolar de cada instituição e dos agentes participantes do processo de ensino-aprendizagem.

Nesse período, desenvolvi atividades em parceria com a *Escola Municipal Professor Laércio Fernandes Monteiro*, localizada no bairro *Nossa Senhora da Apresentação*, loteamento Vale Dourado, na Zona Norte da Cidade do Natal, sob supervisão de um profissional licenciado em Educação Artística com Habilitação em Artes Cênicas, hoje Mestre em Artes Cênicas pela UFRN, o professor Felipe Fagundes. Para esta escola elaboramos, através de uma perspectiva dialógica de educação, uma proposta pedagógica para o Ensino de Teatro no Ensino Fundamental I. Proposta esta que também será problematizada ao longo desta escrita, tendo em vista que trouxe à tona ao longo do processo questionamentos em relação à inserção desses diversos elementos da linguagem teatral em sala de aula e por ter se proposto a fazê-lo a partir do estudo da realidade escolar.

Em minha dissertação, fruto de uma pesquisa participante junto aos bolsistas do PIBID subprojeto Teatro UFRN, realizada nos anos de 2014 e 2015, trouxe à tona discussões acerca dos caminhos para o planejamento de um Ensino de Teatro proposto pelo PIBID subprojeto Teatro da UFRN, considerando o pensamento freireano e os momentos pedagógicos (Estudo da Realidade, Organização do Conhecimento e Aplicação do Conhecimento) propostos pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Práticas Educativas em Movimento da UFRN. Investiguei como a prática baseada na

proposta pedagógica estabelecida para a escola aconteceu e vinha se efetivando no âmbito do subprojeto, mais precisamente na Escola Municipal Professor Laércio Fernandes Monteiro, e quais os resultados primeiros dessa experiência, principalmente no que dizia respeito à relação dialógica no processo de ensino-aprendizagem em Teatro.

Diante do quadro visto durante as observações e práticas realizadas dentro das escolas durante os estágios, como bolsista do PIBID-Teatro/UFRN, e da pesquisa participante realizada no Mestrado em Artes Cênicas, compreendo como necessário que o ensino deve versar por uma educação democrática e que caminhe rumo à emancipação dos sujeitos em relação à sociedade em que vivem, sendo capazes de pensar sobre ela e intervir na mesma na luta por transformações, e que tal ideal deve nortear e influenciar a concepção de currículo, as práticas pedagógicas e todas as atividades desenvolvidas no âmbito escolar.

Percebendo que os objetivos, os conteúdos e as práticas de ensino, são determinados por fins e exigências sociais, políticas e ideológicas, pelos valores e peculiaridades da sociedade a que está subordinada, percebi que é preciso investigar a fundo o que está sendo proposto em nossos referenciais curriculares e documentos oficiais (LDB 9394-96, Parâmetros Curriculares Nacionais e Municipais), versando por uma educação democrática, tanto no atendimento de qualidade, quanto na democracia em sala de aula e na escola, na relação entre alunos, professores, coordenação e demais agentes que compõe essa instituição.

Ao término da dissertação, tornou-se evidente que a necessidade de repensar as práticas pedagógicas e os currículos está diretamente ligada à relevância de prezar por uma Educação Dialógica, de modo a compreender o conhecimento como construção contínua, e que esse movimento constante necessita da interação e colaboração humana.

Nessa perspectiva, considerando a realidade educacional do nosso país, como nos ensina Paulo Freire, considero que é preciso recusar o otimismo inocente de que nossas ações dentro da escola são a chave para as transformações sociais, assim como o pessimismo mecanicista de que só poderemos, de fato, realizar alguma coisa depois de grandes transformações infraestruturais acontecerem.

Saul (2011), de acordo com o pensamento freireano, afirma que “é preciso lutar para que a realidade se dê de outra forma, na qual a utopia seja sonho possível, reagindo-se, dessa forma, contra o discurso neoliberal de que já não existem classes sociais e nem conflito entre elas” (SAUL, 2011, p.21). Quando na verdade, estas divisões sociais e a distância entre elas é reforçada pela forma como conhecimento está disposto e seu acesso é facilitado ou não e a compreensão da realidade enquanto produto humano são difundidas na sociedade.

Em relação ao Ensino de Teatro, mais especificamente, tenho considerado a partir das vivências, passível de melhorias e merecedor de constante questionamento. Acredito que o Teatro tem o poder de gerar reflexão, de fazer os sujeitos se colocarem numa postura crítica e enfática perante a sociedade que os cerca (SILVA e PAULINO, 2012), mas não percebo, nas realidades as quais estive inserido, que isso esteja sendo considerado, pelo contrário, a maioria dos alunos é levada simplesmente a repetir e reproduzir conteúdos e técnicas sem problematizá-las.

Através das experiências anteriores, consegui perceber isso claramente, seja na forma de planejamento dos professores – quando existe planejamento –, seja na forma que as gestões escolares percebem essa disciplina enquanto componente curricular obrigatório. Valendo salientar que, na Cidade do Natal, capital do Rio Grande do Norte, desde 2009, através da Resolução nº 06/2009 do Conselho Municipal de Educação, que estabelece a matriz curricular para o Ensino Fundamental, o Ensino de Artes encontra-se dividido, obrigatoriamente, em quatro linguagens artísticas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, divididos ao longo dos nove anos, sem apresentar uma justificativa plausível para a escolha de cada linguagem em cada faixa etária e nível de ensino.

Além disso, o Ensino de Teatro também encontra outras barreiras em sua realização. Por vezes, apresenta-se no exercício da docência o senso comum de que estudar Teatro é estar em cima de um palco atuando, pura e simplesmente, de que a figura de um diretor teatral é aquela do sujeito autoritário em relação à prática dos atores, e que as outras esferas do fazer teatral, como figurino, maquiagem, iluminação, cenografia, dramaturgia, são apenas complementares, não compreendendo-as como linguagem, e a visão limitada do que são e quais são as formas espetaculares e a importância de trabalhá-las.

Em sua tese de doutoramento Araújo (2005) apresenta alguns aspectos a serem superados pelo que chama de “senso comum pedagógico” objetivando:

Operar mudanças de atitudes em relação a aspectos tais como: abordagens etnocêntricas do fenômeno teatral que empobrecem suas múltiplas dimensões históricas e culturais; a idéia de encenação como resultado de um processo centrado na figura do diretor; visão fragmentada dos diferentes elementos que compõem o fenômeno teatral; visão monocêntrica do processo de criação teatral, privilegiando um elemento em relação aos demais; reprodução acrítica de experiências sistematizadas por investigadores e artistas teatrais; atitudes reducionistas que atribuem à falta de talento as dificuldades encontradas por uma pessoa no exercício da atividade teatral; abordagens descontextualizadas de peças teatrais; descaracterização das especificidades da linguagem teatral forçando comparações com o Cinema e a TV; redução dos processos de ensino de teatro na escola a mera produção de “pechinhas teatrais”; deslocamento do ensino de teatro na escola para fora da rotina curricular circunscrevendo-o ao âmbito das atividades extracurriculares. (ARAÚJO, 2005, p.31)

Essa situação, talvez ocorra, e isso merece investigação posterior, por uma série de fatores, desde a formação inicial, passando pela formação continuada que muitas vezes é impossibilitada de acontecer tendo em vista a carga horária de trabalho as quais os professores são submetidos e também, aqueles fatores decorrentes de na prática a escola não ter acompanhado as mudanças apontadas desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, consolidando em definitivo a presença das artes escola como componente curricular obrigatório, passando pela elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte pelo Ministério da Educação em 1997/98, que reconhece a arte como área do saber com a mesma relevância que as outras disciplinas.

De maneira que, em muitos casos, o planejamento pedagógico da área de arte(s) se torna exposto às necessidades do cotidiano escolar ligado aos festejos cívicos e comemorativos ou vistos como apêndices e instrumentos a serviço de outros conteúdos.

Além disso, pela deficiente orientação desses Referenciais Curriculares aos quais os professores tem acesso, no que diz respeito a uma proposta de conteúdos a serem trabalhados, a encaminhamentos metodológicos, e no caso específico dos

Parâmetros Curriculares Nacionais-Arte, da liberdade e autonomia apresentadas aos docentes.

Sobre a atuação docente e os Parâmetros Curriculares Nacionais-Arte, estabelecidos pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto do Brasil, em 1997, Maura Penna (2001) aponta que problemas ocorrem por esses parâmetros não estabelecerem uma sequência de conteúdos, deixando os professores com grande liberdade nas suas decisões do que trabalhar e como trabalhar.

E que não se trata apenas de liberdade, mas de uma responsabilidade deixada nas mãos dos profissionais docentes, cabendo a eles a decisão de fazer algo pela educação e pela aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos em relação à vida e à sua área específica de arte ou não, simplesmente relega a eles o direito deste desenvolvimento e do conhecimento estético e a vivência artística (PENNA, 2001).

Ou seja, essa liberdade, apesar de positiva, na medida em que não impõe os conteúdos programáticos e dá aos professores plena liberdade de seleção, o que acho válido, também apresenta um aspecto negativo ao não orientar os profissionais docentes em relação ao seu fazer pedagógico.

Nesse sentido, para exemplificar essa situação utilizo as colocações feitas por Yara Peregrino e Arão Paranaguá (2001) em relação aos PCN's e os jogos teatrais. Os autores destacam que a questão do jogo é abordada nos dois PCN-Arte – os referenciais para o 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental e para o 3º e 4º ciclos –, mas que “os professores que atuam nas séries iniciais, em sua grande maioria, não tem formação específica na área de teatro, desconhecendo as nuances contidas nos jogos teatrais de Viola Spolin, por exemplo” (PEREGRINO, PARANAGUÁ, 2001, p. 101).

Concordo com Maura Penna (2001) em relação à necessidade de considerar e reconhecer as limitações de muitos professores de Arte que atuam nas escolas de ensino fundamental cuja necessidade de alguns encaminhamentos didáticos mais específicos se torna evidente, sem, obviamente, prejudicar a flexibilidade que os PCN's devem proporcionar, mas, entendendo que “algumas orientações básicas para as diversas modalidades artísticas contribuiriam para uma melhor aplicação da proposta” (PENNA, 2001, p.45).

Yara Peregrino e Arão Paranaguá (2001) evidenciam também a ausência de encaminhamentos metodológicos que contemplem a especificidade da linguagem teatral, dificultando o acesso do professor às ideias que são vinculadas nos textos de apresentação, e em última instância, à compreensão da própria prática pedagógica destes frente à proposta oficial.

Em contrapartida, o município de Natal, possui desde 2008, seus próprios Referenciais Curriculares para o Ensino Fundamental, inclusive para a área de Artes, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura da Cidade do Natal, e estes trazem detalhadamente a divisão de conteúdos de cada linguagem artística para cada ano letivo: Ensino de Artes Visuais (1º, 2º e 6º anos), Ensino de Dança (5º e 8º anos), Ensino de Música (3º e 7º anos) e Ensino de Teatro (4º e 9º anos).

Estes referenciais parecem ter sido construídos considerando os termos de políticas educacionais de meados da década de 90 no Brasil, que estavam diretamente relacionadas ao quadro neoliberal que se desenhava no mundo, e que começava a se apresentar na política brasileira, pois, apesar de negar isso em sua apresentação, sendo colocado como instrumento norteador, não obrigatório, traz em sua escrita e seleção de conteúdos uma visão centralizadora e uniformizante.

O que é preocupante, na medida em que como aponta Sousa (2010), as escolas tem tido muita dificuldade no “quê e como” ensinar, e por isso apresentam uma relação falha de ensino-aprendizagem. E que isso se dá, também, pelo fato de as propostas curriculares não pensarem as necessidades culturais dos alunos e a sua realidade.

Nesse sentido, é relevante trazer aqui a discussão sobre a Base Nacional Comum Curricular, em vigor no Brasil, e que, segundo o Ministério da Educação e o governo federal, em campanhas publicitárias veiculadas nacionalmente, resolve os problemas da educação brasileira ao uniformizar o currículo e propor uma base de conteúdos e objetivos para as áreas do conhecimento a serem postos em prática em todos o país.

Ao primeiro olhar, pode parecer atrativo pensar que esse documento irá auxiliar os professores em seu trabalho e propiciará a todos os alunos a mesma educação, independente da região em que vivem e do estamento social que ocupam,

assim como da escola em que estudam. Vale salientar que esse é o eixo central da campanha publicitária do governo federal brasileiro veiculada na televisão, por exemplo.

No entanto, apesar da realização de todo um processo anterior que visava a elaboração de um documento norteador que considerava as múltiplas realidades existentes dentro de um território tão extenso quanto o nosso e que trouxe para o cerne da discussão uma série de profissionais preocupados com a educação pública do nosso país, o processo final, principalmente após a efetivação do processo de impeachment da presidente Dilma Rousseff, foi entregue nas mãos do interesse privado, atendendo à lógica neoliberal.

Corroboro com Peres (2017), na medida em que acredita que a condução da BNCC foi influenciada pelas instituições privadas visando a construção de um novo modelo de regulação que possibilita o controle do que será ensinado e aprendido, que não garante uma melhoria da educação, mas um reforço das desigualdades sociais, pois ela representa apenas a tentativa de controle do imponderável da qual depende, não o sucesso da educação, mas a hegemonia do pensamento neoliberal do qual ela é integrante.

E, não poderia ser diferente, nesse documento que não reconhece as múltiplas realidades e visa a uniformização, a pluralidade cultural do nosso país também não é considerada e à arte é relegado um espaço de submissão em relação a outros objetos do conhecimento propostos no currículo, deixando, inclusive, de existir enquanto área de conhecimento específico.

Peres (2017) alerta para o perigo de que a arte se torne uma disciplina acessória que ajudará a compreender determinados conteúdos de língua portuguesa ou literatura, por exemplo, tendo em vista que:

O componente curricular Arte perde a sua dimensão de Área de conhecimento específico, tornando-se subordinada à Área de Linguagens. No texto da BNCC, verifica-se o foco em práticas expressivas individualizadas, com ênfase no fazer e no fruir, desconsiderando a dimensão crítica e conceitual da Arte. (PERES, 2017, p. 30)

Esse documento desconsidera, portanto, que a arte possui conteúdo que vai além da dimensão do sensível, e que somente as sensações e os sentimentos não são suficientes para a promoção de um conhecimento amplo, pois a arte enquanto conhecimento importa dados sobre a cultura em que as obras de arte foram realizadas, a história da arte, os elementos e princípios formais que constituem a produção artística, em acordo com Pedrosa (2011).

Obviamente essas questões merecem uma discussão mais aprofundada, mas cabem ser mencionadas aqui, na medida em que são o extremo oposto do que será defendido neste trabalho, principalmente no que diz respeito a esse currículo uniforme e à arte ser desconsiderada enquanto área do conhecimento específico.

Nessa direção, a partir da discussão aqui apresentada, reconheço que uma forma de superar esse questionamento do “quê e como e ensinar”, é perceber que o conhecimento, independente da área em que é produzido, se considerado como processo de construção e não apenas de repasse de informações prontas e acabadas, será sempre resultado de interações entre sujeitos históricos, sociais e culturais, revelando-se assim uma dinâmica muito diferente da perspectiva estática dos conteúdos supostamente prontos e acabados.

Percebo, portanto, que acreditar no potencial da educação em Artes e em sua sensibilização estética relacionada aos seus processos culturais é apostar no sujeito como um ser capaz de superar os estigmas impostos pela realidade à sua volta e imaginar novas possibilidades de construir conhecimento, onde a imaginação e a abstração da linguagem são um componente fundamental na afirmação dos sujeitos como seres capazes de ler e recriar o mundo à sua volta, lanço minhas apostas na direção de pensar no Teatro como alfabetizador estético-político no âmbito da educação básica. (SILVA, 2015, p. 123)

Nessa direção, estabelecendo uma relação entre o pensamento Freireano de uma educação para emancipação e a arte, e em defesa de um Ensino dialógico de Teatro, pretendo dirigir a escrita da tese visando a cena como possibilidade de problematização do mundo, a partir do distanciamento e estranhamento da(s) realidade(s), entendendo-a como “ficção reveladora” e espaço de construção de possibilidades de intervenção no mundo real. Nesse sentido, isso ocorrerá a partir da problematização dos seguintes pontos destacados:

- A arte como patrimônio cultural da humanidade, e a latente necessidade de democratizar o acesso aos bens culturais e às linguagens artísticas em nossa sociedade.
- A arte enquanto linguagem, e em consequência disso o Teatro também, entendendo que a comunicação entre as pessoas e as leituras de mundo não se dão apenas por meio da palavra.
- A necessidade de alfabetização escolar nos códigos das linguagens artísticas para operá-los, de modo a aprender, interpretar e dar-lhes sentido.
- Como os elementos constituintes da linguagem teatral podem auxiliar no processo de leitura do mundo e intervenção na realidade.
- O ensino de Teatro atrelado à dimensão política como importante arma para os oprimidos numa batalha que é travada no campo da linguagem e no campo da estética na sociedade Contemporânea.

Em nossa pesquisa, a escola é entendida como parte fundamental de um projeto democrático de cidadania. Em áreas periféricas, como o Loteamento Vale Dourado, em que está localizada a escola na qual o PIBID Teatro atuou/atua, ela é principal centro agregador da comunidade local, muitas vezes, sendo o único equipamento público disponível na região capaz de abrigar essa comunidade.

A educação, para nós, “não deve ser um processo técnico, mas sobretudo, a busca das razões de ser das coisas que propiciem melhores condições de vida em sociedade” (SAUL, 2012, p. 14), mas uma educação que objetiva “estimular a opção e afirmar o homem como homem” (FREIRE, 2014, p. 40), que não extingue as possibilidades de ação, que não adapta e acomoda, mas que transforma.

O desenho investigativo que pretendo desenvolver encontra-se pautado numa ideia de ação-reflexão-ação, retomando as vivências como bolsista e pesquisador no âmbito do PIBID-Teatro/UFRN, através da descrição e análise do processo de organização pedagógica para o Ensino de Teatro da Escola Municipal Professor Laércio Fernandes Monteiro e sua implementação, para posterior defesa teórica da minha tese a

partir dos questionamentos advindos da experiência, e o lançamento de uma proposta de trabalho para a educação básica no que diz respeito ao ensino de Teatro.

Nessa direção, estarei fundamentando minha tese nos estudos e pesquisas desenvolvidas no âmbito do Laboratório de Estudos Cenográficos e Tecnologias da Cena (CENOTEC/UFRN) e do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Práticas Educativas em Movimento (GEPEM/UFRN).

Organizando o espaço da cena.

Até aqui a escrita fora apresentada em 1ª pessoa do singular a fim de expressar mais claramente o caminho trilhado por mim em relação ao objeto da pesquisa, mas a partir destas considerações teórico-metodológicas, compreendendo que a construção da Tese e, o processo de pesquisa se dará de forma dialogada entre orientador e orientando e os demais envolvidos nela será utilizada para a continuidade da escrita a 1ª pessoa do plural.

Estamos denominando esta parte do trabalho como “Organizando o espaço da cena”, pois entendemos a pesquisa a escrita da Tese como uma grande cena, e que os caminhos e meios necessários para desenvolvê-la precisam ser pensados e organizados previamente e repensados ao longo do percurso, assim como se faz, em se tratando de Teatro, por exemplo, em que se organiza o espaço para que a cena ocorra.

A princípio, quando do envio do projeto para a seleção do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN (PPGED/UFRN), a metodologia central deste trabalho seria uma pesquisa participante com os bolsistas do PIBID subprojeto Teatro da UFRN, a fim de problematizar as questões da tese (advindas da dissertação do Mestrado em Artes Cênicas) a partir da vivência com este grupo. Considerando a atual conjuntura do país, os cortes no PIBID, os constantes rearranjos no PIBID-Teatro, decidimos abortar a ideia de pesquisa participante junto ao projeto, e desenvolver uma retomada das experiências vivenciadas anteriormente e problematizá-las, a partir da tríade ação-reflexão-ação, retomando as vivências como bolsista e pesquisador no âmbito do PIBID-Teatro/UFRN.

Mas, através da experiência como membro pesquisador na base do GEPEM/UFRN, as discussões com os demais colaboradores, as intervenções e colaborações dos colegas no Ateliê do grupo, percebemos que a pesquisa desenvolvida no PPGED, em nenhum momento, seria solitária, e, por isso, decidimos não assumir um tipo específico de pesquisa, mas trabalhar com princípios e métodos e técnicas variados que se complementam e dialogam, reconhecendo todos os diálogos e parcerias estabelecidos durante esse processo, seja entre orientando e orientadora, entre pesquisador e antigos bolsistas do PIBID, entre os membros e colaboradores do GEPEM, percebemos que todos tem e teriam (tiveram, de fato) parte, em maior ou menor grau de envolvimento, no desenvolvimento desta Tese.

Esse desenho de pesquisa nos conduziu a pensar uma abordagem metodológica que não expusesse apenas o Diálogo Freireano e sua relação com o Ensino de Teatro apenas como objeto do estudo, mas como um fundamento para a realização de toda a pesquisa. Nesse sentido, nosso trabalho não pretende trazer apenas a descrição de uma prática, e tampouco uma escrita puramente teórica e solitária por parte do doutorando, mas o resultado de um processo de pesquisa construído em conjunto com os pares e sujeitos envolvidos na pesquisa, entendendo, inclusive, quais referenciais metodológicos mais se aproximariam desse processo de pesquisa.

Pensando esse processo de pesquisa como crítico e dialético, e como um tipo de pesquisa que buscou envolver o pesquisador e aquele que é pesquisado no estudo do problema, que construiu coletivamente a pesquisa, embora incentivando o desenvolvimento autônomo, esta tese deve ser entendida como fruto de uma pesquisa em que se pretendeu que existisse o movimento constante e dialético de ação-reflexão-ação, e o diálogo entre os pares.

Decidimos junto a isto, de fato, assumir o diálogo freireano não apenas como objeto de estudo a ser problematizado, mas como fundamento epistemológico do projeto, das ações e da construção das práticas com todos os agentes envolvidos nesse processo, entendendo que o diálogo freireano implica uma troca de saberes, sendo esta uma condição para a construção de um novo saber em conjunto, e que essa é uma postura necessária, na medida em que os seres humanos, através desse processo dialógico, se transformam cada vez mais em seres criativamente comunicativos e ativos.

Contudo, ao longo da disciplina ofertada pelo PPGED/UFRN, Filosofia das Ciências, ministrada pela Profa. Dra. Marta Pernambuco e pelo Prof. Dr. Jaime Biella, algumas ideias foram se tornando mais claras para nós. Os estudos neste componente curricular nos permitiram perceber que nossa pesquisa tem se fundamentado numa dinâmica que relaciona parâmetros epistemológicos e pedagógicos, em que Paulo Freire, Karl Popper, Thomas Khun e Gaston Bachelard se relacionam, tendo em vista os argumentos desses autores sobre descontinuidades e rupturas, na medida em que o Diálogo se relaciona a essas outras ideias em algo que se revela mais próximo de uma dimensão epistemológica das interações, as interações entre os sujeitos do conhecimento e aquilo que se quer conhecer, o objeto do conhecimento.

Nesse sentido, percebemos que revelou-se para nós, como necessário, em nossa pesquisa, uma base epistemológica cuja compreensão das relações dos educandos e do educador com o conhecimento tenha também como referência as teorias cuja premissa dispõe que o conhecimento ocorre na interação não neutra entre sujeito e objeto.

E, embora Thomas Khun, Gaston Bachelard e Karl Popper proponham caminhos e teorias diferentes para compreender o modo de fazer ciência, ambos acenam para uma compreensão bastante dispare da visão de produção científica clássica, por argumentarem sobre a inconsistência do pressuposto de neutralidade epistemológica do sujeito do conhecimento, como defendia o empirismo lógico e o positivismo. Estabelecemos a relação entre eles na medida em que compartilham da ênfase ao pressuposto do papel fundamental que as interações não neutras entre sujeito e objeto exercem na produção de conhecimentos.

Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011) afirmam que eles admitem, portanto, a participação quer do sujeito quer do objeto na gênese do conhecimento, “descartando certa ordem de interpretações segundo as quais a origem do conhecimento científico estaria nos objetos, mediante os quais o sujeito contemplativamente neutro, de modo conveniente e usando um método, descobriria as leis que governam o fenômeno a ser conhecido” (DELIZOICOV, ANGOTTI e PERNAMBUCO, 2011, p. 178). Nesse sentido, destaca-se a categoria continuidade na análise desses epistemólogos, Khun, Bachelard e Popper, em oposição à visão cumulativa que o empirismo lógico atribui à produção do conhecimento.

E, em se tratando de uma pesquisa que pensa a relação conhecimento e sala de aula, e entende a sala de aula como um local privilegiado do ponto de vista das relações que podem ser estabelecidas – educador e educando, educando e educando, e educador e educando com o conhecimento –, penso que as interações entre os sujeitos do conhecimento e o objeto do conhecimento, são, de certo modo, ampliadas.

Trata-se da defesa, organização, e problematização de uma prática em ensino de Teatro em que explicitamente se considerem rupturas as quais precisam ocorrer para que o educando se aproprie de conhecimentos científicos, neste caso os conhecimentos relativos à linguagem teatral e suas variadas formas de percepção e mediação, que lhe permitam reinterpretar as situações que a realidade tem colocado para eles e que são temas a serem explorados e problematizados, de modo a terem seus modelos explicativos anteriores superados.

Sabemos que existem conexões e ressonâncias entre os conceitos pertinentes ao senso comum e ao saber especializado no que diz respeito à arte, e é por isso que, teóricos e pessoas em geral afinam-se quando o debate visa tornar o conhecimento sistematizado algo que possa ser vinculado à existência concreta.

E, ainda que o conhecimento a ser trabalhado no ambiente escolar se constitua como conhecimento universalmente edificado, não se justifica que a premissa da interação do sujeito com o objeto possa ser descartada, no processo de apropriação do conhecimento, só pelo fato dele já estar disponível. Em se tratando, particularmente, do Ensino de Artes, de Teatro, o fato do educando conviver e interagir com fenômenos que são objeto de estudo e obra de arte para além dos muros da escola, quer por relações mediatizadas, desautoriza a suposição de que uma compreensão deles seja obtida apenas por sua abordagem na escola com os modelos e teorias científicas e sobre arte.

Desse maneira, relacionamos essa base epistemológica cuja premissa dispõe que o conhecimento ocorre na interação não neutra entre sujeito e objeto, a uma prática pedagógica teatral dialógica em sala de aula, entendendo que a dinâmica que pode ser planejada propicia a inclusão de elementos que podem potencializar desequilíbrios de certezas dos educandos, desestabilizações de modelos explicativos e consciência de lacunas e de necessidades cognitivas, “estranhamentos” – para fazer uso de um termo mais próximo do universo teatral, que poderão gerar e ser impulso para novos conhecimentos.

Compreendendo que para o desenvolvimento do trabalho precisávamos definir os primeiros conceitos que o norteariam, além daqueles expostos no projeto para a seleção de Doutorado, e aqueles que seriam fundantes para o desenvolvimento da mesma, denominamos a primeira fase da pesquisa como “Busca das condições de contorno”, etapa na qual seria feita a busca por referenciais bibliográficos clássicos sobre o tema norteador, Ensino de Arte e Teatro relacionado a práticas pedagógicas orientadas pelo pensamento de Paulo Freire, realização de entrevistas com possíveis autores destes referenciais, além da busca pelos materiais mais recentes produzidos em relação aos temas (entendo essa busca como o Estado da Arte): Ensino de Teatro e Práticas Freireanas, Ensino de Teatro na Educação Básica, PIBID e Ensino de Teatro, Educação Dialógica, e Estudo da Realidade Escolar; busca essa feita em bancos de teses, dissertações, e anais de eventos acadêmicos.

Através das leituras e discussões em sala de aula na disciplina Metodologia da Pesquisa em Artes Cênicas, ministrada na segunda unidade pela Prof^a Dr^a Nara Graça Salles, no PPGArC/UFRN em 2014, entendendo o Estado da Arte como um levantamento dos trabalhos e pesquisas mais recentes desenvolvidas sobre determinada temática, para que seja possível compreender os aspectos que vem sendo problematizados na pesquisa que se pretende realizar.

Nesse sentido, decidimos realizar buscas virtuais em bancos de dissertações e teses nacionais, anais de eventos acadêmicos e encontros de área, e buscas físicas nas dissertações mais recentes do PPGArC/UFRN e do PPGED/UFRN e também a busca anteriormente realizada quando da escrita da dissertação do mestrado em Artes Cênicas intitulada “Ensino de Teatro na perspectiva do Diálogo Freireano: uma experiência junto ao PIBID-Teatro/UFRN”.

Quando da realização da pesquisa para a dissertação acima citada, foi possível reconhecer que havia uma diferença bastante significativa em relação à algumas palavras-chave buscadas:

As buscas nos bancos de dissertações e Teses e artigos das plataformas do CNPQ, CAPES, Scielo, e revistas da área de educação e arte, com as palavras-chave “educação dialógica”, “ensino de teatro”, “práticas freireanas”, “estudo da realidade”, “etnografia escolar”, foram muito positivas pela quantidade de materiais encontrados quando as palavras-chave eram colocadas separadamente, mas quando a busca era feita relacionando o Ensino de Teatro ou até Ensino de Artes às demais palavras os resultados eram divergentes.

Conseguimos visualizar através deste processo que muitos trabalhos desenvolvidos sobre o Ensino de Teatro, de Artes Cênicas, e de Artes, por vezes consideram as ideias educacionais de Paulo Freire, principalmente em relação ao diálogo, mas a grande maioria não menciona isso claramente. Embora, mais recentemente essa situação esteja mudando e trabalhos relacionando, principalmente, o Teatro de Brecht, o Teatro Épico, e o Teatro do Oprimido de Boal, às ideias de Paulo Freire sejam mais frequentes. (SILVA, 2015, pág. 21)

Esse fato serviu, inclusive, para reconhecer a necessidade de enfatizar a relação entre o pensamento de Paulo Freire, no que diz respeito à uma educação dialógica, e as práticas pedagógicas em Teatro. Destacando, uma reflexão outrora expressada de que uma das competências necessárias ao professor de teatro é “a capacidade de relacionar os saberes da linguagem teatral com os fenômenos estéticos que os originam, sem perder de vista os eixos formativos gerados por aspectos do cotidiano e por outros campos do saber” (FLORENTINO, SILVA, 2009, p.3).

Vale salientar uma mudança significativa em relação ao termo utilizado para mostrar o campo de pesquisa no qual estamos inseridos. Aquilo que outrora chamamos de limites, passou a ser chamado como condições de contorno, e realizamos a mudança considerando que limites nos colocavam aprisionados dentro da nossa própria pesquisa e que condições de contorno nos ajudavam a delimitar o nosso espaço de pesquisa e realização das ações, trouxemos à tona dados anteriormente mostrados no trabalho anterior, entendendo que a dissertação e a Tese são etapas diferentes e complementares e uma mesma pesquisa.

Nessa direção, como primeira condição de contorno definimos o diálogo como essa primeira condição, pois:

Compreendendo o diálogo como “a interlocução sobre o mundo, uma realidade partilhada, embora vista sobre diferentes ângulos” (PERNAMBUCO, 2001a, p. 23), e que a noção de diálogo freireana está diretamente vinculada à ação, “na medida em que o pronunciar o mundo é ao mesmo tempo compreendê-lo e transformá-lo” (PERNAMBUCO e PAIVA, 2003, p. 233), ele foi considerado como a primeira condição de contorno. Sendo definido como fundamento metodológico da pesquisa, das ações e da construção das práticas, compreendendo o universo recolhido na investigação da realidade como problema e problematização disso junto aos partícipes. (SILVA, 2015, pág. 23)

A partir das reflexões de Duarte Júnior (2001) e Berger e Luckmann (2006), definimos nossa segunda condição de contorno: a realidade como dado de percepção e construção, na medida em que:

Variando pelos sujeitos que a percebem e constroem, atrelado à dialética estabelecida entre a realidade construída e que se constrói e o próprio conhecimento desta realidade que seus autores-atores possuem, apresentada por Berger e Luckmann (2006), estabelecendo um diálogo com Duarte Júnior (2001). (SILVA, 2015, pág. 24)

Assim, compreendemos a realidade como socialmente edificada, na medida em que o nosso grau de consciência sobre a realidade influencia nossa posição enquanto sujeitos capazes de modificar ou não essa realidade, o nosso papel enquanto sujeitos históricos construtores dessa realidade. Essa compreensão pode ser relacionada “diretamente ao pensamento de Paulo Freire dos seres humanos como fazedores de sua própria história, ou seja, de sua realidade, e por isso, capazes de pensar sobre ela e modificá-la” (SILVA, 2015 pág. 23).

A terceira condição de contorno definida foi a utilização das problematizações acerca da educação dialógica propostas pelo GEPEN/UFRRN, e a utilização dos 3 momentos pedagógicos como metodologia de pesquisa e como organizador do nosso trabalho. O grupo identifica uma prática educativa dialógica em 3 momentos pedagógicos:

Primeiro o *Estudo da Realidade*, a fase de levantamento da realidade, análise da situação e problematização questionando os modelos explicativos propostos sobre ela; o segundo, a *Organização do Conhecimento*, onde os conteúdos formais são enfatizados, em confronto com a problematização inicial, buscando uma nova concepção das situações analisadas e introduzindo novos elementos que ampliem a compreensão de determinada problemática; e terceiro, a *Aplicação do Conhecimento*, fase na qual a partir do conhecimento organizado é possível reler e reinterpretar a realidade, além de extrapolar para novas situações que gerem novas problematizações. (PERNAMBUCO e PAIVA, 2005; 2013). Vale salientar que, a nossa discussão acerca desses organizadores será feita no capítulo II desta Tese. (SILVA, 2015, pág. 24)

E, como quarta condição de contorno, definimos como um ensino de teatro que preze por práticas freireanas. Nessa direção, já na dissertação, e reiteramos a importância de destacá-los novamente por continuarem sendo trabalhos bastante

referenciados ao longo dos últimos anos, as pesquisas realizadas pelos seguintes autores:

Sávio Araújo (2005) trata o conteúdo de Teatro como um ato de construção e não apenas de assimilação, tendo como base conhecimentos que possibilitem rupturas e ampliações de concepções iniciais, de modo que os objetivos do ato de ensino estejam articulados ao contexto no qual se dará a prática educativa. Esse autor amplia o conceito do GEPEM/UFRN de Estudo da Realidade para Estudo das Realidades, por entendê-la como plural, enxergando essa pluralidade como possibilidade para um ensino pautado nas diversas realidades apresentadas no ambiente escolar. Além disso, o autor estrutura o estudo das práticas teatrais em três eixos: questões do texto, questões do corpo e questões do espaço, de modo que nenhum eixo do fazer teatral seja subjugado em função de outro, trazendo à tona neste ensino conceitos e práticas referentes à Cenografia e Tecnologias da Cena, por exemplo. Araújo (2005) apresenta uma proposta pedagógica muito pertinente e inovadora para o campo do Ensino de Teatro (em espaços escolares de formação), mas também para o campo da Pedagogia Teatral (do trabalho com artistas em laboratório), no que diz respeito à forma de condução desses processos e de construção de saberes junto aos envolvidos. (SILVA, 2015, pág. 25)

Ronaldo Costa (2010) investigou uma oficina básica de Iluminação Cênica direcionada aos integrantes do Grupo Estandarte de Teatro de Natal-RN, buscando o desenvolvimento de estratégias pedagógicas para a construção de conhecimentos específicos sobre iluminação cênica, objetivando a mudança de uma práxis, tanto para seu desenvolvimento estético, como para seu ensino. E, a pesquisa-ação desenvolvida por esse autor tem como referenciais teóricos, claramente apresentados, trabalhos de Paulo Freire em relação ao diálogo e as sistematizações pedagógicas propostas pelo GEPEM/UFRN, duas frentes que também fazem parte da minha pesquisa. (SILVA, 2015, pág. 25)

Alexandre Saul (2011) tem como foco central de seu trabalho o pensamento de Paulo Freire do educando como sujeito do conhecimento, e da compreensão do ambiente educacional para a luta contra posicionamentos fatalistas que respondem positivamente ao sistema capitalista e geram uma prática de adaptação e não de inserção, ou seja, evidencia as possibilidades de mudanças a partir da inserção no contexto e não adaptar-se a ele. Além disso, seus trabalhos também apresentam relações entre Paulo Freire (codificação e decodificação da realidade) e Augusto Boal, com práticas de alunos da escola e um grupo de teatro externo, Grupo Arte Tangível, problematizando a realidade através do Teatro do Oprimido. (SILVA, 2015, pág. 25)

Além dessas produções, cabe aqui uma atualização no que diz respeito aos trabalhos escritos e que se baseiam nessas ideias, como as produções desenvolvidas no âmbito do Curso de Licenciatura em Teatro e que trazem à tona experiências que tem o

pensamento freireano como base para a realização de suas atividades, principalmente o trabalho desenvolvido pelo PIBID TEATRO UFRN.

A professora Suame Medeiros, ex-bolsista do subprojeto Teatro UFRN, desenvolveu um trabalho de conclusão de curso intitulado “Ensino de Teatro e Iluminação Cênica: experiências no PIBID TEATRO UFRN”, em que traz à tona questões relativas ao ensino de iluminação experienciado no campo da escola, fazendo um relato dos processos ocorridos na Escola Municipal Professor Laércio Fernandes Monteiro.

Do mesmo modo, partindo das experiências no mesmo projeto, as professoras Fátima Érika e Byanca Altino apresentaram em seus trabalhos as experiências voltadas para a cenografia, de maneira mais geral, mostrando as atividades desenvolvidas nas escolas em que atuaram como bolsistas, e mostrando como é possível trabalhar nessa perspectiva, intitulados “A cenografia em sala de aula: experiências no PIBID TEATRO UFRN” e “Uma experiência de Cenografia no ensino fundamental”, respectivamente.

E, o professor Matheus Giannini, também ex-bolsista do PIBID Teatro UFRN, apesar de não ter realizado um trabalho de conclusão de curso expõe e relatando as experiências realizadas nas escolas, construiu uma produção em que reflete sobre o seu processo formativo, mostrando como PIBID influenciou na construção do que ele chama de “Artista-professor-pesquisador”, evidenciando essa formação em três eixos que se completam no curso de licenciatura em Teatro da UFRN.

Esse processo foi esclarecedor para nos mostrar qual a nossa questão-problema e explicitar a nossa Tese. E, também nos ajudou a reconhecer em que ponto avançamos em relação aos trabalhos já realizados sobre o tema e citados anteriormente. Acreditamos que o diferencial dessa Tese reside no fato de apresentar a problematização acerca desse ensino de teatro, construído sob égide do pensamento freireano, e que problematiza a realidade e os diversos aspectos que compõem a linguagem teatral, no âmbito da educação básica, seus entraves e possibilidades, se diferenciando dos anteriormente citados que estão voltados à educação superior ou à oficinas realizadas com grupos de teatro.

Em nosso país, principalmente após os acontecimentos advindos após as eleições de 2014, a educação tem sofrido uma série de ataques de cunho neoliberal, com fundações privadas apresentando os princípios de mercado como a solução dos problemas vivenciados pela educação devido à má gestão do setor público, criando um novo modelo de regulação e trazendo à tona um currículo uniforme para todo o país, conforme tratado anteriormente, a BNCC – Base Nacional Comum Curricular.

E, à arte, nessa concepção vigente, foi relegado um espaço menor em relação às outras disciplinas do currículo escolar, tirando desta, inclusive, seu espaço enquanto área do conhecimento que promove a compreensão do mundo por meio da sensibilidade, e posta como uma dimensão da área de linguagens – na BNCC –, tirando sua dimensão de área com conhecimento específico.

Nessa direção, a problemática que envolve nessa pesquisa reside, na compreensão de que um currículo uniforme para todo o território nacional, desconsiderando as particularidades de cada região é um equívoco, na medida em que defendemos um processo de orientação curricular que deve partir da realidade vivenciada pelos alunos e das situações-limite vivenciadas por eles e sua relação com o contexto local e global. E, na compreensão de que a arte precisa estar presente na escola enquanto área possuidora de conhecimentos específicos, e dentro dessa grande área, suas linguagens artísticas específicas – dança, música, teatro e artes visuais – também precisam ser trabalhadas considerando suas particularidades e aproximações entre si.

Nesse contexto, a Tese que pretende ser defendida aqui é de que um currículo do ensino de Teatro nas escolas concebido a partir das questões que a realidade coloca relacionando-as aos objetivos e conteúdos próprios desta linguagem artística – ampliando, inclusive, estes conteúdos –, pode proporcionar um estranhamento da realidade, uma leitura mais apurada dessa realidade, a partir dos processos de codificação e decodificação, e apresentar possibilidades de intervenção sobre ela. Denominamos essa concepção de Ensino Dialógico de Teatro.

De modo que, o objetivo dessa pesquisa é problematizar a cena como possibilidade de leitura do mundo, a partir do distanciamento e estranhamento da(s) realidade(s), entendendo-a como “ficção reveladora” e espaço de construção de possibilidades de intervenção na realidade, a partir de uma proposta de ensino de teatro

que se propõe dialógica, percebendo como as questões que a realidade coloca também sugerem aos alunos determinados conhecimentos acerca de características e especificidades do Teatro e que o processo inverso também ocorre.

Posto que, as experiências em teatro podem agir de forma provocativa em relação ao mundo e as subjetividades dos sujeitos, ao entrarem em contato com essa linguagem e sua relação com as outras linguagens artísticas, criando, apreciando e contextualizando, pode se ver instigados a repensar seu lugar no mundo e se posicionarem criticamente e ativamente diante dele.

Sendo assim, reconhecidas as condições de contorno e percebida nossa problemática tornou-se ainda mais claro nosso caminho nesta pesquisa, na medida em que possibilitou estabelecer o diálogo entre os sujeitos envolvidos, imbrincando-os nesse processo de estudo que foi construído, vivenciado, em conjunto – embora em graus de envolvimento distintos –, que nos permitiram relacionar diretamente ao pensamento de Paulo Freire em relação ao diálogo, em pensarmos juntos sobre a realidade e maneiras de intervir nessa realidade.

Nessa direção, nossa metodologia revela/revelou aspectos crítico-dialéticos na medida em que busca envolver aquele que pesquisa e aquele que é pesquisado no estudo da problemática, de modo a construírem coletivamente a pesquisa, inclusive na definição do que é pesquisado.

Contamos para a realização da nossa pesquisa com aspectos de cunho etnográfico, utilizando “técnicas tradicionalmente adotadas pela etnografia, como a observação participante e a entrevista não estruturada” (ANDRÉ, 2010, p.39) para estudar o cotidiano da escola, um olhar atento frente às observações feitas sobre a realidade das salas de aula, e uma leitura crítica dos materiais anteriormente disponibilizados sobre as experiências aqui tratadas, entendendo esse processo como fundamental para a compreensão das dinâmicas escolares, seja por parte da gestão, por parte do projeto político-pedagógico em que a escola pauta suas metodologias e temas a serem trabalhados, e como os professores tem construído sua prática sob a égide do pensamento freireano.

É relevante destacar aqui a diferença estabelecida por Marli André (2010) no que concerne à pesquisa feita por antropólogos e sociólogos e o exercício etnográfico realizado no âmbito do cotidiano escolar:

Enquanto antropólogos e sociólogos se preocupam com a descrição da “cultura” de grupos e sociedades primitivas ou complexas, o trabalho aqui proposto se volta para as experiências e vivências dos indivíduos e grupos que participam e constroem o ambiente escolar (ANDRÉ, 2010, p.39).

Nesse sentido, mantendo nosso olhar voltado às experiências vivenciadas no cotidiano escolar em estudo, tomamos por três momentos pedagógicos propostos pelo GEPEM/UFRN – a saber: estudo da realidade, organização do conhecimento e aplicação do conhecimento –, como organizadores da nossa pesquisa em situações específicas do nosso trabalho que serão evidenciadas ao longo dessa escrita.

Reiteramos, no entanto, que, embora estejam citados como três organizadores e momentos pedagógicos distintos, na medida em que cada um deles apresenta um direcionamento a ser seguido com maior foco em determinado momento, não compreendemos que esses três estão separados e são distantes um do outro, não constituindo momentos separados da pesquisa, mas organizadores que colaboram mutuamente com o outro e que se complementam.

E, destacamos o fato de termos utilizado esses organizadores não apenas como uma maneira de estudar e problematizar a realidade foco da pesquisa, não apenas como um meio para nos inserirmos no contexto, perceber as demandas iniciais, confrontar os modelos explicativos sobre essas demandas e construir de maneira dialógica um trabalho com os envolvidos, mas como organizadores do próprio texto da Tese e do processo de pesquisa, no que diz respeito, principalmente, à retomada das discussões apresentadas na dissertação do Mestrado em Artes Cênicas acerca das experiências colocadas no centro do nosso palco e sob o foco do nosso refletor.

No primeiro capítulo, intitulado “ATO I: No PIBID-Teatro/UFRN”, tomando como base a ideia de partir do Estudo da Realidade (E.R), realizamos uma leitura crítica acerca do trabalho na Escola Municipal Professor Laércio Fernandes Monteiro, enfatizando as atividades realizadas pelo PIBID subprojeto Teatro UFRN em 2012 e os processos vivenciados até o final de 2013 e, problematizando esse processo,

apontamos e refletimos sobre os avanços e limites dessa experiência, no intuito de perceber as questões mais significativas e que são o ponto de partida das discussões do mesmo.

No capítulo 2: “ATO II: Nas Tramas e nos Dramas”, seguimos a escrita do nosso roteiro apresentando as cenas que constituem as reflexões advindas da experiência relatada no capítulo 1, seus limites e avanços, e pensando os questionamentos advindos da reflexão aliados aos conteúdos universalmente edificados das áreas do conhecimento em questão, de modo a corroborar com o segundo momento pedagógico – Organização do Conhecimento (O.R) – no que diz respeito, principalmente, a dois aspectos: 1) Uma prática educativa que se proponha emancipadora, no sentido de reconhecer a realidade social como ponto de partida do fazer pedagógico e problematizar as múltiplas realidades; e para isso discutimos a compreensão da realidade como plural em consonância com referenciais freireanos para uma educação dialógica, a partir da obra de Paulo Freire e seus interlocutores. 2) Um teatro que problematize a realidade, de modo a desnudá-la, e que reconheça os vários fazeres que compõem a linguagem teatral como parte desse processo; para isso fazemos uma retomada histórica do Teatro Ocidental, tentando perceber em quais estéticas e momentos históricos essa relação apareceu de maneira mais forte, dando ênfase ao Teatro Grego, aos mestres-encenadores do século XX, e às estéticas Brechtiana e do Oprimido.

No capítulo 3, ATO III: Na rua, no shopping, na escola... e no Teatro”, tomamos como base o terceiro momento pedagógico –Aplicação do Conhecimento (A.C), e nele problematizamos a linguagem teatral a partir dos eixos propostos por Araújo (2005) – questões do texto, questões do corpo e questões do espaço –, percebendo as possibilidades de leitura do mundo e intervenção na realidade apresentadas por cada um deles, e também estabelecemos uma relação entre uma educação emancipadora e um teatro que problematiza a realidade, de modo a propor um ensino dialógico de Teatro.

ATO I – NO PIBID-TEATRO/UFRN¹

Nosso primeiro ato inicia-se em 2012, quando da implantação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência subprojeto Teatro na UFRN, coordenado pelo Prof. Dr. José Sávio Oliveira de Araújo.

Nesse momento nosso elenco era composto por 15 bolsistas distribuídos em 2 grupos: um grupo realizava suas atividades na Escola Municipal Professor Laércio Fernandes Monteiro², sob supervisão do professor Felipe Fagundes, e o outro, sob supervisão da professora Telmah Rodrigues, realizava ações na Escola Municipal Professora Ivonete Maciel.

Esse elenco também vivenciava momentos diferentes no curso naquele instante; alguns já estavam cursando as últimas disciplinas relativas ao Estágio Supervisionado, outros, estavam iniciando esse processo do estágio obrigatório, e a grande maioria estava cursando a disciplina de Didática, que antecede em um semestre a realização dos estágios.

A partir da verificação dessa realidade, o coordenador do PIBID TEATRO UFRN, tomando a sala de aula e o ambiente escolar como laboratório de pesquisa do professor e buscando estreitar a relação entre as atividades do subprojeto e as disciplinas do curso de licenciatura em Teatro da universidade, direcionou como primeiro exercício a ser vivenciado pelos bolsistas a observação das aulas dos professores supervisores e da dinâmica das escolas, assim como tentar enxergar a priori como ocorria a relação entre a escola e a comunidade.

Em consonância com esse processo, voltando o olhar a essas observações, os bolsistas também foram instigados a repensar o ensino de teatro, levantando questionamentos, principalmente no que dizia respeito a o quê ensinar, como ensinar, porque ensinar e qual o ponto de partida desse ensino.

¹ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, subprojeto Teatro, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, atualmente coordenado pelos professores Sávio Araújo e Makarios Maia.

² Reiteramos que na escrita desta Tese iremos nos deter apenas às reflexões e descrições das atividades do PIBID-Teatro/UFRN desenvolvidas no âmbito do grupo supervisionado pelo professor Felipe Fagundes, na Escola Municipal Professor Laércio Fernandes Monteiro.

Problematizando a questão relativa a qual ser o ponto de partida do fazer pedagógico, tivemos contato com as produções do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Práticas Educativas em Movimento da UFRN (GPEM/UFRN), com textos que questionavam a realidade como ponto de partida desse fazer pedagógico e que apresentavam algumas indicações de como proceder no chamado estudo da realidade escolar, pensando demandas que eram relativas a espaços que se relacionam: os contextos macro e micro comunidade em que está inserida a escola, a própria escola e seus aspectos pedagógicos, de gestão, entre outros aspectos, e as salas de aula, com seus respectivos professores e trabalhos sendo desenvolvidos.

Adaptando essas ideias em relação a alguns conceitos e etapas, de acordo com o contexto com o qual estávamos trabalhando, tendo em vista que “o emprego dos conceitos freireanos referidos, como também demais aspectos de sua concepção de educação, em sistemas educacionais formais, como são as escolas, não é imediato e nem trivial, exigindo um processo de transposição que demanda investigação” (PAIVA, PERNAMBUCO, 2013, p. 17), nosso olhar foi voltado a 3 aspectos nesse momento inicial: a comunidade em que as escolas se localizavam, a escola, e as salas de aula onde o professor supervisor estava atuando.

Divididos em 5 grupos, e tomando como parâmetro os 3 momentos pedagógicos para prática educativa dialógica desenvolvidos pelo GPEM/UFRN, a saber: Estudo da realidade, organização do conhecimento e aplicação do conhecimento, demos início ao trabalho que dizia respeito ao primeiro momento, o chamado estudo da realidade, uma fase de caracterização do ambiente escolar e seu entorno, que incluía uma pesquisa bibliográfica acerca do bairro em que as escolas estavam localizadas, e também uma pesquisa cênica, em loco, a partir da observação direta da realidade escolar, pensando, inclusive, na relação escola-comunidade, gestão escolar, recursos financeiros, os equipamentos escolares presentes na instituição, as atividades extraclasse, as relações dos sujeitos dentro da escola e fora dela (aluno-aluno, aluno-professor, aluno-coordenação pedagógica, professor-coordenação pedagógica, coordenação pedagógica-família dos alunos, professor-família dos alunos, dentre outras).

Esses diferentes grupos também foram distribuídos entre as turmas da escola nas quais os professores supervisores atuavam, a fim de observar as turmas, o

andamento das aulas, a fim de levantar questionamentos sobre esse ensino a serem problematizados nas reuniões de planejamento e que, em última instância, culminariam nas intervenções realizadas pelos bolsistas junto ao professor supervisor durante suas aulas.

Saliento que as informações sobre esse processo e a problematização inicial das cenas ocorridas no ato encenado em 2012 estão presentes na minha dissertação apresentada ao Programa de pós-graduação em Artes Cênicas da UFRN, intitulada “Ensino de Teatro na perspectiva do Diálogo Freireano: uma experiência junto ao PIBID-Teatro/UFRN”, orientada pelo Prof. Dr. Sávio Araújo, e podem ser consultadas no material disponibilizado no repositório da UFRN (ver link nas referências) para melhor compreensão das inferências aqui realizadas.

Entendendo o estudo da realidade como a fase de levantamento da realidade, como um estudo preliminar que analisa a situação e questiona os modelos explicativos sobre a realidade, realizamos uma a caracterização da realidade escolar das duas instituições atendidas pelo programa centrado num estudo que considerou um mapeamento cultural do bairro onde a escola está inserida, a estrutura física e de funcionamento da mesma, seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), seus recursos humanos, como acontece o processo de gestão escolar, de inclusão escolar, e qual a dinâmica sócio-cultural da escola e como se efetiva a relação entre ela e a comunidade.

Nesse momento, o elenco que tinha como espaço de atuação a Escola Municipal Laércio Fernandes Monteiro, foi dividido para estudar a realidade escolar e elaborar textos breves sobre a experiência, seguindo a divisão apresentada abaixo:

Mapeamento Cultural do Bairro – *Stéfano Alessandro e Paula Verônica*

Estrutura Física– *Elizabeth Khadija*

Estrutura de Funcionamento – *Elizabeth Khadija*

Agentes escolares – *Nara Coralina e Fátima Érika Santos*

A Gestão Escolar – *Suame Medeiros e Ildisnei Medeiros*

O Processo de Inclusão Escolar – *Joseane Maria dos Santos*

O Projeto Político Pedagógico – *Fátima Érika Santos e Ildisnei Medeiros*

A Relação Escola-Comunidade – *Stéfano Alessandro e Paula Verônica*

A Dinâmica Sócio-Cultural da escola– *Suame Medeiros e Ildisnei Medeiros*

Problematização do Equipamento Escolar: Biblioteca – *Ildisnei Medeiros e Suame Medeiros*

A Escola Municipal Professor Laércio Fernandes Monteiro oferece apenas o Ensino Fundamental I (do 1º ao 5º anos) e funciona nos períodos matutino, das 07:00 até às 12:00, e vespertino, das 13:00 às 18:00, sendo que as aulas durante a manhã iniciam as 07:00 e terminam às 11:30, e no período da tarde iniciam às 13:00 e finalizam às 17:30.

A escola está situada em Nossa Senhora da Apresentação, um bairro da zona norte de Natal, no estado do Rio Grande do Norte, tendo recebido esse nome em homenagem a padroeira da cidade. E, a comunidade Vale Dourado faz parte do bairro Nossa Senhora da Apresentação, e a escola está localizada nesta comunidade.

Um dado relevante e que cabe mencionar é a superação de um modelo explicativo dos bolsistas sobre o bairro e que aparecia de maneira recorrente durante as reuniões de planejamento do PIBID, de que aquele era um bairro perigoso, violento, “lugar de bandidos”.

Esse olhar foi problematizado pelos bolsistas, na medida em que perceberam o destaque das páginas policiais dos jornais e dos noticiários de TV que mostram a violência do lugar, e a completa anulação no que diz respeito a outras demandas e vivências do bairro que foram percebidas a partir do contato com aquela realidade.

Através do estudo que incluiu até mesmo uma breve caminhada pelo bairro e conversas com moradores, permitiu perceber que aquele também é um lugar de cultura e arte, onde acontecem diversas manifestações culturais, como a participação dos jovens e crianças envolvidos nas quadrilhas juninas, grupos de dança e capoeira, por exemplo.

Outro destaque desse processo de observação surgiu dessas demandas relativas às práticas artísticas desenvolvidas por alguns alunos da escola e/ou por seus irmãos, familiares e vizinhos, na medida em que nosso elenco passou a pensar a inserção dessas práticas no cotidiano da escola e possível problematização referente a estas práticas.

Em se tratando de um grupo que esteve sempre voltado à discussão da organização do espaço da escola, o destaque foi para a observação e reconhecimento dos espaços e equipamentos escolares em que poderiam ser realizadas essas práticas que ocorrem fora da escola dentro dela. Observamos, então que, àquela época a escola possuía muita área livre ao redor do pátio e da quadra de esportes que poderiam ser

melhor utilizadas, tendo em vista que nos horários de intervalo os alunos tinham praticamente apenas a quadra de esportes como espaço de lazer, e os professores detinham-se, basicamente, ao uso das salas de aula em seus processos educativos.

No que diz respeito ao ensino de arte e ao ensino de teatro, mais especificamente, um dos grandes pontos fortes debatidos durante as reuniões disse respeito à formação dos professores e as disciplinas assumidas na escola, devido o fato da instituição possuir um total de 4 professores de Artes naquele momento, sendo um habilitado e lecionar somente Música e os demais habilitados a lecionar Artes Visuais, Teatro e Dança por serem graduados em Educação Artística, embora cada um possuísse uma habilitação diferenciada em sua formação.

E, no âmbito específico do Ensino de Teatro, passamos a entender melhor, através desse estudo, os problemas que a escola enfrentava devido à falta de recursos e muitas vezes pelas falhas de planejamento e organização que se originavam na própria gestão, e como isso reverberava em atividades que eram planejadas pelo professor Felipe Fagundes e não aconteciam em sua totalidade por não haver verba disponível para materiais específicos, embora isso não impedisse o mesmo de realizar suas práticas adaptando aos materiais disponíveis.

Esses foram dados do momento do Estudo da Realidade e que se relacionavam diretamente ao trabalho que observávamos nas salas de aula, de modo que compreendemos como uma dimensão interferia na outra - demandas da gestão interferindo na prática pedagógica, por exemplo -, ou poderia interferir - práticas artísticas realizadas fora da escola que poderiam ser problematizadas dentro dela.

Nas observações em sala de aula, pudemos perceber também a influência do funk na cotidiano dos alunos, na medida em que em diversas atividades realizadas nas aulas de Arte o funk esteve bastante presente. Durante os exercícios propostos pelo professor onde a música e a dança se relacionavam, geralmente os alunos direcionavam o debate aos exemplos relacionados ao funk, principalmente o chamado funk ostentação, conhecido, principalmente, pela exibição de bens materiais de luxo, e por características muito particulares nas vestimentas de seus representantes.

É relevante ressaltar que, apesar da reflexão ter acontecido, de termos percebido a necessidade de partir dessa vivência prévia dos alunos, a temática “funk”

não foi incluída em nenhum momento do planejamento pedagógico durante o tempo que atuamos na escola. E, para um grupo que esteve preocupado e desenvolveu práticas relativas ao figurino teatral e a maquiagem cênica, a ausência da problematização da vestimenta dos “mc’s”, por exemplo, revelou uma marca de contradição que foi percebida apenas no momento da releitura dos materiais para a escrita desta Tese.

Nesse ato, podemos dizer que algumas cenas foram inseridas no roteiro a partir dos ensaios, a partir das demandas que foram surgindo a partir das nossas demandas percebidas e surgidas em laboratório na relação com os pares.

Durante esse momento inicial, na relação entre professor orientador, professor supervisor, bolsistas e coordenação pedagógica da escola, percebemos a reorganização de um projeto que encontra-se em desenvolvimento na escola, um movimento voltado à construção de propostas pedagógicas ou parâmetros de orientação curricular, de todas as disciplinas que compunham o currículo escolar do Ensino Fundamental da referida escola, posto que havíamos percebido essa necessidade a partir dos debates com os professores que diziam sentir falta de um documento elaborado considerando as particularidades e especificidades daquela escola e que levasse em consideração as peculiaridades daquela instituição.

Desse modo, alinhamos nossos debates e pesquisas ao que a escola ansiava naquele momento e, durante a elaboração dessa proposta nos detivemos apenas à programação pedagógica do Ensino Fundamental I - 1º ao 5º ano -. E, assim como ocorrido desde o início de nossas atividades na escola, o elenco foi novamente dividido para elaborar, sob supervisão do professor Felipe Fagundes e orientação do professor Sávio Araújo os nossos parâmetros de orientação curricular para o Ensino de Teatro de cada no letivo, respeitando a divisão que havia sido realizada anteriormente durante o processo de observação das aulas, tendo em vista o maior contato com a realidade de cada turma que os bolsistas haviam estabelecido.

Relacionamos essa segunda cena do nosso primeiro ato - a primeira foi a realização do estudo da realidade - ao momento pedagógico chamado de Organização do Conhecimento, na medida em que nesse segundo momento predominam as falas dos programadores de atividades, os professores e seus colaboradores, no caso do PIBID-Teatro o professor coordenador, o professor supervisor e os bolsistas, e ocorre aí a inserção de novos elementos de análise sobre os conteúdos universalmente edificados.

Na prática que desenvolvemos no subprojeto foi neste momento em que elaboramos a programação pedagógica propriamente dita, o documento escrito.

Em suma, se o primeiro momento é aquele em que apreendemos a realidade e percebemos a necessidade de compreender melhor essa situação percebida enquanto dado da realidade, a necessidade de problematizá-la, o segundo momento, sendo Paiva e Pernambuco (2013) é o “estudo das partes do conhecimento universalmente construído, o conteúdo escolar renovado, sempre sob a forma de problematização, sem deixar de dar prioridade a conhecimento já acumulado” (PAIVA, PERNAMBUCO, 2013, p. 66).

Realizadas as reuniões e debates nos grupos específicos do PIBID TEATRO UFRN e nas reuniões de planejamento pedagógico da escola, foi preciso definir como realizaríamos, de fato, a elaboração dessa proposta. E, foi a partir das discussões geradas em torno disso que mais um modelo explicativo, um limite, foi percebido e surgiu a necessidade de superá-lo através de estudos em grupo no âmbito do subprojeto. Esse limite dizia respeito à nossa compreensão de ensino. Esse limite só foi percebido a partir da interação com a escola, dos questionamentos sobre esse processo de elaboração da proposta pedagógica, se revelando como um processo de aprendizagem para nós que participamos dele.

Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002) afirmam que:

A aprendizagem é um processo interno que ocorre como resultado da ação de um sujeito. [...] se a aprendizagem é o resultado de ações de um sujeito, não é o resultado de qualquer ação: ela só se constrói em uma interação entre o sujeito e o meio circundante, natural e social. (DELIZOICOV, ANGOTTI, PERNAMBUCO, 2002, p. 122)

Partindo dessa concepção, e na direção de superar a visão que muitos bolsistas ainda tinham de que existe um saber feito e acabado e disponível para a transmissão aos alunos, ou seja, almejando superar essa concepção de ensino como sinônimo de transferência de conhecimento, desenvolvemos pesquisas e práticas nas escolas atendidas pelo subprojeto que relacionavam as discussões realizadas na universidade sobre os textos em estudo aos dados da realidade que estávamos vivenciando e observando, problematizando um ensino de teatro que se propunha dialógico.

Vale salientar que essa também foi uma (des)construção que foi ocorrendo durante nosso processo de pesquisa, quando passamos a entender ensino como um ato de construção realizado coletivamente a partir do levantamento de questões sobre a realidade e os modelos explicativos existentes sobre ela, a análise dessas questões e as possibilidades de transformação da realidade advindas da superação dessas explicações primeiras. Logo, tomamos como base para o desenvolvimento de nossas práticas o Diálogo Freireano, entendendo essa noção de diálogo “está vinculada à ação, na medida em que o pronunciar o mundo (meta central de qualquer diálogo nesta concepção) é ao mesmo tempo compreendê-lo e transformá-lo” (PAIVA E PERNAMBUCO, 2013, p. 11).

Superado esse limite inicial, foi preciso definir qual concepção de educação propriamente dita nortearia o desenvolvimento da nossa atividade e, diante do quadro vivenciado e considerando os referenciais teórico-metodológicos utilizados, percebemos que a educação dialógica seria a concepção que corresponderia melhor ao tipo de trabalho que estávamos desenvolvendo. Isso porque essa concepção de educação compreende que o ensino não se reduz à transmissão de conhecimentos na forma de transferência da cabeça do professor para os alunos, mas reconhece-o como um processo no qual a transmissão pelo professor se combina com a assimilação ativa dos alunos, levando em consideração seus conhecimentos prévios e sua realidade social, de modo que se estabeleça a construção do conhecimento.

Uma preocupação latente nessa dinâmica é que as partes dos trabalhos desenvolvidas por cada grupo de bolsistas precisavam estar em consonância e interligadas como partes de um todo. Nesse sentido, as propostas elaboradas por cada grupo eram compartilhadas durante os encontros presenciais na universidade, e durante as reuniões pedagógicas ocorridas semanalmente na escola, de maneira que fosse possibilitada aos professores a chance de fazer apontamento, levantar questões sobre a proposta e construir em conjunto esse trabalho.

Analisando a proposta pedagógica elaborada para o 4º ano do Ensino Fundamental I (ver apêndice A), elaborada pelo autor desta Tese junto à bolsista Suame Medeiros, é possível perceber que foram considerados alguns dados coletados no momento do estudo da realidade, como a necessidade de ocupação da biblioteca escolar, e cujos conteúdos relativos à dramaturgia e contação de histórias foram relacionados; a

relevância trabalhar a compreensão de historicidade, principalmente em relação às continuidades e descontinuidades, trazendo atividades que considerassem o fazer teatral, sua historicidade e a construção de significados a partir da recepção, concordando com Taís Ferreira (2012) ao afirmar que o professor de teatro deve desenvolver práticas onde:

As linguagens cênicas sejam desenvolvidas tanto na prática (no fazer teatral) como nos conhecimentos estéticos contextualizados (compreensão dos elementos da linguagem e sua historicidade e na constituição das crianças como espectadores de teatro (assistir teatro e construir significados sobre formas e conteúdos). (FERREIRA, 2012, p.10)

Também fora considerada a demanda relativa às formas espetaculares que os alunos vivenciam no ambiente externo à escola, trazendo para a sala de aula as mediações externas que fazem parte do cotidiano desses alunos, entendendo que negar essas mediações “dentro dos muros da escola seria uma postura, no mínimo, inocente por parte dos professores, pais e funcionários, sendo que é com essa bagagem de vida dos alunos que o professor vai lidar no dia a dia dos processos” (FERREIRA, 2012, p.10).

E, desenvolvendo essa proposta dentro de um grupo que defende a problematização dos diversos fazeres que compõem a linguagem teatral, ela também apresenta a discussão sobre os conhecimentos específicos do Teatro, considerando esses diversos fazeres (atuação, direção, dramaturgia, história do teatro, e cenografia (cenários, figurino, maquiagem, sonoplastia, iluminação cênica, tecnologias de cena), trazendo à tona elementos que por vezes são desconsiderados nesse ensino, objetivando “alfabetizar para a autonomia e alfabetizar nas linguagens escrita, oral, visual, sonora, corporal, cinestésica e sensorial” (FERREIRA, 2012, p. 14).

No entanto, a partir da análise desse material, e dos demais materiais produzidos pelos outros bolsistas, é possível reconhecer um ruído nesse momento específico do trabalho: as ideias de construção em conjunto funcionaram bem enquanto ideias, mas não se efetivaram na prática. Primeiro, porque não conseguimos que os demais professores se colocassem e se posicionassem frente ao projeto que estávamos desenvolvendo; muitos dos professores ficaram alheios à nossa proposta. E segundo, porque não conseguimos construir uma proposta com o grupo do PIBID TEATRO UFRN como um todo; ao final, foi perceptível que criamos e desenvolvemos esquetes

teatrais que não faziam parte de um espetáculo único, pois não apresentavam unidade, nem continuidade em relação às pretensões de desenvolvimento dos alunos.

Isso nos leva à terceira cena do nosso primeiro ato: o planejamento e execução das aulas a partir dos parâmetros de orientação curricular que construímos. Relacionamos esse momento ao terceiro momento pedagógico proposto pelo GEPEM/UFRN, a Aplicação do Conhecimento.

Em relação ao terceiro momento do processo de planejamento na perspectiva da Educação Dialógica, a Aplicação do Conhecimento, é a etapa de construção da fala conjunta entre todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, e a extrapolação para a discussão de novas situações da realidade que apontam novas problematizações. (PAIVA E PERNAMBUCO, 2013)

Foi essa terceira cena que nos revelou um outro ruído: não consideramos, de fato, as falas dos alunos, mas nosso olhar recortado sobre essas falas. A partir da análise das propostas para o planejamento e execução das aulas já fomos percebendo como aquele material que elaboramos era dissonante em relação a diversos aspectos da realidade daqueles alunos, na transposição disso para a sala de aula isso ficou muito evidente, sendo este um grande desafio, mas que nos trouxe o reconhecimento de que manter uma perspectiva dialógica na medida em que os recortes de conhecimento são aprofundados é uma questão que merece uma investigação mais aprofundada.

Utilizando os momentos pedagógicos propostos na Educação Dialógica do GEPEM-UFRN o PIBID subprojeto Teatro da UFRN conseguiu, nos anos de 2012 e 2013, de forma adaptada em consonância com a realidade vivenciada na Escola Municipal Professor Laércio Fernandes Monteiro, transformar o que muitos professores da escola chamavam de utopia – trabalhar a partir da realidade escolar – em uma realidade possível, embora reconheçamos que existem momentos a serem repensados em relação ao processo desenvolvido, mas que, em suma, alcançou o objetivo pretendido pelo que pude acompanhar até o final do meu período de bolsista no final de 2013.

O ano de 2014 merece destaque por ter sido aquele em que as demandas relativas à proposta pensada e elaborada anteriormente precisaram ser criticamente reformuladas e questionadas, na medida em que percebeu-se que a realidade daquele

ano era outra. A escola enfrentava uma nova realidade e, conseqüentemente, as salas de aula também, pois alunos novos chegaram, alunos veteranos vivenciaram outras experiências – inclusive aquelas do ano anterior e que influenciavam seus processos de ensino e aprendizagem no ano seguinte –, e foi preciso retomar o trabalho que vinha sendo realizado, de maneira que o princípio de estudar a realidade não fosse perdido, e não incorrêssemos no equívoco de reproduzir o planejamento preestabelecido sem considerar as novas demandas que a realidade nos colocou.

Esse novo momento nos permitiu um novo enfrentamento junto aos envolvidos nesse processo e suas múltiplas leituras sobre a realidade, deixando evidente a necessidade do diálogo e do constante cuidado em perceber a realidade e como ela vai se construindo e se modificando para que as práticas em sala de aula também correspondam a esse movimento.

É relevante destacar o desejo, o anseio, por uma mudança significativa no ensino de Teatro, uma posição política que está norteando tudo isso, e que se coloca como ação. Sim, é preciso considerar que as práticas do PIBID Teatro possuem ranhuras, houveram dificuldades e alguns limites, no que concerne às práticas pedagógicas não foram superados, como, por exemplo a compreensão do que seria verdadeiramente tema gerador, e não temáticas motivacionais.

Nesse sentido, é preciso diferenciar temáticas motivacionais de temas geradores. Compreendemos que temas geradores não são temáticas motivacionais que se limitam a satisfazer curiosidades ingênuas, recursos didáticos para melhor atrair a atenção dos alunos e, muitas vezes, introduzir conteúdos pré-estabelecidos a partir de critérios que desconsideram a realidade vivenciada pelos alunos. Mas, sim, que esses temas geradores são os limites que a comunidade possui de intervir concretamente em situações de desumanização por ela vivenciadas, e que precisam ser compreendidos como limites passíveis de serem superados.

É fundamental, em se tratando da educação dialógica, que o educador respeite o saber da experiência feito e trabalhe a partir dele, de maneira que esse saber possa ser superado, estimulando a criatividade e a capacidade leitura de mundo dos sujeitos.

Nessa direção, cada contexto sociocultural trama um jogo de representações, numa situação de tempo e espaço específicos. É preciso, portanto, compreender que cada contexto conta uma história, da qual somos atores que participamos de um jogo vivo, capaz de transformar o homem em protagonista de sua própria história, que é, na verdade, um espetáculo aberto.

E, no que diz respeito às práticas do PIBID, percebemos que nem sempre foi considerado, principalmente no momento da elaboração da proposta pedagógica para o ensino de Teatro, que os educandos da Escola Municipal Professor Laércio Fernandes Monteiro vivem em contextos socioculturais distintos (nem todos vivem no mesmo loteamento, muitos vem de outros bairros), que possuem diferentes necessidades cognitivas, estéticas, expressivas e emocionais, que precisavam ser compreendidas e atendidas, visando uma ampliação de suas possibilidades de compreensão da realidade e de interferência na mesma, superando, inclusive, suas ideias anteriores, refazendo-as.

Contudo, é louvável o posicionamento e a efetivação de uma prática pedagógica em Teatro que assume o desejo de mudança enquanto ação, que não coloca apenas no discurso, mas se efetiva na prática, mantendo a ética vigilante na direção da relação teoria e prática.

Em se tratando da educação dialógica, isso é bastante pertinente na medida em que a posição do educador sobre a educação nesse sentido é substantivamente democrática e ética, porque, como aponta Freire (2007):

Não sendo neutra, a prática educativa, a formação humana, implica opções, rupturas, decisões, estar com e pôr-se contra, a favor de um sonho e contra outro, a favor de alguém e contra alguém. E é exatamente esse imperativo, que exige eticidade do educador e sua necessária militância democrática a lhe exigir a vigilância permanente no sentido da coerência entre o discurso e a prática. (FREIRE, 2007, p. 41)

Para os bolsistas do PIBID-Teatro/UFRN, enquanto futuros educadores, as reflexões sobre as práticas pedagógicas em Teatro desenvolvidas foram muito positivas, pois eles tomaram as práticas criticamente e fizeram questionamentos às mesmas, assim como o fez o professor supervisor Felipe Fagundes. Percebendo, inclusive, que os

relatos, as observações, as inferências, também são um olhar sobre a realidade, considerando o lugar de fala que cada sujeito ocupou nesse processo.

A perspectiva freireana nos permite, inclusive, pensar que as mudanças não acontecem de um dia para o outro, leva tempo e requer o fazer e refazer das práticas e, para nós, o PIBID Teatro sai na frente, na medida em que pensa seus processos como aprendizados constantes e seus conhecimentos como inacabados, em processo constante de construção.

Freire (2008) sobre esse processo de questionar nossa prática e repensá-las, entendendo esse processo como uma construção crítica, afirma que:

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a própria prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. (FREIRE, 2008, p.39)

Isso nos permite pensar que não podemos apenas “falar bonito” sobre as razões ontológicas, epistemológicas e políticas do nosso planeta e da relação que estabelecemos com ele, mas é preciso que esse discurso sobre a Terra e, neste caso, o nosso discurso sobre educação, sobre ensino, deva ser o exemplo concreto, prático, dessa teoria, de modo que em nossa prática esteja a encarnação desse discurso.

Se a idéia é defender o repensar das nossas práticas docentes em acordo com as realidades vivenciadas pelos alunos, isso precisa estar presente na própria prática de quem defende. Se defendemos isso aqui, precisamos mostrar de maneira prática como isso está acontecendo no trabalho que estamos desenvolvendo e como isso se desenvolve na prática em nossos grupos e nossas equipes.

Nóvoa (2002) também reflete sobre esse processo de repensar as nossas práticas como professores e vislumbrar uma nova possibilidade ao refletir que:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. (NOVOA, 2002, p. 57)[

Dialogando com esses pensamentos, a partir das vivências experienciadas pelo autor da Tese como bolsista do projeto PIBID, percebemos que essas experiências de caráter dialógico precisam ser repensadas e lidas criticamente de maneira constante para que estejam em consonância com as múltiplas realidades vivenciadas pelos sujeitos que compõem a realidade escolar, a cada novo ano, a cada novo dia, a cada novo retorno desses sujeitos às situações escolares.

À medida que defendemos uma educação excelência dialógica, precisamos estar em defesa de um rigor teórico, que se soma à prática cotidiana e às múltiplas realidades dos alunos, de modo que o movimento não se perca, e essa ação-reflexão-ação seja constante.

A retomada desse estudo e destas experiências nos permitiu para a escrita desta Tese, pensar também necessidade de uma educação estética atrelada à dimensão política desta, entendendo a Cena como possibilidade de problematização da realidade e de intervenção na mesma.

Nesse aspecto, conseguimos identificar também durante essa experiência no subprojeto Teatro até 2015 as implicações apresentadas por Paiva e Pernambuco (2013), que esse tipo de proposta pedagógica tem com o sistema educacional e que já podem ser detectadas.

Em relação aos professores é perceptível a autonomia para decisão, apresenta-se a necessidade de atualização em sua área de especialização e no seu conhecimento pedagógico, além de aumentar o desejo da remuneração para o processo de construção coletiva na escola, tão importante para este tipo de trabalho. (PAIVA, PERNAMBUCO, 2013, p. 66)

Quanto à escola, apresenta as necessidades de uma gestão financeira autônoma, descentralizada e com uma organização interna democrática que integre todos os setores envolvidos, além da racionalização dos espaços físicos e equipamentos e aquisição das condições materiais indispensáveis para uma relação de ensino e aprendizagem de qualidade. (PAIVA, PERNAMBUCO, 2013, p. 66)

E em relação ao sistema educacional torna necessária a descentralização dos seus serviços administrativos e fornecimento de assistência pedagógica às diversas áreas do conhecimento, a organização de acervos de materiais de apoio aos professores, além

de articular as necessidades que se apresentam com outros órgãos públicos que prestam serviços nas áreas onde as escolas estão localizadas. (PAIVA, PERNAMBUCO, 2013, p. 67)

Esse movimento constante de ação-reflexão-ação proposto pela educação dialógica nos permite ler criticamente as realidades e aprofundar nosso olhar e nossa intervenção sobre elas, relaciona-se à arte, na medida em que “permite conhecer os objetos da realidade, representados não só em sua essência material, mas em sua significação social, isto é, naquilo que representam em seus contextos, conteúdos e condicionamentos” (SAUL, 2011, p. 25) e esse conhecimento de ordem estética permite a esses sujeitos observar a realidade sob um outro ponto de vista, “estranhar” a realidade ao percebê-la como passível de mudanças e não como uma realidade estanque e sem possibilidade de movimento.

Além disso, destacamos que esse processo nos trouxe reflexões e propostas que se inserem no campo das produções e discussões do Ensino de Teatro que entendem a necessidade de ampliação desse ensino em relação aos conteúdos programáticos, às práticas pedagógicas e à forma de planejar o ensino dessa arte na escola.

Ampliação esta que parte da compreensão da existência de “diversos campos das práticas teatrais que já não cabem na restrita denominação de instrumentos técnicos do espetáculo” (ARAÚJO, 2005, p. 111), como é o caso da Cenografia, da Iluminação Cênica, do papel do figurino e da maquiagem na cena, da arquitetura teatral, da música, dentre outros. Valendo salientar que, Araújo (2005) propõe uma ampliação do que foi posto por Jean-Jacques Roubine (1998) em "A linguagem da encenação teatral". E isso, conforme o referido autor, traz para o campo do Ensino de Teatro o desafio de implantar nele os avanços ocorridos nestas áreas.

Evidencia que sim, é possível levar o teatro para dentro da escola, para a sala de aula, desde que, para além de outros fatores já mencionados, o professor reveja sua concepção de teatro, de ensino de teatro, ampliando as perspectivas de como explorar os aspectos que compõem o texto cênico, e de como problematizar a realidade dos alunos através desta linguagem artísticas, quais as possibilidades que ela guarda.

Compreendemos, também, a partir da experiência relatada no capítulo anterior, que o teatro, por trabalhar essencialmente com o ser humano, abre um campo

de possibilidades para a educação transformadora, pois problematiza, gera relações entre as pessoas, estimula a crítica, descortina o cotidiano, e permite a conscientização a partir de uma ou várias leituras das múltiplas realidades.

Valendo ressaltar aqui, apesar das ranhuras e equívocos percebidos ao longo do processo, os aspectos potencialmente favoráveis para o contexto do ensino de teatro na escola, deste método de trabalho desenvolvido âmbito do PIBID Teatro/UFRN, cujo avanço é bastante considerável, tanto no que se refere às múltiplas possibilidades de interação educador-educando, quanto ao espaço que proporciona para que a voz dos educandos ressoe no processo e não seja mera ilustração de conteúdo, uma falsa dialogicidade, mas uma maneira de enxergar e problematizar a realidade, além da sua viabilidade para a aquisição dos instrumentos linguísticos teatrais em sua multiplicidade.

ATO II – NAS TRAMAS E NOS DRAMAS

Em nosso segundo ato, seguimos a escrita, apresentando as cenas que constituem as reflexões advindas da experiência relatada no capítulo 1, seus limites e avanços, e pensando os questionamentos advindos da reflexão aliados aos conteúdos universalmente edificados das áreas do conhecimento em questão.

Além disso, pretendemos apresentar as cenas que constituem as reflexões advindas da reflexão sobre a experiência relatada no ato anterior, no que diz respeito principalmente a dois aspectos: uma prática pedagógica que se proponha emancipadora e um teatro que problematize a realidade, de modo a desnudá-la, e que reconheçam os vários fazeres que compõem esta linguagem como parte desse processo, de modo a, posteriormente, estabelecer uma relação entre ambos aspectos que permitam pensar um ensino de teatro a partir da problematização destes.

ATO II – CENA I: AS REALIDADES ENTRAM EM CENA

Considerando que o ponto de partida desta escrita é a experiência desenvolvida no âmbito do PIBID TEATRO UFRN, e que a proposta analisada se pretende dialógica, trabalha a partir de referenciais freireanos, o nosso primeiro aspecto destacado – o segundo é um teatro que problematize a realidade – é uma educação que se proponha emancipadora e um ensino tenha como ponto de partida a realidade social. Nessa direção, discutiremos aqui sobre a compreensão da realidade como plural (realidades) em consonância com referenciais freireanos para uma educação dialógica, a partir da obra de Paulo Freire e seus interlocutores.

Nessa direção faz-se necessário esclarecer quais concepções de realidade estamos trazendo à tona na escrita do nosso roteiro e realização do nosso laboratório teatral, entendendo que o conflito principal da nossa dramaturgia reside numa prática em ensino de teatro que se propõe dialógica e que considera a realidade do corpo discente como ponto de partida do fazer pedagógico.

Assim, nosso primeiro ateliê dramaturgico de escrita da realidade é partilhado com o personagem Duarte Júnior (2001), para quem “existem diferentes maneiras de se apreender o mesmo objeto: em cada uma delas o quadro possui uma realidade diversa” (DUARTE JÚNIOR, 2001, p.10).

Ou seja, ele nos apresenta em sua obra uma concepção de realidade que a compreende como plural: seriam “realidades” e não “realidade” sem a letra “s”, compreendendo, inclusive que “o mundo se apresenta com uma nova face cada vez que mudamos nossa perspectiva sobre ele. Conforme nossa intenção ele se revela de um jeito” (DUARTE JÚNIOR, 2001, pág. 11), entendendo que essa realidade é um dado de percepção e construção e, assim sendo, varia de sujeito para sujeito que a percebe e constrói:

Quem compreende que o mundo e a verdade sobre o mundo são radicalmente humanos, está preparado para concluir que não existe um mundo-em-si, mas mundos humanos, de acordo com as atitudes ou pontos de vista do sujeito existente. (W. Luypen *apud* DUARTE JÚNIOR, 2001, p. 7)

Desse modo, se existem mundos humanos que se formam a partir das ações dos homens e dos pontos de vista destes, Duarte Júnior (2001) nos aponta que é preciso reconhecer que o homem é construtor da realidade, embora, muitas vezes, não se reconheça assim, em função do grau de conhecimento que ele tem sobre essa realidade e que, por vezes, coloca-o numa posição de submissão; como um sujeito que é conduzido pelas forças naturais e sociais das quais ele não tem controle.

Assim sendo, o autor faz um importante apontamento no que diz respeito à forma como o conhecimento está disposto na sociedade e como influencia nossa percepção sobre a construção da realidade, entendendo que existem estruturas formadas para manter a estabilidade do cotidiano:

A construção da realidade depende da maneira como o conhecimento é disposto na sociedade, o que fornece a ela uma certa estrutura. A estrutura social é basicamente construída sobre a gama de conhecimentos de que se dispõe socialmente. Esta estrutura está assentada no cotidiano das pessoas sobre um processo de tipificação, processo este que impõe padrões de interação entre os indivíduos (...) “classificações” que os colocam dentro de certos “tipos” (...) esquemas estes que padronizam nossas interações, contribuindo para a estabilidade da realidade cotidiana. (DUARTE JÚNIOR, 2001, p. 36)

E isso nos traz a compreensão da realidade como socialmente edificada, na medida em que, em acordo com Duarte Júnior (2001) consideramos que essa sociedade é dependente do conhecimento que está disposto nela, pois, as estruturas sociais são construídas a partir do grau de consciência que se tem sobre a realidade.

A partir dessa compreensão trazemos à tona em nosso ateliê dramaturgicamente mais dois personagens, Berger e Luckmann (2006) que complementam e aprofundam a discussão apresentada pelo personagem anterior, na medida em que compreendem que “o ser humano ao compartilhar hábitos, ideias, crenças e valores, constrói socialmente os padrões de legitimação e de aceitação das regras que ele mesmo cria” (SILVA, 2015, pág. 30), e por isso a compreensão do que é o “real” vai variar de cultura para cultura, de sujeito para sujeito, considerando seus diferentes contextos de inserção e as formas como constroem sua compreensão sobre esses contextos e a sua realidade.

Para esses autores, os termos “realidade” e “conhecimento” são definidos da seguinte maneira:

A “realidade” pode ser definida como a qualidade própria dos fenômenos que reconhecemos como independente de nossa própria vontade e “conhecimento” como a certeza de que os fenômenos são dotados de realidade, com suas características específicas que os torna distintos de outros fenômenos e, portanto, socialmente relativos. (BERGER, LUCKMANN, 2006, p. 11)

E, sendo socialmente relativo, o próprio conhecimento também será diferente em cada sociedade, considerando o desenvolvimento particular de cada uma delas, conforme nos permitem reconhecer Berger e Luckmann (2006).

De modo que, a realidade da vida cotidiana é compartilhada com outros por meio das interações que estabelecem em sociedade, sendo estas interações flexíveis, por meio das quais as atitudes entre os envolvidos se modificam no decorrer do processo relacional, e estas também permitem que um sujeito identifique o outro socialmente no mundo comum em que vivem, onde é preciso perceber que o outro possui uma perspectiva diferente desde mundo comum que não é idêntica à minha. Ou seja, “meu “aqui” é o “lá” deles” (BERGER, LUCKMANN, 2006, pág. 41)

Assim, podemos reconhecer que a partir da intencionalidade humana, a partir das diferentes maneiras com as quais os homens se relacionam com os objetos e com outros homens, a realidade adquire estatutos diferentes, sendo algo que não é dado, mas que é “construída no encontro entre os sujeitos humanos e o mundo em que vivem, através das relações que estabelecem” (SILVA, 2015, pág. 32).

Essa compreensão da realidade como plural, e do ser humano como construtor da realidade, nos permite reconhecer que, assim como o mundo que construímos todos os dias, nós também somos inconclusos, estamos inacabados, e precisamos estar constantemente percebendo a necessidade de construir e reconstruir o mundo à nossa volta, mas também de nos construirmos e reconstruirmos ao longo desse percurso.

Tomar consciência desse inacabamento de si permite ao sujeito uma reconstrução constante de si e do mundo, tendo em vista que se constroem nessa relação homem-mundo, em que está presente a relação homem-homem, na medida em que devem se reconstruir coletivamente.

Sendo um dado de construção e percepção, a realidade precisa ser problematizada na escola como passível de mudanças que visem superar a situação de passividade e adaptação a que alguns sujeitos estão submetidos.

Nosso terceiro personagem presente na construção dramática desse ato é Alexandre Saul (2011), ao reconhecer essa necessidade e apresentar essa realidade dizendo que:

Convive-se, de um lado, com a derrota anunciada que aponta os limites aparentemente intransponíveis para uma condição de vida melhor e, de outro, com a pressão do próprio sistema capitalista para que esses limites sejam transpostos. O “estímulo” que o sistema oferece para a superação das dificuldades, todavia, na maioria das vezes, valoriza tão somente o esforço individual, a subjetividade, desconsiderando as condições históricas e materiais, nas quais os fenômenos estão circunscritos. [...] Desenvolvem, assim, posicionamentos fatalistas, uma falsa consciência geradora de pensamentos que as acomodam como: “Não tem jeito mesmo, não há o que fazer”. (...) Em decorrência as pessoas passam a ter uma prática de adaptação e não de inserção política, de passividade. (SAUL, 2011, p. 14)

Essa exposição acerca dos posicionamentos fatalistas e algumas condições que favorecem esses posicionamentos e a permanência e reprodução desses discursos se relacionam diretamente ao pensamento freireano no que diz respeito ao diálogo, por entender que os seres humanos, juntos, refletem sobre sua realidade e seus modos e fazer e refazer (FREIRE, 2007, pág. 114).

Desde os estudos realizados na pesquisa para o mestrado em Artes Cênicas e mais fortemente agora vivenciando o processo de revisitar essa escrita e os materiais relativos às experiências vivenciadas no âmbito do PIBID TEATRO UFRN, temos compreendido que uma estranha dialética que rege o mundo humano:

O ser humano cria sua realidade através das instituições, que lhe dão uma estrutura social, mas então passa a ser “condicionado” pelas instituições que criou. E ainda é “condicionado” a pensar sua realidade de acordo com ideais dominantes que organizam o grau de conhecimentos dessa realidade a que alguns podem ter acesso. (SILVA, 2015, pág. 32)

Silva (2015) justifica, portanto, que “para problematizar uma ideia de educação para emancipação é preciso refletir sobre como os sujeitos, os nossos alunos, estão percebendo a realidade em que estão inseridos, e como esta realidade tem contribuído para que esta percepção seja mantida ou não” (SILVA, 2015, pág. 33), tendo em vista esta necessidade percebida e já mencionada no capítulo anterior.

Nesse sentido, essas concepções de realidade aqui apresentadas se relacionam ao pensamento freireano à medida em que Paulo Freire (2000) compreende o homem como ser histórico e produtor de cultura, como “seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber o que ainda não sabem” (FREIRE, 2000, p.40), sendo preciso, segundo Freire (2011) realizar ações concretas para que a realidade ocorra de uma outra maneira, mais justa e democrática, transformando o que é utopia em sonho possível.

Paulo Freire nos coloca, portanto, “a urgência de uma prática que possibilite a re(criação) e re(invenção) como possibilidade para superar a mera acomodação no mundo e a sujeição de suas normas, para um processo de busca e intervenção na realidade” (SILVA, 2015, pág. 32).

ATO II – CENA II: ENVOLTOS NAS TRAMAS DE CLIO

Dando continuidade à discussão sobre a problematização da realidade e intervenção na mesma, direcionamos nosso olhar às estéticas teatrais que, de certo modo, se propuseram a pensar a realidade e intervir sobre ela de alguma maneira.

Considerando que o conteúdo dos estudos históricos não é o passado, mas sim o tempo, ou em outras palavras, as maneiras de analisar e compreender os movimentos das sociedades, seus mecanismos, foi esse tipo de estudo há que nos propusemos no sentido de mapear e melhor compreender como a linguagem teatral pode estar associada às questões políticas, sociais, econômicas e culturais, e mais ainda a favor de uma denúncia e de um anúncio frente à realidade em que vivemos.

Cláudia Vasconcelos (2011) afirma que “o teatro é uma arte milenar que proporciona através da representação um diálogo universal a partir da emersão de questões pertinentes à sociedade” (VASCONCELOS, 2011, p. 3). E, que o conflito é a essência da obra teatral, que “ele pode aparecer tanto como questão interna do personagem quanto como questão de uma coletividade ou mesmo do indivíduo em relação ao coletivo” (VASCONCELOS, 2011. p. 3).

Concordamos com autora em certa medida, mas acreditamos que um teatro que realmente faz emergir questões sociais e problematiza a realidade é aquele em que o conflito se apresenta como uma questão coletiva e/ou do indivíduo em relação à coletividade.

E, embora concordemos com Pavis (2008) em se tratando de que “tomando-se política no sentido etimológico do termo, concordar-se-á que todo teatro é necessariamente político, visto que ele insere os protagonistas na cidade ou no grupo” (PAVIS, 2008, p. 393), estamos direcionando nosso olhar às estéticas que realmente prezam pela coletividade, pela problematização da sociedade.

⁶ “Tramas de Clio”, diz respeito à retomada histórica feita pelos pesquisadores em relação ao tema abordado. Clio é considerada a Musa da História e o título do tópico faz referência à mesma.

Partindo da premissa de que as produções artísticas cumprem um importante papel na divulgação de novas idéias e na formação da população, o teatro foi utilizado muitas vezes como uma linguagem transformadora, capaz de reunir as pessoas em torno de idéias revolucionárias.

Nessa direção, nos propomos aqui a apresentar uma reflexão acerca do Teatro como maneira de problematizar a realidade, percebendo como essa temática se apresenta no Teatro Ocidental, centrados nas estéticas teatrais que mais diretamente se relacionam ao nosso objeto de estudo, como Brecht e Boal.

Vale salientar que são estes os dois principais encenadores que nos detivemos, tendo em vista o reconhecimento do teatro épico e da estética do oprimido como possibilidades de um teatro que problematiza a realidade e pode ser trabalhado nos mais variados ambientes escolares nas aulas de Teatro, foco desta pesquisa.

Para nós, essas duas estéticas são os fortes exemplos da relação que pode existir entre a ideia de problematização da realidade e o Teatro, tendo em vista que ambas nos colocam na posição de sujeitos históricos e atuantes na sociedade e o mundo como passível de transformação.

Telles (2004) problematiza essa questão na medida em que compreende que a importância da arte reside na medida em que possibilita a formação do indivíduo emancipado; formação esta que tem como base adquirir instrumentos lingüísticos – e criticar esses instrumentos – que auxiliem no processo de desnudamento da realidade ao observá-la criticamente, pensando, inclusive, nas possibilidades de transformação advindas desse novo olhar.

Cabendo destacar, inclusive, que a mudança que aproximou o palco das escolas reporta ao trabalho de mestres-encenadores como Brecht, embora na perspectiva das instituições escolares alude aos anos 1920, quando as universidades criaram núcleos ou grupos de teatro que foram se transformando, aos poucos, em cursos superiores, como nos apresenta Arão Paranaguá Santana (2013).

2.2.1. O Teatro Épico

No século XVIII, a elite intelectual européia promoveu um movimento no sentido de trazer a razão, a racionalidade, para o centro do pensamento da época, ainda sob o domínio da fé católica, reinante desde a Idade Média. Esse período ficou conhecido como Iluminismo. Quem ganha nesse quadro é a burguesia, que pouco a pouco passou a ocupar o lugar da nobreza, os antigos detentores do poder.

A partir da expansão do comércio e da economia de mercado, do acúmulo de riquezas dos primeiros burgueses, da expansão das fábricas, surge o sistema econômico que vai substituir o feudalismo e avançar por todo o globo, o capitalismo. E com ele o drama burguês.

Uma profunda transformação da ordem social estava em pauta naquele momento. Então, em 1917, acontece a Revolução Russa, a partir da revolta e da organização dos trabalhadores. Com a perspectiva revolucionária, busca-se uma nova forma de organização da sociedade, do Estado e da economia. Os artistas, por sua vez, procuram, nesse período, reinventar a própria arte. A simples imitação da realidade já não bastava, o artista deveria se tornar ele mesmo criador de novas formas de ver o mundo.

Em um dado momento, então, os ideais do drama burguês, retratados pelo teatro dramático, entram em crise, pois a busca do lucro a qualquer custo havia criado uma sociedade em permanente conflito. Esse tipo de relação de trabalho, instituído pelo capitalismo, que resulta no acúmulo de riquezas nas mãos de poucos, cria grandes desigualdades sociais no mundo todo. Então, a massa empobrecida, que surge com ele, invade a cena do século XIX em diante, e é nesse contexto que surge o Teatro Épico.

Nesse teatro, o ponto central do personagem não é a relação consigo mesmo, nem com Deus, mas com a sociedade. Não se tratava mais do indivíduo em oposição a outro indivíduo, mas a um sistema econômico. Nesse cenário, os personagens eram sempre políticos.

Representativo de uma técnica de atuação que favorece a atividade do espectador, graças principalmente ao caráter demonstrativo do jogo do ator, e também

chamado de Teatro épico, crítico, dialético ou socialista, o Teatro Épico teve um grande expoente, o mestre-encenador Berthold Brecht.

O Teatro Épico frequentemente faz referência, também, a uma “política dos signos”, conforme Patrice Pavis (2008), quais sejam: palco e texto são local de uma prática de todas as pessoas de teatro que significam a realidade mediante um sistema de signos ao mesmo tempo estéticos (ancorados num material ou numa arte da cena) e políticos (que criticam a realidade em vez de imitá-la passivamente). (PAVIS, 2008, p. 34)

Essa estética, por propor ao espectador que tome distância, que não se deixe enganar por seu caráter trágico, dramático ou simplesmente ilusionista, tem um estilo de encenação que insiste na historicização, ou seja, no caráter histórico da realidade representada. Portanto, faz-se necessário trazer à tona a história de Brecht e da sociedade em que viveu para compreender o papel e a força política de seu teatro.

O Século XX foi um período que se notabilizou pelos inúmeros avanços tecnológicos, conquistas da civilização, e reviravoltas em relação ao poder. Foi verdadeiramente um período de mudanças, com invenções como a lâmpada, o automóvel e o telefone no final do século anterior a qualidade de vida aumentou para muitos, por exemplo. Juntamente com tais progressos tecnológicos ao longo destes 100 anos houve também mudanças no mundo político.

No entanto, esses anos podem ser descritos como a “época dos massacres”, já que nunca se matou tanto como nos conflitos ocorridos no período. Em muitos países da Europa e da Ásia, o século XX foi apelidado de “Século Sangrento”. De maneira figurada o século XX é o período entre a eclosão da Primeira Guerra Mundial, em 1914, e o Colapso da União Soviética, em 1991, e pelos ocorridos pode ser chamado de “A Era dos Extremos”. (HOBSBWAN, 1994, p. 96)

As mudanças ocorridas neste tempo também influenciaram o Teatro e outros âmbitos sociais, pois com o aparecimento de novas correntes de pensamentos sociais e políticas, se repensou os modos de fazer. Por isso, “para Brecht a passagem da forma dramática para a forma épica não é motivada por uma questão de estilo, e, sim, por uma nova análise da sociedade” (PAVIS, 2008, p. 110), tendo em vista que o

indivíduo não estava mais oposto a outro indivíduo, mas a um sistema econômico, e colocando em questão a função do teatro na sociedade.

Bertold Brecht, por exemplo, ganhou notoriedade nesta época com o Teatro Épico e suas ideias são resultado de suas vivências.

Carl Weber (2001) evidencia o papel que os quadros e documentos que tinham relação com o período das peças desempenhavam nas montagens de Brecht, como isso auxiliava no estudo, nos movimentos e nos gestos dos personagens, evidenciando que esse contexto influenciava diretamente na construção e na compreensão do ponto de vista das personagens. Pois foi o levantamento de fontes históricas, escritas e orais, que possibilitaram a Brecht compreender melhor a realidade vivenciada e criticá-la em cena. Portanto, faz-se necessário compreender quem foi Brecht e o período históricos vivenciado por ele para perceber as influências que, em última instância, resultaram em seu trabalho.

Eugen Berthold Friedrich Brecht nasceu em 10 de fevereiro de 1898, na cidade Aushburg, no sul da Alemanha, no estado da Baviera. Estudou medicina e trabalhou como enfermeiro num hospital em Munique durante a Primeira Guerra Mundial. Era filho de Bertold Brecht, diretor de uma fábrica de papel, católico, exigente e autoritário, e de Sophie Brezing (em solteira), protestante que fez seu filho ser batizado nesta igreja.

Foi um destacado dramaturgo, poeta e encenador, e tornou-se mundialmente conhecido a partir das apresentações de sua companhia Berliner Ensemble, realizadas em Paris durante os anos 1954 e 1955. Suas peças teatrais tinham seu toque marxista, já que ao final dos anos 1920 tornou-se adepto ao marxismo.

Brecht se tornou adepto dessa corrente vivendo o intenso período das mobilizações da República de Weimar – instaurada na Alemanha logo após a Grande Guerra e tendo como sistema de governo o modelo parlamentarista democrático, através do qual o Presidente da República nomeia o chanceler a ser responsável pelo poder executivo –.

Esta República foi criada num período em que a liderança militar alemã, altamente autocrática e conservadora, estava prestes a perder a Primeira Guerra Mundial, atirou o poder para as mãos dos democratas, que acabaram por negociar a paz;

ficando no ar o saudosismo de uma nação outrora poderosa, nos tempos do imperador, em comparação com a nova realidade democrática, cheia de derrotas e humilhações. Vale salientar que, essa situação política acabou por lançar os fundamentos que permitiram mais tarde a Adolf Hitler posicionar-se como o arauto de um regresso ao passado imperial e antidemocrático da Alemanha e implantar o nazismo.

Depois da 1ª Guerra Mundial Brecht se muda para Berlim. O nazismo afirmava-se como a força renovadora que iria reerguer o país, pretendendo reviver o Sacro Império Romano-Germânico. Mas, ao mesmo tempo, chegavam à Alemanha influências da recém-formada União Soviética. Com a eleição de Hitler, em 1933, Brecht exilou-se primeiro na Áustria, depois Suíça, Dinamarca, Finlândia, Suécia, Inglaterra, Rússia e finalmente nos Estados Unidos.

Foi após se tornar marxista, e vivendo as mobilizações alemãs da República de Weimar, que ele desenvolveu seu Teatro Épico, que quando estudado a fundo revela como Brecht foi influenciado pelo tempo em que viveu e como isso foi demasiado importante nos seus estudos teatrais. Seus textos e montagens o fizeram conhecido mundialmente. Brecht é um dos escritores fundamentais do século XX: revolucionou a teoria e a prática da dramaturgia e da encenação, ampliando a função e o sentido social do teatro, usando como arma de conscientização e politização.

Este encenador, dramaturgo e, poeta faleceu em 14 de agosto de 1956, em Berlim, Alemanha, mas deixou um legado para o mundo, o seu teatro dialético, o Teatro Épico.

Não é à toa, portanto, que Patrice Pavis (2008), em seu Dicionário de Teatro, o insere também na categoria “Teatro Político”, entendendo que “essa expressão designa, de maneira mais precisa, o teatro de agit-prop, o teatro popular, o teatro épico, o teatro documentário, o teatro de massa, o teatro de político-terapia de Boal” (PAVIS, 2008, p. 393), tendo em vista que estes gêneros tem por características comuns uma vontade de fazer com que triunfe uma teoria, uma crença social, um projeto filosófico. De maneira que, “a estética é então subordinada ao combate político até o ponto de dissolver a forma teatral no debate de ideias” (PAVIS, 2008, p. 393).

O Teatro épico consiste numa forma de composição teatral que polemiza as unidades de ação, espaço e tempo, e com as teorias da linearidade e uniformidade do

drama, fundamentadas em determinada compreensão da Poética de Aristóteles elaborada na França Renascentista.

Esse tipo de teatro utiliza uma série de instrumentos diretamente ligados à técnica narrativa do espetáculo, onde os mais significativos são: a comunicação direta entre ator e público (rompendo a 4ª parede do Teatro Realista), a música como comentário da ação (os chamados songs), a ruptura tempo-espço entre as cenas, a exposição do urdimento, das coxias e do aparato cenotécnico, o posicionamento do ator como um crítico das ações da personagem que interpreta, e como um agente da história.

A catarse perde seu espaço na concepção teatral épica. Não cabe envolver o espectador em uma manta emocional de identidade com o personagem e fazê-lo sentir o drama como algo real, mas sim despertá-lo como um ser social. Segundo Brecht (1978) a catarse torna o homem passivo em relação ao mundo e o ideal é transformá-lo em alguém capaz de enxergar que os valores que regem o mundo podem e devem ser modificados.

Um dos elementos do Teatro Épico que faz a catarse perder espaço é o “efeito de estranhamento”, por meio do qual é mostrado, citado, e criticado um elemento da representação; ele é desconstruído em cena, e colocado à distância por sua aparência pouco habitual pela referência explícita a seu caráter artificial e artístico, através de uma teatralidade exageradamente ressaltada quando da produção deste efeito.

Margot Berthold (2010) afirma que Brecht “em sua relação com Piscator, veio a perceber que o teatro revolucionário dependia não apenas da peça, mas também da direção. Não desejava provocar emoções, mas apelar para a inteligência do espectador. Seu teatro devia transmitir conhecimentos, e não vivências” (BERTHOLD, 2010, p. 504).

Contudo, Brecht (1978) afirma isso não significava dizer que seu teatro deveria ser chato e monótono, mas sim uma arte que coloca o elemento moral de forma que o público se divirta, deveria extrair diversão da era científica, e de maneira divertida entregar no palco o mundo ao público para que os homens pensassem sobre ele e o modificassem.

Berthold (2010) explicita ainda que ele entendia o homem como parte do mecanismo inteiramente calculável que mantém em funcionamento a história mundial;

o homem é manipulado pelos órgãos executivos. Ou seja, o homem é manipulado pelo pensamento dominante da sociedade em que ele vive. Em “Mann ist Mann” (O Homem é o Homem) o herói Galy Gay é transformado numa máquina humana de combate após cair nas mãos de soldados; tal peça tornou-se o exemplo clássico do novo teatro didático, e que preza pela objetividade crítica.

Para que essa objetividade crítica acontecesse, para que se chegasse a ela, Brecht escrevia peças que não apresentavam palavras de ordem, mas que desmascarassem fatos, havendo sempre a quintessência da encenação e representação do Teatro Épico, o distanciamento, que se baseia numa neutralidade completa dos meios tradicionais da expressão teatral, sendo preciso manter distância o primeiro mandamento do ator e do público, não sendo permitida a formação de um campo hipnótico, de modo ao ator não despertar no público emoções, mas sim, provocar sua consciência crítica. Do mesmo modo que, em nenhum momento o ator deveria permitir que ocorresse sua completa metamorfose na figura do personagem, para que quem está atuando seja capaz de observar criticamente o personagem representado.

Nesta mesma linha de distanciamento, o cenário expõe toda sua estrutura técnica, deixando claro que aquilo é teatro, e não a realidade. O enredo se desenvolve sem um encadeamento linear cronológico entre as cenas, de modo a misturar presente e passado, sempre com o intuito de provocar a reflexão e de despertar uma visão crítica do que se passa.

Na sua peça “Ascensão e queda da cidade de Mahagonny”, Brecht denunciou cinicamente, como afirma Berthold (2010), a sociedade capitalista, revelando seus ideais marxistas. Evidenciando que é fruto da sociedade, mas que a percebeu de outra forma, indo contra o caminho que a grande massa estava seguindo, e seu teatro acompanhou essa forma de pensar e ver o mundo.

Defensor de uma arte do espectador, Bertolt Brecht pode ser considerado um representante emblemático das concepções teatrais modernas que passaram a conceber a participação do espectador no evento teatral como um ato educativo, por não colocá-lo mais na situação limitada de entender o que estava sendo apresentado no palco diante de seus olhos, mas sim convidado a dialogar criativamente com a obra. E, nesse sentido, apresenta propostas que podem ser trabalhadas em sala de aula a fim de problematizar a realidade cotidiana.

Como defensor de uma arte do espectador, em “Vale a pena falar de Teatro amador?”, Brecht fundamenta o processo educacional através do Teatro. Tudo aquilo que contribui para a formação do caráter realiza-se, de acordo com ele, na primeira fase da infância, sendo que a imitação aí exerce um papel fundamental” (KOUDELA, ALMEIDA JÚNIOR, 2015, p. 110).

Reside justamente aí uma grande contribuição do referido mestre-encenador para um ensino de teatro que se pretende emancipador, no reconhecimento da imitação exercer um papel fundamental na formação dos sujeitos. Nesse sentido, ao entender que esse papel também é exercido no cotidiano, quando seres humanos imitam outros seres humanos ou representam um evento em caráter de demonstração na vida corrente, ele reconhece que a arte do teatro está sendo realizada também no dia a dia.

O Teatro épico revela-se, portanto, como “uma arte que gera transformação” (HADERCHPEK, 2005, p. 42). Isso porque, o jogo teatral em Brecht incorpora o espaço daquele sujeito ativo que reflete sobre os processos históricos para exercer sua ação sobre eles.

2.2.2. Boal e a Estética do Oprimido

Outro grande encenador e diretor teatral cuja estética também caminha nessa direção de problematização da realidade, é o brasileiro Augusto Boal. Ele dá origem ao Teatro para o Desenvolvimento Social, e as experiências inspiradas no trabalho dele tem influenciado muitas iniciativas de teatro em comunidades por essa abordagem abrir espaço para discutir questões sociais, políticas, dentre outras. Foi o responsável por desenvolver uma proposta teatral chamada Teatro do Oprimido.

Augusto Boal entendeu a atividade teatral como instrumento a ser utilizado em prol da libertação dos oprimidos, fazendo uma crítica ao chamado teatro tradicional, cuja divisão entre atores e espectadores é mantida e, portanto, distancia o público do fazer, deixando a eles apenas a posição de receptores, e prezando por um teatro que rompe essa convenção teatral e possibilita ao espectador a participação ativa no

fenômeno cênico, de maneira que ele é convidado a defender sua visão de mundo na cena que lhe é apresentada.

Sua contribuição, segundo o próprio, é no que Teatro que ele chama de essencial, que é o ser humano. Para ele “o que interessa são as pessoas. O teatro nos permite praticar o pensamento sensível como algo prioritário, primogênito, genitor. Interessa você estar em campo. Eu acho que todo mundo tem que entrar em campo” (BOAL, 2009b, p. 42).

O que Augusto Boal chama de Teatro Essencial é composto, segundo ele, por três elementos:

Dentro de cada um de nós existe o ator que atua e o espectador que observa: nós somos teatro. Essa capacidade reflexiva, essa coexistência de ser humano com o ser humano, ator e espectador, é o primeiro elemento do que eu chamo Teatro Essencial.

O segundo está na linguagem. Na vida de todos os dias, amamos, odiamos, sofremos emoções variadas. Em relação a elas, o ator em cena não faz outra coisa se não exercitar paixões. Na vida de todos os dias, pensamos, mobilizamos ideias. O ator em cena não faz outra coisa senão expressar pensamentos pelo diálogo e pelo movimento. Na vida de todos os dias, usamos a voz de acordo com a pessoa que estamos falando. A voz muda conforme afetos e desafetos, assim como as inflexões que o ator imprime em cena. A única coisa que o ator tem a mais que qualquer um de nós é a consciência do uso da linguagem.

O terceiro elemento do Teatro Essencial é esse que se realiza aqui nesse instante. Quando eu falo e recebo uma atenção muito grande de vocês eu me sinto poderoso, porque se cria nesse espaço um outro espaço. Seja qual for a força de cada um de nós, no instante em que subimos em cena ela é multiplicada. Quando vocês, voluntariamente, ficam sentados e diminuem a necessidade de ação, fazem com que sua energia psíquica se concentre no aumento da atenção. E ela se projeta na atuação. Ser teatro é ser humano, ser humano é ser teatro. (BOAL, 2016, p. 5)

Para Boal (2009c) o teatro é o lugar para se agir, e não o lugar para apenas ver, e que por seu forte potencial criativo sempre foi perseguido:

Porque, desde o começo, o teatro sempre foi perigoso e ainda é. Criativo, sempre foi perseguido porque é potente. Desde antes dos cantos ditirâmbicos gregos, já existiam restrições à formação de um teatro num determinado local: “Venham ver, que dizer, não venham agir. Vocês vieram aqui para receber alguma coisa”. (BOAL, 2009c, p. 36)

Compreende o teatro como a transubstanciação cênica de um momento da vida social, contendo, inclusive, todas as suas contradições e conflitos. E, seu Teatro do Oprimido, para ele, é aquela tentativa de um teatro que transite “entre a vida e ficção, entre aquela realidade que vivemos e aquela que podemos inventar. Entre o passado e o presente para invadir, sobretudo, o futuro” (BOAL, 2016, p. 3).

No entendimento do criador da estética do oprimido, o Teatro pode oferecer sua técnica a serviço da vida:

É contra essa uniformização cinzenta que impede o que nós verdadeiramente somos, é contra os papéis distribuídos pelos dominadores (que nos dizem também como desempenhá-los), é contra as formas morais e estéticas que nos impedem de entrar em cena criativamente que o grande teatro pode nos oferecer sua técnica a serviço da vida. Quando sonha um outro real possível o espectador transforma as imagens estratificadas da vida social em um dinamismo de amor e desejos que evocam uma sociedade de convívio mais igualitário e menos mecanizado. É no limiar entre o teatro e a vida, entre o ideal e o real que se operam os atos transformadores, a partir de uma superação que só depende da invenção e produção criativa dos homens. (BOAL, 2016, p. 4)

Contudo, embora ofereça sua técnica a serviço da vida, ele reconhece o teatro como sendo apenas um instrumento, e que, como tal, não tem poder nenhum; quem tem poder é quem o utiliza. “Nenhuma chave abre a porta. Quem abre a porta é quem empunha a chave. O teatro é instrumento de possível conhecimento e transformação da realidade. Extremamente poderoso na medida em que nós o tornemos assim” (BOAL, 2016, p. 4).

Nesse caminho, “para Boal, o teatro tem um grande potencial como instrumento de libertação ou dominação e, por isso, é território de disputa de poder entre as classes, pelo que é preciso lutar” (SAUL, 2011, p. 31). A estética do oprimido oferece uma consciência da linguagem e da história, e “tem muita gente interessada em que não se produzam esclarecimentos históricos” (BOAL, 2016, p. 7).

“O Teatro do oprimido é um sistema reflexivo instrumental para o trabalho de criação e de apresentação de espetáculos teatrais” (KOUDELA, ALMEIDA JÚNIOR, 2015, p. 175). O objetivo central do Teatro do Oprimido é que o praticante assuma sua função como protagonista, no teatro e na sociedade.

O sistema propõe três premissas. A primeira afirma que “é preciso estimular a cultura e a arte próprias de cada grupo social” (KOUDELA, ALMEIDA JUNIOR, 2015, p. 175). Essa premissa, que é também a premissa principal da estética do oprimido, trata do desenvolvimento do pensamento sensível, que consiste em ser capaz de perceber o mundo, associar-se a ele e transformá-lo, em consonância com as próprias iniciativas criadoras, de maneira a “experimentalizar propostas e não somente respostas a este mundo, vivenciando relações estéticas com os contextos nos quais está inserido” (KOUDELA, ALMEIDA JÚNIOR, 2015, p. 176).

A segunda premissa diz que “todas as formas de criação artística enriquecem a sensibilidade e a inteligência, e se congregam no teatro” (KOUDELA, ALMEIDA JÚNIOR, 2015, p. 176). Essa segunda premissa se baseia numa visão de Teatro na qual o espetáculo é “transformação, movimento, e não simples apresentação do que existe” (BOAL, 1991, p. 43).

Para o Teatro do Oprimido, a prática do teatro é ação, o ensaio de ações para a vida fora do palco, é garantia do aprendizado estético, e promove o desenvolvimento do pensamento sensível no participante, e também a ampliação do seu pensamento simbólico.

A terceira premissa foi alvo de uma proposta de roteiro de trabalho feita por Augusto Boal, e diz que é necessário um plano de conversão do espectador em ator, isto é, de consumidor passivo em produtor de arte. O plano de conversão do espectador em ator se realiza a partir de:

Primeira Etapa – Conhecimento do Corpo: Exercícios em que se reconhece o próprio corpo, suas limitações e suas possibilidades, suas deformações sociais e suas possibilidades de movimento; Objetivos: autoconhecimento corporal (corpo e voz), compreensão da estrutura corporal adquirida no manejo social.

Segunda Etapa – Tornar o corpo expressivo: Sequência de jogos (jogos para atores e não-atores) em que se expressam unicamente por meio do corpo, substituindo outras formas de expressão mais usuais e cotidianas; Objetivos: Desenvolver recursos corporais como forma de expressão, aprendizado de jogo, desenvolver atitude inventiva e combater a atitude receptiva passiva.

Terceira Etapa – O Teatro como linguagem: A prática do teatro como linguagem viva e ativa, e não como produto acabado que mostra imagens cristalizadas; Objetivos: Estimular o participante a agir

cenicamente, aprendizados de estilos da linguagem teatral, aprendizado de composição de personagens, aprendizado da noção de discussão como ação criativa sobre uma situação.

Quarta Etapa – Teatro como discurso: Exercício de formas em que se pode apresentar o espetáculo, definidas segundo as necessidades de discutir e de ensaiar as ações em questão; Objetivos: Aprendizado de encenação, aprendizado sobre os elementos plásticos do Teatro (figurinos, cenografia, maquiagem), compreensão da proposta de passagem à ação verdadeira além da cena” (KOUDELA, ALMEIDA JÚNIOR, 2015, p. 176).

Concordamos, pois, com Vasconcelos (2011) ao afirmar que o Teatro do Oprimido é um método teatral que reúne jogos, exercícios e técnicas teatrais, cujos objetivos são “a democratização dos meios de produção teatrais e a transformação da realidade através do diálogo no Teatro” (VASCONCELOS, 2011, p. 6). De modo que, partindo de uma situação real, estimula-se a troca de experiências entre atores e espectadores, através da intervenção direta na ação teatral.

Augusto Boal entende que o teatro é a primeira coisa que caracteriza o ser humano, nossa capacidade de metaforizar, nossa capacidade de aumento. Diz: “Você é capaz de ver o que está fazendo. Você é ator e espectador ao mesmo tempo. Podemos até inventar o futuro” (BOAL, 2009b, p. 38).

Nesse sentido, é possível reconhecer que a sensibilidade para o Teatro do Oprimido, reside na possibilidade do ser humano, em especial o oprimido, produzir e transmitir sensações físicas, emotivas e intelectuais, e também ideias concretas ou abstratas. “O processo estético desenvolve nossas capacidades perceptivas e criativas atrofiadas, aumenta nosso poder de metaforizar a realidade” (BOAL, 2009b, p. 118).

Reconhecemos, então que o objetivo do Teatro do Oprimido é trazer à consciência aquilo que, como disse Brecht: “Ele fica tão familiarizado que já não vê mais a monstruosidade daquelas coisas que o oprimem, que os escravizam” (BOAL, 2009b, p. 36). Nesse sentido, Boal acredita que é preciso sensibilizar novamente as pessoas para que aquilo que elas sofrem e não conseguem perceber, reconhecer-se como oprimido.

Boal (2009c) entende, por exemplo, que com os jogos teatrais, brincamos com o teatro para desenvolver o pensamento sensível, na medida em que “os jogos são uma metáfora da sociedade: o jogo tem lei, você tem que obedecer” (BOAL, 2009c, p.

38). E, para ele: O pensamento sensível é pensamento, não é só conhecimento. Todos nós recebemos informações sensoriais.

O pensamento é a base. Por ele as informações são orquestradas. Há um movimento que é anterior, ele é primogênito e genitor do pensamento simbólico da palavra. Eu penso em imagens, em sons. Penso o som da palavra e, depois, a imagem que a palavra me traz. E o nosso ofício se baseia nisso, trabalhar com a palavra, com seu som e imagem. (BOAL, 2009c, p. 38).

Em suma, o teatrólogo Augusto Boal entendeu a atividade teatral como um instrumento de libertação das classes dominadas, conforme posto anteriormente, e ela tem influenciado muitos pesquisadores e professores que caminham na direção de uma educação para a emancipação e um ensino de teatro que se propõe dialógico.

ATO III – NA RUA, NO SHOPPING, NA ESCOLA... E NO TEATRO

Em nosso terceiro ato, pretendemos problematizar a linguagem teatral a partir das questões de texto, de corpo, e de espaço, eixos propostos por Araújo (2005), percebendo como cada um destes eixos apresenta possibilidades de leitura do mundo e de intervenção no mesmo, tendo em vista o potencial dessa linguagem para a produção de inquietações e reflexões. E, além disso, pretendemos estabelecer uma relação entre ambos aspectos tratados no capítulo anterior, uma educação que se propõe emancipatória e um teatro que problematiza a realidade, de modo a pensar um ensino de teatro a partir da problematização destes.

ATO III – CENA I: LINGUAGEM TEATRAL E LEITURA DO MUNDO

Se perguntarmos, num determinado grupo de pessoas, quantas já participaram de alguma experiência de iniciação teatral, verificaremos que, seja qual for o número de pessoas afirmando já ter participado de uma montagem teatral, em um ambiente escolar, grupo amador ou outro contexto qualquer, muito provavelmente a grande maioria vivenciou apenas uma perspectiva teatral do ponto de vista do ator. Provavelmente algumas honrosas e raras exceções nesta amostragem testemunharão que quando participaram de uma experiência de iniciação teatral também puderam experimentar exercícios de dramaturgia, iluminação, figurino, maquiagem, sonoplastia, ou qualquer outro elemento que pertença ao universo da encenação teatral. Ainda que isso possa ocorrer, seria o caso de perguntar se o tempo e profundidade destinados ao estudo e experimentação destes outros elementos foram os mesmos destinados aos jogos e exercícios que tem como foco o trabalho de ator. (ARAÚJO, 2005, p. 62).

A partir da colocação do autor acima citado, podemos destacar uma situação recorrente, pois nos deparamos, no dia a dia, com um pensamento do senso comum, seja nas práticas teatrais em escolas e em sala de aula, e que se torna uma barreira para o Ensino de Teatro, que é achar que este versa apenas pela área da atuação e que o aluno precisa estar no palco assim como o ator, em eventos como comemorações da escola ou até mesmo em cenas e trabalhos criados dentro da sala de aula. Acabando, assim, por deixar de lado outros elementos, como a questão da cenografia que envolve figurino, maquiagem, cenário, iluminação, sonoplastia, além de esquecer outras perspectivas,

como as formas espetaculares, manifestações culturais e a apreciação destas, conforme nos aponta Araújo (2005).

Nesse sentido, não podemos nos furtar a compreender o teatro mais amplamente; compreender as diversas pedagogias que cada elemento ali presente exige e merece.

Faz-se importante, porém, compreender os motivos pelos quais isto ocorre, dentre eles, segundo Araújo (2005), pode estar a questão das próprias práticas teatrais. Sendo assim, relativiza a centralização teatral da figura do ator, mostrando que, em consequência deste pensamento, as outras áreas de conhecimento acabam ficando no “esquecimento” juntamente com suas relações, com as quais de fato se realiza o fazer teatral. Ele afirma a importância do papel do ator como “princípio ativo” do ato teatral, mas que acaba gerando um obscurecimento dos demais elementos que dela fazem parte. Aponta que:

A importância que a arte do ator apresenta para o conjunto da produção de conhecimentos acerca da representação teatral produziu, como efeito colateral, um direcionamento da produção teórico metodológica em ensino de teatro voltada predominantemente para aspectos ligados ao trabalho do ator. O que resultou numa notável escassez de produções que também dialoguem com outros aspectos da representação teatral como, por exemplo, o ensino da direção/encenação, da cenografia, da iluminação, da sonoplastia, do figurino, da dramaturgia, da maquiagem, entre outros (ARAÚJO, 2005, p. 61).

Nessa direção, cabe destacar que Araújo (2005) organiza os conteúdos e problemáticas da encenação teatral, estruturados a partir de questões comuns a todos os elementos da cena, estruturando o estudo das práticas teatrais a partir de três eixos: questões do texto, questões do corpo e questões do espaço, entendendo, inclusive, que “os elementos gerados a partir destas questões não são apenas instrumentos de construção da cena, mas sim, no seu conjunto, a própria cena” (ARAÚJO, 2005, p. 110), pois compreende o objeto encenação enquanto uma forma artística totalizadora, construída a partir da articulação de diferentes atos de conhecimento, não reduzindo todos os conhecimentos do teatro ao conhecimento do ator.

Cabe ressaltar que, mesmo num processo de ensino de teatro que considere o ator como elemento central, é importante estar atento às outras diferentes formas de

conhecimentos, como do cenário, da dramaturgia, a iluminação, do figurino, entre outras, não podendo negligenciá-las, pois são fundamentais na compreensão das relações dos elementos de sua representação com os demais elementos presentes numa encenação, construindo assim sua tarefa teatral.

Não cabe, portanto, nessa concepção, relações hierarquizadas entre os elementos artísticos que compõem o fazer teatral, pois entendemos que as relações estabelecidas são de complementaridade, onde cada fragmento contém a totalidade da obra artística.

Nesse sentido, entendendo a encenação teatral como um complexo artístico comunicativo, como um sistema de representação cuja construção implica na produção de códigos e convenções, envolvendo diversas formas de conhecimento e cujo princípio ativo consiste na relação direta entre espectador e cena, mediado por múltiplas relações produzidas nos campos textual, corporal e espacial, o professor de teatro deve “apresentar ao seu aluno uma visão, o mais completa possível, dos diversos atos de conhecimento presentes nesta arte, sem uma visão necessariamente hierarquizada dos seus diferentes campos de atuação” (ARÁUJO, 2005, p. 50).

Entendemos, então, que cabe ao professor de Teatro, “colocar seus conhecimentos técnicos e artísticos a serviço do desenvolvimento do potencial criativo dos seus alunos, contribuindo para sua formação integral como indivíduos e como cidadãos atuantes no seu contexto sócio cultural” (RANGEL, 2007, 66), a partir da leitura da realidade fazendo uso dos instrumentos da linguagem artística teatral, considerando seus três eixos estruturadores, construindo novos conhecimentos a partir da relação de troca entre educadores e educandos.

À escola, nesse sentido, cabe, ao contrário de reduzir o ensino de teatro à ênfase na história, à transmissão e recepção de técnicas e conceitos, estilos, escolas ou correntes estéticas, um discurso e uma prática de outra natureza, entendendo que não é a obra teatral o foco, mas sim o que dela se faz uso, o que se problematiza ao longo do processo da produção teatral, tendo em vista que o espetáculo teatral é uma experiência mediada por uma intencionalidade, na qual quem faz esperar comunicar algo e, quem assiste, espera estabelecer algum sentido para aquela experiência, na medida em que:

Seja por meio da imagem, da palavra, da capacidade de sugestão, do poder de síntese, da natureza do conjunto dramático, ou pela espetaculosidade da cena, as inquietações fomentadas pela arte teatral potencializam atitudes transformadoras, na medida em que produzem significados sobre nós e sobre o mundo à nossa volta, exercendo, por meio do seu poder de linguagem, sua vocação para a produção de debates e reflexões no ambiente em que se instala. (ARAÚJO, 2005, p. 56)

De maneira que, ao invés de falar de teatro ou sobre teatro, esse ensino deve falar com teatro, cumprindo atribuições que dizem respeito ao aprendizado da linguagem que possibilita a emoção, o sentimento, o estado de prontidão, a comunicação, a expressão artística, e, sobretudo, o desvelamento da realidade a partir da cena teatral, a partir dos diferentes atos de conhecimento presentes numa ação teatral, sem necessariamente privilegiar um determinado campo de atuação teatral em relação aos demais, mas entendendo-os como partes integrantes de uma totalização, percebendo que “os melhores critérios para avaliarmos o curso de uma experiência teatral, são aqueles pautados na dialética da ação-reflexão-ação” (ARAÚJO, 2005, p. 68), resumindo tudo isso em três questões básicas: O que dizer? Como dizer? Onde dizer?.

3.1.1. Questões e práticas relativas ao Texto

Textos teatrais são, basicamente, textos escritos para serem representados no palco, produzidos por escritores chamados de dramaturgos, e que também podem ser publicados em livros. Raramente apresentam a figura do narrador, pois a história é contada pelas falas dos próprios personagens, e conhecemos a história pela voz e pelas ações dos personagens, sendo, por meio disso, saber o que eles pensam e, assim, conhecer sua personalidade. Essa concepção de texto teatral, enquanto obra escrita, literária, é a primeira ideia que nos vem à mente, em se tratando das questões relativas ao texto.

Mas, como tratar dessa questão e que contribuições o texto teatral poderia trazer à tona em uma turma, por exemplo, que apresenta dificuldades de leitura e interpretação do texto escrito? Em 2012, foi exatamente com essa situação que os bolsistas do PIBID subprojeto Teatro UFRN se depararam.

Sobre esse processo, Silva (2015) apresenta que:

Constatamos que na maioria das turmas, principalmente nas turmas finais do Ensino Fundamental I, onde em tese isso não deveria acontecer, foi alto o índice na deficiência em leitura, e conseqüentemente em escrita e expressão coerentes; alguns alunos não chegaram ao 4º ano alfabetizados e não conseguiam escrever uma palavra completa, alguns chegavam a escrever letras que não apresentavam o menor sentido juntas. (SILVA, 2015, pág. 109)

A partir desse dado é preciso pensar: como trabalhar questões relativas ao texto, considerando essa realidade? A grande chave de resposta, talvez resida, justamente que é preciso estarmos atentos não apenas à capacidade de ler, mas de interpretar e dar sentido.

Sendo preciso, portanto, considerar e prezar por um ensino de teatro em que as práticas visam o desenvolvimento de aquisição de linguagem onde “a aprendizagem de leituras e a produção de escritas se faz na criação e manipulação de signos de ideias e conteúdos, construindo modos de dizer estratégias de desvendar” (ARAÚJO, 2005, p. 90).

Nesse sentido, é preciso pensar as questões relativas à leitura, para além da decodificação dos signos, e ampliá-la para a leitura do mundo, para a leitura crítica da realidade, e pensar as questões relativas ao texto não apenas do ponto de vista do texto teatral escrito, mas entender o texto como sendo os conteúdos, códigos e convenções de uma encenação e que são articulados através de uma relação entre os corpos, do ator, do espectador e de todos aqueles que se fazem presentes na encenação, imersos em um determinado espaço organizado para este fim.

Nessa direção, Araújo (2005) nos ajuda a pensar quais são as questões relativas ao texto e quais suas contribuições para o ensino e para uma leitura mais crítica da realidade, e por isso é o principal referencial utilizado nessa reflexão.

Nesse sentido, pensamos que a primeira grande contribuição das questões relativas ao texto reside no fato de que o teatro “é uma arte cuja linguagem é tão totalizante quanto qualquer fragmento de realidade em que possamos estar imersos neste exato momento em nossas vidas” (ARAÚJO, 2005, p. 74), mas com uma grande vantagem frente à realidade concreta: “a dimensão estética da linguagem artística nos

possibilita, com um mínimo de elementos, experimentar um grande número de significados” (ARAÚJO, 2005, p. 74).

Esse dado nos permite pensar que é de extrema relevância, para realizar qualquer projeto de encenação teatral, de se pensar o que queremos dizer, sobre o que queremos falar. E, saber o que se quer dizer através do Teatro faz parte de reconhecer-se diante de uma sociedade e se perguntar o que fazemos nela, como podemos interagir, intervir e modificar essa sociedade.

Sávio Araújo (2005), sobre a relevância disto reflete que:

Por isso, saber o que se quer dizer através de uma encenação teatral faz parte de reconhecer-se diante de uma sociedade e se perguntar qual nosso papel nela. O que queremos dizer? O que queremos compartilhar? Que questões e sensações queremos provocar? Que consequências esperamos causar? (ARAÚJO, 2005, p. 74)

Isso nos leva a pensar uma outra questão relativa ao texto que diz respeito a outro aspecto essencial à arte teatral que é a escolha do material temático do qual se irá partir para a construção da encenação. Logo, outra contribuição para formação de sujeitos críticos reside na capacidade de tomar decisões que sejam aquelas mais acertadas para atingir um objetivo teatral, articulando os conhecimentos das várias áreas do fazer teatral, em função de cada tema escolhido para ser trabalhado, encenado.

No que concerne ao material temático este pode ser fornecido das mais variadas formas. Pode ser fornecido por uma peça teatral já escrita e adaptada às necessidades de expressão do grupo de trabalho, pode-se escrever um texto próprio a partir de um tema escolhido previamente ou desenvolvendo-o a partir da improvisação de cenas, etc.

Considerando essa liberdade e responsabilidade de escolha do tema e quais objetivos se pretende atingir, questões inerentes aos aspectos textuais do teatro, uma possibilidade pedagógica é trabalhar a partir das problemáticas que a realidade coloca. Nesse sentido, a contribuição do Teatro Dialético de Brecht pode ser uma opção bastante rica, tendo em vista que para ele, “não é no extraordinário, mas sim no banal e no cotidiano que encontramos o elemento determinante da evolução social; nas condições sociais dos homens e não no indivíduo” (BRECHT, 1999, p. 46). De modo que, seu Teatro épico “pretende estabelecer seu modelo em uma esquina de rua, com o

intuito de retornar a um teatro dos mais simples, a um teatro ‘natural’, constituindo uma empresa social cujas origens, meios e objetivos sejam terrenos e práticos” (BRECHT, 1967, p.149).

E, um texto modelar que aproxima o teatro do cotidiano é “Cena de Rua” de Brecht (1967), o qual permite partir de experiências pessoais ainda abertas e não estruturadas, onde o exemplo principal dado por Brecht é um acidente de trânsito, que deve ser reconstituído e imitado. “Um elemento essencial da cena de rua consiste na função social da demonstração, o que é indispensável para que o teatro seja qualificado como épico” (BRECHT, 1967, p.144).

Como afirma Robson Haderchpek (2005) sobre o Teatro Brechtiano:

Está aí, a função social. Para Brecht de nada valeria um teatro que não pudesse ser o palco de discussões sobre o homem e sobre a sociedade. Mas, isso não diminui em nada o prazer de se fazer arte, muito pelo contrário, eleva a arte a uma categoria de instrumento social, permitindo que todos tenham acesso a ela. (HADERCHPEK, 2005, p. 41).

Esse princípio da “Cena de Rua” pode ser generalizado e desse modo, podemos em sala de aula, estabelecer a relação com outros acontecimentos que fazem parte do cotidiano. De modo que, a chamada “cena de rua”, através das transposições e novas contextualizações, enseja um procedimento de reconstrução que torna visível e articulada a realidade de um determinado lugar, de um determinado grupo e projeta a possibilidade de mudança.

Nessa direção, o ensino de teatro precisa e pode disponibilizar atividades e espaços de discussão que permitam observar como os diferentes elementos que compõem uma encenação podem ser analisados em sua perspectiva textual, ou seja, como significante integrado a um complexo comunicativo.

3.1.2. Questões e práticas relativas ao Corpo

Corpo: palavra com tantos significados no dicionário e alvo de grande interesse no universo da arte. O corpo é uma porção delimitada de matéria, e traz a idéia

de unidade de determinada matéria. Podemos falar, por exemplo, de corpo celeste quando nos referimos a alguma matéria no espaço, como os planetas e as estrelas. Ou chamar de corpo docente o conjunto de professores de uma escola. Também costumamos dizer que o corpo de um objeto é sua parte principal ou central.

Mas, o corpo que causa mais curiosidade ao ser humano é o seu próprio corpo, e o que nos interessa nessa discussão é exatamente ele, o corpo humano na arte, e as questões e práticas relativas ao corpo que dizem respeito à linguagem teatral.

A anatomia humana é a parte da Biologia que estuda a estrutura do nosso corpo, e para essa área da ciência nosso corpo é dividido em sistemas, como respiratório, digestivo, ósseo, muscular, entre outros. Mas, nosso corpo é mais que isso, ele toma atitudes, ele faz movimentos, às vezes até de forma involuntária. Sentir, pensar e agir são mecanismos que compõem um sistema complexo que envolve todo o nosso corpo e que interfere na nossa vida.

Ter um corpo saudável depende de vários fatores, como alimentação balanceada, boas horas de sono, atividade física regular e exposição ao sol em horários adequados. Mas, a alegria também é fundamental na luta que travamos contra as doenças, sejam elas físicas e/ou mentais. O coletivo de atores “Doutores da Alegria”, por exemplo, são prova disso, na medida em que ajuda na recuperação de crianças hospitalizadas promovendo momentos de diversão, de entretenimento, em meio aos tratamentos hospitalares.

Todos nós, de alguma maneira, ao longo da nossa vida sentimos, imaginarmos, nos expressamos, representamos e nos movimentamos, e para isso usamos o nosso corpo, e nisso reside a importância de pensá-lo em nosso ensino de arte, em nosso ensino de teatro, compreendendo-o como parte fundamental desse fazer artístico, mas também desse corpo que está no mundo e interfere nele.

A humanidade já criou inúmeras obras de arte com o corpo humano como tema e forma de expressão. Há um verdadeiro encanto dos artistas pela figura humana, justamente porque o corpo é capaz de adaptar-se a inúmeras situações, de movimentar-se de várias maneiras e de assumir uma infinidade de posições. Esse corpo determina, em grande parte, a existência do ser humano. Nossas ações, nossas percepções e nossas expressões são dependentes do nosso corpo.

O corpo se expressa na dança, na performance, no teatro; é também fonte de som e de movimento, sendo tema constante nas artes visuais e audiovisuais, também. É utilizado como suporte para pinturas, roupas e acessórios, e comunica muito sobre quem somos. Por isso, estudar as questões relativas ao corpo nos leva a pensar também em como somos e quem somos, nos levando a refletir sobre a nossa identidade.

Em 1973, a banda de rock Secos e Molhados revolucionou a forma de colocar o corpo no palco no contexto musical brasileiro. Os músicos apresentavam-se com maquiagem e adereços extravagantes numa linguagem cênica inovadora e misturavam solos de guitarra, elementos de outros gêneros musicais e poesia. Junto à composição “O vira”, em que o vocalista Ney Matogrosso cantava um vira em ritmo de rock, falava-se de personagens míticos como pirilampos e fadas, questionava-se as identidades, brincando com a alternância de papéis entre o adulto e a criança, o masculino e o feminino, o mítico e o real. Por meio dessa forma de se expressar no palco, esses artistas juntavam-se às primeiras ações que buscavam afirmar o direito à expressão da identidade.

Nesse sentido, entendemos que nosso corpo é dotado de vida, e precisa ser compreendido como possuidor de vida, vida esta que é movimento, movimento este pode gerar transformação.

Um dos aspectos essenciais da atividade teatral reside no fato de que para o evento teatral se realizar alguém precisa estar fazendo e outro alguém precisa estar assistindo; faz-se teatro para aqueles que irão assistir ao espetáculo, a ideia é fazer, de fato, teatro para a plateia.

Por isso o corpo/intérprete/atuante precisa do desenvolvimento de trabalhos específicos, porque deve caminhar na direção de “se reconhecer imagem para o outro, significância para o outro, rede de intenções e interpenetrações de intenções e sentidos com um ou múltiplos significados” (KOUDELA, 2015, p. 36), pois o teatro é um lugar onde o papel e a intensidade da presença do corpo tornam-se essenciais para um diálogo entre o que realiza e o que recebe a obra.

Trata-se, portanto, de uma arte feita pelo homem para o homem, “que sem a presença física e sincrônica do ator, ou algo que o simbolize, agindo e vivendo cenicamente os conflitos de uma ação teatral diante da plateia, simplesmente não existe”

(ARAÚJO, 2005, p. 78). Logo, todos os participantes de uma experiência teatral são indivíduos que existem através de seus corpos e vivem essa experiência através desses corpos.

Uma ideia de que corpo com grande potencial perceptivo e que nos possibilita ampliar ou reduzir toda a carga sensorial que nos é disponibilizada pelas experiências que vivenciamos, e “dentre estas várias experiências de que nos valem para ampliar nossa percepção do mundo, e de nós mesmos, está a dimensão estética da realidade” (ARAÚJO, 2005. P. 79).

Corroboramos, então, com o pensamento de Araújo (2005) entendendo que a noção de corpo como um espaço pelo qual cada ser humano se reconhece como ser vivo e diferente do mundo a sua volta, o “Eu diferente do mundo”, está intimamente relacionada à noção de estética, pois, ao longo da vida “diferentes relações estéticas com a realidade vão moldando nossos sentidos para uma série de outras ideias norteadoras da percepção humana” (ARAÚJO, 2005, p. 80), tendo em vista que noções como belo e feio, bem e mal, bom e ruim, prazer e dor, harmonia e desarmonia, são concepções que podem ser atribuídas a uma qualidade estética da percepção e construção da realidade, a partir dos fenômenos vividos e reconhecidos através do nosso corpo.

Nessa direção, a questão do corpo guarda uma possibilidade pedagógica bastante importante em relação ao teatro, pois permite compreender que o produto teatral está sempre em movimento, em processo, e perceber que os meios humanos pelos quais vivemos essa experiência com o teatro são os nossos dados da realidade, vividos por meio de processos cognitivos, sensoriais, linguísticos, afetivos, culturais, sociais, biológicos, que convergem e interagem na formação da nossa percepção da realidade, na forma como nos relacionamos com o mundo a nossa volta e, conseqüentemente, com a arte teatral no momento do fenômeno e nos momentos que se sucedem.

Voltando às práticas desenvolvidas pelo PIBID TEATRO UFRN na Escola Municipal Professor Laércio Fernandes Monteiro, em 2012, vimos um exemplo desse processo ocorrendo de maneira prática, numa aula que relacionava corpo e iluminação cênica.

Abaixo, apresentamos uma descrição dessa atividade:

Foi solicitado aos alunos que formassem uma fila para saírem da sala para um exercício que consistiu em observar suas próprias sombras que eram produzidas por uma fonte de luz externa, o sol. Nessa etapa as bolsistas reforçaram e retomaram a discussão sobre as fontes de luz, das sombras que eles observavam, de que lado estava posicionado o sol. Os alunos iam experimentaram diversos movimentos com seus corpos ao observarem suas sombras no chão e comentando o que estavam percebendo naquela experiência. Valendo ressaltar que aí eles iam percebendo como a luz do sol interferia em seus corpos e iam brincando com as possibilidades e levantando questionamentos e observações sobre o que haviam trabalhado anteriormente em sala de aula. (SILVA, 2015, pág. 111)



Imagem Aula II, 2º bimestre: educandos percebendo as sombras produzidas a partir da luz solar. Foto: (SILVA, 2015, pág. 112)

Nessa aula, trabalhamos uma percepção do corpo como aquele que tem a qualidade de se mover, mas também que é somático, visto de um lugar onde o que é físico também engloba impulsos, sentimentos e pensamentos.

Com o corpo podemos produzir sons, fazer música. Ele pulsa num ritmo de vida, e a voz nos permite cantar. O gesto é a linguagem do corpo – por meio de uma infinidade de gestos nosso corpo se comunica com o mundo e com outros corpos. Nessa

relação com o mundo e com outros corpos, o nosso corpo ama; quando sentimos o desejo de estar perto de alguém, é como se nosso corpo falasse bem alto: “Eu te amo!”. Algumas pessoas combinam com as outras, seus corpos dialogam. Até mesmo o cheiro que exalamos pode atrair ou repelir outra pessoa. Nosso corpo gera e responde a diferentes sentimentos.

Quando as questões do corpo são tratadas nessa perspectiva na escola, a possibilidade de leitura do mundo é ampliada, quando se tem um reconhecimento do corpo nessa perspectiva, porque permite pensar como esse corpo se move em relação ao espaço, porque se move e como se coloca frente aos desafios do mundo em que vive e aos outros seres com quem convive.

Sobre o corpo, Paul Heritage (2000 apud TELLES, 2004, p.15) destaca que, durante as oficinas de teatro, por exemplo, ele se transforma constantemente e responde a esses lugares não fixos, afirmando que:

A oficina de teatro e a performance são lugares de transformação constante, em que o corpo não permanece fixo em uma forma ou papel determinado. O corpo é permanentemente nada e pode ser temporariamente tudo. Desatar o mundo é, na visão de Brecht, estabelecer uma relação dialética com a sociedade em que vivemos. (HERITAGE, 2000, p. 15 apud TELLES, 2004, p. 15)

Pensando nas oficinas de teatro, na relação entre teatro e educação em seus mais variados segmentos, “utiliza-se dos jogos motores, jogos com regras, jogos corporais, jogos dramáticos, jogos teatrais; todos tendo o corpo como base” (KOUDELA, 2015, p. 36). Para exemplificar, Koudela (2015) exemplifica isso falando sobre os jogos teatrais spolianos:

Viola Spolin, em seu livro dedicado aos professores, indica uma série muito rica de jogos que envolvem o movimento rítmico, caminhadas no espaço, jogos sensoriais, jogos de espelho e muitos outros que contribuem para o desenvolvimento dos alunos. (KOUDELA, 2015, p. 36)

Em se tratando dos Jogos Teatrais propostos por Viola Spolin (2007), por exemplo, estes pressupõem também uma conscientização corporal que é desenvolvida a partir dele, construída junto, pensando numa relação corpo-mente.

Acerca do processo de realização dos jogos teatrais, Joana Lopes (1997) nos permite reconhecer como corpo se revela e pode ser percebido:

Durante os jogos teatrais os sujeitos se desafiam e se descobrem enquanto corpos atuantes, capazes de produzir movimentos e sons, descobrem que seu corpo fala, mais precisamente sons a partir dos movimentos, já que os sons saem do corpo em resposta ao estímulo dado por meio dos movimentos. (LOPES, 1997, pág. 36)

E, apresenta também quais noções são mobilizadas por meio da realização de oficinas teatrais utilizando esses jogos:

Através dos jogos os participantes também experimentam e exercitam noções de equilíbrio, concentração, observação, coordenação e ritmo. Eles também envolvem a presença do texto e do subtexto, além da informação que é dada, é necessária interpretá-la. (LOPES, 1997, pág. 36)

Um dos aprendizados em relação a essa linguagem física é a compreensão da fala do corpo em contínua comunicação com o mundo e com o outro, um corpo vivo que fala, mesmo que não saibamos, sempre, de modo consciente, o que está sendo dito, como aponta Koudela (2015):

Mesmo que tentemos ocultar nossos sentimentos e pensamentos, esses surgem como movimentos de sombra à nossa movimentação consciente. A linguagem corporal, da qual se tem mais ou menos consciência, torna visível o que desejamos e o que não desejamos mostrar; é fala corporal. (KOUDELA, 2015, p. 119).

E, por ser fala corporal, é comunicação humana não-verbal, um corpo vivo enquanto presença com capacidade de influenciar e alterar o mundo à sua volta. A maioria desses jogos tem como ponto de partida a descoberta do corpo em suas relações com o mundo e com os demais membros do grupo, vale salientar.

Ingrid Koudela (2015) destaca, inclusive, o papel dessa descoberta da relação corpo-mente na vida dos seres humanos, ao refletir que “quando alguém é colocado numa situação de descobrir como fazer algo, logo percebe que tem de resolver um problema que envolve o corpo e a mente” (KOUDELA, 2015, p. 35), percebendo que o que pensa é tão importante quanto o que faz e que ambos estão relacionados.

Esse aprendizado também nos capacita a ler o corpo do outro, “sendo essa a base da linguagem corporal que todos desenvolvemos, tanto na emissão de sinais, quanto em sua recepção e decodificação” (KOUDELA, 2015, p. 36). Essa consciência da linguagem corporal nos permite reconhecer que o corpo fala, e esta é baseada em nossos sentidos e percepções do ambiente e daqueles que estão próximos a nós.

Desse modo, a questão de corpo que se destaca é a compreensão de que, tanto o corpo do ator quanto o corpo do espectador fazem parte do jogo de representação e percepção que caracteriza uma experiência teatral, e que há que se pensar no estabelecimento e manutenção de um pacto simbólico entre atores e espectadores, pois, ao se relacionar com os significantes presentes numa encenação, o espectador interpreta, traduz, decodifica, simboliza e recria o sentido intencional da cena.

E é nessa troca estabelecida que o papel do atuante, com seu corpo vivo, no aqui e agora da cena, transmite algo para muito além do que pensa transmitir aos espectadores, por isso a importância do treinamento; um corpo atuante treinado para ser “um corpo/ser em cena” (KOUDELA, 2015, p. 36), descobrindo-se também objeto da arte, perceptível e significante.

Sobre isso, Koudela (2015) diz-nos que o fenômeno da recepção estética dessa corporeidade apresentada envolve:

Uma multiplicidade de sinais, cuja percepção e leitura são do domínio de cada indivíduo que assiste/participa da cena, e é recebido em diversas camadas de sua sensibilidade. (KOUDELA, 2015, p. 36)

Sendo assim, a leitura da corporeidade, como nos indica a autora, pode ser considerada como um fenômeno imprevisível e “que se desdobra em sucessivos e concomitantes tecidos” (KOUDELA, 2015, p. 36).

A linguagem teatral permite, com isto, perceber que assim como o corpo fala, também ocorre uma leitura do corpo, e que isso nem sempre ocorre no nível da consciência do corpo do leitor. A depender do grau de familiaridade com os códigos da linguagem, na interação entre esses corpos, pode ser mais ou menos visível um acordo ou desacordo entre as partes, dissonância ou harmonia, percepções e reações conscientes e inconscientes.

Nessa perspectiva, Rangel (2007) reitera que o fazer teatral aproxima os homens uns dos outros através de uma relação de solidariedade e contágio, entendendo que não há como se dar conta do fenômeno teatral isoladamente, mas no coletivo, pois é uma arte que se faz em conjunto e precisa necessariamente, no mínimo, de alguém que realiza a ação (ator) e alguém que assiste (espectador), e que que “não se aprende teatro apenas lendo textos dramáticos e aquecendo o corpo” (RANGEL, 2007, p. 86).

De maneira que, concordamos com a autora, por compreendermos que o teatro, enquanto linguagem, possui conhecimentos, que mobilizados através de práticas pedagógicas dialógicas, podem se contaminar uns pelos outros, assim como os corpos se contaminam.

Tomar consciência disso permite perceber também que os seres humanos são diferentes, que cada um de nós tem sua particularidade, e conhecer essas diferenças e respeitá-las é fundamental para nossa vida social. Conviver respeitosamente com pessoas diferentes enriquece nosso cotidiano com perspectivas variadas.

Outro aspecto relevante a ser destacado reside no fato de que ao estudar a relação do corpo com a vestimenta, por exemplo, também podemos discutir sobre Moda. E, no campo da moda, o corpo é suporte da arte na busca da beleza. A variedade étnica e cultural sempre foi inspiração para estilistas e designers de acessórios. De modo que, isso permite ao sujeito reconhecer múltiplas belezas, perceber a pluralidade cultural existente em nosso mundo, de modo a perceber aquilo que é identidade um povo, aquilo que faz parte da identidade de um sujeito ou grupos de sujeitos, desenvolvendo empatia e respeito às diferenças.

Outra questão referente ao corpo no âmbito de uma representação teatral posta por Araújo (2005) em sua Tese e com a qual concordamos, extrapola a questão do corpo do espectador e do corpo do ator, dizendo respeito a todos os sujeitos que agem na construção de uma encenação, como o corpo do cenógrafo, por exemplo. Nesse sentido, o autor entende que:

Uma encenação teatral não se faz apenas através de todos os corpos que concorrem para a construção de uma encenação, como o corpo do espectador, o corpo do encenador, o corpo do iluminador, o corpo do dramaturgo, o corpo do figurinista, o corpo do encenador, o corpo do músico, entre outros (ARAÚJO, 2005, p. 82)

Essa concepção contribui, inclusive, para a superação de uma distorção na compreensão da prática teatral em que se tem a ideia equivocada de que apenas o corpo do ator trabalha e que só quem trabalha o corpo é o ator. Esta e a questão referente ao corpo do espectador apontam, então, para que sejam derrubadas as barreiras que obstruem a ampliação da discussão sobre o papel do corpo na encenação teatral. Sobre isso, Araújo (2005) indica que:

A articulação entra a questão do corpo no teatro se articula com a questão do texto e do espaço, na medida em que nenhum destes elementos se apresenta localizados em um determinado elemento, mas sim estão presentes em cada um dos elementos da cena. (ARAÚJO, 2005, p. 83)

Nesse sentido, o ensino de teatro deve ser capaz de reconhecer a importância dessa superação de barreiras, e organizar experiências que possibilitem explorar as dimensões e relações corporais possíveis na construção de um espetáculo teatral, articulando as questões do corpo às questões do texto e do espaço, e permitindo pensar esse corpo como uma construção que está relacionada às nossas experiências na/com a realidade.

Essa proposta reconhece então que “lê-se o mundo com o corpo todo, com todos os sentidos, e à medida que se avança na leitura do mundo, mais profundos e amplos se tornam os níveis de consciência” (SAUL, 2012, p. 8).

3.1.3. Questões e práticas relativas ao Espaço

O que é o espaço? Em nosso dia a dia, reconhecemos e usamos espaços, mas responder à essa pergunta não é uma tarefa simples. A palavra espaço pode ter vários significados, vários sentidos. Podemos entendê-la como sinônimo de “lugar” ou com o significado de “distância entre dois objetos”. Também podemos falar em espaço no sentido matemático, quando consideramos três dimensões que o constituem como altura, largura e profundidade. Na astronomia, espaço é a porção “vazia” do universo, onde existe apenas o vácuo.

Existem ainda espaços construídos pelo ser humano, como o arquitetônico, o político e o cultural. E, nos tempos atuais, devemos considerar também a idéia de espaço virtual. Na arte, a questão do espaço tem sido fonte de inspiração e estudo por muito tempo, para o teatro, o espaço é essencial.

Não há teatro sem o espaço. O Teatro ocorre no espaço do aqui-agora e em um determinado lugar da/na sociedade. Nessa direção, o modo de ocupação e uso do lugar teatral é determinante nos processos de recepção teatrais, ou seja, na relação entre artista e público, entre teatro e cidade. Daí a necessidade de pensar as questões relativas ao espaço e como espaço cênico pode mobilizar outras possibilidades de leitura da realidade.

José Ortega y Gasset (1978) entende que devido ao fato da natureza dupla do teatro, de estar presente duas vezes, de ser re-presentação, implica diretamente em qualquer reflexão sobre o espaço teatral, que deve ser pensado também levando em consideração esse duplo.

Nesse sentido, Araújo (2005) nos apresenta esse conceito de espaço teatral constituído em duas partes que formam esse duplo. O autor aponta que, de um lado está a porção física, material, caracterizada por um lugar, um edifício, ou qualquer outra maneira de organização materialmente concreta deste espaço, e do outro lado, temos que qualquer coisa física existente neste universo de representação é um significante, que opera algum tipo de significado, extrapolando o campo da materialidade e “opera a travessia entre aquilo que consideramos concreto e aquilo que consideramos existir apenas no nosso imaginário” (ARAÚJO, 2005, p. 84).

E, embora o espaço cênico não possa prescindir de sua materialidade em função da natureza presencial do fenômeno teatral, é a sua dimensão simbólica que lhe atribui sentido e significado. Nessa direção, Araújo (2005) acrescenta a esta compreensão que, “somente a produção de sentido do espectador sobre a cena que faz este espaço tornar-se totalmente presente na relação com o espetáculo teatral, sua encenação e sua percepção” (ARAÚJO, 2005. p. 85).

Relacionamos essa compreensão de espaço teatral ao conceito proposto por Ubersfeld (1996), entendendo-o como “o lugar da ação entre os seres humanos na sua relação com outros” (UBERSFELD, 1996, p. 51), definido como “um conjunto de

signos especializados de uma representação teatral” (UBERSLFELD, 1996, p. 50), e compreendido como a própria atividade teatral.

Nessa perspectiva, a compreensão das questões do espaço pode colocar o sujeito frente à sua relação com o mundo e com os outros sujeitos, sendo este espaço cênico mais uma possibilidade leitura da realidade.

Ubersfeld (1996) entende o espaço teatral como o lugar da reorganização dos signos do mundo, mais precisamente, como uma possibilidade de se ler o mundo. Contudo, essa leitura não é posta como uma cópia do mundo, mas como um espaço de mediação, um lugar da relação do homem com seu espaço sociocultural.

Araújo (2005) identifica também que no campo das questões relativas ao espaço no estudo das práticas teatrais, podem estar situadas todas as formas de conhecimento que concorrem para alterar a percepção de um determinado local e os elementos que o constituem, de modo que cenário, maquiagem, iluminação, figurino, adereços, e em certos casos também a sonoplastia, são campos presentes nesta perspectiva da cenografia.

De modo que, o espaço teatral pode, então ser compreendido como o espaço de convergência e divergência dos conjuntos de signos especializados, como coloca Ubersfeld (1996), onde a cenografia faz parte do conjunto de espaços em que estão inseridos os signos especializados que constituem o evento teatral, colaborando para determinação do lugar e sua respectiva informação, sem, no entanto, defini-lo; ela é, nessa perspectiva, a organização do espaço da cena.

Essa questão remete à uma outra prática desenvolvida no âmbito do PIBID TEATRO UFRN, quando da problematização dos conteúdos relativos à iluminação cênica em 2012, e sua relação com os demais elementos que compõem a linguagem teatral e permite construir os significados da cena:

Essa aula contou com a participação do então Coordenador do PIBID Subprojeto Teatro, Sávio Araújo, que esteve mais à frente da aula, comandando o processo, embora fosse auxiliado pelo professor supervisor e pelos bolsistas presentes. Para essa atividade, foi montada uma estrutura, feita com canos de PVC e revestida com tecido preto, como uma alternativa prática e versátil de maquete de iluminação cênica. Todos os bolsistas chegaram mais cedo para ajudar na montagem da maquete, que aconteceu na sala de informática por ser

mais escura e melhor para realizar tal atividade, para quando os alunos chegassem já estivesse tudo pronto. Foi perceptível a curiosidade dos alunos ao entrarem de imediato na sala e observarem a maquete montada com todos os aparatos da iluminação, mini refletores, mesa de controle de luz. O professor Sávio Araújo iniciou a aula se apresentando para todos, explicando quem era e que estava ali para desenvolver as atividades da aula daquele dia. Ele retomou alguns conhecimentos trabalhados anteriormente e foi discutindo novas questões relacionadas à iluminação cênica com os alunos, sempre provocando, questionando coisas do seu dia a dia que tinham relação com o conteúdo, sempre de forma descontraída, chamando a atenção deles. À medida que ia discutindo os questionamentos relacionados à posição da luz, à cor da luz, como esta altera um objeto iluminado, foi mostrando tudo com a maquete de iluminação, utilizando de uma boneca da própria escola para demonstrar. Esta atividade chamou muito a atenção dos alunos e os deixou bem ativos, no sentido de estarem empolgados com a aula diferente, mas também de fazerem colocações pertinentes sobre o tema, evidenciando o trabalho que já vinha sendo feito e a compreensão deles sobre o assunto. (...) Em nosso planejamento pensamos na possibilidade colocar os alunos como sujeitos ativos na prática de iluminação, onde eles colocariam e testariam suas ideias, e explicariam aos demais as decisões tomadas. Por isso, em dado momento, o Prof. Sávio deu aos alunos a oportunidade de manipular a mesa de luz, criando suas próprias possibilidades, experimentando e observando o que acontecia, qual tipo de interferência se dava com a manipulação e quais sentidos geravam, com o que parecia aquela cor, aquela intensidade de luz, aquele posicionamento, exercendo mais uma vez a autonomia destes. No decorrer da experiência, problematizamos junto aos alunos a manipulação na mesa de luz, pensando na criação de cada um deles em relação às propostas de iluminação. Pudemos perceber que compreenderam a luz como parte integrante da cena, que a mesma deve possuir um significado no que se constrói, que é preciso ter uma ideia ao usá-la e que ela auxilia a mostrar ao público as intenções que se quer. Sob esse aspecto, foi importante também deixar claro aos alunos que o conhecimento está em constante construção, e que os erros cometidos por alguns naquele momento, as tentativas que não se efetivavam, também fazem parte desse processo, e que os próprios iluminadores cênicos estão em constante mudança enquanto profissionais, e que seu modo de conceber uma iluminação cênica também vai se construindo na experiência, com o tempo. (SILVA, 2015, pág. 115)



Imagem Aula II, 2º bimestre: Professor Sávio demonstrando os efeitos produzidos pela luz.
Foto: (SILVA, 2015, pág. 115)



Imagem Aula II, 2º bimestre: Discentes manipulando a mesa de luz. Foto: (SILVA, 2015, pág. 117)

Posteriormente, uma outra aula foi planejada pensando nos seguintes objetivos: Compreender a diferença entre luz e iluminação; perceber a diferença entre os planos de luz e as formas de intervenção que estas podem causar sobre um determinado objeto ou espaço; experimentar o uso de cores na iluminação, perceber suas diferenças, estados, significações que estas podem sugerir; e reconhecer a iluminação como parte integrante do fazer teatral e quais suas funções (SILVA, 2015, pág. 118).

O relato dessa experiência é apresentado por Silva (2015) em sua dissertação:

Enquanto bolsistas, pensamos numa forma de abordar e reforçar todos os aspectos já tratados anteriormente, porém propondo um exercício avaliativo que contemplasse tudo que fora visto até aquele momento, para que desta vez eles pudessem pôr em prática, sendo algo mais prático em que eles pudessem fazer suas próprias escolhas além de explica-las para a turma. Consideramos que novamente deveríamos dividi-los em grupos, atendendo a questionamentos também sugeridos pelo professor supervisor de que esse momento iria propiciar que os mesmos expusessem as suas ideias individuais e entrassem num consenso, além de oportunizar a discussão com os demais grupos. Num primeiro momento dessa terceira aula houve a retomada dos conteúdos, impressões e discussões referentes à aula anterior, abordando todos os aspectos como luz, sombra, cor, sensação, posição da luz. A turma foi então levada para o laboratório de informática, por se tratar de um local escuro, portanto propício à experiência, sendo divididos em grupos, em que cada grupo recebeu uma lanterna e uma folha de papel e foi pedido que o grupo escolhesse um objeto pessoal para ser utilizado na experiência. Os alunos experimentaram as mais diversas posições e distâncias da fonte de luz em relação do objeto, além de experimentar também o uso de cores com as gelatinas na frente da lanterna. Cada grupo mostrou para o resto da turma qual situação foi pensada e como iluminaram, o porquê de cada cor e posicionamento de luz que escolheram, desde que estivesse em consonância com o que o professor questionava. A partir dos questionamentos do professor eles criaram situações em que privilegiavam tal questionamento ou proposição. Pelo que pudemos observar em sala de aula e na conversa com os demais colegas e os próprios alunos em sala de aula, percebemos o quão proveitosa e esclarecedora foi aquela oficina com o professor Sávio Araújo, pois muito do que eles lembravam, pensavam e colocavam em prática, tinham sempre referências daquela segunda experiência. Além disso, compreenderam alguns princípios do que fora trabalhado em sala de aula pelo professor Felipe Fagundes. Foi gratificante dividir esse momento com eles, estavam se divertindo e se sentindo bem praticando e percebendo que sabiam os caminhos que deveriam seguir pra responder às questões, testavam tudo que podiam e conversavam, à maneira deles, é claro (nós sempre estávamos auxiliando nisso), sobre as decisões do grupo. (SILVA, 2015, pág. 117)



Imagem Aula III, 2º bimestre: Discentes iluminando situação cênica com objetos próprios. Foto: (SILVA, 2015, pág. 119)

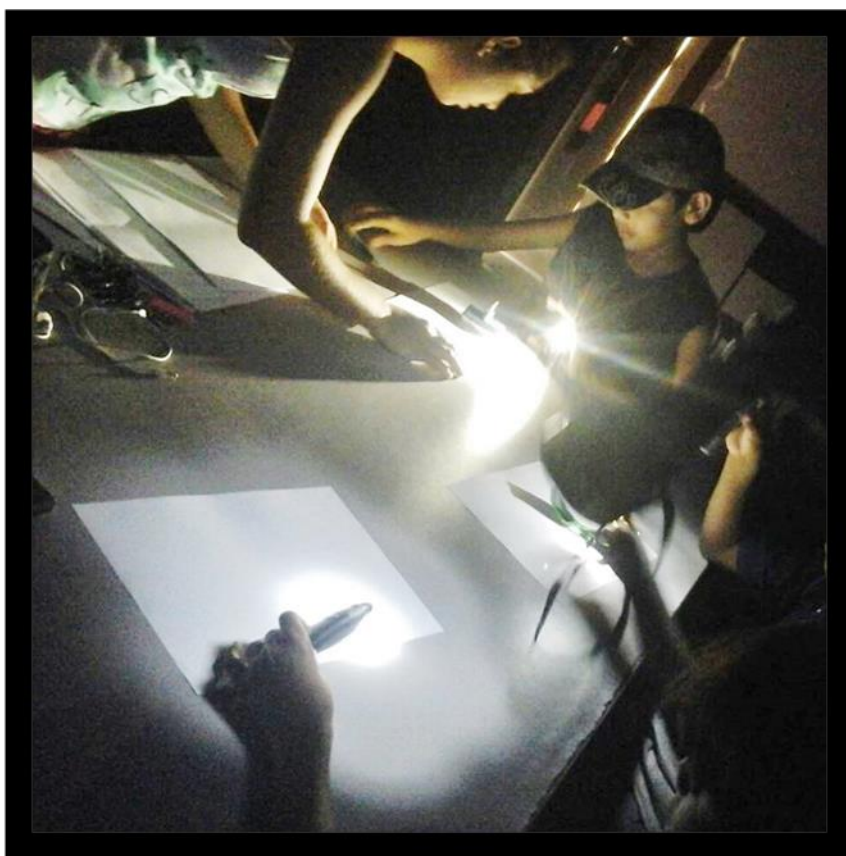


Imagem Aula IV, 2º bimestre: Discentes iluminando situação cênica com objetos próprios. Foto: (SILVA, 2015, pág. 119)

A partir do relato e análise dessa aula, percebemos que à medida que esse tipo de trabalho é realizado relacionando as demandas relativas do conteúdo específico às realidades observadas e postas em foco, esse ensino problematiza a realidade e “é gerador de relações entre pessoas, descortina o cotidiano, estimula a crítica, permite a conscientização, a partir de uma leitura da realidade” (SAUL, 2001, p. 97), “à medida que o ser humano amplia seu poder criador, vai se humanizando, se tornando mais participativo, mais consciente, mais autônomo e mais crítico” (SAUL, 2001, p. 25), que é grande questão para a qual a educação dialógica está voltada; possibilitar ao sujeito uma leitura crítica da realidade, um posicionamento sobre essa realidade, e agir de diversas maneiras sobre ela.

Nesse sentido, a cenografia compreendida como o conjunto dos elementos da significação espacial de uma representação teatral, pode ser trabalhada para além do território da materialidade plástica, articulada com as questões de corpo e de texto no teatro e produzindo inúmeras relações na estrutura do conhecimento teatral, “alçando o teatro a uma outra condição: o lugar onde se vive uma determinada experiência teatral” (ARAÚJO, 2005, p. 86), e o lugar onde essa experiência pode constituir um importante elemento para ler o mundo.

Os artistas (atores, cenógrafos, iluminadores, etc.), ao se relacionarem e vivenciarem o espaço, “revelam a transformação simbólica e cultural do mesmo, permeada por intencionalidades e singularidades, no qual a produção e o consumo da cena se dão concomitantemente” (KOUDELA, 2015, p. 121), conferindo a esse momento social um viés educativo, pedagógico.

Koudela (2015) nos permite refletir, inclusive, que é na relação entre o espaço e a cidade que se constitui o processo pedagógico, por meio do qual os espectadores assimilam uma segunda natureza, que significa “a representação da presença do humano produzido artística e historicamente no espaço” (KOUDELA, 2015, p. 121).

3.1.3.1. Apontamentos sobre Cenografia e ensino

Sobre a cenografia, é possível afirmar que, durante muito tempo, no Ocidente, ela foi entendida como a grafia da cena, em acordo com a definição herdada dos gregos, *skenographie*. O termo *skenographie*, composto de *skene* (barraca) e *graphein* (escrever, desenhar, pintar, colorir) servia para designar as pinturas feitas na *skene*, local onde os atores trocavam de roupa, e que, no conjunto do edifício teatral, era o ponto focal de observação das pessoas que assistiam às representações teatrais na Grécia. A função dessas pinturas era ilustrar o lugar onde se passavam as histórias mostradas pelas tragédias e comédias.

Segundo Campos (2015), outro fator decisivo para a consolidação da concepção de cenografia como grafia da cena foi o surgimento do edifício teatral fechado, notadamente o teatro de palco italiano.

De acordo com Roubine (1998), o palco italiano ocupou uma posição dominante no Ocidente em toda a vida teatral do século XIX e, com algumas exceções, na primeira metade do século XX, pois com todos os seus aperfeiçoamentos técnicos, conforto e requinte oferecidos aos espectadores, apareceu como o suprassumo da arquitetura teatral.

Os aparatos técnicos do palco à italiana possibilitavam maiores truques cênicos como a troca de cenários. Dessa forma, a concepção de cenografia continuou atrelada à ideia de composição pictórica da bi-dimensionalidade do espaço, a serviço da ilusão teatral, conforme Campos (2015).

Contudo, no século XX, presenciou-se o surgimento de questionamentos à hegemonia do palco italiano, Segundo Roubine (1998), muitos teóricos e encenadores teatrais, como Artaud, Jerzy Grotowski, Luca Ronconi e Ariane Mnouchkine, propuseram a reforma do edifício teatral hegemônico e ainda o uso de outros espaços para o acontecimento teatral, buscando estabelecer novas relações com o público, com o espectador, de maneira distinta da relação distante e passiva do edifício de palco italiano.

Incorporando essa nova configuração de Teatro, o discurso e a prática sobre a cenografia também mudaram, e tiveram como objetivo:

Tanto ampliar a ideia de cenografia para muito além da concepção de arquitetura teatral, como também libertá-la da ideia de mera ilustração. Esse movimento incorporou a tridimensionalidade do espaço e, principalmente, passou a investigar novas formas de relação da obra teatral com o espectador. (CAMPOS, 2015, p. 99)

Nesse sentido, a autora nos afirma que:

Encenadores como Adolphe Appia e Edward Gordon Craig, considerados precursores de novas concepções sobre encenação e cenografia, reagiram veementemente contra a encenação naturalista e a reprodução mimética da realidade e propuseram uma estética onde a cenografia fosse vista como a alma da representação teatral. Segundo Pavis (2005), para Craig e Appia, a cenografia não se tratava mais de decoração, palavra demasiadamente ligada à pintura, e sim de um universo de sentidos que, longe de ilustrar o texto, permitia ao espectador vê-lo e ouvi-lo. (CAMPOS, 2015, p. 99)

Nessa direção, atualmente, podemos dizer que a ideia de cenografia como grafia da cena ou ilustração do espaço onde a história da peça se passa é apenas uma, dentre tantas outras concepções possíveis.

Para a cenógrafa, figurinista e educadora Pamela Howard (2009), a cenografia hoje incorpora a arquitetura e não o contrário. Para a autora, a cenografia é uma ação criativa, a realização de uma imagem tridimensional no espaço cênico, na qual a arquitetura do espaço é uma parte integrante da referida imagem. Nesse sentido, a imagem inclui a colocação de seres humanos e objetos no espaço do palco, em íntima relação com palavras, sons, gestos e ações, que criam ressonância na outra história que está por trás do texto, de modo que, a imagem espacial no palco não é meramente decorativa, mas, sim uma imagem visual potente que complementa o mundo da peça que o diretor e demais artistas, envolvidos no espetáculo teatral, criam com os atores no espaço.

Howard (2009) apresenta uma ruptura com a ideia de cenografia como ilustração e uma ampliação do conceito de cenografia, apontando para uma concepção desta área como construção imagética do espetáculo que se dá não só pela via do cenário, mas também por meio dos outros elementos visuais significantes, como a presença do próprio ator.

Relaciono esta ideia ao pensamento de Araújo (2005), problematizando a cenografia como a organização do espaço da cena, e a relação estabelecida entre os

demais elementos que compõem a mesma, como cenário, figurino, maquiagem, sonoplastia, e iluminação cênica, de modo que um não se sobrepõe ao outro em nível de importância, e que devem ser pensados, junto à dramaturgia, e à atuação, desde o início do processo criativo em laboratório.

Esta ideia de ampliação parte do entendimento de que há “diversos campos das práticas teatrais que já não cabem na restrita denominação de instrumentos técnicos do espetáculo” (ARAÚJO, 2005, p. 111), como o campo da Cenografia (iluminação, sonoplastia, cenário, figurino, maquiagem), dramaturgia, etc. Ainda conforme Araújo (2005) isso traz para o Ensino de Teatro o desafio de ser implantado nele os avanços ocorridos nestas áreas.

Coadunando com este pensamento, concordamos com os tópicos que Ana Luíza Palhano Campos (2015) afirma poderem ser úteis ao professor de Teatro para construir suas próprias definições a partir desse conceito:

- Cenografia não é sinônimo apenas de cenário, embora o cenário seja produto da cenografia;
- O cenário teatral não é sinônimo de painel de fundo, esta é apenas uma proposta bidimensional cenográfica possível dentro de um universo de possibilidades que incorporam a tridimensionalidade do espaço cênico;
- A cenografia é a somatória de diversas artes que se realizam na relação, na interdependência dos elementos visuais e sonoros do espetáculo teatral como o figurino, a maquiagem, a luz e a sonoplastia;
- A sonoplastia pertence ao campo sonoro e também visual, pois participa da construção imagética do espectador, logo também faz parte da cenografia;
- A cenografia é arte efêmera que acontece no tempo e no espaço;
- A cenografia é arte da criação e decodificação de sentidos, incompleta por natureza, necessita da ação do ator e da presença do espectador para acontecer. (CAMPOS, 2015, p. 107)

Em suma, acreditamos que, uma vez clarificadas as concepções do professor de Teatro sobre Cenografia, acreditamos que cada docente pode e deve, mediante

objetivos de cada ciclo e especificidades de cada turma, desenvolver suas próprias estratégias para trabalhar, de forma teórica e prática, aspectos da cenografia.

Se o Ensino de Teatro tem como alguns de seus objetivos criar meios para desenvolvimento da expressão e comunicação artística de seus alunos, a cenografia, sendo um componente básico de uma área de conhecimento presente na instituição escolar, também será estudada, experimentada e objeto de reflexão, pois também é componente do processo de alfabetização estética do sujeito em formação. (CAMPOS, 2015, p. 105).

O Ensino de Cenografia guarda um grande potencial e amplia as possibilidades para o Ensino de Teatro, pois, ao problematizar questões inerentes ao espaço e suas relações com os sujeitos que o constroem, a abordagem da Cenografia no Ensino Fundamental introduz discussões que tangenciam interdisciplinarmente as questões da História, da Geografia, da Antropologia, da Sociologia, das Ciências Naturais, entre outras.

Nesse sentido, essa prática pedagógica em cenografia, por meio do Ensino de Teatro na educação básica, se oferece, pois, como um campo fértil para o desenvolvimento de ações educativas de diferentes ordens, para além do campo da formação artística e estética, compreendemos que lemos como nosso corpo todo.

3.1.3.1.1. Lendo o Figurino

No mundo todo, homens e mulheres se vestem a favor ou contra as convenções de sua cultura. Assim, algumas indianas vestem sáris, algumas japonesas trajam quimonos, alguns africanos muçulmanos usam o bubu, e outros fogem à regra por uma questão de identidade.

No entanto, com a globalização, há peças do vestuário específico de um ou de outro povo que se tornaram comuns em todo lugar. Calças jeans e camisetas, por exemplo, são produzidas e vendidas tanto no Brasil como no Quênia, tanto na China como na Alemanha.

A indústria da moda influencia a maneira como as pessoas se vestem; ano a ano, estilistas e empresas criam tendências para estimular a compra de seus produtos. Como a moda apostila naquilo que é passageiro, há quem a veja como algo desimportante, apenas um reflexo do consumismo.

Entretanto, a indumentária e o vestuário também comunicam mensagens. Durante séculos o modo de vestir de homens e mulheres foi pautado pela tradição de seus antepassados ou por padrões de beleza e de comportamento da sociedade em que viviam. Apesar de a moda tentar estabelecer o “certo” e o “errado” do vestir, muitas pessoas preferem usar a criatividade ao combinar peças, adereços e complementos.

O sergipano Arthur Bispo do Rosário viveu recluso em um hospital psiquiátrico no Rio de Janeiro de 1938 até o fim de sua vida. Segundo Bispo do Rosário, Deus havia lhe ordenado que fizesse o inventário do universo. Desde então, utilizou todos os materiais ao seu alcance para relatar o que conhecia do mundo, reunindo e organizando objetos diversos. Ele desfiava lençóis e uniformes que haviam pertencido aos internos do hospital para conseguir a matéria-prima para bordar palavras e ornamentos em roupas velhas, produzindo mantos, estandartes e fardões.

Em 1956, o artista plástico Flávio de Carvalho, realizou uma das primeiras performances feitas no Brasil. Ele passeou pelo centro da cidade de São Paulo vestido com um traje que ele chamou de “new look” (novo visual, em inglês), uma roupa para o “novo homem dos trópicos”. Usando uma blusa com babados e uma saia de pregas, tratou-se de uma proposta que criticava e apresentava esse “new look” como substituto ao terno, que naquela época era traje masculino obrigatório nas cidades brasileiras, apesar de ser pouco adequado ao clima do país.

Atualmente, as fantasias estão sendo incorporadas à forma cotidiana de vestir de alguns jovens. O costume de desenvolver “cosplays” tem sido adotado por jovens do mundo inteiro. Cosplay é uma forma abreviada da expressão inglesa “costume play”, que significa “brincar com fantasia”, envolvendo fãs de todo tipo de personagens da cultura pop, desde aqueles que protagonizam filmes norte-americanos de ficção científica, mangá japonês, dentre outras referências.

Nessa medida, compreendemos que a moda é popular porque todos nós participamos desse processo de transformação. Ao escolher uma peça para vestir,

fazemos opções pela cor, pelo tecido, pelo modelo, contribuindo para conformar tendências ou renovar idéias.

Em relação ao figurino, a História do Teatro nos mostra que, desde o seu princípio, ele era essencial para a sua existência, já que sem ele não havia a transmutação do corpo físico do ator em personagem. O teatro ocidental surgiu por volta do século VI a.C., mas desde a prática dos rituais pré-históricos pode-se considerar a existência de atos teatrais em que já se usavam peles e máscaras para incorporar a força dos animais (CUNNINGHAM, CIVITA *apud* GHISLERI, 2001).

Desde os primórdios da encenação o ser humano se vestia para viver um personagem, dos rituais pré-históricos, usando peles de animais capturados e máscaras que representavam seus espíritos, aos figurinos tecnológicos do século XXI, o homem tem usando a vestimenta – e até a ausência dela – para praticar o ato teatral, conforme Leite e Guerra (2002) nos apresentam.

Em se tratando dos rituais pré-históricos, a transformação do homem no personagem se dava a partir do momento em que vestia a pele dos animais, pois havia crença de poderes mágicos nessa roupa. Sem esta, não havia transformação e, portanto, não existia representação, segundo Leite e Guerra (2002).

Para Roubine (1998), no teatro o figurino tem uma função específica, ele contribui para a elaboração do personagem pelo ator e constitui, também, um conjunto de formas e cores que intervêm no espaço do espetáculo e devem, portanto, integrar-se a ele.

Compreende também que, além de permitir essa ligação entre a figura dramática e o espetáculo, o figurino se revela como parte fundamental da própria construção do personagem, que vai muito além da vestimenta, conforme apontado anteriormente. De modo que, a partir das reflexões do referido autor, compreendemos que caracterização da personagem vai além da superficialidade da vestimenta, se estendendo para os motivos dela estar naquele corpo e os significados que ela possui.

Magalhães (2009) afirma que a caracterização, em um sentido lato, abrange desde a construção dos atributos físicos e características psicológicas da personagem pelos escritores e roteiristas até a materialização destes nas telas do cinema e televisão,

e no teatro. Para a autora, a maneira que o escritor encontra para apresentar a personagem ao leitor se dá por meio da caracterização:

As personagens, seres fictícios, reproduzidos ou inventados, saídos da memória, da observação ou da imaginação dos autores são dispostas no romance de uma maneira fragmentada, para que, assim como acontece na vida real, o leitor possa conhecê-las aos poucos, porém de uma forma mais lógica, com uma "linha de coerência fixada para sempre, delimitando a curva de sua existência e a natureza do seu modo-de-ser. (MAGALHÃES, 2009, p. 209).

Em se tratando do teatro, da televisão e do cinema o ator precisa materializar esses aspectos que estão expostos claramente ou não no texto-base do espetáculo, do roteiro, e pode, por vezes, imprimir nessa construção da personagem suas impressões, suas ideias, dando o seu tom específico àquela criação.

Nessa direção, Renata Pallotini (1989) identifica os atributos dos personagens que podem auxiliar na futura materialização cênica, apontando elementos que devem ser considerados.

Em relação ao espetáculo chama atenção para a percepção do estilo e proposta da montagem, e a época em que se passa a história ou em que foi escrita. E em relação aos personagens acredita que devem ser verificados itens como: posição sociocultural, sexo, idade cronológica ou idade aparente, etnia, estado físico do momento, além de interferências relacionadas à uma atividade física, climática, sinais particulares, anomalias, e conformações especiais como beleza, ou aparência grotesca, por exemplo.

“Para o ator, no teatro, a caracterização é um conjunto de técnicas que lhe possibilitam a construção da personagem criada anteriormente pelo autor” (MAGALHÃES, 2009, p. 211), mas ele consegue criar a partir da ideia que lhe é direcionada, e isso passa pelas suas vivências. Essa caracterização fará com que a personagem possa ser verossímil ao homem, ou seja, “seja ela vista pelo ângulo físico, psicológico ou social - ou outros -, a caracterização é um conjunto de traços organizados, que visam a pôr de pé um esquema de ser humano” (PALLOTINI, 1989, p. 67).

Robert Abirached (1994) apud Magalhães (2009) observa que o caminho percorrido pela personagem escrita até sua materialização na cena passa pelo imaginário do ator, e esse imaginário é a dimensão humana do papel que a torna legítima aos olhos dos espectadores.

Dentro do conjunto do espetáculo o figurino revela-se como essencial ao espectador à medida que complementa e guia sua compreensão e, assim junto às ações do ator, tem efeito complementar na caracterização da personagem, como lembra Girard (1980), e “é a máscara que esconde o indivíduo-ator. Protegido por ela pode despir a alma até o último, o mais íntimo detalhe” (STANISLAVSKI, 1983, p.53).

Trabalhando os conceitos referentes ao figurino teatral em sala de aula, é possível questionarmos o valor simbólico e a materialidade da vestimenta que usamos no dia a dia; não apenas sobre o que cobre o nosso corpo (e nos protege do sol ou do frio), mas o valor que perpassa questões sociais de caráter de identificação ou, até mesmo, de construção de uma “nova” identidade.

Se, por exemplo, for realizado uma atividade sobre o fardamento/uniforme que, de uma forma ou de outra, está presente em toda nossa vida, seja ele a vestimenta usada na escola (com a qual os estudantes passam grande parte do tempo) ou a vestimenta que usamos no cotidiano, no emprego, é possível reconhecer que ambas são significantes e perpassam questões sociais e fazem parte da composição das nossas máscaras sociais.

3.1.3.1.2. Lendo a Maquiagem

Em relação à maquiagem, segundo Magalhães (2009), como arte ela é usada desde os primórdios por povos que, mesmo sem dominar a escrita, já pintavam seus corpos com argila e com outras composições vegetais em seus rituais; tais relações ritualísticas eram passadas de geração a geração, que até os dias atuais ainda se perpetuam entre os povos/tribos mais conservadoras/primitivas. Contudo, a autora nos aponta também que, a maquiagem, ao longo dos anos, tem tomado outras proporções passando a ter a função de embelezamento ainda mais presente, na pintura corporal

temos como exemplo a tatuagem e na pintura facial a maquiagem social/embelezamento.

No processo de ensino-aprendizagem, sobre o uso da maquiagem como peça importante no processo de construção da personagem, é possível destacar que ela está presente no cotidiano do ser humano e pode assumir a função de uma máscara, ou seja, a partir do uso de uma “simples” base de maquiagem, para cobrir indesejadas “imperfeições”, que revelam ao olhar dos outros alguns aspectos “indesejáveis” da nossa história (tempo; idade; história de vida; traços de fisionomia etc.), e/ou do nosso estado físico (cansaço, espinhas, olheiras etc.), fazemos um “corretivo” do nosso rosto, apagando ou escondendo marcas que mostram o que não queremos mostrar. Neste caso, a maquiagem pode proporcionar um “novo” rosto, com novos sentidos.

Podemos problematizar, também, que a arte de maquiar é capaz de “recriar” um ser humano; seja ele um ator ou não. Neste trânsito de “recriação”, o indivíduo passa a ser um personagem de si mesmo. Seu “corpo é submetido às forças e valores que a sociedade impõe, e a partir disso, ele pode reagir a tensões ou pode se submeter a elas.” (MAGALHÃES, 2009, p. 36).

Fazendo uso do que constatou Magalhães (2009), podemos reconhecer que a partir da etimologia da palavra “cosméticos” (que tem origem do grego *kosmetikós*, que quer dizer: “o que serve para ornamentar”, para decorar, enfeitar, deixar mais belo), encontramos o sentido da maquiagem para embelezamento.

A maquiagem serve, assim, para “descobrir” ou “inventar” novos rostos e, conseqüentemente, quando maquiada, vemos uma nova pessoa ou uma personagem da “vida real”. Na nossa sociedade, sobretudo no universo feminino, usam-se muito os cosméticos da base e do corretivo, assim como o lápis, os delineadores, o rímel e as sombras, tanto para construir novas faces, quanto para esconder imperfeições.

Além disso, é possível, durante as práticas pedagógicas em Teatro envolvendo maquiagem, diferenciar a maquiagem de embelezamento (social), tratada acima, da maquiagem artística, que possui outros objetivos e outras formas de tratamento e construção.

Segundo Pavis (2003):

No teatro, a maquiagem assume um relevo particular, visto ser o último toque dos preparativos do rosto do ator e porque contém uma série de informações (...). Se limitássemos à função banal de embelezamento dos traços naturais, poder-se-ia ter certeza de ela ser tão velha quanto o mundo do teatro. (PAVIS, 2003, p. 231).

A maquiagem, parte fundamental da caracterização no teatro, tem também, segundo Magalhães (2009), funções múltiplas, dentre elas:

- 1) Embelezar (Esconder defeitos na pele e no rosto do ator);
- 2) Reforçar os traços de expressão: (Destacando os traços fisionômicos dos atores, para elucidar a forma que os rostos têm/ganham ao realizar as ações no palco e, ainda, para diminuir os efeitos do excesso da presença da iluminação cênica – borrão de luz –, que acontece no rosto dos atores, dependendo do volume e da intensidade de luz e da distância em que os espectadores se situem, na relação palco/plateia);
- 3) Codificar o sentido figurativo do rosto (Realizar uma correspondência entre cores, desenhos e a vestimenta, para mostrar ao público o significado específico do tipo – personagem – que está em ação);
- 4) Ampliar/estender a maquiagem (Aqui, a maquiagem ultrapassa o rosto e vai para todo o corpo e, assim, a maquiagem pode ter também função de cenário). (MAGALHÃES, 2009, p. 209).

Isso nos permite reconhecer a complexidade da maquiagem artística, de que ela não se resume ao ato de apenas embelezar, mas que é necessário um estudo da personagem para que a mesma quando estiver presente para o espectador seja visível, independentemente da intenção que o diretor quis dar à personagem seja ela verossímil ou de caráter simbólico.

Assim, consideramos que a maquiagem teatral deve ser trabalhada com foco na caracterização da personagem e que esta possui relações que devem ser levadas em consideração. Quando se constrói a caracterização teatral faz-se necessário analisar a posição sociocultural, sexo, idade, etnia, o estado físico no momento e psíquico. Como

nos fala Mona Magalhães, no processo que chamou de “Decupagem das características da personagem” (MAGALHÃES, 2009, p. 210).

Uma prática interessante desenvolvida no âmbito do PIBID TEATRO UFRN e que revela a importância da presença dessa abordagem em sala de aula, residiu na desmistificação sobre quem usa maquiagem ou não.

A desmistificação de conceitos preestabelecidos anteriormente, num processo de codificação, problematização e descodificação se fez presente no bimestre em que a Maquiagem cênica foi trabalhada e uma das proposições de atividades visava desmistificar que o senso comum de que “maquiagem é coisa de mulher” e “maquiagem só mulher usa e sabe sobre”, que eram algumas das falas recorrentes dos alunos nesse sentido em relação ao tema (ver apêndices B e C).

O relato dessa experiência é feito por Silva (2015), apresentando o que foi pensado para sua realização e como ocorreu a aula:

Para a primeira aula, do 1º bimestre, então foi elaborada uma espécie de gincana que contava com duas etapas e visou a desmistificação desse conceito já construído, esta foi uma aula introdutória de reconhecimento da turma em relação ao tema, vale salientar. A chamada “Dinâmica do troca ideias” aconteceu da seguinte maneira: em roda, os alunos receberam, cada um deles, um papel colorido onde foram indicados a escrever uma palavra, ou mais, sobre maquiagem, o que eles conhecessem. Em sentido horário eles trocaram os papéis até o momento em que o professor bateu palma, indicando a parada. Após isso, um bolsista do PIBID-Teatro se posicionou no quadro e escreveu os termos que os alunos, um por vez, disseram estar escrito no papel que receberam se concordavam que era relacionado ao tema da aula. Essa dinâmica nos proporcionou a constatação de que a grande maioria da sala de aula no ano de 2013 ainda não sabe escrever e muitos ainda não conseguem formar sílabas, assim como constatamos no ano anterior com a turma passada, por isso a atividade levou mais tempo que o esperado, já que tivemos que auxiliar na leitura dos papéis e, por vezes, tentar ver o que alguns deles tinham escrito no papel. Pretendendo desenvolver a consciência de grupo e a síntese de ideias, partimos para a segunda etapa da atividade planejada para a aula a gincana sobre aquelas palavras que estavam escritas no quadro, dentre elas: batom, base, espelho, ator, atriz, palhaço, cílios postiços, modelos, sombra, rímel, pincel, tinta, pó compacto, dentre outras. Dividimos a turma em dois grandes grupos e os alunos participaram de uma atividade onde deveriam, após sorteio para saber que grupo iniciaria a competição, identificar se o termo selecionado no quadro era um sujeito que faz uso da maquiagem ou se era um utensílio, um material utilizado no processo, e identificar como era a utilização dela pelo sujeito ou para que servia o produto ou material. Essa etapa

ocorreu sem maiores problemas e eles conseguiram trabalhar em grupo, devendo pensar e decidir entre eles o que responder quando perguntados. Ao final foram contabilizados os pontos de acerto, a competição terminou empatada, e realizada uma reflexão sobre o conhecimento de maquiagem dos dois grupos, que eram mistos, onde estavam meninos e meninas, e que todos eles, a seu modo, entendiam sobre maquiagem, sem necessariamente ser do sexo masculino ou feminino. Essa mudança de perspectiva tornou-se mais clara, principalmente, no momento em que passaram a problematizar o uso da maquiagem no cotidiano e em algumas profissões, como o ator, o palhaço, e a importância dela na construção do fazer desses sujeitos. A superação do discurso primeiro aconteceu gradativamente, e ao final da aula conseguimos perceber que a desmistificação que tanto almejamos, aconteceu, e evidenciou a necessidade de problematizar a questão mais vezes, de maneira transversal, nas aulas sobre o tema. (SILVA, 2015, pág. 106)



Imagem Aula I, 1º bimestre: Dinâmica do troca ideias, sobre Maquiagem, seus utensílios e utilização.

Foto: (SILVA, 2015, pág. 107)

3.1.3.1.3. *Lendo a Iluminação*

No que concerne à iluminação cênica, mais precisamente, ao longo dos anos era entendida e usada apenas para tornar a cena visível e perceptível aos olhos de todos, mas assim como o modo de fazer teatro vai se alterando, as discussões e funções desta também foram se transformando e, nos dias de hoje pode ser entendida para além de

algo que torna visível, passando a ser entendida enquanto linguagem e como uma forte geradora de sentido dos espetáculos, o que exige mais estudos e reflexões a seu respeito, como nos aponta Ronaldo Costa (2010).

Sobre isto, Pavis (2005) faz o seguinte apontamento:

A luz intervém no espetáculo; ela não é simplesmente decorativa, mas participa da produção de sentido do espetáculo. Suas funções dramáticas ou semiológicas são infinitas: iluminar ou comentar uma ação, isolar um ator ou um elemento da cena, criar uma atmosfera, dar ritmo à representação, fazer com que a encenação seja lida, principalmente a evolução dos argumentos e dos sentimentos etc (PAVIS, 2005, p. 202).

O autor Patrice Pavis (2005) atenta para as diversas funções da luz dentro de um espetáculo enquanto participante da geração de sentido, ela faz parte do todo e não é algo a parte. Entendendo a iluminação desta forma, podemos então concluir que a forma como iluminamos uma temática, pode influenciar a forma como o percebemos visualmente. Podemos manipular uma determinada fonte de luz de várias maneiras a depender da intenção que pretendemos passar, vamos escolher a melhor maneira para poder gerar tal sentido, influenciando na maneira do outro perceber o mundo ao seu redor e até mesmo de se perceber.

Pedagogicamente, faz muito sentido verificar que, não só no Teatro, mas em vários momentos do nosso cotidiano, a organização intencional dos elementos que compõe os espaços que frequentamos. Quando vamos em alguma loja de Shopping, os seus produtos estão organizados de modo que o cliente possa ter uma boa visualização deste e uma boa impressão. A iluminação, a depender de como está sendo manipulada, pode destacar determinado produto que a loja esteja mais interessada em vender, por exemplo, ressaltando-o e chamando a atenção do cliente para ele, podendo induzi-lo a comprar.

Um outro exemplo de manipulação de luz está em shows de bandas musicais em que a depender da intenção do show e de cada música, a iluminação vai se transformando. Em músicas mais calmas e românticas, geralmente utilizam-se cores mais associadas ao vermelho, lilás, azul, ou cores que possam transmitir a intenção da música para que o público a sinta, além de não haver muitos movimentos, nem mudanças de direcionamentos destas. Ao tocar músicas mais animadas, com ritmos

mais acelerados, geralmente percebemos uma movimentação mais rápida também da luz e mudanças mais rápidas de cores mais vibrantes, acompanhando o clima que a música sugere, tudo isso com a intenção de envolver quem assiste.

Por exemplo, podemos perceber que as rugas em nosso rosto quando vamos envelhecendo com um *degradê* de luz e sombra formado devido a saliências formadas na pele naturalmente, pegando mais luz em uns pontos do que em outros. Porém, se quisermos fazer isto de forma artificial para parecermos mais velhos ou até para ressaltar e/ou esconder traços em nossos rostos, podemos utilizar a técnica de luz e sombra com maquiagem, iluminando mais alguns pontos e escurecendo outros a depender da intenção que se quer dar.

Diante destas transformações nas práticas teatrais de poder pensar na iluminação cênica enquanto linguagem que gera sentido e possibilidades de leitura para quem vê, e de pensar nesta enquanto um fenômeno presente em nosso cotidiano, nos aponta para uma direção em que podemos pensar também em como essas práticas podem influenciar o ensino de teatro, assim como ocorre com os outros aspectos do teatro, como a questão da atuação, por exemplo, citada anteriormente, ampliando este ensino e suas possibilidades como o próprio Teatro nos oferece.

Assim, podemos desenvolver trabalhos com os discentes em que estes poderão perceber as transformações que acontecem ao seu redor e com eles próprios ao longo de suas vidas. Uma aula que verse por este tipo de estudo vai além de simplesmente um assunto de teatro, fazendo-os pensar sobre si próprios enquanto sujeitos em constante transformação e que transformam o mundo.

Pode-se pensar numa aula, por exemplo, que parte tratando da posição do sol, levando os discentes para perceber como ele está posicionado em determinada hora do dia e que tipo de sombra ela gera no rosto do alguém ou nos objetos e construções que os cerca. Isto é fazê-los parar por um momento para se dar conta das sutilezas, dos detalhes e das transformações da nossa vida, é tentar fazer com que compreendam este fenômeno natural enquanto algo que faz parte de nossas vidas e o quanto nos interfere sem que percebamos, sem que paremos para pensar sobre essas questões.

Segundo Camargo (2012), sobre essa percepção da luz solar:

Vários pintores brasileiros, ao registrarem em suas telas as lembranças de infância e de locais onde viveram, contribuíram significativamente para um mapeamento de impressões de luz nas nossas diferentes regiões. Em suas telas, a escolha das cores e as variações tonais na apresentação de paisagens, habitações, figuras humanas, trajes, objetos e plantas sugerem impressões traduzem uma diversidade de luz característica do ambiente tropical. (CAMARGO, 2012, p. 14).

A partir desta afirmação, fica clara a importância da observação dos fenômenos que acontecem o tempo todo ao nosso redor e em nosso cotidiano que não estamos habituados a parar para percebê-los, e o quanto esta percepção da luz solar, por exemplo, e suas nuances interferem e contribuem para o entendimento de suas mudanças nos diversos lugares e em determinados momentos do dia.

Após esta possibilidade de aula problematizada anteriormente em que versa por esta percepção da luz solar em nosso cotidiano, pode-se aí partir para as relações e chegar especificamente a pensar sobre a luz no teatro, na cena, comparando, fazendo estas relações, para que faça de alguma forma sentido para os educandos. Contribuindo ainda para que estes se tornem sujeitos com mais ferramentas para a apreciação teatral e para que eles possam pensar sobre várias questões e tornem-se sujeitos críticos, que refletem sobre o mundo o qual estão inseridos, questionando e buscando modificá-lo, se julgar necessário.

Compreendemos, pois, que o ensino dos aspectos relativos à cenografia, pode ser além de mais uma possibilidade para o Ensino de Teatro, de uma abertura para novas possibilidades pedagógicas,mas percebemos nesta uma possibilidade enquanto modificadora de percepção não só no Teatro, mas no mundo, no dia a dia.

ATO III – CENA II: EM DIREÇÃO A UM ENSINO DIALÓGICO DE TEATRO

A arte, e conseqüentemente o Teatro, ousa falar de tudo. Por isso temos muito a aprender com ela em nosso cotidiano. Basta olhar em volta e ficar atento aos significados, histórias, sons, imagens espalhados pelo mundo. A arte não afirma, mas nos leva a questionar sobre a vida. Assim como o teatro, que a depender da estética, e da maneira como é trabalhado e realizado, não nos faz afirmações concretas, mas nos permite questionar sobre a realidade em que vivemos.

No que concerne à educação dialógica proposta por Paulo Freire, e aos momentos pedagógicos propostos pelo GEPEN/UFRRN, coadunamos com a defesa de práticas educativas transformadoras, do conhecimento como instrumento de ação. Nesse sentido, pensando no Ensino de Teatro, reconhecemos a necessidade de práticas teatrais e seu ensino como instrumento para o sujeito reconhecer-se enquanto tal, e transformar o meio em que vive a partir da superação dos supostos limites que lhe são impostos.

Saul (2011) identifica que a proposta freireana de uma educação libertadora estabelece mais pontos de aproximação com um fazer artístico que com outras pedagogias. Para ele, “essa prática requer imaginação para desenhar currículos, a partir da realidade e dos interesses dos educandos, e que tragam em si a crítica à sociedade e o espaço para o pensar coletivamente na mudança” (SAUL, 2011, p. 37).

Partindo da ideia já proposta em nossos referenciais freireanos para uma educação dialógica, percebemos como evidente a necessidade de que esse conhecimento prévio dos alunos, os conhecimentos e modelos explicativos que esses sujeitos já levam para a sala de aula, seja considerado no processo educativo como o ponto de partida do fazer pedagógico, entendendo que esse conhecimento será anterior a qualquer outro conhecimento que o professor leve ou construa junto a ele no ambiente escolar. E que esse processo “contribui diretamente na compreensão do educando como sujeito histórico, fazedor de sua própria história, sendo, portanto um agente que pode interferir nas realidades e não estar meramente sujeito a elas” (SILVA, 2015, pág. 46)

Sendo assim, em acordo com Araújo (2005) tratamos esse conhecimento prévio como a “cultura que os sujeitos da educação trazem para o processo educativo, de modo que todas as explicações, ideias e práticas dos quais os sujeitos são portadores,

serão sempre anteriores a qualquer processo de ensino sistematizado que lhe seja apresentado” (ARAÚJO, 2005, p. 95). Entendendo que “esse conhecimento irá interferir nesse processo, positivamente ou negativamente, a depender da forma como é reconhecido e relacionado ao que se pretende construir a partir daí” (SILVA, 2015, pág.46).

A arte é produzida por todos os grupos humanos ao redor do mundo, e reúne gente de diferentes lugares em produções coletivas, atravessa fronteiras e alcança outras pessoas por meio de suas múltiplas linguagens. Nesse sentido, a arte pode nos ajudar a construir uma nova relação com nosso planeta, uma nova relação com as pessoas que vivem em nosso planeta e constroem essa realidade juntamente a todos nós.

Na música, já houveram também inúmeras experiências bem-sucedidas de agregar pessoas em torno de uma mesma causa. Em 1985, o projeto “USA for Africa” reuniu 45 artistas para gravar a música de Michael Jackson e Lionel Richie intitulada “We are the world” (Nós somos o mundo). A letra da música fala de mudança de atitude para ajudar pessoas em situação de miséria absoluta, e o dinheiro arrecadado com a venda do fonograma foi destinado a países africanos cuja população era vítima de fome e doenças.

Em 1969, o músico John Lennon e a artista visual Yoko Ono chamaram a atenção do mundo com a performance pacifista “Bed in” (Na cama). Naquele momento, muitos jovens norte-americanos e toda a população do Sudeste Asiático estavam sofrendo os efeitos devastadores da Guerra do Vietnã. Lennon e Yoko hospedaram-se em hotéis em vários países e ficaram na cama, dia e noite, sem cortar o cabelo, recebendo a imprensa e os curiosos, para falar sobre suas posições políticas, e John Lennon gravou a música “Give a peace a chance” (Dê uma chance à paz), que se tornou símbolo do que todos queriam, o fim da guerra.

O aquecimento global, por exemplo, é um dos maiores desafios que nosso planeta enfrenta, pois se a temperatura da Terra continuar aumentando, teremos um clima cada vez mais inóspito. E, esse tipo de problema poderia ser enfrentado se países poluidores participassem de acordos internacionais que limitam a emissão de poluentes e os cumprissem. De modo que, um trabalho como “The one world” (o único mundo), realizado pelo artista suíço Thomas Hirshorn, produzida em 2008, permite pensar sobre

o aquecimento global, as demandas advindas dele, e nosso papel nesse processo para proteger e salvar o nosso planeta.

Atualmente, muitos filmes e séries apresentam enredos que abordam o fim do mundo. Na série “Adventure Time” (Hora da aventura), de 2010, o personagem Finn é o único humano sobrevivente da Grande Guerra dos Cogumelos, que aconteceu mil anos antes na terra de Ooo. O personagem perambula por um mundo mágico acompanhado de seu irmão adotivo Jake, o cão. Narrativas como essa também nos fazem pensar sobre o mundo, sobre o futuro do nosso planeta, e que enquanto pudermos manter a esperança, enquanto pudermos sonhar com mundos melhores, teremos um futuro.

Dessa maneira, não podemos furtar aos nossos alunos o reconhecimento desses elementos artísticos presentes em seu cotidiano, essas mediações externas precisam ser reconhecidas, consideradas e problematizadas. Pensar, por exemplo: Como seria um mundo sem música, nem dança, nem histórias, e tampouco imagens?

Esse questionamento nos permite reconhecer que a arte está presente em nossa vida mesmo quando não nos damos conta disso. Convivemos com ela nas festas que participamos, nas novelas, filmes e seriados que acompanhamos, nos programas de televisão que assistimos, nos festejos populares com os quais temos contato, nos lugares que visitamos e ruas que percorremos. Estamos em contato com a arte quando cantamos, dançamos, apreciamos objetos artísticos em museus, etc.

Sobre esse aspecto, e relacionando-o às práticas teatrais, Taís Ferreira (2012) afirma que:

Na pedagogia do teatro, não podemos deixar de lado que as crianças, hoje, assistem a filmes, desenhos animados, séries televisivas e telenovelas, a programas de auditório e de humor, vão à igreja, frequentam shoppings, acessam sites, blogs e redes sociais na internet, baixam músicas e vídeos, compram CDs piratas, exercitam jogos eletrônicos em casa, em lan houses e online, leem gibis, livros e revistas, consomem personagens e ídolos mirins, brincam e possuem brinquedos, enfim, relacionam-se com diversos artefatos culturais, espaços e tempos simbólicos que constituem um amplo capital imaterial, ou seja, que as fazem possuidoras de muitas experiências sensoriais, lúdicas e espetaculares que a princípio nada tem a ver com o teatro mas que vão ser determinantes na relação inicial que as crianças constituem com os espetáculos e com o fazer teatral. (FERREIRA, 2012, p. 18)

O posicionamento de Santana (2013) é bastante relevante e relaciona-se ao pensamento da Taís Ferreira:

Ora, se a arte circunda as instâncias do cotidiano e fomenta o desejo e o consumo de bens e produtos – na praça, no supermercado, na rua –, ao mesmo tempo em que é resguardada ao esquecimento em espaços especializados na sua manutenção – na escola, no museu, no livro, no cinema, na internet –, instaura-se a necessidade de compreender tudo isso como conteúdo curricular, ou melhor, como saber imprescindível extraído da experiência do vivido.” (SANTANA, 2013, p. 131)

De modo que, torna-se, relevante, que um ensino de teatro que se propõe dialógico, reconheça os alunos levam para a sala de aula as relações e vivências que são construídas fora dessa ambiente, e realize práticas pedagógicas que articule seus objetivos ao contexto em que a relação ensino-aprendizagem irá ocorrer, visto que:

O educador ao trabalhar a partir dessas experiências anteriores, superando-as inclusive em relação às ideias primeiras sobre as mesmas, estimula o corpo discente a ler de outras maneiras o contexto em que está inserido, as experiências já vividas, construindo conhecimento ao ampliar o campo de leituras do mundo e as formas de fazê-lo. (SILVA, 2015, pág. 47)

Ferreira (2006) evidencia que “a escola (além de comunidade de apropriação do teatro) é uma das mediações mais recorrentes e ativas que atravessam e compõem a relação das crianças com a linguagem teatral” (FERREIRA, 2006, p.251), mas que o contato com a mídia e as tecnologias digitais, produtos audiovisuais e espetaculares de diversas ordens, o repertório anterior do aluno, também são mediações de relevância, bem como as mediações referenciais como gênero, sexualidade, etnia e grupos de idade, além da família. (SILVA, 2015, pág. 47)

Assim, coadunamos com o pensamento de Taís Ferreira (2006) ao afirmar que:

Todas estas mediações sugerem às crianças determinado (re)conhecimento de algumas características e especificidades do teatro, assim como expectativas em relação ao contato com a linguagem teatral. As mais frequentes e salientes são as seguintes: o conhecimento e a diferenciação de gêneros e estilos em diferentes linguagens; a percepção da provisoriedade, efemeridade e potencialidade improvisacional do teatro; a necessidade de trabalho e

elaboração prévia na construção de um espetáculo, modelos de uma “boa interpretação”; a existência da máscara, de personagens (diferentes dos atores) envolvidos em ações e uma trama narrativa; o (quase) silenciamento em relação aos processos de criação através do teatro. (FERREIRA, 2006, p.51)

Desse modo, a autora indica que:

O desenvolvimento de ações educativas envolvendo teatro, dança e outras manifestações espetaculares, com crianças devem respeitar o conhecimento prévio das crianças espectadoras, seus repertórios de experiências com as diversas linguagens (cênicas, midiáticas, audiovisuais, etc), abordando o fazer artístico e valorizando a recepção de modo a produzir sentidos e significados a partir do contato com os artefatos espetaculares, estabelecendo a relação simbólica/contextualização do teatro, da dança, dos espetáculos com suas realidades, suas comunidades, na sociedade. (FERREIRA, 2012, p. 19)

Contudo, é relevante mencionar que a situação inversa também ocorre, na medida em que “há uma relação homem-mundo no Teatro, ele compreende o Teatro em si, mas também compreende o mundo e suas relações através do teatro” (SILVA, 2015, pág. 48). Reiterando o fato de que, o teatro pode evidenciar a possibilidade de mudança, mas ela não acontece se o sujeito não estabelecer uma relação dialética com o mundo em que vive e compreender que essa possibilidade mudança existe. (SILVA, 2015, pág. 48)

O diretor inglês Paul Heritage (2000 apud TELLES, 2004, p.15) aponta que o teatro evidencia que a mudança é possível:

Acreditar que o teatro é um lugar em que o significado é feito e nunca completo faz com que se veja o teatro – e conseqüentemente o mundo – como um local de mutabilidade e, assim, de transformação (...) o teatro envolve-os em um processo de desatamento do mundo e mostra que a mudança é possível. (HERITAGE, 2000, p. 15 apud TELLES, 2004, p. 15)

Problematizando essa relação entre o pensamento freireano e o Ensino de Teatro é preciso compreender que Paulo Freire defende a ideia de que o processo educacional deva abrir um diálogo, na tentativa de “colocar o educando frente à sociedade para que ele se conscientize de seu papel e contribua para a transformação da

estrutura social opressora” (TELLES, 2004, p.22), ou seja, que ele se perceba como sujeito atuante frente a esta sociedade e evidenciando que ela é passível de mudanças. (SILVA, 2015, pág. 49)

É interessante mencionar aqui, inclusive, uma observação feita por Sávio Araújo em sua tese de doutoramento, no que diz respeito à contextualização da prática educativa em Teatro com as realidades dos sujeitos com quem se pretende dialogar. Ele afirma que essa questão “também pode ser relacionada a (Viola) Spolin quanto Boal, na medida em que abordagem as técnicas teatrais como construções sujeitas a variações de época e lugar” (ARAÚJO, 2005, p. 99). Ou seja, há a constante reelaboração dessas técnicas pelos sujeitos que aprendem a se pronunciar através das práticas teatrais em um determinado contexto.

O conjunto de propostas de Viola Spolin (2007) relacionadas à utilização do jogo teatral como mediador da emergência de soluções cênicas diversas, coloca os jogadores na situação de partícipes e construtores do percurso, assim como a participação deles se torna constitutiva do resultado final.

É importante ressaltar, inclusive, que, um dos caminhos que favorecem a possibilidade de maior horizontalidade das relações entre os envolvidos com o processo de criação cênica, e consequência disso, também em práticas pedagógicas teatrais, é aquele mediado pelos jogos, pois, “ao se colocar como participante de uma situação de jogo, o professor-encenador pode encontrar um equilíbrio entre a necessidade de coordenar e a importância de partilhar” (KOUDELA, ALMEIDA JÚNIOR, 2015, p. 64).

A contribuição de Viola Spolin para um ensino dialógico de Teatro reside também, na valorização dos processos de ensino de teatro calcados na conscientização gradativa que os sujeitos podem desenvolver acerca das técnicas da linguagem teatral, mediante os processos de resolução e avaliação de situações cênicas organizadas por meio dos jogos teatrais propostas por ela.

Sávio Araújo (2005), inclusive, reitera em seu trabalho que esse é um ponto em comum entre Viola Spolin e as propostas pedagógicas do GPEM, tendo em vista que o grupo considera o ensino como “um processo de construção de conhecimento,

que se dá a partir da mobilização dos sujeitos em torno de problematizações geradas por temas oriundos das realidades dos alunos” (ARAÚJO, 2005, p. 98).

Sobre os processos pedagógicos de Teatro que abordam tanto o ensino quanto a aprendizagem numa perspectiva dialógica, Sávio Araújo acredita que eles precisam ser capazes de:

Perceber quão necessário os alunos consideram aprender um determinado conhecimento, para além da relevância daquele campo de conhecimento para a humanidade; problematizar os conhecimentos que os sujeitos da educação já trazem sobre o assunto a ser trabalhado; refletir acerca dos instrumentos e conhecimentos que possibilitem rupturas e ampliações de concepções iniciais; sistematizar novas construções de conhecimento, fruto das interações e reflexões geradas no processo pedagógico. (ARAÚJO, 2005, p. 91-92)

Nesse sentido, acreditamos que um Ensino Dialógico de Teatro, pensando a partir das reflexões sobre as vivências no âmbito do PIBID-Teatro/UFRN e sob a égide dos referenciais apresentados nesta escrita deve:

Considerar essa vivência anterior e os conhecimentos construídos por meio dela, sem esquecer que existem objetivos e conteúdos que são próprios a esta arte e precisam/devem ser trabalhados na escola, estabelecendo as devidas conexões com objetivos maiores e temas mais amplos necessários à compreensão crítica das realidades e que, estas também sugerem aos alunos determinados conhecimentos acerca de características e especificidades do Teatro.(SILVA, 2015, pág. 46)

Tomemos como exemplo, novamente, o Teatro Brechtiano. Como muitos artistas modernos, Brecht, assim como Augusto Boal, quis que o Teatro fosse outra coisa além de “teatro”. Eles queriam algo “que fosse capaz de desmontar o imaginário social dominante, ao preço de ter que se negar – no sentido hegeliano de aprofundar para superar – a dimensão estética” (CARVALHO, 2009, p. 63).

Eles entenderam que “nas ruas, os homens vivem o teatro de todos os dias, aquele teatro que já é parte de suas vidas, e apesar da maioria não ter consciência disso, constroem personagens sociais e os interpretam a maior parte do dia” (HADERCHPEK, 2005, p. 14).

Saul (2011) nos apresenta ainda em seu trabalho alguns critérios que caracterizam uma prática teatral dialógica:

Os critérios que caracterizam um teatro dialógico – a exigência do diálogo, a construção de um conhecimento crítico, a ampliação das formas de participação, o estímulo ao desenvolvimento de valores importantes para a humanização do ser humano, a ampliação da consciência sobre situações-limites da comunidade e a visualização de possibilidades de superação. (SAUL, 2011, p. 72)

Nesse contexto, a partir do reconhecimento dessas chamadas situações-limite e sua posterior problematização, torna-se latente a possibilidade de engajar os educandos, enquanto grupo, numa reflexão sobre a situação discutida, permitindo que sejam gerados conhecimentos sobre os fatores determinantes da situação-limite, sobre a natureza dos fenômenos em questão, suas relações e perspectivas de superação.

É preciso, reafirmar aqui, que sim, essa é uma proposta educacional imbuída de uma visão política. A defesa desse ensino de Teatro não é neutra; pensar e defender um ensino dialógico de Teatro implica opções, rupturas, implica posicionar-se. Está pautada na exigência de posicionar-se contra práticas educativas autoritárias, contra a negação do pensar sobre o mundo do outro, de sua palavra. Nesse sentido, “Freire coloca a exigência de uma prática que possibilite a (re)criação, a (re)invenção como possibilidade de superação da mera acomodação no mundo e a sujeição às suas leis, para um processo de ação-reflexiva, de busca, de intervenção no mundo” (SAUL, 2011, p. 32).

Esse ensino de teatro exige que se estabeleça uma relação horizontal entre os sujeitos, porque pressupõe que todos sabem alguma coisa, saberes críticos ou não. E é, justamente essa condição que permite a construção de novos conhecimentos em diálogo, mediados pelo momento histórico e com intencionalidade política.

Nessa perspectiva, para Naira Ciotti (2014) educador revela-se um professor-performer pois, pode “movimentar os conhecimentos que possui sobre arte em direção ao seu aluno. Ele pode movimentar corpo de conhecimentos, além da representação e da técnica” (CIOTTI, 2014, p. 61).

Koudela e Almeida Júnior (2015) refletem que todas as etapas do fazer teatral são importantes para o desenvolvimento integral do ser, pois:

Aprender a fazer Teatro implica o exercício de todas as capacidades humanas, desde a utilização dos mecanismos de percepção, até a mais elaborada racionalização, sem deixar de considerar as emoções, os sentimentos e acima de tudo a intuição, matéria-prima das improvisações. (KOUDELA, ALMEIDA JÚNIOR, 2015, p. 185)

Isso implica o desenvolvimento dos domínios psicomotor, afetivo e estético, além do cognitivo, racional. Para isso é fundamental nesse ensino de teatro uma articulação orgânica, dialética, entre teoria e prática.

Se antes o teatro na escola vinha a reboque das questões gerais colocadas pela pedagogia, compreendemos a partir das reflexões aqui propostas que, nos dias atuais questões próprias e novas apareceram graças ao vínculo com a área de formação específica dos educadores. Com a articulação de questões históricas e estéticas específicas do teatro, percebemos que criou-se a necessidade de um novo campo de conteúdos e metodologias para a prática educacional em geral.

Nesse sentido é preciso repensar esse ensino, pois, uma perspectiva meramente história dessa linguagem não cabe mais. Do mesmo modo, não cabe mais uma visão evolucionista do teatro, como se o espetáculo teatral fosse uma tecnologia melhorada ao longo do tempo. O teatro atual não é mais evoluído que o teatro grego, por exemplo. O que se transformou com o desenrolar da história, foram os próprios parâmetros que definem socialmente o que é recebido como espetacular.

Isso quer dizer que os regimes estéticos são compostos historicamente, ou seja, que cada tempo e cada local produzem suas definições do que é arte do que não é. Não existe uma forma ideal para cada linguagem artística: elas sempre serão porosas e maleáveis, em constante relação com seu tempo histórico.

O teatro é a arte da presença, em um mundo com relações cada vez mais intermediadas por contatos virtuais e à distância. Em uma sociedade regida pela produção industrial, o teatro é artesanal, principalmente aquele feito nas escolas. O teatro é coletivo, numa sociedade em que a superação e a prosperidade individuais se tornaram valores hegemônicos.

Para essa sociedade, acreditamos que o teatro tem muito a contribuir, à medida em que auxilia os seres humanos, e na escola, os estudantes, a apreender os

processos simbólicos do mundo, a tomar a realidade como coisa em mutação, a desenvolver meios de percepção e atuação no mundo.

Diante disso, na busca por um Ensino Dialógico de Teatro, que se proponha transformador, capaz de contribuir na formação de sujeitos críticos e que leem as realidades considerando-se parte delas e criadores das mesmas, precisamos de um ensino que considere o Teatro como linguagem, como construção cultural e que reconheça o lugar de fala dos participantes do processo educativo, devendo ser pensado em tensão com as experiências artísticas de seu tempo, vinculando o processo de aprendizagem às realidades cênicas contemporâneas, percebendo a força da cena como uma “ficção reveladora”, que através dos processos de “estranhamento” da(s) realidade(s) permite desvelá-la(s) e agir sobre ela(s).

EPÍLOGO – O (NÃO) FINAL

Um epílogo pode ser definido como o remate de uma obra literária ou uma peça teatral em que se faz uma recapitulação da narrativa, e apresentação de um desfecho, ou revela fatos posteriores à ação final do último ato, complementando o seu sentido. Nessa direção, embora se proponha como epílogo, aqui não teremos um fato posterior ao ato final, porque não acreditamos que a peça acabou, e tampouco que os personagens envolvidos nesse processo tenham chegado ao final de suas jornadas.

Uma das personagens mais importantes dessa peça, a Profa. Marta Pernambuco, infelizmente, nos deixou fisicamente. Contudo, permanece presente em nosso roteiro através das suas ideias e da sua luz que emana em cada um dos atos apresentados até aqui. E é justamente retomando uma das frases ditas por ela na última de nossas conversas sobre a escrita desta peça que apresenta o tom desse epílogo. Não apresentamos aqui uma conclusão, porque, na verdade, ao longo dos nossos laboratórios de ensaio encontramos mais perguntas que respostas, sendo este um “(não) final”.

Contudo, isso não nos impede de defender aquilo em que acreditamos, uma educação pública de qualidade, dialógica, emancipatória e que, com arte, com teatro, auxilia no processo de desnudamento da realidade.

Os primeiros atos desse roteiro se inserem nas reflexões e propostas aqui apresentadas se inserem no campo das produções e discussões de práticas pedagógicas baseadas no Diálogo Freireano – que embora tenha desenvolvido suas propostas no âmbito da alfabetização de jovens e adultos tem se revelado um importante aporte teórico frente a uma educação de cunho emancipador – e, aponta-se como uma das produções que consideram o trabalho desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Práticas Educativas em Movimento da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (GPEM-UFRN) como uma referência acessível para o desenvolvimento de pesquisas em relação à Educação Dialógica.

Percebemos ao longo desse percurso que, a prática educativa dialógica, pedagogicamente organizada, a partir dos critérios apresentados e problematizados ao longo desta escrita e que permitem a sistematização do conhecimento e ampliação das concepções a partir da educação dialógica, revelou-se um instrumento fundamental para

a construção de programações de ensino ou matrizes curriculares que se proponham a ter a(s) realidade(s) e os múltiplos olhares sobre ela como ponto de partida do fazer pedagógico.

Uma relação que merece destaque nessa perspectiva educacional diz respeito, também, diretamente à arte, à medida em que nos permite refletir sobre a relação entre ética e estética, entendendo que devem caminhar juntas, como um comprometimento fiel do professor em relação à sua prática, ao aguçar da curiosidade de seus alunos, na postura de respeito à autonomia e à dignidade do educando, de maneira que seu discurso e sua prática sejam eticamente e esteticamente compatíveis com seu discurso, fazendo e refazendo sua prática de modo que a beleza da transformação e da capacidade do movimento esteja sempre presente.

Os atos que se seguiram, se inserem nas reflexões e propostas no campo das produções e discussões do Ensino de Teatro que entendem a necessidade de ampliação desse ensino em relação aos conteúdos programáticos, às práticas pedagógicas e à forma de planejar o ensino dessa arte na escola.

Ampliação esta partindo da compreensão da existência de “diversos campos das práticas teatrais que já não cabem na restrita denominação de instrumentos técnicos do espetáculo” (ARAÚJO, 2005, p. 111), como é o caso da Cenografia, da Iluminação Cênica, do papel do figurino e da maquiagem na cena, da arquitetura teatral, da música, dentre outros. E isso, conforme Araújo (2005) traz para o campo do Ensino de Teatro o desafio de implantar nele os avanços ocorridos nestas áreas.

Quando falamos em nosso título que o ensino de teatro pode codificar e decodificar as cenas cotidianas, estamos entendendo que a decodificação, na perspectiva freireana:

É mais que decodificar, é fazer a análise crítica, implica explicação, um esforço de apreensão de suas causalidades, em diferentes dimensões. Ou seja, após identificar e codificar as explicações primeiras sobre a realidade, sobre determinado tema, passa-se a ir além, buscando as causalidades, inferindo perguntas a esta realidade que parece acabada. (SILVA, 2015, pág. 102)

A decodificação, como proposta por Paulo Freire, significa ser capaz de traduzir um código. O processo de decodificação para esse autor ganha um sentido de

desvelamento da realidade. Alexandre Saul (2011) entende que em Freire decodificar “é fazer a análise crítica de uma codificação, implica explicação, isto é, um esforço de apreensão de suas causalidades, em diferentes dimensões” (SAUL, 2011, p. 48).

Entendemos, que o teatro, por trabalhar essencialmente com o ser humano, abre um campo de possibilidades para a educação transformadora, pois problematiza, gera relações entre as pessoas, estimula a crítica, descortina o cotidiano, e permite a conscientização a partir de uma ou várias leituras das múltiplas realidades. (SILVA, 2015, pág. 124)

Nesse sentido, compreendemos, de maneira geral, que, arte é o que cada um diz que é arte. Sendo assim, o ideal seria que cada um de nós pudesse exercer o livre arbítrio de escolher aquilo que chamamos de arte, reinventando seu próprio conceito a cada nova experiência artística, a cada nova experiência estética.

A grande questão em torno desse ponto de vista reside no fato de que quando as pessoas ficam circunscritas em contextos demasiadamente doutrinários ou excessivamente superficiais, e tudo que possa existir entre esses dois extremos, limitando as perspectivas e de ampliação do nosso repertório de experiências e ideias, levando-nos a considerar como arte apenas aquilo que reconhecemos como tal no curso de nossas vivências neste mundo.

No contexto, local e global, em que vivemos, de desigualdade social e econômica, de uma mídia perversa e parcial, compreendemos que se torna imprescindível uma formação artística plural e crítica, no âmbito escolar, reiterando o papel importantíssimo que o professor de arte pode exercer na vida de seus alunos. Professor este que estão tentando calar a todo custo, sobre o discurso falacioso de imparcialidade e neutralidade na educação.

Sim, concordamos com o perigo de um envolvimento meramente sensorial e passional com os fenômenos, mas afirmamos ser necessário um esforço em articular também ao sensorial e ao passional questões políticas, cognitivas e espirituais. Defendemos nesse sentido uma educação em arte, um ensino de teatro e uma atividade artística que tenha uma função social voltada à problematização da realidade e que se comprometa com a transformação do mundo em que vivemos.

No desenvolvimento dessa narrativa, exercitamos, também, a cada troca de cenário, figurino e reorganização do espaço da cena, uma espécie de metalinguagem, em que um roteiro teatral pensa sobre o fazer dessa arte.

Percebemos que, mais que ser um simulacro, o teatro precisa de ações concretas e verdadeiras de transformação. Percebemos que quando o indivíduo se deixa tocar, quando deseja ser tocado, automaticamente se transforma, e quando se transforma, transforma o entendimento sobre as coisas, e transformam-se também a ética, a estética, a linguagem e estas por sua vez influencia na mudança do olhar de alguns setores da sociedade, juntamente com outras estruturas.

Em defesa de um ensino dialógico de teatro, e problematizando a linguagem teatral como possibilidade de (de)codificação e intervenção na(s) cena(s) cotidiana(s), entendemos que o teatro pode ser uma rede que se forma com ações educativas para a autonomia, mas também para a busca do prazer com a arte, de maneira que esse sistema pode se desenvolver em escolas, comunidades e coletivos em geral.

E defendemos que uma prática educativa em Teatro que se propõe emancipadora precisa compreender a importância do pensamento sensível e como se articula à realidade concreta, de maneira que não interessa o teatro em que você diz o que quer, mas fica por isso mesmo. Queremos mudar as coisas. O teatro nos serve para mudar a sociedade. Ser cidadão é transformar essa sociedade. Não apenas viver nela, mas transformá-la.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli E. D. A. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani (org.) **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 39-50.

ARAÚJO, José Sávio de Oliveira. **A Cena Ensina**: uma proposta pedagógica para formação de professores de teatro. Tese [Doutorado em Educação] – Programa de Pós - graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

ARISTÓTELES. **Poética**. [tradução Eudoro de Souza]. São Paulo – SP: Editora Ars Poetica, 1993.

AZEVEDO, Guila. **Estágios do Desenvolvimento segundo Piaget**. Disponível em: <http://www.aticaeducacional.com.br/htdocs/pcn/pcns.aspx?cod=54> Acessado em: 15 de setembro de 2012

BERGER, Peter, LUCKMANN, Thomas. **A Construção Social da Realidade**. Petrópolis: Vozes, 2006.

BERNARDINO, Maria Cleide Rodrigues. A imagem do aluno leitor pelo professor: entre o discurso e a prática pedagógica. In: JUSTINO, Luciano Barbosa; JOACHIM, Sébastian. **Representações inter/intraculturais**: (literatura / arte e outros domínios). Recife, Livro Rápido, 2008.

BERTHOLD, Margot. **História Mundial do Teatro**. Trad.: Maria Paula V. Zurawski, J. Guinsburg, Sérgio Coelho e Clóvis Garcia. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BERTHOLD, Margot. **História Mundial do Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BOAL, Augusto. **A Estética do Oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009a.

BOAL, Augusto. **Entre o Teatro e a vida**. Disponível em: www.institutoaugustoboal.org/2014/07/05/entre-o-teatro-e-a-vida/ Acessado em: 12 de maio. 2016

BOAL, Augusto. **Nunca termina quando acaba**. Revista Vintém, São Paulo, n. 7, p. 40-43, 2º sem. 2009b.

BOAL, Augusto. **O Teatro do Pensamento Sensível**. Revista Vintém, São Paulo, n. 7, p. 34-39, 2º sem. 2009c.

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1991.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: arte. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries)**: arte. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALDIN, Clarice Forktkamp. **A função social da literatura infantil**. Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação, Florianópolis, v.15, n.1, set. 2003.

BRECHT, Bertolt. **A Compra do Latão**. Tradução de Urs Zuber e Peggy Berndt. Apresentação de Luís Varela. [S.l.]: Vega, 1999.

BRECHT, Bertolt. **Estudos sobre teatro**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.

BRECHT, Bertolt. **Teatro Dialético**: ensaios. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

CAMARGO, Roberto Gill. **Conceito de Iluminação Cênica**. Rio de Janeiro: Música e Tecnologia, 2012.

CAMPOS, Ana Luiza Palhano. **A cenografia na sala de aula**: apontamentos para uma prática pedagógica no ensino fundamental. Revista Moringa, João Pessoa/PB, v. 6. n. 2. Jul – Dez, 2015.

CARVALHO, Sérgio de. **Notas sobre a prática dialética de Boal**. Revista Vintém, São Paulo, n. 7. p. 61-65, 2º sem. 2009.

CIDREIRA, Renata Pitombo. **Moda e estilo**: introdução a uma estética da moda. Porto Alegre: Revista Famecos. n. 36. agosto. 2008. p. 48-53.

CIOTTI, Naira. **O professor-performer**. Natal-RN, EDUFRN, 2014.

CORRÊA, Elisa Cristina Delfini et.al **Bibliotecário escolar**: um educador? Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina. vol.7, n.1, 2002.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A Escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. 12 ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2008. p. 24

COSTA, Ronaldo. **A oficina de iluminação e a construção do espetáculo**: anotações para uma proposta pedagógica. Dissertação [Mestrado em Artes Cênicas] – Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

COUTINHO, Matina Henriques. O uso da abordagem dialógica do teatro em comunidades na experiência do Grupo Nós do Morro, da favela do Vidigal, Rio de Janeiro. In: RABETTI, Maria de Lourdes (org.). **Anais do IV Congresso Brasileiro Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2006. p.137 – 138.

DELIZOICOV, Demétrio. A educação em ciências e a perspectiva de Paulo Freire. In: PERNAMBUCO, Marta Maria; PAIVA, Irene Alves de. (org.) **Práticas Coletivas na**

escola. Campinas: Mercado das Letras, Natal, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2013.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria. **Ensino de Ciências:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

DELIZOICOV, Demétrio; ZANETIC, João. A proposta de interdisciplinaridade e o seu impacto no ensino municipal de 1º grau. In: PONTUSCHKA, Nidia (org.) **Ousadia no Diálogo:** interdisciplinaridade na escola. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do Espectador.** São Paulo: Hucitec, 2003.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **O que é realidade.** 17 ed. São Paulo: Brasiliense, 2001.

FERREIRA, Taís. Teatro infantil, crianças espectadoras, escola: um estudo acerca de experiências e mediações em processos de recepção. In: RABETTI, Maria de Lourdes (org.). **Anais do IV Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas.** Rio de Janeiro: 7 letras, 2006. p.250 – 252.

FERREIRA, Taís. Teatro na sala de aula, no pátio, na biblioteca, no auditório, na rua... In: FERREIRA, Taís, FALKEMBACH, Maria Fonseca. **Teatro e Dança nos anos iniciais.** Porto Alegre: Mediação, 2012. p.9 – 57.

FLORENTINO, Adilson, SILVA, Luís Eduardo Marques da. **Ensino de Teatro e as políticas de formação docente.** Revista O Percevejo. Rio de Janeiro, v.1, n.2, p. 1-5, jul./dez. 2009.

FREIRE, Ana Maria Araújo (org.) **Pedagogia da Indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade.** 5 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

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

FREIRE, Paulo. **Política e Educação.** 8 ed. rev. Ampl. Indaiatuba: Villa das Letras, 2007.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia:** o cotidiano do professor. Tradução de Adriana Lopez. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GARCIA, R.; MOREIRA, A. F. (Orgs.). **Currículo na contemporaneidade: Incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2006.

GHISLERI, J. M. **Figurinos para espetáculos**. Florianópolis 2001. Monografia (Graduação), UDESC, Centro de Artes.

GUERRA, Lisette, LEITE, Adriana. O vestir. In: GUERRA, Lisette, LEITE, Adriana. **Figurino: uma experiência na televisão**. São Paulo: Paz e Terra, 2002. p. 21 – 44.

HADERCHPEK, Robson Carlos. **O teatro do dia-a-dia interpretado à luz do gestus brechtiano**: “Pizei e saí correndo pau no cu de quem tá lendo...”. Dissertação [Mestrado em Artes]. – Programa de Pós-graduação em Artes, UNICAMP, Campinas, 2005.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de Didática Geral**. São Paulo: Ática, 2006.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na Educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HOBSBAWN, Eric. **A Era dos Extremos: O breve século XX, 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

HOWARD, Pamela. **What is scenography?**. 2ª. Edição, London: Routledge, 2009.

KOUDELA, Ingrid D. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 1984.

KOUDELA, Ingrid D, ALMEIDA JÚNIOR, José Simões de. (orgs.). **Léxico de Pedagogia do Teatro**. 1 ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

KRAMER, Sônia. **Com a pré-escola nas mãos**. São Paulo: Ática, 2000.

LEITE, A. GUERRA, L. **Figurino: uma experiência na televisão**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LOPES, Sara Pereira. **Diz isso cantando! A Vocalidade Poética e o Modelo Brasileiro**. Tese [Doutorado em Artes Cênicas], Programa de Pós – graduação em Artes Cênicas, UNICAMP, 1997.

MAGALHÃES, Mona. Caracterização Teatral: uma arte a ser desvendada. IN: TELLES, Narciso; FLORENTINO, Adilson. Org(s). **Cartografias do Ensino de Teatro**. Uberlândia. EDUFU, 2009. p. 209 – 219.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARQUES, Isabel Azevedo. Abre-se a porta: forma-se a dança coral. In: PONTUSCHKA, Nidia (org.) **Ousadia no Diálogo: interdisciplinaridade na escola**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

MELLO, Marco Antônio. **A pesquisa da realidade na construção social do conhecimento.** Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação/RS, 2002. Caderno Pedagógico.

MENDONÇA, Maria do Carmo Domite. Dialogando de fora para dentro. In: PONTUSCHKA, Nidia (org.) **Ousadia no Diálogo: interdisciplinaridade na escola.** 3. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

NATAL, Conselho Municipal de Educação. Resolução nº 06, de 29 de dezembro de 2009. Estabelece a matriz curricular para o Ensino Fundamental nas Unidades Escolares da Rede Municipal de Natal/RN. **Prefeitura Municipal da Cidade do Natal.** Natal, RN, 29 dez. 2009.

NATAL, Secretaria Municipal de Educação. **Referenciais Curriculares de Artes para o ensino fundamental.** Secretaria Municipal de Educação, Natal-RN, 2008.

NEVES, Liberia Rodrigues. **O uso dos jogos teatrais na educação: uma prática pedagógica e uma prática subjetiva.** Dissertação [Mestrado em Educação], Programa de Pós – graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2006.

NIKITIUK, Sônia L. (org.) **Repensando o Ensino de História.** São Paulo – SP: Editora Cortez, 2001.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NOVOA, Antônio (coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p.13-33.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: Educa, 2002.

OLIVEIRA, Rosiska Darcy de, OLIVEIRA, Miguel Darcy de. Pesquisa Social e Ação Educativa: conhecer a realidade para poder transformá-la. IN: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Pesquisa Participante.** 6 ed. São Paulo: Brasiliense, 1986. p. 17 – 41.

ORTEGA Y GASSET, José. **A idéia do Teatro.** São Paulo: Perspectiva, 1978.

PALLOTTINI, Renata. **Dramaturgia: a construção do personagem.** Sao Paulo: Atica, 1989.

PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PAVIS, Patrice. **A Análise dos Espetáculos – teatro – mímica – dança – dança-teatro – cinema.** Tradução: Sérgio Sálvia Coelho. São Paulo. Perspectiva. 2003.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro.** Tradução J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. São Paulo – SP: Perspectiva, 2005.

PEDROSA, Sebastião. **O artista contemporâneo pernambucano e o ensino de arte.** Recife: MXM Gráfica e Editora Ltda e Editora Universitária da UFPE, 2011.

PERES, José Roberto Pereira. Questões atuais do ensino de arte no Brasil: o lugar da arte na Base Nacional Comum Curricular. **Revista de educação, desenho e artes visuais**. Rio de Janeiro, v. 1 n.1, 2017.

PENNA, Maura. A Orientação geral para a área de arte e sua viabilidade. In: ALVES, Erinaldo, SANTANA, Arão Paranaguá de. **Este é o ensino de arte que queremos?** Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Editora Universitária, Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas Letras e Artes da UFPB: João Pessoa, 2001. p. 31 – 55.

PEREGRINO, Yara Rosas, SANTANA, Arão Paranaguá de. Ensinando Teatro: uma análise crítica da proposta dos PCN. In: ALVES, Erinaldo, SANTANA, Arão Paranaguá de. **Este é o ensino de arte que queremos?** Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Editora Universitária, Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas Letras e Artes da UFPB: João Pessoa, 2001. p. 97 – 112.

PERNAMBUCO, Marta Maria. Quando a troca se estabelece. In: PONTUSCHKA, Nidia (org.) **Ousadia no Diálogo: interdisciplinaridade na escola**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2001a.

PERNAMBUCO, Marta Maria. Significações e realidade: conhecimento. In: PONTUSCHKA, Nidia (org.) **Ousadia no Diálogo: interdisciplinaridade na escola**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2001b.

PERNAMBUCO, Marta Maria; PAIVA, Irene Alves de. **Caderno Didático 1: pesquisando as expressões da linguagem corporal; (Artes e Educação Física)**. Natal: Paidéia/UFRN, 2005.

PERNAMBUCO, Marta Maria; PAIVA, Irene Alves de. **Educação e realidade**. Natal: SEDIS/UFRN, 2005b.

PERNAMBUCO, Marta Maria; PAIVA, Irene Alves de. **Práticas Coletivas na escola**. Campinas: Mercado das Letras, Natal, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2013.

PERNAMBUCO, Marta Maria; PAIVA, Irene Alves de. **Contemporaneidade, diálogo e consciência em Paulo Freire**. In: ALMEIDA, Maria da Conceição de. *Polifônicas Ideias*. Porto Alegre: Sulina, 2003. p. 231 - 233.

PONTUSCHKA, Nidia (org.) **Ousadia no Diálogo: interdisciplinaridade na escola**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

RANGEL, Sônia Lúcia. O papel do professor de Teatro na educação brasileira contemporânea. IN: BEIGUI, Alex (org.). **Caderno do LINCC: linguagens da cena contemporânea**. v.1. n. 1. Natal: EDUFRN, 2007. p. 64 – 86.

ROCHA, Vera Lourdes Pestana da. Novas Diretrizes Curriculares: novas práticas, ensino de Teatro. In: SANTANA, Arão Paranaguá de (coord.). **Visões de ilha: apontamentos sobre Teatro e Educação**. São Luís, 2003. p. 75-82.

ROUBINE, Jean-Jacques. **A Linguagem da Encenação Teatral**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1998.

SACRISTÁN, J. Gimeno, GÓMEZ A.I. Pérez. **Comprender y transformar la enseñanza**. Madrid: Ed. Morata, 1994.

SANTANA, Arão Paranaguá. **Experiência e conhecimento em Teatro**. São Luís: EDUFMA, 2013.

SAUL, Alexandre Pinto. **Prática Teatral Dialógica de inspiração freiriana: uma experiência na escola, com jovens e adultos**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2011.

SAUL, Alexandre Pinto. **Tramas Conceituais Freireanas: uma prática de ensino e pesquisa construída na Cátedra Paulo Freire da PUC/SP**. Disponível em: www.refefreireana.con.br/portal/wp-content/uploads/Texto-Trama-Conceitual-Catedra-Paulo-Freire-Producao-Coletiva-Dez2012.pdf Acessado em: 02 de abril de 2016.

SEVERINO, A. J. **Filosofia**. São Paulo: Cortez, 1993. Col. Magistério.

SILVA, Ildisnei Medeiros da. **A influência no PIBID na formação do licenciando em Teatro da UFRN: relato de experiência**. TCC – Artigo Científico (Especialização em Docência no Ensino Superior) – Universidade Potiguar, EdUnP, 2014.

SILVA, Ildisnei Medeiros da, PAULINO, Maycon Dayve de Souza. **Diz isso atuando: o uso de jogos teatrais como possibilidade para o Ensino de História**. Monografia (Licenciatura em História) – Universidade Potiguar, EdUnP, 2012.

SILVA, Ildisnei Medeiros da. **Ensino de Teatro na perspectiva do Diálogo Freireano: uma experiência junto ao PIBID-Teatro/UFRN**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Artes Cênicas). Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2015.

SOUSA, Regina Lucia Maciel de, SOUZA, Maria Socorro Queiroz de. **Currículo**. Natal: EdUnP, 2010. Cap. 1, 3.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais para a sala de aula: um manual para o professor**. São Paulo – SP: Editora Perspectiva, 2007.

STANISLAVSKI, K. **A Construção da Personagem**. 4.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

TELLES, Narciso. Teatro Comunitário: ensino de teatro e cidadania. IN: MACHADO, Irley [et al] (org.). **Teatro: ensino, teoria e prática**. Uberlândia: EDUFU, 2004. p.19 – 28.

TELLES, Narciso, MASCARENHAS, Márcia. Trilhando caminhos do menino-navegador: Ilo Krugli e o ensino de teatro. In: SANTANA, Arão Paranaguá de (coord.). **Visões de ilha: apontamentos sobre Teatro e Educação**. São Luís, 2003. p. 61-74.

UBERSFELD, Anne. **Para ler o Teatro**. Trad. José Simões (coord.). São Paulo: Perspectiva, 1996.

UNESCO. **Manifesto da UNESCO para Biblioteca Escolar**. 2002. Disponível em: www.ifla.org/VII/s11/pubs/portuguese-brazil.pdf > Acesso em: 9 de outubro de 2012.

VASCONCELOS, C. S. **Currículo: a atividade humana como princípio educativo**. São Paulo: Cadernos Pedagógicos do Libertad, V.7. Libertad, 2009.

VASCONCELOS, Cláudia Pereira. **O Teatro como linguagem e fonte no ensino de História**. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História - ANPUH. São Paulo, 2011.

VIANA, Mariana Peleje, CAMARGO, Rubens Barbosa de. **Gestão Financeira Escolar: um estudo sobre os programas de transferência de recursos financeiros descentralizados da rede estadual e da rede municipal de São Paulo entre 2006 e 2009**. 2013. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/MarianaPelejeViana-ComunicacaoOral-int.pdf> Acessado em: 31 de agosto de 2015.

WEBER, Carl. **Brecht como diretor**. [tradução de Maria Augusta De Mello Saraiva] The Drama Review, vol. 12, nº 1. 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Plano de Curso do 4º ano

ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR LAÉRCIO FERNANDES
NÍVEL DE ENSINO: ENSINO FUNDAMENTAL I – **TURMA:** 4ª ANO
DISCIPLINA: TEATRO
ELABORADO POR: Suame Christine e Ildisnei Medeiros (PIBID – Teatro)
ORIENTADO POR: Felipe Fagundes (Professor de Teatro)

PLANO DE CURSO

JUSTIFICATIVA:

A tendência à imitação é natural ao homem, bem como o gosto pela harmonia e pelo ritmo, é passível de compreensão a ideia de que o Teatro é inato a todo e qualquer ser humano, desde que ele tenha sensibilidade e vontade para apreendê-lo e desenvolvê-lo. Nos primórdios da humanidade os homens foram aos poucos, mesmo sem perceber, provavelmente, criando a poesia e o teatro, fazendo rituais e invocando deuses que eram na verdade, para eles, as forças da natureza. E desses rituais é que aos poucos foi se dando um papel que é a principal função do Teatro: educar.

É importante desmistificar a ideia de que Teatro é terapia, que serve para abstrair de problemas e divertir. Porém, fazer Teatro faz crescer como ser humano, como indivíduo, seja pensando no eu, ou no bem da sociedade como um todo. Ou seja, o Teatro possui uma essência pedagógica, que foi percebida pelos gregos e hoje, é apreendido no meio educacional das mais diversas formas, e agora está posto como disciplina obrigatória nos currículos, desde a LDB (9394/96) em seu artigo 26, § 2º, quando afirma que: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996).

Para o 4º ano do Ensino Fundamental I a disciplina Teatro justifica-se por proporcionar aos educandos através de procedimentos metodológicos individualizantes e socializantes o desenvolvimento de suas capacidades físicas e motoras, além de capacidades cognitivas, de reversibilidade, conservação e limitação, que precisam ser

desenvolvidas por esta faixa etária dos 8 aos 10 anos, conforme aponta RICHMOND (1975) ao se referir aos estudos de Piaget sobre essa fase, auxiliando no processo de formação dos indivíduos orgânica e socialmente.

EMENTA:

Análise teórica e percepção prática dos elementos que compõem o fazer teatral: cenografia, atuação, direção, etc. Fundamentação teórica e pesquisa sobre a História do Teatro a partir dos edifícios teatrais e as tecnologias cênicas desenvolvidas. Superação da ideia que Teatro só se faz estando em um palco.

OBJETIVOS GERAIS:

- Identificar as mais diversas formas de atividade teatral já existentes no Brasil e no mundo e as que podem ser criadas no processo em sala de aula, pensando criticamente e criativamente a realidade em que vivemos;
- Reconhecer as mais diversas manifestações espetaculares, inclusive as afro-indígena-brasileiras, desmistificando conceitos preconceituosos e reconhecendo como patrimônio cultural;
- Compreender o fazer teatral como um processo dinâmico e possuidor de uma série de elementos que o constituem, sendo capaz de desmistificar a ideia de que fazer Teatro é apenas atuação;
- Valorizar e praticar atitudes de responsabilidade, solidariedade, respeito à diversidade e à coletividade no desenvolvimento das atividades dentro e fora de sala de aula, no fazer teatral e fora deste contexto.

1º BIMESTRE

CONTEÚDOS:

- 1.0 – Dramaturgia:
 - 1.1 - Dramaturgia da luz:
 - Conceito de luz; Formulação de cores-luz; A luz na cena.
 - 1.2 – Dramaturgia Textual:
 - O texto como resultado de uma construção; Reconstrução de Histórias; A importância da Biblioteca.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DO 1º BIMESTRE:

- Perceber as cores e as relações destas com o meio; pensando na relação: realidade vivida e cena;
- Identificar as diversas possibilidades de formulação das cores a partir das cores primárias, relacionando com o cotidiano;
- Reconhecer as cores enquanto promotoras de uma melhor percepção da atmosfera situacional cênica.
- Desenvolver o pensamento operacional a partir das relações criadas entre dramaturgia e a realidade, pensando noções de reversibilidade, conservação e limitação.
- Desenvolver a leitura e escrita conjuntamente percebendo a necessidade desses conhecimentos e de como eles influenciam diretamente na fala e no comportamento enquanto meios formadores.

METODOLOGIA:

- Aulas expositivo-dialogadas.
- Aulas práticas com experimentação das cores (usando lanternas e papéis coloridos).
- Estudos de caso sobre situações observadas (criadas em sala com bonecos).
- Leituras e debates de histórias infantis em grupo na biblioteca da escola.
- Reescrita de textos (copiando os textos ou mudando as histórias).

AVALIAÇÃO DO 1º BIMESTRE:

- Participação dos alunos nas aulas e compreensão e aplicação nas aulas práticas dos princípios estudados, e fruição e capacidade de diálogo sobre as questões observadas e leituras feitas, e a reescrita coerente de textos.

2º BIMESTRE**CONTEÚDOS:**

- 2.0 – Cenografia:
 - 2.1 – Arquitetura e Tecnologia Teatral:
 - Os diferentes edifícios teatrais e suas principais tecnologias ao longo do tempo.
 - 2.2 – Introdução à Maquiagem:
 - O uso da maquiagem no Teatro; As referências de maquiagem da Cultura de Massa; Croqui de maquiagem; Como fazer a maquiagem.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DO 2º BIMESTRE:

- Operar sistemas simbólicos de linguagem, sendo capaz de pensar sobre si e o espaço que o rodeia de formas variadas, compreendendo-o e analisando-o.

- Identificar as mudanças e permanências no edifício teatral (a construção edificada e as divisões de palco, plateia, etc) e suas tecnologias ao longo do tempo.
- Compreender a partir do edifício teatral e das tecnologias destes a relação entre o teatro e seu contexto histórico vigente;
- Reconhecer a maquiagem como parte integrante do fazer teatral e quais suas funções;
- Desmistificar a ideia de que a maquiagem é um elemento exclusivamente feminino.

METODOLOGIA:

- Aulas expositivo-dialogadas.
- Apreciação de vídeos (filmes e espetáculos teatrais gravados).
- Aula de campo (visita ao Teatro).
- Oficinas práticas de desenho de croqui (desenhos com modelo de maquiagem a ser executada) e maquiagem individual (fazendo uso de maquiagem comum, maquiagem para teatro, lápis de cor e tintas).

AValiação DO 2º BIMESTRE:

- Participação dos alunos, resolução do exercício de retomada de conteúdos sobre o Edifício Teatral e suas Tecnologias; e execução da maquiagem, levando em consideração a proposta e o desenvolvimento da mesma.

3º BIMESTRE

CONTEÚDOS:

- 3.0 – Improvisação:
 - 3.1 – Improvisação a partir de jogos teatrais.
 - 3.2 – O subtexto (ação implícita ao que se fala, faz) e a intenção na cena e no cotidiano.
 - 3.3 – A relação cena-dramaturgia-cenografia.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DO 3º BIMESTRE:

- Desenvolver a capacidade cognitiva operacional, a capacidade motora, a criatividade e o pensamento crítico.
- Desenvolver a improvisação a partir dos jogos teatrais propostos, relacionando-os com os conhecimentos de cenografia e dramaturgia anteriormente abordados na disciplina.
- Identificar o subtexto e as intenções nas ações cotidianas.
- Perceber o funcionamento do subtexto e da intenção nas ações extra-cotidianas.

METODOLOGIA:

- Aulas práticas com uso de jogos teatrais.
- Exercícios vocais com uso de blablação e grammelot (nota de rodapé explicitando que estes exercícios estarão em anexo).
- Debates em grupo sobre as situações e as mais diversas intenções das mesmas no cotidiano dos alunos.

- Montagem de pequenas cenas improvisadas fazendo uso de acessórios levados para a sala de aula pelo professor e pelo aluno.

AValiação DO 3º BIMESTRE:

- Participação dos alunos nas aulas; compreensão e aplicação nas aulas práticas dos princípios estudados; discussão sobre o processo de montagem das improvisações; montagem das cenas finais realizadas (avaliação individual e do grupo).

4º BIMESTRE

CONTEÚDOS:

- 4.0 – Introdução às Formas Espetaculares:
 - 4.1 – O que são formas espetaculares.
 - 4.2 – As diferentes formas espetaculares: teatro, dança, circo, folguedos, jogos.
 - 4.3 – As formas espetaculares brasileiras e norte-rio-grandenses: capoeira, quadrilha, caboclinhos, coco, Boi-Calemba, Pastoril.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DO 4º BIMESTRE:

- Reconhecer introdutoriamente as diversas formas espetaculares afro-indígenas-brasileiras e suas especificidades.
- Compreender as origens de diferentes formas espetaculares de modo a extinguir ideias preconceituosas.

- Reconhecer como patrimônio cultural as diversas formas espetaculares do nosso país e estado.

METODOLOGIA:

- Aulas expositivo-dialogadas.
- Apreciação de vídeos e projeção de slides.
- Apreciação do grupo de capoeira da escola.
- Pesquisa na biblioteca da escola e/ou no laboratório e informática sobre formas espetaculares.
- Realização de cantigas de roda.

AVALIAÇÃO DO 4º BIMESTRE:

- Participação dos alunos nas aulas; compreensão e aplicação nas aulas práticas dos princípios estudados; pesquisa em dupla sobre formas espetaculares.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Paulo. **O Teatro ensina a viver**. Disponível em: www.revistaescola.abril.com.br/arte/pratica-pedagogica/teatro-ensina-viver-424918.shtml Acessado em: 30 de março de 2011

BERTHOLD, Margot. **História Mundial do Teatro**. Trad.: Maria Paula V. Zurawski, J. Guinsburg, Sérgio Coelho e Clóvis Garcia. São Paulo - SP: Perspectiva, 2001.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. 14 ed. Rio de Janeiro – RJ: Civilização Brasileira, 2011.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lex: Leis de Diretrizes e Bases da educação Brasileira (LDB)**, Brasília, 1996.

CHACRA, Sandra. **Natureza e Sentido da Improvisação Teatral**. São Paulo – SP: Editora Perspectiva, 1991.

COBRA, Rubem Queiroz. **O Teatro Pedagógico.** Disponível em: www.cobra.pages.com.br Acessado em: 30 de março de 2011

GANDIN, Danilo, CRUZ, Carlos Henrique Carrilho. **Planejamento na sala de aula.** 8 ed. Petrópolis – RJ: Editora Vozes, 2008.

ICLE, Gilberto. **Da Pedagogia do ator à Pedagogia Teatral:** verdade, urgência, movimento. Revista O Percevejo Online, vol. 1, nº 2, 2009.

LEÃO, Raimundo Matos de. **Jogando com Viola, improvisando com Stanislavski.** Disponível em: www.faculdadesocial.edu.br/dialogospossiveis/artigos/4/07.pdf Acessado em: 15 abril de 2012

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo – SP: Cortez Editora, 1994.

RICHMOND, P.G. **Piaget – teoria e prática.** Rio de Janeiro – RJ: Editora Ibrasa, 1975.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro.** São Paulo – SP: Editora Perspectiva, 1992.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais para a sala de aula:** um manual para o professor. São Paulo – SP: Editora Perspectiva, 2007.

SPOLIN, Viola. **O jogo Teatral no livro do diretor.** São Paulo – SP: Editora Perspectiva, 1999.

APÊNDICE B – Plano de Aula “Caracterização da Personagem” para 4º Ano do Ensino Fundamental I.

Plano de Aula

1º BIMESTRE - AULA 04

- **Tempo de duração:** 1 hora 40’

TEMA DA AULA: CARACTERIZAÇÃO DA PERSONAGEM

. Conteúdos:

- A relação entre personagens e contexto de inserção;
- Introdução à maquiagem (parte 1):
 - Maquiagem e relações de gênero.
 - A maquiagem na construção da personagem.

. Objetivos:

- Explorar o conhecimento prévio dos alunos sobre maquiagem, e a troca de ideias entre os sujeitos envolvidos;
- Desenvolver a consciência de grupo e da síntese de ideias;
- Desmistificar a ideia pré-concebida de que o gênero feminino, somente, entende e faz uso da maquiagem;
- Perceber a relação existente entre a construção da personagem e o contexto em que esta estará inserida;
- Compreender como se dá o processo de pensar e criar uma maquiagem, de acordo com a personagem pretendida.

. Metodologia:

- Dinâmica do “troca ideias”;
- Gincana de maquiagem: MENINOS versus MENINAS;
- Jogo “Onde e como está o quem?”;
- Discussão em roda sobre o tema da aula;
- Trabalhando com a planilha de maquiagem (Richard Corson).

. Recursos Materiais:

- Papeis coloridos (para a dinâmica “troca de ideias”);
- Fichas com indicações de personagens (para o jogo “Onde como está o quem?!);
- Planilha de maquiagem (Richard Corson);
- Lápis de cor.

. Ações Didáticas:

- Apresentação da aula a ser ministrada e explicação da ausência do professor supervisor Felipe Fagundes na aula.
- Dinâmica do “troca ideias”: em roda, os alunos receberão, cada um deles, um papel colorido onde serão indicados a escrever um palavra, ou mais, sobre maquiagem, o que eles conhecerem. Em sentido horário irão trocar os papeis até o momento em que um dos bolsistas bata palma, indicado a parada. Após isso, um outro bolsista se posicionará no quadro e irá escrever os termos que, os alunos, um por vez, disser que está escrito no papel que recebeu, se concordar que é relacionado ao tema da aula.
- Gincana de maquiagem MENINOS versus MENINAS: divididos em dois grandes grupos, os alunos irão participar de uma atividade onde deverão, após sorteio para saber que grupo iniciará, identificar se o termo selecionado no quadro (exposto durante o jogo anterior) é um sujeito que faz uso da maquiagem ou se é um utensílio, um material utilizado no processo, e identificar como é a utilização dela pelo sujeito ou para que serve o produto ou material. Ao final serão contabilizados os pontos de acerto, e realizada uma reflexão sobre o conhecimento de maquiagem de ambos grupos, de modo que os alunos compreendem que sejam meninos ou meninas, de certo modo todos entendem, ao menos um pouco, sobre o tema.

- Jogo “Onde e como está o quem?”: Divididos pelos bolsistas em grupos, os alunos irão realizar a construção de uma esquete, onde seja possível identificar o personagem dado (através do sorteio das fichas), devendo ele estar inserido em um local e realizando uma atividade, que deve estar em consonância com as ações da personagem, para a identificação deste, por parte dos outros colegas.
- Debate, em roda, sobre o jogo realizado, a impressão dos alunos, e como o contexto deve ser considerado durante a construção da personagem.
- Trabalhando com a planilha de maquiagem: Breve exposição sobre o uso da planilha de maquiagem, e depois, a partir dos personagens apresentados durante o jogo anterior (ou outro que preferirem), os alunos deverão pensar a caracterização destes e expor a ideia de maquiagem no papel, fazendo uso da planilha e lápis de cor.
- Finalização da aula.

REFERÊNCIAS

MAGALHÃES, Mona. Caracterização Teatral: uma arte a ser desvendada. IN: TELLES, Narciso; FLORENTINO, Adilson. Org(s). **Cartografias do Ensino de Teatro**. Uberlândia. EDUFU, 2009. p. 209 – 219.

APÊNDICE C – Plano de Aula “Caracterização da Personagem” para 4º Ano do Ensino Fundamental I

Plano de Aula

1º BIMESTRE - AULA 05

- Tempo de duração: 1 hora 40’

TEMA DA AULA: CARACTERIZAÇÃO DA PERSONAGEM

. Conteúdos:

- Introdução à maquiagem (parte 2):
 - História da Maquiagem.
 - As referências de maquiagem da Cultura de Massa.
 - O uso da maquiagem no Teatro.
 - Luz e sombra na maquiagem.

. Objetivos:

- Operar sistemas simbólicos de linguagem, sendo capaz de pensar sobre si e o espaço que o rodeia de formas variadas, compreendendo-o e analisando-o.
- Compreender o homem enquanto sujeito histórico e suas práticas como expressão cultural.
- Reconhecer a maquiagem como parte integrante do fazer teatral e quais suas funções.
- Relacionar os conteúdos anteriormente trabalhos sobre Iluminação Cênica e sua influência na maquiagem, questões referentes à luz e sombra.

. Metodologia:

- Aula expositivo-dialogada;
- Luz e sombra através da fotografia.

. Recursos Materiais:

- Computador e projeto de slides;
- Fotografias dos rostos dos alunos em tamanho A4;
- Papel vegetal A4;
- Fita crepe;
- Lápis grafite e borrachas.

. Ações Didáticas:

- Apresentação da aula a ser ministrada e explicação da ausência do professor supervisor Felipe Fagundes na aula.
- Retomada dos conteúdos, impressões e discussões referentes à aula anterior.
- Exposição e discussão através de slides (com fotografias, vídeos e trechos textuais) sobre a História da Maquiagem.
- Exposição e discussão através de slides (com fotografias, vídeos e trechos textuais) sobre as funções da maquiagem, a identificação e utilização da mesma na cultura de massa e também no fazer teatral, e a maquiagem na construção das personagens.
- Luz e sombra através da fotografia: explanação retomando conceitos referentes à Iluminação Cênica, luz e sombra e a influência dela na maquiagem. Levar os alunos para o refeitório da escola – pela melhor iluminação e por possuir mesas maiores e melhores para trabalhar –, distribuir as fotografias de cada um deles e o material necessário (fita crepe e papel vegetal), explicando a atividade. Mostrar resultados de processos semelhantes ao que eles irão desenvolver e iniciar a atividade.
- Discussão sobre a atividade realizada, a impressão dos alunos e retomada de conceitos, se necessário.
- Finalização da aula.

REFERÊNCIAS

MAGALHÃES, Mona. Caracterização Teatral: uma arte a ser desvendada. IN: TELLES, Narciso; FLORENTINO, Adilson. Org(s). **Cartografias do Ensino de Teatro**. Uberlândia. EDUFU, 2009. p. 209 – 219.

APÊNDICE D – Plano de Aula “Iluminação Cênica” para 4º Ano do Ensino Fundamental I

Plano de Aula

2º BIMESTRE - AULA 01

- **Tempo de duração:** 1 hora 40’

TEMA DA AULA: INTRODUÇÃO À ILUMINAÇÃO

. Conteúdos:

- Introdução à iluminação:
 - Luz e sombra;
 - Noção de profundidade;
 - Variação da luz;
 - Fontes de luz;

. Objetivos:

- Explorar o conhecimento prévio dos alunos sobre luz, e a troca de ideias entre os alunos;
- Explorar a noção de luz e sombra, tendo como fonte de luz a lanterna;
- Provocar a percepção da luz enquanto linguagem.

. Metodologia:

- Aula expositivo-dialogada sobre noção de profundidade e variação da luz a partir do uso de uma lanterna grande sobre o rosto do professor;
- Experiência fora da sala de aula (aula de campo);
- Discussão sobre os conceitos de luz e iluminação, a partir das experiências trabalhadas;

. Recursos Materiais:

- Lanterna;

. Avaliação:

- Os alunos serão avaliados pela participação no desenvolvimento das atividades propostas e pelo desenvolvimento no processo de compreensão dos conteúdos trabalhados nesta aula.

. Ações Didáticas:

- Apresentação da aula a ser ministrada e explicação da presença dos bolsistas na condução das atividades da disciplina;
- Com a turma em círculo, discutir sobre luz e sombra a partir dos conhecimentos prévios dos alunos;
- Aula expositivo-dialogada com o uso, exploração e experimentos com uma lanterna, jogo de sombra no rosto, de levantar discussão sobre noção de profundidade, variação da luz;
- Levar a turma para fora da sala de aula, em ambiente aberto para execução da experiência. Todos deverão observar a luz do sol, seu posicionamento àquela hora do dia, as sombras feitas por ele, seu próprio corpo em relação à luz do sol;
- Debate, em roda, sobre a experiência realizada, a impressão dos alunos diante do que foi discutido anteriormente, e pós-experiência realizada.
- Finalização da aula.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, José Sávio de Oliveira. **A Cena Ensina:** uma proposta pedagógica para formação de professores de teatro. Tese [Doutorado em Educação] – Programa de Pós – graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** arte. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1997.

APÊNDICE E – Plano de Aula “Iluminação Cênica” para 4º Ano do Ensino Fundamental I.

Plano de Aula

2º BIMESTRE - AULA 02

- Tempo de duração: 1 hora 40’

TEMA DA AULA: LUZ NO TEATRO

. Conteúdos:

- Luz como linguagem;
 - O uso da luz no Teatro.
 - Manipulação da mesa de luz.

. Objetivos:

- Compreender que a luz deve ser pensada junto com a proposta da encenação.
- Reconhecer a iluminação como parte integrante do fazer teatral e quais suas funções.
- Compreender como a mudança do sentido, significado, sensação através da luz e da cor;
- Experienciar a prática de manipulação da luz através da mesa de iluminação.
- Desenvolver a sensibilidade para a criação de proposta de iluminação.

. Metodologia:

- Apresentação da maquete de iluminação.
- Conversa sobre os conteúdos estudados nas aulas anteriores.
- Demonstrações de manipulações de sombra, luz e cor na maquete.
- Roda de conversa sobre o trabalho apresentado.

. Recursos Materiais:

- Maquete.

. Avaliação:

- Os alunos serão avaliados pela participação nas atividades propostas, e pela compreensão dos conteúdos abordados.

. Ações Didáticas:

- Apresentação da aula a ser ministrada e explicação da presença de bolsistas e do Professor Sávio Araújo conduzindo a disciplina;
- Levar os alunos para o laboratório de informática, onde estará montada a maquete;
- Explicar aos alunos a proposta da aula, apresentando a maquete, seu funcionamento, bem como os conteúdos de iluminação já trabalhados nas aulas anteriores;
- Abordar a iluminação enquanto linguagem e suas funções no teatro;
- Os alunos serão levados até a mesa de iluminação, onde experimentarão seu funcionamento, e observarão as mudanças de posição e cor;
- A partir do que foi explanado na aula, os alunos deverão propor uma iluminação de um objeto de forma que possua um significado;
- Roda de conversa com todos os envolvidos sobre a experiência e a relação com os conteúdos trabalhados nas aulas anteriores; ficará aberto o espaço para qualquer dúvida que os alunos possam vir a ter em relação aos conteúdos abordados.
- Finalização da aula.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, José Sávio de Oliveira. **A Cena Ensina**: uma proposta pedagógica para formação de professores de teatro. Tese [Doutorado em Educação] – Programa de Pós – graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

APÊNDICE F - Plano de Aula “Iluminação Cênica” para 4º Ano do Ensino Fundamental I

Plano de Aula

2º BIMESTRE - AULA 03

- **Tempo de duração:** 1 hora 40’

TEMA DA AULA: LUZ E ILUMINAÇÃO

. Conteúdos:

- Diferenciação entre luz e iluminação; Variações e manipulação da luz.
 - Conceito de luz.
 - Conceito de iluminação
 - Mudança de planos (geral, foco);
 - Mudança de cor;
 - A manipulação da luz no teatro

. Objetivos:

- Compreender a diferença entre luz e iluminação;
- Perceber a diferença entre os planos de luz e as formas de intervenção que estas podem causar sobre um determinado objeto ou espaço;
- Experimentar o uso de cores na iluminação, perceber suas diferenças, estados, significações que estas podem sugerir;
- Reconhecer a iluminação como parte integrante do fazer teatral e quais suas funções.

. Metodologia:

- Experiência com lanternas na sala de informática;
- Discussão a partir da conversa inicial e da experiência.
- Discussão sobre os conceitos de luz e iluminação, posicionamento da luz e cores, a função da luz no teatro a partir das experiências trabalhadas;

. Recursos Materiais:

- Lanternas pequenas;
- Folhas de papel branco A4;
- Objetos pessoais dos alunos;
- Gelatinas coloridas

. Avaliação:

- Os alunos serão avaliados pelo empenho no desenvolvimento das atividades propostas e pelo desenvolvimento no processo de compreensão da diferença entre luz e iluminação, suas variantes (planos, cor) e sua aplicação no Teatro.

. Ações Didáticas:

- Apresentação da aula a ser ministrada e explicação da presença de bolsistas conduzindo as atividades da disciplina;
- Retomada dos conteúdos, impressões e discussões referentes à aula anterior.
- Levar a turma para o laboratório de informática, por se tratar de um local escuro, portanto propício à experiência. Divididos em grupos, cada grupo receberá uma lanterna e uma folha de papel, onde será pedido que o grupo escolha um objeto pessoal para ser utilizado na experiência. Os alunos deverão experimentar as mais diversas posições e distâncias da fonte de luz em relação do objeto. Experimentar também o uso de cores com as gelatinas na frente da lanterna;
- Cada grupo devia mostrar para o resto da turma qual foi a situação pensada e como iluminaram, o porquê de cada cor e posicionamento de luz que escolheram, desde que estivesse em consonância com o que o professor questionava;
- Discussão sobre a atividade realizada, a impressão dos alunos e retomada de conceitos, se necessário. E finalização da aula.

REFERÊNCIAS

COSTA, Ronaldo. **A oficina de iluminação e a construção do espetáculo: anotações para uma proposta pedagógica.** Dissertação [Mestrado em Artes Cênicas] – Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.