



Licenciatura em Teatro
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA



Cilene Canda, Celida Mendonça e André Nascimento

Oficinas de Práticas Pedagógicas II

Oficinas de Práticas Pedagógicas II

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE TEATRO
LICENCIATURA EM TEATRO

Cilene Nascimento Canda
Celida Salume Mendonça
André Luiz Brito Nascimento

Oficinas de Práticas Pedagógicas II

Salvador
2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

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

Superintendência de Educação a
Distância -SEAD

Superintendente
Márcia Tereza Rebouças Rangel

Coordenação de Tecnologias Educacionais
CTE-SEAD

Haenz Gutierrez Quintana

Coordenação de Design Educacional
Lanara Souza

Coordenadora Adjunta UAB
Andréa Leitão

Licenciatura em Teatro

Coordenador: Prof. Mateus Schimith

Produção de Material Didático

Coordenação de Tecnologias Educacionais
CTE-SEAD

Núcleo de Estudos de Linguagens &
Tecnologias - NELT/UFBA

Coordenação
Prof. Haenz Gutierrez Quintana

Projeto gráfico
Haenz Gutierrez Quintana
Imagem de capa:

Equipe de Revisão:
Julio Neves Pereira
Simone Bueno Borges

Equipe Design
Supervisão:
Haenz Gutierrez Quintana | Danilo Barros

Editoração / Ilustração:
Bruno Deminco; Davi Cohen;
Luana Andrade; Michele Duran de Souza
Ribeiro; Rafael Moreno Pipino de Andrade;
Amanda Soares Fahel; Amanda dos Santos

Braga; Ingrid Barretto; Leandro Costa.

Design de Interfaces:
Danilo Barros

Equipe Audiovisual
Direção: Haenz Gutierrez Quintana

Produção:
Daiane Nascimento dos Santos;
Victor Gonçalves.

Câmera, teleprompter e edição:
Gleyson Públio; Valdinei Matos.

Edição:
Maria Giulia Santos; Adriane Santos; Alan
Leonel.

Videografismos e Animação:
Camila Correia; Gean Almeida; Mateus
Santana.

Edição de Áudio/Trilha Sonora:
Mateus Aragão; Filipe Pires Aragão.



O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. Esta obra está sob licença *Creative Commons CC BY-NC-SA 4.0*: esta licença permite que outros remixem, adaptem e

criem a partir do seu trabalho para fins não comerciais, desde que atribuam o devido crédito e que licenciem as novas criações sob termos idênticos.

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

C216 Canda, Cilene Nascimento.

Oficina de práticas pedagógicas II / Cilene Nascimento Canda, Celida Salume Mendonça, André Luiz Brito Nascimento. - Salvador: UFBA, Escola de Teatro; Superintendência de Educação a Distância, 2021.

94 p. : il.

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

ISBN: 978-65-5631-054-1

1. Teatro - Estudo e ensino (Superior). 2. Teatro na educação. I. Mendonça, Celida Salume. II. Nascimento, André Luiz Brito. III. Universidade Federal da Bahia. Escola de Teatro. IV. Universidade Federal da Bahia. Superintendência de Educação a Distância. V. Título.

CDU: 37

Sumário

Apresentação da Disciplina	6
Sobre as Autoras e o Autor	8
Unidade 1 - Ensino de Teatro: da Efetivação do Direito à Prática Pedagógica	10
1.1 Educação e cultura como direitos	10
1.2 Teatro, criação e resistências: um olhar histórico	12
1.3 O ensino de artes na legislação do ensino e no currículo	21
1.4 Síntese da Unidade 1	35
Unidade 2 - Práticas Pedagógicas de Teatro: a que será que se destinam?	37
2.1 O teatro na educação básica: desafios e possibilidades	37
2.2 Abordagens metodológicas para o ensino de teatro	43
2.3 Projetos de ensino de teatro: processos de criação e experiência estética	55
2.4 Observação de práticas de ensino de teatro	62
2.5 Síntese da Unidade 2	65
Unidade 3 - Oficina de Práticas Pedagógicas de Teatro	66
3.1 Planejando uma aula de teatro	69
3.2 Mediando uma aula de teatro	79
3.3 Avaliando uma aula de teatro	82
3.4 Registrando uma aula de teatro	84
3.5 Síntese da Unidade 3	86
Referências	87



Imagem: Pixabay

Apresentação da Disciplina

É com muito prazer que apresentamos esse livro sobre práticas pedagógicas de Teatro, partindo das contribuições para a Educação e a Cultura. Assim, fizemos um passeio pelo histórico de legitimação da sua relevância e obrigatoriedade na Educação Básica, até chegar em propostas metodológicas versáteis e viáveis, incluindo o planejamento, a mediação e a avaliação de uma aula ou oficina de Teatro.

Não se pode pensar a prática somente com o olhar da ação. É importante que todo/a professor/a compreenda que toda prática, qualquer ação no mundo, além de ser um ato político, é reveladora de tensões e conflitos entre posicionamentos políticos, que tanto se apresenta na escola quanto em qualquer outra instância sociocultural. Há os que amam a arte e sabem do seu valor para a vida humana, mas também há os que odeiam artes, artistas e seus educadores; temem a liberdade de quem cria; não desejam emancipação, mudança, nem justiça, porque isso envolve partilha e distribuição de renda, de acesso aos bens culturais, negados historicamente em nosso país.

A ação prática do professor de Teatro envolve reflexão, posicionamento ético e político, em busca de um-que-fazer-no-mundo intencionado, organizado e construído localmente e no coletivo. O fazer artístico-pedagógico não é uma mera junção de atividades, jogos e exercícios; tampouco uma mera receita a ser seguida. A ação teatral na escola é repleta de reflexão, de experimentação e de ambientes de partilhas de sensibilidade, e este lugar é assegurado por lei, sendo resultados de muitas lutas coletivas pelo direito à educação e à cultura.

O papel de cada um/a de vocês, de nós, é a contraposição ao que restrinja a liberdade e o direito à vida com dignidade. em tempos de ódio, enaltecemos a necessidade de o trabalho educativo ser repleto de beleza, de magia, de criação e de diálogo coletivo. Assim se opera a contribuição do Teatro para a construção de um novo modo de viver, se

relacionar e de produzir linguagens e culturas, criando um outro modo de vínculo com o outro consigo mesmo e com o mundo.

O livro é composto por três unidades: a primeira, a mais densa e teórica, apresenta um breve histórico da consolidação do ensino de Teatro como direito no campo da educação, perpassando o diálogo com leis, diretrizes e problematizações teóricas sobre a efetivação e legitimidade das práticas pedagógica de Teatro. É importante saber que nem sempre o ensino de Teatro foi um direito de toda a população, como também não podemos permitir o risco de retirada desse direito, por isso é tão importante termos o olhar como foco na história.

Entendemos que falar de práticas pedagógicas não pode se limitar a seu caráter técnico, pragmático, dissociado da reflexão histórica e política. Por isso, optamos por fazer um levantamento histórico de consolidação da área de ensino de Teatro no Brasil, para que possamos compreender as tensões, conflitos e desafios postos na ampliação da oferta de experiência de Teatro.

A segunda parte, de cunho teórico-prático, apresenta um rol reflexivo sobre os desafios e as infinitas possibilidades da inserção qualificada do ensino de Teatro na Educação Básica, para além da sua dimensão legal. Apresenta um conjunto variado de autores, pesquisas, experimentos e propostas pedagógicas que podem vir a servir como referências e inspirações para a construção de novas práticas de Teatro de cunho sensível, crítica e humanista.

A terceira e última parte, a mais destinada à prática, se apresenta como um chamado aos leitores para a intervenção com o ensino de Teatro, apresentando propostas claras e simples, com efetiva viabilidade, para os primeiros passos de um/a professor/a de Teatro. Apresentamos propostas práticas, exercícios e jogos com combinações variadas, de modo a estimular a criação de aulas e processos criativos centrados na ampliação das linguagens e referências da experiência de fazer Teatro. Aborda pistas, dicas e reflexões relevantes que auxiliarão na experimentação do exercício de ser professor de Teatro.

Esperamos que os referenciais teóricos apresentados e as propostas práticas citadas possam alimentar o universo imaginário de cada leitor, de forma que este se sinta estimulado e encorajado a construir outras abordagens e experimentos de Teatro nos mais diversos espaços e contextos socioculturais. Que o Teatro rompa o nosso medo e nos encoraje a continuar a acreditar no sonho, na magia e no universo imaginário de cada pessoa que experimenta essa pujante e necessária arte milenar que tanto amamos.

Sobre as Autoras e o Autor

Cilene Nascimento Canda

Professora-Autora

Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia. É professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) e do Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas/Mestrado Profissional em Educação (MPED). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Ludicidade (GEPEL). No campo artístico, atua como poeta, atriz e ilustradora. Docente do curso de Licenciatura em Teatro em EaD/ Escola de Teatro da UFBA, sendo membro do Colegiado. Foi professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), no campo da arte e da infância. É integrante do Coletivo Canduras e Artes, que atua na promoção de ações diversas no campo da cultura.

Celida Salume Mendonça

Professora-Autora

Doutora em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia. Fez pós doutoramento em Teatro pela Universidade de Évora (Portugal). Atua nos cursos de Licenciatura em Teatro e nos Programas de Pós-graduação em Artes Cênicas (PPGAC/UFBA) e ProfArtes - Mestrado Profissional em Artes da UFBA (IHAC-UFBA). É líder do grupo G-PEC - Grupo de Pesquisa em Poéticas e Pedagogias da Encenação Contemporânea e vice-líder do GIPE-CIT - Grupo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão em Contemporaneidade, Imaginário e Teatralidade. Tem experiência com processos de Ensino de Teatro e desenvolvimento de percursos criativos em escolas de educação básica, atuando principalmente nos temas: pedagogia do teatro, teatro na educação, formação de professores, dramaturgia, processos de criação e encenação. Ministrou cursos de formação de professores no projeto Arte no Currículo desenvolvido através da UFBA em parceria com a Secretaria Municipal de Educação (SMED), voltado para a potencialização das Artes no âmbito dos currículos da educação básica de Salvador.

André Luiz Brito Nascimento

Professor-Autor

Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia, Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Professor Adjunto da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), lotado no Departamento de Educação. Docente do Programa de Pós-Graduação em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais (PROFCIAMB-UEFS). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Currículo e Formação do Ser em Aprendizagens (FORMARSER-UEFS). Atua nas áreas de Sociologia da Educação, Metodologia da Pesquisa em Educação, Formação de Professores, entre outras.



Imagem: Pixabay

Unidade 1 - Ensino de Teatro: da Efetivação do Direito à Prática Pedagógica

Eis um convite a pensar o processo de inserção das Artes (especificamente o Teatro) no currículo escolar como constituição da proposta para a unidade 1. Conceber a prática como resultado de lutas por direitos assegurados por lei e não como prática ingênua e redentora do mundo, mas como problematizadora e reconstrutora da realidade - eis o nosso desafio com a escrita do E-book. Conheça um pouco sobre a trajetória do Teatro na educação brasileira e reflita sobre os avanços, retrocessos e discontinuidades na implementação da experiência artística nas escolas.

Você faz parte desse conjunto de luta, que exige reinvenção e reivindicação por consolidação da área de Teatro na educação. Implica também o aprofundamento do conhecimento, a reinvenção de si e muita experiência estética, plural e transformadora. Você é o/a nosso/a convidado/a a prosseguir na luta pela democratização do acesso às artes e aos bens culturais. Começamos pela história, da reflexão da cultura como direito, até prosseguirmos para pensar em nossas práticas pedagógicas de teatro.

1.1 Educação e cultura como direitos

Pensar, organizar e desenvolver práticas pedagógicas de Teatro requer um olhar ampliado para a sociedade, a história e a cultura. Por tal razão, elegemos começar pelas bases teóricas que alicerçam o pensamento educacional, da teoria à prática, para que possamos, assim, dimensionar o Teatro como direito, bem como criar condições de organização de ações interventivas no contexto educacional brasileiro. O pensamento crítico e a ação criativa oportunizaram a consolidação de práticas de humanização, de sensibilidade e de esperança, especialmente em contextos sociais e históricos de perdas de direitos.

Nesse cenário, é importante entender que leis, decretos e diretrizes curriculares articulam o pensamento ideológico e o plano estratégico para a educação, espelhando-se no cotidiano das escolas e de suas práticas pedagógicas. Pensar a prática pedagógica não se limita à escolha de atividades e organização do tempo da aula, implica, na verdade, na revisão de pressupostos teóricos que dão base ao pensar/fazer artísticos na sala de aula, entendendo a dimensão política da experiência de Teatro no cotidiano escolar.

Refletir sobre tais questões é pensar a educação como fenômeno situado socialmente, sendo que toda realidade que vivemos hoje (com seus avanços e retrocessos) é reflexo de uma construção no tempo (histórico) e no espaço (geopolítico e social). Assim, os marcos históricos são resultantes da vida em sociedade, de forma contínua e são constituídos por fatos e acontecimentos que decorreram em transformações significativas na sociedade.

No âmbito legislativo, faz-se necessário salientar a importância da Constituição Federal, de 1988, ao definir a educação como direito público subjetivo:

Art. 205: a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Nesse sentido, a Educação e o Teatro não estão dissociados dos condicionantes sociais, culturais e políticos que configuram a vida em sociedade em suas múltiplas dimensões. Ao contrário, tais áreas sofrem influências diretas do tempo e das decisões políticas (locais, regionais, nacionais e internacionais), como também detém um potencial de provocação e de transformações ou de reprodução das influências recebidas e manutenção da vida como tem se apresentado cotidianamente.

Isto porque, “A cultura e as Artes também são influenciadas por transformações que ocorrem fora delas e, do mesmo modo, podem provocar mudanças no seu entorno”. (NOGUEIRA; GUIMARÃES, 2017, p. 19).

Por outro lado, no que se refere às questões relacionadas à Cultura como direito, destacam-se abordagens de estudiosos que enfatizam a necessidade de articulação entre direitos culturais, diversidade e direitos humanos, para um melhor entendimento acerca da complexidade das produções culturais na sociedade contemporânea.

A esse respeito, visando proceder a uma conceituação dos direitos culturais, e, ao mesmo tempo, problematizar sua relação com a diversidade e os direitos humanos, Meyer-Bisch

(2011, p. 29) ressalta a importância de uma visão antropológica, a fim de interpretar determinados processos vivenciais e estéticos, ao afirmar que

[...] Os direitos culturais podem ser definidos como os direitos de uma pessoa, sozinha ou coletivamente, de exercer livremente atividades culturais para vivenciar seu processo nunca acabado de identificação, o que implica o direito de aceder aos recursos necessários para isso. São os direitos que autorizam cada pessoa, sozinha ou coletivamente, a desenvolver a criação de suas capacidades. Eles permitem a cada um alimentar-se da cultura como a primeira riqueza social; eles constituem a substância da comunicação, seja com o outro ou consigo mesmo, por meio das obras. (MEYER-BISCH, 2011, p. 29).

Entender os acontecimentos (sociais, biográficos, econômicos, artísticos, culturais e políticos), analisando as causas e as consequências diretas, solicita de nós uma atitude reflexiva e um olhar não ingênuo, crítico e complexo da realidade da Educação Básica e as possibilidades formativas por meio do Teatro. Compreender como as práticas pedagógicas em Teatro foram pensadas ao longo do tempo sustenta o olhar para a construção de novas perspectivas de ensino.

Demanda, portanto, uma análise acentuada dos momentos históricos da educação (organizados por datas, períodos, décadas, séculos...) a fim de compreender motivações e tensões sociais e políticas de cada tempo, dando-nos base para um posicionamento mais assertivo nos tempos atuais de retirada e perda de direitos sociais. Passemos, então, a esses fatos demarcados de modo sumário, para entendermos a gênese do pensamento educacional brasileiro em torno da Arte e, mais especificamente, do ensino de Teatro, para que possamos, enfim, pensar na configuração de suas práticas pedagógicas.

1.2 Teatro, criação e resistências: um olhar histórico

O Teatro brasileiro, em sentido amplo, começa com as experiências dos povos indígenas, no sentido estético e comunitário, composto por partilhas sensíveis e de produção de Arte no convívio cotidiano. Um tipo de Teatro de cunho ritualístico certamente era exercido de diferentes formas e matizes nas inúmeras aldeias nas mais variadas regiões desse país continental.

Rituais que representavam divindades, o ato de contar histórias, registrar e partilhar saberes, a comunhão estética unindo corpo e linguagem, com lugar para a percepção e a apreciação, estando juntos com todos os recursos disponíveis da natureza: a iluminação do sol, do fogo; cenários feitos com troncos, terra, rochedos, água, barro; figurino composto com formas rústicas de tecelagem, de Artes plumárias (feitas com penas caídas das aves).

Utilizam ainda folhas, conchas do mar; a musicalidade traduzida pela observação dos sons da natureza (canto dos pássaros, som de uma cachoeira ou de uma árvore...) ou ainda com diversos instrumentos musicais feitos a partir de elementos também do meio ambiente; a maquiagem feita de sementes coloridas, barro, pedras raspadas, folhas. Tratava-se de um Teatro ritualístico em completa comunhão com o espaço, o corpo e a sua expressão e comunicação sensível pode ser considerado como marco inicial do Teatro brasileiro.

A relação entre o Teatro com o Ensino, de modo estruturado como conhecemos, inicia-se com a vinda dos Jesuítas, marcadamente no século XVI, em Salvador/Bahia, na época das grandes navegações, com a chegada de Tomé de Souza, primeiro governador geral do Brasil, cumprindo um projeto de dominação e exploração das terras brasileiras por Portugal, mediante a instalação da sede administrativa da Colônia.

O Teatro era usado como ferramenta de domesticação dos índios, e posteriormente, povos negros escravizados, por meio da inculcação de valores cristãos, mediante montagens de autos e passagens bíblicas e da leitura litúrgica. O Teatro era também a forma encontrada pelos jesuítas para a imposição do aprendizado da língua portuguesa e dos padrões culturais europeus. O índio sempre foi apartado do discurso oficial, uma vez que a visão dramática elitista de origem europeia

dificulta ainda hoje o entendimento das manifestações que ocorreram no período colonial do Brasil, ampliando um problema gerado pela própria rarefação dos documentos. Grande Arte do que poderia ser considerado Teatro entre os séculos XVI e XVIII é simplesmente ignorada pela historiografia por não ter ocorrido na forma dialógica de uma “peça”. (CARVALHO, 2015, p. 7).

Este autor se refere a um modo específico da produção teatral nas culturas indígenas, originariamente brasileiras, ligadas aos ritos de festas e festividades, aos rituais sagrados, em confluência mística com a natureza, em que as linguagens corporais, musicais, compunham um todo cênico diferente dos padrões teatrais europeus; isto é, com a nítida separação entre elenco e espectadores.

A invisibilidade da estética, linguagens e culturas de matriz indígena, assim como a estigmatização naturalizada da indolência indígena são marcas simbólicas de um racismo estrutural. Percebe-se, portanto, o quão as culturas indígenas, em sua pluralidade, são desvalorizadas, estigmatizadas como costumes bárbaros, e sua Arte analisada como ausência de valor estético, invisibilizando o estudo e a pesquisa do Teatro indígena antes da chegada dos jesuítas.

A vinda dos portugueses foi estratégica para a dominação e a catequização, tendo como principal expoente o Padre Anchieta. O Teatro e a educação também. Ambos criaram condições para docilizar, padronizar e controlar o corpo do índio (dançante, livre, expressivo) por meio de atividades cênicas consagradas nos moldes tradicionais e conservadores importados da Europa.

Com o tráfico de povos negros africanos para trabalharem como escravos na cana-de-açúcar, as formas de expressão cultural também trouxeram significativas contribuições para a construção da diversidade cultural do Brasil, marcada por muitas formas de luta e de resistência à opressão provocada pelos dominadores portugueses.

Assim como os povos indígenas sofreram com o racismo, os povos africanos arrancados de suas terras e suas culturas, também tiveram as marcas da invisibilidade e subalternidade não resolvidas com a abolição da escravatura. Desse modo, o Teatro negro está intimamente ligado à sua história de resistência, manifesto em atos, como dançar, tocar, cantar, performar, imaginar, referendar a ancestralidade, constituindo linguagens específicas diferentes dos modelos estéticos europeus, mas também invisibilizados e estigmatizados de forma pejorativa.

A produção cultural afro-brasileira é um anúncio de resistência, à medida em que desvela, questiona e provoca reflexões sobre as condições do negro no país e o racismo sedimentados nos valores e nas práticas sociais. O Teatro negro como resistência também pode ser lido como ato de humanização da convivência entre os povos negros, em busca de uma estética negra de militância e deliberada ação política posicionada com o interesse na igualdade e justiça social, conforme provoca-nos Evani Tavares Lima (2012, p. 83): “o Teatro engajado negro, que diz respeito a um Teatro de militância, de postura, assumidamente, política”. Mas este tipo de Teatro só surgiria e se organizaria mais adiante, no final do século XVIII e início do século XIX.

Em 1554, em São Paulo, surge a primeira escola do Brasil destinada aos filhos dos colonos portugueses, demarcando desde já a exclusão e a desigualdade de acesso à escola, excluindo negros e índios durante séculos do sistema de educação brasileira. Durante três séculos, por volta do século XVIII, as práticas pedagógicas se baseavam nos métodos da educação jesuítica.

Essas práticas se mantiveram até os dias de hoje, sendo espelho para o que chamamos de Escola tradicional que perdurou ao longo dos séculos de dominação portuguesa. O seu intuito era manter e reproduzir a tradição dos modelos escolares, dos conteúdos e práticas educativas centradas na fala do/a professor/a que transmitia os conteúdos

previamente programados aos estudantes, que deviam apresentar sinais de obediência, concordância e passividade.

Destaca-se, também, a ênfase nos trabalhos de valorização das habilidades manuais dos educandos, de supervalorização dos “dons artísticos” como modo de distinção dos mais capazes, dos menos habilidosos, em uma perspectiva política de educação como marco de discriminação, seleção e exclusão. O trabalho pedagógico era composto por exercícios baseados em modelos de manuais e livros didáticos de vertente ortodoxa.

As práticas pedagógicas também se marcavam pela imposição de rituais de construção de hábitos de organização, classificação e precisão dos assuntos transmitidos pelos/as professores/as, aferidos posteriormente por exames avaliativos.

Nas Artes plásticas, o foco era voltado para o domínio das técnicas de reprodução de modelos da história da Arte europeia, de modo também transmissional de conceitos, categorias e padrões estéticos de matriz portuguesa.

Na música, o foco estava no Canto Orfeônico, tendência tradicionalista cujo representante máximo foi o compositor Heitor Villa-Lobos, e nas liturgias (referentes aos sacramentos e textos bíblicos), muitas vezes usada para apaziguar, alienar e garantir a obediência em nome de Deus. Com padrões técnicos rigorosos, este ensino baseado também em relações autoritárias, conferindo à criança o lugar da contenção e do silêncio.

Já o Teatro e a dança eram valorizados nas festividades escolares e na celebração de datas cívicas e religiosas, com a encenação de peças de modelo jesuítico, ou seja, o Teatro e a dança eram vistos e trabalhados com o exclusivo fim da apresentação, pois ainda não havia um entendimento do processo como instância também formativa.

O Teatro era muito voltado para a representação dos autos bíblicos e cívicos e a dança sob a influência do ballet clássico, baseado no ensino rígido, disciplinar e autoritário, de padrão europeu. Esta tendência perdurou durante toda a história da Arte na educação, mas restando também espaço para experiências cênicas de insurgência e contraposição, mas distantes do discurso oficial. Mas a sua hegemonia deixou marcas e ranços nos modos de se pensar e se fazer educação.

Nota-se o uso da Arte como forma de dominação e controle; por isso, é importante problematizarmos a ideia do senso comum de que Arte sempre liberta, de que o Teatro será sempre libertador. Sem dúvidas, há inúmeras transformações que se operam na mente, corpo, razão, sensibilidade de quem faz/assiste Teatro, mas esta transformação nem sempre terá matiz libertadora. Como vimos, a Arte pode, sim, ser um instrumento de controle das classes dominantes, conforme identificamos nos marcos históricos e até

hoje nos dias atuais: um ensino rigoroso desvinculado da vida, voltado à submissão, à reprodução de valores hegemônicos e ao controle de corpos e mentes.

Tais princípios são basilares para o entendimento de como se deu a atenção sobre a importância da Arte na escola, que, ao longo dos séculos, foi se desenvolvendo uma visão utilitarista, desenvolvimentista e imediatista. Essa visão ainda coexiste no senso comum, o que demonstra a necessidade de maior investimento em leituras, pesquisas, difusão das informações e experiências, como forma de aprofundar a reflexão sobre práticas pedagógicas na escola de hoje.

O Teatro, como fonte e forma de resistência, e enquanto espaço de exercitar um outro lugar de produção cultural e histórica, começa a ser pensado e praticado a partir dos séculos XVIII e XIX. Experiências culturais começam a ganhar expressividade nos palcos e casas de ópera ou de comédia frequentadas pelas famílias brancas da elite brasileira.

Tendo sedes fixas, o Teatro passou a ser lugar de frequência e de sociabilidade, com encenação de textos europeus, a exemplo de Shakespeare, Molière e Voltaire. O Teatro não era visto com bons olhos pela sociedade da época, espelhando-se na diferença de gêneros marcante, pois as mulheres eram proibidas de fazer Teatro, sendo as personagens femininas interpretadas por homens; já as mulheres que se aventuravam a fazer Teatro, eram consideradas como prostitutas, sendo assim discriminadas pela sociedade.

No século XIX, a vinda da Família Real para o Brasil, em 1808, representou um conjunto de ações e obras que demarcavam a chegada do país ao mundo dito moderno. Uma Arte das melhorias atingiu diretamente o Teatro, pois foi um momento de importante reconhecimento da necessidade de construção de Teatros com infraestrutura nos moldes europeus, para abrigar os eventos culturais da burguesia.

O Teatro de revista, no final do século XIX e início do século XX, se situa como exemplo desse tipo de Teatro marcadamente pelas personagens-vedetes, em diversas peças que abordavam, com sensualidade e sátira política, os costumes sociais da cidade do Rio de Janeiro da época. De origem francesa, o Teatro de revista se tornou bastante popular no Brasil, criando espetáculos próprios com forte presença da música, da dança e coreografias que exploravam o corpo e a sensualidade feminina.

O século XX, sem dúvidas, foi bastante significativo e importante para o desenvolvimento social, urbano, industrial, econômico e tecnológico do país. Foi marcado ainda por forte efervescência cultural e inúmeros movimentos de educação e cultura esquentam a cena social brasileira.

Com uma maior circulação de informações, o século se inicia com a atividade de Teatro em busca do seu grito de liberdade, dando contornos a uma ideologia nova, revelando nomes que mais tarde seriam patrimônios do Teatro brasileiro. Alguns deles: Oswald de Andrade, autor de *O Rei da Vela* (1933), *O Homem e o Cavalo* (1934) e *A Morta* (1937) e atores como Eva Tudor, Procópio Ferreira, Odilon Azevedo, dentre outros.

Como atividade humana, o Teatro se insurge em outros contextos, para além das capitais e centros urbanos em largo desenvolvimento. O Teatro feito no interior também experimentava linguagens, formas e procedimentos cênicos, conquistando plateias, difundindo caminhos, criando diálogos e trânsitos, formando gente para a atuação no palco, no picadeiro, na rua, contribuindo para a formação da identidade multicultural do Brasil.

Na Bahia, este fenômeno é estudado e defendido por Reginaldo Carvalho Silva (2019), professor da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no campo da história de Teatro do semiárido brasileiro. Em sua tese de doutorado, narra como companhias de Teatro usavam a linha de trem, as chamadas estradas de ferro para conseguir levar o Teatro para todo o Nordeste.

O supracitado autor realça a efusão de um Teatro nordestino brasileiro em meados do século XIX, uma vez que

os grupos amadores locais de diversas agremiações que ocupavam suas respectivas sedes ou os palcos dos cine-teatros do semiárido brasileiro realizavam vasta atividade teatral, criando uma cena local baseada principalmente na tradição, montando textos comuns ao vasto território nacional, mas levando à cena, também, os autores destes municípios (SILVA, 2019, p. 90).

Da década de 1920 a 1970, o ensino de Arte volta-se para o desenvolvimento natural da criança, centrado no respeito às suas necessidades e aspirações, valorizando suas formas de expressão e de compreensão do mundo. Apesar dos modelos da escola tradicional continuarem em vigência, observa-se que um movimento de questionamentos e críticas a esses modelos começa a ganhar corpo no cenário nacional. Alguns marcos do século XX são fundamentais para entendermos a gênese da relação entre Teatro, ensino e escola.

A Semana de Arte Moderna, em 1922, foi um acontecimento cultural marcante para a história e cultura brasileira, articulando uma consciência criativa coletiva, expressa por diferentes linguagens artísticas: literatura, música, arquitetura, dança, cinema, Teatro, Artes visuais, além de contextos, como urbanismo, educação e ciências políticas. Este

acontecer poético favoreceu à criação de estudos na área de Artes, sobretudo pesquisas estéticas ou o que, posteriormente, iríamos chamar de prática artística como pesquisa.

Nogueira e Guimarães (2017, p. 17) apontam para a Semana de Arte Moderna como um marco fundamental para a constituição do campo nacional das Artes, durante as décadas seguintes:

No Brasil, além da literatura e Artes plásticas, reverberações, entre outras áreas, possibilitaram uma espécie de atualização no país. A criação de Brasília e sua arquitetura futurista; o Cinema Novo; a Dança Moderna; a Bossa Nova, são espécies dessas reverberações que continuaram a replicar em tropicalismos e outras conversas.

Em sequência, nas décadas de 1930 e 1940, os estudos sobre educação de crianças, a exemplo da importação dos prismas curriculares da Escola Nova, passam a ter circulação entre educadores e escolas brasileiros, abrindo caminho para uma compreensão de Arte como fenômeno educativo; é um marco relevante para a difusão de estudos sobre as necessidades das crianças no processo educativo e o trabalho de valorização das expressões infantis e de suas formas de conhecer e compreender o mundo.

O Teatro adquire um papel epistemológico e de importância pedagógica, a partir de experiências insurgentes em escolas, em comunidades diversas e em movimentos sociais. Mas esse debate ainda não consegue alcance nas políticas públicas como um todo, e chega de forma fragmentada à escola pública, ficando restrita a uma pequena elite historicamente demarcada por herdeiros de latifundiários e empresários, ainda resultante do processo de capitania hereditária no período colonial.

O Teatro Experimental do Negro (TEN) nasceu na década de 1940, no Rio de Janeiro, e foi fundado e dirigido por Abdias do Nascimento, na luta contra o racismo, a discriminação e o preconceito racial, iniciada há cerca de três décadas após a abolição da escravidão. Resultante da inquietação da ausência de atores e atrizes negros e negras nos espetáculos, ou quando inclusos, tinham papéis de subalternidade, de degradados ou com ênfase pejorativa.

Pensando na formação de novos atores negros e também “como projeto pedagógico para problematizar as tensões nas relações raciais no Brasil” (MOREIRA; SILVA, 2018, p. 291), Abdias construiu vasta experiência cênica com operários, empregadas domésticas e precisou promover processos de alfabetização para que eles pudessem ler e ensaiar os textos de Teatro.

O trabalho artístico e político do Teatro Experimental do Negro foi fundamental para a luta de combate ao racismo e até hoje é referência, assim como outros grupos e companhias de resistência, para o Teatro negro dos dias atuais. Desse modo, “o pensamento de Abdias do Nascimento favorece a luta por uma nova matriz teórica ao tempo em que apela para

a construção de um movimento antirracista” (MOREIRA; SILVA, 2018, p. 291). Inquieto com as formas de organização social do seu tempo, Abdias do Nascimento questiona as estruturas vigentes:

Uma democracia autêntica, fundada pelos destituídos e os deserdados deste país, aos quais não interessa a simples restauração de tipos e formas caducas de instituições políticas, sociais e econômicas as quais serviriam unicamente para procrastinar o advento de nossa emancipação total e definitiva que somente pode vir com a transformação radical das estruturas vigentes. Cabe mais uma vez insistir: não nos interessa a proposta de uma adaptação aos moldes de sociedade capitalista de classes. (NASCIMENTO, 2002, p. 262)



Sabendo um pouco mais

Leia e adquira mais informações sobre o Teatro Experimental do Negro, de Abdias do Nascimento: <http://www.palmares.gov.br/?p=40416>



Figura 1: Perfil de Abdias do Nascimento

Fonte: Wikimedia

Em 1948, surge o Teatro Brasileiro de Comédia (TBC), uma das emblemáticas companhias de Teatro da burguesia, com repertórios e modelos importados, especialmente dos Estados Unidos e da Europa. Na década de 1950, o Brasil ganha um fôlego de resistência em meio às tensões e conflitos de ordem política, sendo que o campo artístico passa a reagir às questões sociais e às opressões do cotidiano.

É nesse contexto que nasce o Teatro de Arena de São Paulo, como lugar de busca pela democratização do Teatro e investigação de uma estética própria para o Teatro brasileiro, lançando oportunidades de muitos artistas famosos iniciarem as suas carreiras e reivindicarem questões e direitos sociais.

Na década de 1950, o campo da experiência artística apresenta ampliação de criação de grupos e companhias espalhados em todo o país. O trabalho da Escolinha de Arte do Brasil, tendo como referência o trabalho artístico e educativo de Augusto Rodrigues, abre espaço para a experimentação de diversas linguagens artísticas, principalmente as Artes Visuais.

O respeito à expressão livre da criança, a espontaneidade, a descoberta e a valorização de seu traço de desenho ou gesto de dança/Teatro, as suas formas de interação e jogos de faz-de-conta são marcos relevantes para analisarmos as experiências de ensino de Teatro que temos hoje.

Em 1958, começa a ser organizado o Movimento Escolinhas de Arte (MEA), com o objetivo da difusão e democratização das Artes no território nacional, contribuindo especialmente para a formação de professores que atuariam em Artes na escola. O Movimento Escolinhas de Arte encontrou amparo nas lutas pela educação pública para todos, tendo um olhar específico da luta pela inclusão da Arte no currículo escolar.

Tais marcos históricos oficiais não devem ofuscar ou invisibilizar o Teatro feito em outros contextos menos notórios, como é o caso das formas de Teatro que acontecem em companhias e grupos amadores de todo o país, na capital e no interior. Conhecer e garantir que a pluralidade artística e a diversidade cultural brasileira sejam não só preservadas, mas valorizadas, visibilizadas e incentivadas é Arte do caminho da luta pela democratização do acesso ao Teatro, antes destinado apenas aos filhos dos colonos ou com moldes de adestramento, docilização e catequização.

Uma democratização necessária, como saber que gera um tipo de conhecimento para a emancipação da vida em sociedade, pois trata-se de reflexão profunda sobre “a importância radical dos saberes locais articulados em práticas e teorias que os revelam

e justificam, constituindo-se como atitude fundamental para processos educativos emancipatórios” (SILVA, 2019, p. 94).

Além da necessária conscientização, é importante demarcar que a consolidação das radicais transformações requer um impacto nas políticas públicas que assegurem o acesso, permanência e qualidade da educação pública de qualidade para todos. Assim, os primordiais passos para a realização de práticas de ensino de Teatro nas escolas começam com a garantia da sua obrigatoriedade prevista por lei. Vejamos como isso aconteceu no Brasil.

1.3 O ensino de artes na legislação do ensino e no currículo

Em continuidade a essa breve retrospectiva histórica do ensino de Teatro no Brasil, para entendermos como se desenvolveram concepções de práticas pedagógicas, prosseguiremos a reflexão sobre as leis que implementam o sistema educacional brasileiro, tanto pública, quanto privada. Cabe afirmar que essas foram conquistas dos movimentos sociais de luta pela educação pública brasileira como direito garantido por lei, e não como política de gestão dos estados e municípios.

Diversos movimentos de luta pela educação de qualidade e pelo direito à escola pública, gratuita e laica, ganharam força e visibilidade na década de 1960. Os movimentos de luta pela reforma agrária e de educação de base aquecem o cenário nacional, com constantes passeatas, manifestações, greves e outras formas de luta.

É nessa década que é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, nº 4.024, de 1961), representando um avanço nas conquistas do campo da educação, apesar de não expressar o conjunto de anseios dos movimentos sociais da época. A lei institui a educação como direito, afirmando em seu artigo 3º:

Art. 3º- O direito à educação é assegurado:

I - pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma de lei em vigor;

II - pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos. (BRASIL, Lei nº 4.024, 1961).

A inclusão do ensino de Arte de forma não-obrigatória, como atividade complementar à formação, é um marco significativo até o momento da história e é representativo para a construção de um aparato legal do ensino de Artes. No entanto, a Arte ainda é vista como

atividade externa ao currículo, e não como área de conhecimento ou como estruturante do currículo, aparecendo no artigo 38º, inciso IV, como “atividades complementares de iniciação artística” (BRASIL, Lei nº 4.024, 1961).

A Arte passa, então, a ser considerada como atividade não-obrigatória, mas sem a garantia da sua presença efetiva no currículo escolar. Por escassez de professores de Artes (até aqui não existia, no Brasil, o conceito de linguagens artísticas no currículo escolar, como Teatro, Dança, Artes Visuais, Música), a atividade foi facilmente convertida em aprendizados técnicos, de repetição de um método. Se não era obrigatória, não havia esforço para garantir a sua inserção no currículo e relevância no cotidiano escolar.

A década de 1960 foi bastante efervescente; de um lado, situa-se o avanço de movimentos de luta por um país mais igualitário, a exemplo do movimento negro, a luta pela terra, pela expansão da escola pública, gratuita e de qualidade para todos, pela democratização do acesso à cultura; de outro, foi uma década marcada pela repressão, tortura e autoritarismo, com a ditadura militar.

A ameaça aos/as educadores/as, artistas, jornalistas, pesquisadores se tornou ainda mais violenta com o Ato Institucional 5, em 1968. Nesse cenário de ditadura militar, no Brasil e na América Latina, fazer Arte se tornou um ato “perigoso” para o estado de exceção, após o golpe civil-militar de 1964; o Teatro como o lugar de reivindicação, de criação e subversão ao instituído hegemonicamente passa a ser perseguido, tendo atores e diretores presos, torturados, exilados, assassinados pela ditadura militar. Foi um momento obscuro da história brasileira, de forte dominação americana, de modo imperialista; e é importante lembrar e refletir para que essa história jamais se repita na história brasileira.

Na escola, a Arte passa a ser cada vez mais escolarizada, com contornos didáticos demarcados, com ênfase em uma postura cívica e de obediência civil. Apesar do alcance das lutas populares, a escola ainda se mantém com um pensamento elitista, excludente e burguesa. Os debates sobre Arte-educação, na época chamada de educação artística, começam a ganhar força nos movimentos políticos; é quando também tem início, no campo da educação, pesquisas da Arte e da sua natureza estética, como forma de conhecimento. A compreensão da Arte como conteúdo curricular, revisão crítica da livre expressão e investigação da natureza da Arte como forma de conhecimento.

Nesse cenário de efervescência política e cultural, surgem experiências teatrais de cunho social e socialista, que vieram a compor o Teatro do Oprimido, metodologia de Teatro aliado ao trabalho social de base política e pedagógica, sistematizada pelo teatrólogo, diretor e dramaturgo Augusto Boal.

O Teatro do Oprimido, além de se constituir como um modo de fazer Teatro organizado e pensado pelos movimentos e militantes, também revolucionou o Teatro. No Teatro-fórum, técnica mais difundida do TO, Boal modifica a função/lugar do espectador (espect-ator) da postura passiva, receptiva da encenação para uma atitude ativa, questionadora e criadora no ato cênico. O curinga (mediador) provoca e convida o espect-ator a entrar em cena, alterando os acontecimentos de forma improvisada, em substituição do protagonista. Esse tipo de Teatro social inspirou muitos outros grupos de Teatro até os dias atuais.

Na década de 1970, ainda sob o regime militar, o país passou a sofrer influências de filósofos e autores dos Estados Unidos da América, sob a compreensão de que a experiência artística promove variadas formas de aprendizagens, incluindo as mais complexas e abstratas.

Os estudos de John Dewey têm forte influência na consolidação do campo da Arte-educação no Brasil, especialmente com os estudos da professora Ana Mae Barbosa. Dewey compreende um lugar especial para o campo da estética, afirmando que “a experiência é a arte em estado germinal” (p.84). O autor ainda nos provoca a refletir sobre a relevância da arte para a educação, delineando estudos sobre a experiência estética e entende que a criança não se desenvolve esteticamente de forma automática, depende do seu processo formativo para que este tipo de conhecimento experiencial se consolide.

Em sua compreensão, Dewey defende que “[...], as obras de arte são os únicos meios de comunicação completa e desobstruída entre os homens, os únicos passíveis de ocorrer em um mundo cheio de abismos e muralhas que restringem a comunhão da experiência” (DEWEY, 2010, p.213). É nesse cenário que o debate sobre Arte ganha mais fôlego, na medida em que se começa a estudar mais sobre o lugar da sensibilidade, da imagem e dos sentidos no processo educativo, situando o/a educador/a como mediador do processo educativo.

Somente em 1971, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 5.692/1971) inclui a Arte no currículo escolar, intitulado-a como *Educação Artística*. Arte passa a ser considerada *atividade educativa*, mas ainda não é vista como disciplina obrigatória. Observa-se, ainda assim, um avanço importante, pois é um modo de introduzir a Arte na formação escolar como direito do estudante e da sociedade.

No entanto, o termo Educação Artística remete à polivalência das linguagens, ou seja, as Artes eram trabalhadas na escola, mas sob a mediação de um professor generalista e polivalente, que ensina todas as áreas do conhecimento artístico na escola (Música, Teatro, Artes visuais e Dança). A crítica feita a este conceito diz respeito à superficialidade do conhecimento de quatro áreas distintas em programas de formação de professores, de

2 anos, muito centrado no conhecimento técnico e com pouco embasamento teórico e restrita experiência cultural.

A Educação Artística passou a ser vista como atividade leve e sem contornos pedagógicos, como a recreação, o entretenimento e a diversão em um contexto de uma educação cansada, ainda sedimentadas em práticas de cunho conteudista e transmissional e não como área de conhecimento, como campo estético e epistemológico.

A década de 1970, também marcada pelo cenário dos grandes festivais musicais e novas formas de fazer Teatro, foi se desenvolvendo e mobilizando estudantes em grande efervescência de participação política e cultural. Os movimentos de inserção da Arte na escola, na década de 1980, passaram a organizar e formar os/as professores/as, mobilizando setores da educação formal e não-formal, ampliando e aprofundando o debate sobre Arte-educação.

Diversas redes e movimentos artístico-pedagógicos foram se consolidando dentro e fora das escolas, resultando na fundação da Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB), como forma de organização coletiva e social, com vistas a garantir bases para o avanço das políticas no campo da Arte como educação. O movimento *Diretas Já* eclodiu em todo o país, acirrando as pressões para a reabertura política, derivando na aprovação da Constituição Federal, de 1988, até hoje em vigor, que assegura a organização brasileira com prismas voltados para a democracia.

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu a obrigatoriedade de uma educação para todos, como responsabilidade da família, da sociedade e do Estado. Ao mesmo tempo, indicou a necessidade da criação de um sistema nacional de educação e de um currículo de base nacional. (CÂNDIDO; GENTILINI, 2017, 323).

Somente 8 anos depois é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996), que reafirma e assegura o direito à educação.

Um balanço da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional não pode iniciar-se pela avaliação de sua aplicabilidade a partir da data de sua aprovação, dezembro de 1996, sem que se considere o processo que deu origem ao seu texto. Tal balanço deve esforçar-se por contemplar pelo menos 20 anos de discussão em que muitas lutas foram travadas em prol de uma nova lei geral de educação no País. É no processo constituinte de 1986, após 21 anos de autoritarismo, no afã de democratização da sociedade, que toma corpo a discussão sobre os novos rumos da educação brasileira. (OLIVEIRA, 2007, p. 97)

Essa lei nº 9394, de 1996, confirma a importância do ensino de Arte na formação e na vida de crianças e adolescentes. A Arte se torna, então, disciplina obrigatória do currículo escolar, organizada em áreas específicas, a saber: Teatro, Música, Dança e Artes Visuais. Assim, a lei institui que “o ensino da Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos estudantes” (BRASIL, 1996, art. 26, § 2º).

Arte! E não mais atividade optativa ou mesmo educação artística de forma difusa no currículo escolar. Finalmente, o direito garantido por lei à obrigatoriedade das Artes na escola. Mas o que isso representa? Estão sanados os desafios cotidianos da prática educativa? Quais são os interesses e os impasses históricos, políticos e pedagógicos que disputam o cotidiano das Artes na escola?

Da década de 1990 para cá, foram construídas novas propostas e diretrizes curriculares que regulamentam o ensino de Artes no Brasil. Sem dúvida, um dos desafios dessa época foi garantir as peculiaridades das áreas, com formação específica em licenciaturas nas áreas curriculares (Teatro, Dança, Música e Artes visuais), criando uma nova cultura artística nas escolas e não somente como atividade recreativa, complementar ou opcional, uma vez que

Além da obrigatoriedade, a referência ao ensino de Arte na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aponta duas perspectivas sobre as quais precisamos refletir. A primeira delas diz respeito à diversidade de formas artísticas que devem integrar os conteúdos deste componente curricular, apontando textualmente o Teatro, a Dança, a Música e as Artes Visuais. A segunda aponta para a necessidade de se considerar as expressões regionais no ensino desses conteúdos (SILVA, 2019, p. 91).

A virada do século XX para o XXI reforça e reafirma a necessidade de criação e de formulação de novos paradigmas educacionais, superando a tendência tradicionalista, disciplinar, controladora. Do mesmo modo, os avanços em pesquisa no campo das Artes contribuíram para o questionamento de correntes pedagógicas à Escola Nova, pela sua não aplicabilidade na escola pública, restringindo-se mais à esfera da educação privada, além das críticas ao conceito de certo modo limitado de livre e espontânea expressão em Arte.



Sabendo um pouco mais

Para conhecer um pouco mais a respeito da história do campo da Arte-educação no Brasil, leia um texto histórico de Ana Mae Barbosa, com vistas a aprofundar a discussão aqui iniciada:

Trajatória, avanços e desafios do teatro-educação no Brasil de Arão Paranaguá de Santana

Além desses marcos, é importante conhecer um pouco o percurso do ensino das Artes na busca por inserção qualificada na educação básica, uma vez que pensar nas linguagens artísticas enquanto disciplinas obrigatórias no currículo escolar, a partir da LDB 9.394, de 1996, não significa o enfoque na formação de artistas, no caso do Teatro, a profissionalização de atores e atrizes.

O Teatro, na verdade, é considerado como ato educativo, importante para o desenvolvimento de crianças, adolescentes e adultos em uma perspectiva da sensibilização, do despertar de uma consciência cidadã crítica e da formação de sujeitos criativos capazes de redesenhar um mundo de constantes incertezas.

Os conteúdos de Arte não possuem uma estrutura hierárquica entre si e o/a educador/a se define em um papel de mediador entre o conhecimento teatral, os participantes e as experiências. Nesse processo, as técnicas artísticas podem ser recriadas e experimentadas de forma lúdica, prática e dialética, levando em consideração o contexto, as linguagens dos que participam e os sujeitos que participarão da experiência de recepção estética.

Evidentemente, a inclusão das Artes na escola requer um olhar complexo, não apenas centrado na figura do/a professor/a, e na sua “didática”. As decisões políticas determinam as contingências da sala de aula, pois todo ato educativo, seja em Teatro ou em outra área, é resultante de forças políticas.

Como exemplo, realçamos a abertura de concursos públicos para professores licenciados nas áreas específicas (Teatro, Dança, Música e Artes Visuais), que é uma necessidade de ordem político-pedagógica amparada por lei, mas a sua implantação e regulamentação depende das vontades e decisões dos nossos representantes. Argumentar frente ao instituído por uma lei nacional, como a LDB, configura um pensar sobre a garantia de um direito e a responsabilidade dos poderes públicos.

A compreensão da Arte no currículo escolar ganha ênfase e estruturação didática com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1996) da área de Artes. Eis um passo histórico significativo referente à difusão da Arte como significativa área do conhecimento humano e com diversas linguagens.

Os PCN se configuram em um documento que respalda a discussão do Arte-educador, ou o/a professor/a de Teatro, por exemplo, dando subsídios teóricos e propostas metodológicas como base prática artística nas escolas, antes vista como atividade ou de treinamento ou de recreação e passatempo, sem contornos didáticos próprios. Por esse motivo, aparece com frequência no documento o posicionamento de que

Aprender Arte é desenvolver progressivamente um percurso de criação pessoal cultivado, ou seja, alimentado pelas interações significativas que o/a estudante realiza com aqueles que trazem informações pertinentes para o processo de aprendizagem (outros estudantes, professores, artistas, especialistas), com fontes de informação (obras, trabalhos dos colegas, acervos, reproduções, mostras, apresentações) e com o seu próprio percurso de criador (BRASIL, 1997, p. 35).

Por outro lado, com a aprovação da Arte como conteúdo obrigatório na escola, foi necessário repensar os princípios teórico-metodológicos para a construção de um currículo para todo o território nacional. Com críticas à escola arcaica, de ênfase tradicional, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCN (BRASIL, 1997), que funcionariam como diretrizes fundamentais dos objetivos, conteúdos, papel do/a professor/a e avaliação.

No entanto, é importante ponderar a aprovação dos PCN como a salvação ou guia norteador do ensino ou da mediação pedagógica do/a professor/a, pois, considerando a longa extensão territorial do Brasil, podemos perceber a diversidade de práticas educativas e de escolas, bem como a pluralidade cultural de diferentes localidades e região, que não podem ser contempladas em uma proposta única, universal para todo o país, sem considerar as particularidades.

Apesar do avanço, observamos a tendência à uniformização curricular, extremamente danosa e desvinculada das culturas que constituem a diversidade brasileira. Muitos/as educadores/as, por uma atitude ingênua ou por ausência de outras referências teórico-metodológicas, assumiram o documento como pacote pronto ou ainda uma receita a ser seguida como um modelo eficaz e consagrado como política educacional.

As inúmeras críticas efetuadas aos PCN dizem respeito ao entendimento de que o documento deveria ser visto e concebido como uma construção permanente e coletiva, e

não como um documento conclusivo, conforme foi adotado por muitas redes de escolas e educadores de todo o Brasil. Isso resultou no engessamento da ação docente, até pela falta de um programa permanente de formação, acompanhamento, suporte e avaliação constante dos sistemas de ensino.



Sabendo um pouco mais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais são referências históricas para o ensino de Teatro. Importante conhecê-los e refletir com base nas políticas atuais, avaliando avanços, retrocessos e discontinuidades:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf>

Nessa busca por efetivação de políticas educacionais eficientes, demarcamos a necessidade de ampliação crítica e criativa da leitura do documento, atualmente já superado por outras políticas.

Os protótipos de escola e de docência têm sido construídos em função de projetos de futuro e de sociedade. Essa tem sido uma marca do pensamento educacional progressista; entretanto, as formas de viver a condição e o trabalho docente estão atreladas às possibilidades e aos limites do presente. Daí o distanciamento entre os modelos de educação e de docência orientados para o futuro e as vivências concretas da condição e do trabalho docente no presente. Esse distanciamento tem criado uma difícil tensão entre os ideais de formação e as vivências da docência (ARROYO, 2007, p. 196).

Contudo, apesar das ponderações iniciais, vale mencionar os PCN como um documento de grande valor, uma vez que

A construção dos Parâmetros significou um passo considerável em se tratando de seleção de conteúdos válidos nacionalmente. No entanto, essa iniciativa gerou muitas críticas, principalmente em se tratando da falta de participação e atuação das escolas na escolha dos conteúdos e das metodologias de ensino e aprendizagem. (CÂNDIDO; GENTILINI, 2017, 325).

Os PCN consolidaram uma base metodológica de muitas pesquisas em Arte-educação ou ensino de Artes no país, especialmente por explicitar a importância da experiência

artística para a ampliação da leitura de mundo, recriando formas de ver, entender e intervir na vida em sociedade.

As Artes ampliam os campos de percepção para além dos hábitos, preconceitos e costumes cotidianos. Em seu trabalho de cunho estético, o/a artista lança mão do uso da imaginação a fim de expressar, denunciar, comunicar, transgredir, instigar o pensamento e fazer rupturas em preconceitos consolidados no senso comum. Assim, os PCN embasam o debate sobre o potencial criativo da Arte, considerando que a obra só se completa na relação com o leitor/espectador, recriando modos de interpretação do mundo:

O artista desafia as coisas como são, para revelar como poderiam ser, segundo um certo modo de significar o mundo que lhe é próprio. O conhecimento artístico se realiza em momentos singulares, intraduzíveis, do artista ou do espectador com aquela obra particular, num instante particular. (PCN-Arte, 1997, p. 28).

Além disso, os PCN afirmam que a Arte estimula o desenvolvimento do sentimento de confiança nas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética e social dos estudantes na escola. Para isso, é importante que os estudantes tenham a oportunidade de utilizar as diferentes linguagens (cênica, gráfica, musical, plástica e corporal) como meio para produzir e comunicar ideias e usufruir das produções culturais construídas historicamente. Estes são alguns princípios fundamentais da construção de uma educação voltada para o desenvolvimento integral da criança, incluindo a sensibilidade, a curiosidade investigativa e a capacidade de leitura de mundo.

Na esfera da avaliação, o documento compreende o planejamento como um ato flexível e permanente, sendo que a avaliação deve ser condizente com as atividades realizadas em aula; por exemplo, se a aula foi costurada com jogos teatrais, o que será avaliado é a participação efetiva e criativa do/a estudante no jogo e não uma prova teórica, por exemplo. Pensar sobre essas questões ligadas ao planejamento e avaliação em Artes, bem como o que é que se espera do ensino de Arte, quais os caminhos que podem ser percorridos, quais os conhecimentos e experiências escolher são questões essenciais para o trabalho docente em Teatro.

Avaliar implica conhecer como os conteúdos de Arte são assimilados pelos estudantes a cada momento da escolaridade e reconhecer os limites e a flexibilidade necessários para dar oportunidade à coexistência de distintos níveis de aprendizagem, num mesmo grupo de alunos. Para isso, o/a professor/a deve saber o que é adequado dentro de um campo largo de aprendizagem para cada nível escolar, ou seja, o que é relevante o/a estudante praticar e saber nessa área. (BRASIL, 1997, p. 63).

Como perspectiva de avaliação no ensino de Artes, os PCN apontam alguns caminhos a serem acentuados, como a necessidade de considerar a história do processo pessoal de cada aluno, seus limites, desafios, avanços e conquistas.

Além disso, no processo avaliativo do ensino de Artes, o/a professor/a não avalia sozinho, como também é avaliado, sendo que os educandos também devem participar da avaliação de cada colega, porque ele também faz Arte no processo, estando em lugares diferentes do/a educador/a. Nesse sentido, os PCN reforçam a ideia de que aprender ao ser avaliado é um ato social importante para o amadurecimento e crescimento artístico do/a estudante, possibilitando-o refletir sobre o seu papel de estudante e o seu itinerário formativo.

Em síntese, apesar das críticas contundentes atribuídas a esse documento, como formato prescritivo, linear, fragmentado, descontextualizado e fruto de processo de construção que não escutou os anseios de escolas, educadores, famílias e universidades, esta é uma referência significativa para muitos/as educadores/as brasileiros.

Em 2003, um considerável avanço no campo educacional precisa ser destacado, referente à criação da lei 10.639/03, que dispõe sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. E posteriormente, ampliado para o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, com a lei 11.645, de 2008.



Sabendo um pouco mais

A Lei 10.639/2003 dispõe sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, a Lei 11.645/08, por sua vez, atualiza a anterior e regulamenta a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena em todos os níveis de ensino.

Acesse os links abaixo para conhecer melhor os textos das duas leis:

<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=10639&ano=2003&ato=431MTTq10dRpWTbf4>

<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=11645&ano=2008&ato=dc6QTS61UNRpWTcd2>

A revisão do cenário conceitual do ensino das Artes contribui, de modo dialético e permanente, para as transformações no campo do ensino, em tempos de sucessivas mudanças tecnológicas, da construção da chamada sociedade do conhecimento, bem como os desafios éticos, étnicos, políticos, ecológicos e sociais dos cenários políticos de retrocesso.

Em 2008, a LDB nº. 9.394 foi modificada pela Lei nº. 2.732 (BRASIL, 2008), que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Foram acrescentados os seguintes parágrafos à lei:

§ 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º.

§ 7º O ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área (BRASIL, 2008).

Vejamos que, somente 12 anos após a aprovação da LDB de 1996, a lei passa a tratar o ensino da música com destaque no campo das Artes; e, somente em 2015, o Teatro, a Dança e a Música passaram a ter suas especificidades consideradas na lei.

A verdade é que a Arte, de uma forma geral, não tem sido valorizada nas escolas como disciplina de importância dentro do processo pedagógico, o que se reflete na contratação de profissionais não ou pouco qualificados, e num certo menosprezo da Arte em relação às outras disciplinas mais tradicionais. Esperamos que, por meio da valorização da música como prática pedagógica em todos os níveis da educação básica, possamos presenciar o despertar de uma cultura democrática em que valores como diversidade, sensibilidade e cidadania sejam postos em evidência. (GOMES; NOGUEIRA, 2008, p. 53).

Até aqui, percebemos o movimento histórico de considerar, valorizar e integrar conteúdos de diferentes matrizes étnicas brasileiras na escola e no ensino. Mais do que nunca, nas últimas décadas, no Brasil, foram pautadas as questões relativas à garantia da diversidade cultural do currículo brasileiro, como forma de dirimir as formas de subordinação e invisibilidade das culturas brasileiras, marcadamente, as afro-brasileiras e indígenas.

Ademais, essa ideia de currículo comum e de base curricular nacional muitas vezes vai de encontro às políticas de acesso e de permanência de sujeitos e segmentos sociais que reivindicam e lutam para serem reconhecidos e valorizados como detentores de saberes/fazeres práticos, experienciais, tradicionais e fazedores de agenciamentos outros. Referimo-nos ao contingente de estudantes oriundos/as de comunidades populares, de culturas e contextos historicamente invisibilizados e excluídos de políticas educacionais, da classe trabalhadora, que reivindicam e afirmam identidades múltiplas e multiculturais.

Essa última perspectiva se alinha, plenamente, com a materialização de políticas públicas e institucionais pró-diversidade, de inclusão socioeconômica e de ações afirmativas. Vale ainda dizer, que muitas experiências com currículos de base comum tem dificuldades de nutrir uma visão multicultural de formação, uma vez que não contemplam as diversidades vivas das experiências e relações socioculturais. (MACEDO; NASCIMENTO; GUERRA, 2014, p. 1558)

Partindo da impossibilidade de neutralidade de um currículo comum para todo o território nacional, uma vez que “sabemos que o currículo não é neutro; ele carrega concepções diversas, inclusive concretizando as relações de poder estabelecidas no campo escolar” (CÂNDIDO; GENTILINI, 2017, 325), é importante refletir sobre essas relações de poder no âmbito da formulação da Base Nacional Comum Curricular.

Até mesmo o termo *comum* é passível de questionamento, na medida em que expressa um posicionamento político de escola como instituição importante para a construção de uma identidade nacional. Tal perspectiva se dissocia dos debates e das lutas sociais e elimina a ideia de valorização da diversidade como condição fundamental cultural do fenômeno da educação.

Sabemos que alguns direitos conquistados são transversais a vários segmentos sociais, suas histórias e culturas, mas isso não permite se pensar em fazer políticas de currículo hipertrofiando o comum e o nacional para se galgar eficiência, eficácia e direitos. Esse é um agenciamento que traz consigo o perigo da homogeneização como política de sentido para políticas e gestão de currículos. Da nossa perspectiva e da perspectiva da nossa práxis curricular e formativa, é preciso re-existir a essa compulsão “conjuntista identitária”. (MACEDO; NASCIMENTO; GUERRA, 2014, p. 1566)

Nesse sentido é importante refletir e reafirmar que “políticas e implementações curriculares não podem ser experienciadas como uma condenação sociopedagógica ou socioeducacional”. Como prossegue afirmando (MACED, 2012, p. 14):

Nas experiências cotidianas miúdas, nas brechas, nas frestas e fissuras, nas reexistências afirmativas, nas transgressões, nas rasuras, nas rebeldias e traições cotidianas, nas opacidades, na clandestinidade, nas diversas micro-ousadias, nas epifanias que irrompem, acontecem ações instituintes. Plurais e muitas vezes não-normatizadas, podemos falar mais uma vez de experiências curriculantes que se instituem como temporalidades outras, realizações curriculares outras, bricolagens outras. Fachos de luz a caminhar e a iluminar situações curriculares, fundando uma heterogeneidade que queremos cada vez mais ampliada, cada vez mais irredutível, cada vez mais socialmente referenciada e que pode nascer de com-versações socialmente engendradas.

Importante salientar que o processo de Base Nacional Comum Curricular partiu do debate ampliado entre escolas, educadores, movimentos e universidade, conforme se pode notar na afirmação a seguir:

O documento preliminar da Base Nacional Curricular apresenta conteúdos que foram intensamente discutidos por diversos grupos que interagiram e construíram coletivamente a proposta. Na medida em que esses grupos incorporaram experiências, percepções e projetos de sucesso, os conteúdos e os métodos de ensino e aprendizagem escolhidos certamente serão garantia de maior inclusão e qualidade de ensino. (CÂNDIDO; GENTILINI, 2017, 325).

Contudo, a versão aprovada perdeu muito dessas referências socioculturais e pedagógicas para se pensar um currículo de base para o país. A versão final do documento se deu de forma vertical, ou seja, de cima para baixo, como ato de imposição e autoritarismo.

Um modelo universal e padronizado de escola, de currículo e de formação tende à dominação cultural, não só pelas elites no controle simbólico da população, mas como marca visível de dominação, com a importação de modelos esvaziados em termos de pensamento crítico e de perspectiva emancipadora e padronizados conforme os ditames do mercado capitalista globalizado, sustentado por organismos multilaterais, a exemplo do Banco Mundial. Nesse sentido, muitos autores advogam em favor de uma revisão crítica do documento, de reflexão e complemento referencial por educadores e escolas, uma vez que a BNCC se mostra ultrapassada, danosa e limitada do ponto de vista teórico.

A área de Artes na Base Nacional Comum Curricular reduziu o componente de Artes para Arte, escrito no singular, colocando as áreas de conhecimento de Teatro, Dança, Música e Artes Visuais como linguagens de um mesmo componente ou uma unidade temática, a partir de uma compreensão ultrapassada de Artes integradas da década de 1970, como vimos.

Isso é grave, por representar um verdadeiro retrocesso histórico, com uma nítida perda de identidade das áreas específicas acumuladas no fazer artístico e na pesquisa. A força do trabalho artístico e do reconhecimento da diversidade brasileira e de formas de se produzir Artes foi totalmente reduzida a questões atitudinais, emocionais e comportamentais do ensino de Artes.

Assim, o esvaziamento de uma proposta teórica, filosófica e metodológica da BNCC representa um retrocesso no reconhecimento das Artes como conhecimento, ou seja, o documento tende ao reducionismo didático e aborda a aprendizagem em Artes de forma empobrecida em termos de conteúdos e proposta curricular do campo artístico. Ainda na esfera de análise sobre os retrocessos, nota-se que, ao se referir ao termo integração

artística, faz alusão à educação artística, isto é, à volta do/a professor/a polivalente formado de modo superficial para ensinar quatro complexas áreas de saber artístico (Dança, Música, Teatro e Artes Visuais). Tal postura coloca em risco um ganho histórico, ou seja, a garantia de formar professores em licenciaturas plenas em Artes e assegurar as quatro linguagens artísticas na escola.

Podemos afirmar que as discussões sobre o currículo incorporam, com maior ou menor ênfase, discussões sobre os conhecimentos escolares, sobre os procedimentos e as relações sociais que conformam o cenário em que os conhecimentos se ensinam e se aprendem, sobre as transformações que desejamos efetuar nos estudantes e alunas, sobre os valores que desejamos inculcar e sobre as identidades que pretendemos construir [...] (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 18).

Além disso, a BNCC, em específico a abordagem de Arte, restringe os processos artísticos ao desenvolvimento de habilidades e competências a serem construídas pelo estudante, que estão organizadas em dois blocos: do 1º ao 5º ano; e do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Essa tendência de ênfase em habilidades e competências adota uma perspectiva individualista e atitudinal, que pende à construção de um perfil de aluno a partir de qualidades pré-determinadas e padronizadas, além do seu reducionismo pedagógico.

Nós não podemos achar que só estar na escola já é suficiente – e talvez esteja aí um princípio estruturador de nossas ações. A escola é o espaço da socialização, mas os estudantes têm que construir nelas competências e habilidades. E os/as professores/as se perguntam se alguém constrói competência e habilidade sem conteúdo. Existe conhecimento sem conteúdo? (SILVA, 2007, p. 88)

A Base Nacional Comum Curricular é um documento oficial vertical e prescritivo, organizando o ensino de Arte em seis dimensões indissociáveis, não-hierárquicas e simultâneas: a saber: a) *criação*, referente ao fazer e ao processo artístico; b) *crítica*, que são formadas por impressões, novas compreensões e pensamento propositivo; c) *estesia*, abordando o corpo como protagonista da experiência de sensibilidade; d) *expressão*, referente à manifestação e exteriorização de processos e experimentos artísticos; e) *fruição*, que se remete ao prazer, ao deleite e ao encantamento nas experiências artísticas; f) *reflexão*, constituída pela elaboração de argumentos significativos sobre a experiência artística, tanto na condição de criador, quanto na de leitor.

A última versão da BNCC reforça um projeto de condicionamento comportamental de crianças e jovens, uma vez que é uma base construída nos moldes empresariais, asseverando a respeito de atitudes e comportamentos do/a educando/a, mas sem

qualificar e organizar os conhecimentos necessários à sua formação. Desse modo, concordamos que

a aprendizagem é uma pauta de interesse inarredável em termos pedagógicos, concordamos, entretanto, como vimos afirmando, em termos valorativos nem toda aprendizagem é boa, levando em conta a perspectiva de quem vive a experiência sociocultural do aprender, suas necessidades, demandas e direitos. Para a educação, como lugar eminentemente político e ético, a aprendizagem só se legitima se for valorada e referenciada social e culturalmente. Nesse sentido, o que constitui a formação vai muito além do prescrito, do que se deve aprender. (MACEDO; NASCIMENTO; GUERRA, 2014, p. 1566)

Contudo, a Arte possui um papel especial no currículo escolar, para além de formação de habilidades e competências pré-definidas e padronizadas, especialmente por se tratar da educação pública, cujo acesso e fruição das Artes é bem pouco ofertado e vivenciado.

Mas a própria existência do Teatro tem sua base na resistência, pois traz em si uma possibilidade de subversão, de criação e de insurgência. A possibilidade de subverter a ordem engessada da escola desloca o saber de um lugar hierárquico, consagrado e imutável, transformando os indivíduos em produtores sensíveis de novos saberes e construindo uma nova configuração educativa, mais calcada no afeto, na sensibilidade, na partilha e na criação humana.

Qual o conhecimento indispensável para o ensino de Teatro? O que é importante ser ensinado em Teatro? Até que ponto essas habilidades e competências conseguem equipar o/a professor/a a entender quais são as especificidades e fundamentos do que precisa ser ensinado do ponto de vista da formação em Teatro? O rol das habilidades é genérico, voltado a resultados comportamentais mensuráveis e não para uma formação crítica, criativa e propositiva para a reconstrução da vida em sociedade.

1.4 Síntese da Unidade 1

Na primeira unidade, trabalhamos o histórico de consolidação das práticas pedagógicas de Teatro como direito, para que pudéssemos refletir e ampliar a nossa visão imediatista da ação educativa. Apresentamos leis, decretos e diretrizes que dão sustentação à legitimidade do trabalho de professor de Teatro nas escolas.

Refletir sobre a escola de ontem e sobre os desafios do passado ajuda a compreender melhor o tempo presente e os desafios postos para o futuro. A história de inserção da Arte no currículo escolar demonstra que este não é um tema consensual e que merece a nossa atenção com olhar crítico e propositivo, capaz de provocar e inquietar as nossas certezas,

mobilizando novos sonhos de ações concretas nos mais diversos espaços sociais: escolas, comunidades, associações da sociedade civil.

Que o Teatro forme cada vez mais gente inteligente, sensível e criativa capaz de movimentar e transformar as relações históricas tão desiguais, como vimos na primeira unidade. Esperamos que os conteúdos das próximas unidades possam estimular novas práticas de ensino de Teatro.



Imagem: Pixabay

Unidade 2 - Práticas Pedagógicas de Teatro: a que será que se destinam?

2.1 O teatro na educação básica: desafios e possibilidades

A primeira unidade articulou a trajetória histórica do ensino de Arte/Teatro na educação, de modo que se tornou explícita a compreensão de que o primeiro desafio para professores da área é exigir a presença de aulas de Teatro no currículo das escolas de Educação Básica. Apesar de alguns avanços, como vimos, infelizmente não temos ainda nos municípios e estados brasileiros a realização de um número significativo de concursos que garantam e efetivem profissionais de formação específica, assumindo a docência em Teatro.

A presença do Teatro como um dos conteúdos obrigatórios nas diferentes etapas da Educação Básica está assegurada desde maio de 2016, quando foi publicada a Lei 13.278/2016, que incluiu o ensino de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro nos currículos dos diversos níveis da educação básica no país. A legislação prevê o ensino da Arte, especialmente em suas expressões regionais, como componente curricular obrigatório na educação básica em escolas públicas e particulares, promovendo o desenvolvimento cultural dos estudantes.



Sabendo um pouco mais

Entenda mais sobre a obrigatoriedade do ensino de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro nos currículos da Educação Básica.

Conheça o texto da lei brasileira 13.278/2016 na íntegra:

http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm

Infelizmente, as Secretarias de Educação Municipais e Estaduais e inclusive gestores de Institutos Federais, que oferecem o ensino médio, desconhecem e descumprem as referidas leis, pois seguem realizando concursos de caráter genérico na área de Arte e/ou desconsiderando as formações específicas dos cursos superiores, o que pode ser confirmado mediante a produção teórica de pesquisadores da área da Pedagogia do Teatro.

Em Alagoas, assim como na maior parte do país, a indicação para a contratação de professores especializados nas quatro linguagens presente nos PCN-Arte (BRASIL, 1997b, 1998, 2000b), Música, Dança, Teatro e Artes Visuais, não é cumprida pelas escolas e pela rede pública. Desta forma, o futuro/a professor/a [...] mesmo sem a formação adequada para ministrar aulas de outros componentes curriculares obrigatórios por lei, terá que fazê-lo, o que provoca uma série de contradições entre a formação recebida e o campo de trabalho. (GIANINI, 2015, p. 31-32).

A pesquisa de Paulina Caon retrata a realidade do ensino de Teatro nas escolas, abordando desde os equívocos nos concursos públicos à polivalência do/a professor/a e à restrição das aulas de Teatro aos conteúdos meramente teóricos, conforme se pode notar no trecho a seguir:

Docentes e estudantes perceberam, por exemplo, que os concursos para professores da rede pública ainda utilizam como área de denominação o termo “Artes” ou “Educação Artística” em muitas cidades e estados do país. Também observamos que o/a professor/a formado em teatro, muitas vezes, não coordena processos teatrais dentro da escola pública. Ou ainda, o licenciado em uma das linguagens artísticas se vê pressionado a coordenar processos artísticos-pedagógicos nas diferentes linguagens (música, teatro, artes visuais e dança). Na prática cotidiana, os relatos dos estudantes apontam que, por escolha, acomodação, pressão, falta de repertório ou formação específica, os/as professores/as ministravam aulas de Artes

Visuais, História das Artes Visuais ou até História do Teatro, no caso dos licenciados nessa área quando tentavam se aproximar de sua formação específica, por exemplo. (CAON, 2012, p.122)

No referido texto *Corpo, escola e ensino de teatro em escolas públicas de Uberlândia (Minas Gerais)*, a professora Paulina Caon investiga práticas de ensino de Teatro que ocorrem em salas de aula da rede pública, tendo como eixo de pesquisa a corporalidade que se manifesta nesse processo. Apesar de parecer evidente a presença do corpo como principal materialidade e via de expressão e de produção de conhecimentos cênicos nas aulas de Teatro, não é o que habitualmente encontramos.

Comunidades de crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos são alijadas de seus direitos culturais e de educação em sentido amplo e pleno. Trabalhar com alunos que não se olham, não se tocam, que não saem de suas carteiras, e muitas vezes, nunca realizaram algum processo criativo em grupo, está entre um dos principais desafios enfrentados na prática pedagógica em Teatro. A liberdade de um espaço vazio totalmente aberto pelo jogo e a comunicação sensorial e simbólica dos corpos está sujeito ao imprevisto e ao caos, principalmente porque corpo e aprendizagem ainda hoje caminham em descompasso no contexto escolar.

De acordo com Natércia Pacheco, a imposição de uma atitude submissa e obediente, “[...] uma renovada tendência para o controle e, nesse sentido, para a contenção da criatividade” (PACHECO, 2007, p. 12), restringe muitas possibilidades educativas em Teatro. Em muitas realidades da prática pedagógica, ao se tentar oferecer um campo de experiências estéticas, aspectos como a falta de hábito de escutar, dialogar, criar juntos, por não ser trabalhado no cotidiano, tende a inviabilizar a instauração de uma atmosfera estética propícia ao processo criativo de aprendizagem em Teatro e suas especificidades.

Tal cenário de carências, violações de direitos e violências diversas se revela como desafio cotidiano escolar, muitas vezes se revelando como fome e sede das crianças e adolescentes, vetadas de viverem experiências de Teatro em sua intensidade, podendo se tornar um elemento de caos, desordem, descontrole. Em virtude disso, investimos na visão do Teatro como ato de rebeldia, de problematização da realidade e como forma de “transgressão às lógicas disciplinares, dando relevo à experiência, à dúvida e à troca, cruzando perspectivas e articulando teorias e práticas”. (PACHECO, 2007, p. 11)

Ao citarmos tais desafios concretos da prática pedagógica do ensino de Teatro, observamos que a relação corpo e espaço pressupõe um exercício de paciência pedagógica e mediação constante, associadas à capacidade de planejar e de recriar formas de trabalhar os conteúdos de Teatro em meio ao caos e às violências diversas. Para se

fortalecer, a docência em Artes na educação básica, em escolas públicas e particulares, deveria ser exercida por profissional específico, habilitado com formação na área para lecionar cada um dos conhecimentos teórico-práticos; mas sabemos que não é assim que ocorre na realidade brasileira.

No contexto do ensino público, muitas vezes, um professor de outra área de conhecimento acaba ministrando a disciplina de Artes para complementar a sua carga horária, o que sugere desvalorização e invisibilidade do trabalho docente em Teatro, ocasionando visão equivocada de que qualquer um sem a devida formação em Licenciatura possa assumir essa responsabilidade.



Sabendo um pouco mais

Entre as mesas temáticas que suscitariam as discussões do IV Encontro Nacional de Pedagogia das Artes Cênicas (2017), encontramos: Condições de trabalho do/a professor/a de Artes: a poética da precariedade e o/a professor/a como operador de solução de problemas.

Além do artigo, você pode acessar outros materiais resultantes de estudos e pesquisas no Portal da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (ABRACE):

<http://portalabrace.org/c2/index.php/156-eventos-academicos/2575-iv-encontro-nacional-de-pedagogia-das-artes-cenicas>

Podemos concordar que, sem dúvida, precariedade, quando relacionada ao ensino da Arte, nos remete às condições inadequadas da escola pública, e muitos casos também ocorrem nas escolas privadas, disponibilizadas para a sua prática. Mas não apenas às condições físicas ou à estrutura das salas de aula, mas também às bibliotecas fechadas, à falta de renovação de estratégias de ensino, à falta de escuta, à falta de desejo no ato de ensinar, à falta de espírito inventivo e à carência de composições poéticas, que seriam nutridas pelo perfil artista do/a professor/a de Teatro.

Os estudos de Verônica Almeida e Cilene Canda (2020, p. 391-392) também provocam reflexões a respeito da precarização do trabalho docente em artes nas escolas da rede municipal de ensino de Salvador e suas consequências para a vida sociocultural do país:

A supressão da capacidade de sonhar pela transformação social é um nível sutil e simbólico que interfere intensamente na formação do sujeito, dificultando as suas perspectivas de almejar vidas melhores. Nessas circunstâncias, a escola pública é violentada e subordinada à lógica do capital, que mantém e sedimenta as estruturas de dominação e de opressão, retirando as esperanças de emancipação social. A escola destinada às classes trabalhadoras é voltada à formação da mão de obra barata, para a formatação de um olhar alienado e obediente, tendo no seu cotidiano o retrato do descaso e do abandono dos poderes públicos.

Para além das queixas e lamentações a respeito da precariedade do trabalho docente nas escolas, conclamamos a uma postura embebida de uma indignação que vise denunciar o caso e anunciar as possibilidades de vias de construção rumo à transformação desse cenário político e social. Nas palavras de Philippe Meirieu (2002, p. 68), “[...] indignar-se é extremamente difícil e é propriamente uma virtude, talvez a única virtude [...] que seja útil ao/a educador/a”. Se ficarmos presos às dificuldades encontradas, não avançamos, não provocamos transformações.

Sabemos que poucas escolas públicas apresentam infraestrutura próxima da ideal para o ensino e pouquíssimas para o ensino das Artes, e tal aspecto precisa ser problematizado no âmbito da formação do/a professor/a de Teatro. Entretanto, temos também conhecimento de projetos que obtiveram sucesso mesmo nessas condições, por meio da paixão reflexiva pelo ensino, da ação sensível e transformadora do/a educador/a envolvido em sua comunidade escolar.



Reflexão

Focar em ações de êxito na educação é provocar a compreensão de que é possível, sim, realizar propostas, políticas e projetos de valorização da arte na escola. Uma das ações que está no campo das possibilidades, é investir em nossa formação, mediante convênio estabelecido entre a Universidade Federal da Bahia e a Secretaria Municipal de Educação de Salvador (2015-2016), articulando ensino, pesquisa e extensão, o

projeto *Arte no Currículo* que contribuiu para potencializar a Arte nos currículos de Educação Básica da rede municipal de ensino de Salvador.

O projeto se desdobrou ainda em várias ações de formação, criação e conhecimentos no âmbito da Educação Básica. Cito aqui uma delas: a revisão dos Marcos de Aprendizagem em Arte, resultando na publicação dos Referenciais Curriculares de Arte para o ensino fundamental da rede municipal de ensino.

O Caderno apresenta possibilidades para o trabalho com as Artes no Ensino Fundamental, construído a partir de cinco eixos temáticos norteadores:

1. Leituras de si e do mundo: Arte como construção de identidades;
2. Arte como ponto de encontro da diversidade e das culturas identitárias;
3. Culturas populares e suas configurações na contemporaneidade em Arte;
4. Pesquisas, tecnologias e inovações artísticas;
5. Processos de criação em Arte como processos de aprendizagem.

O documento pode ser consultado neste endereço: http://educacao3.salvador.ba.gov.br/pdfs-nossa-rede/documentos-municipais/ensino-fundamental/referenciais_curriculares_de_arte.pdf

O envolvimento e o comprometimento com o trabalho pedagógico são aspectos basilares da nossa trajetória como educador/aes, e, em consequência, pela aprendizagem de estudantes, quando instauramos ações que possibilitam um efetivo encontro, a sensação e a alegria do saber teatral. É nossa ação pedagógica que torna possível o conhecimento e é o seu caráter inventivo que permite explorar, com os estudantes, infinitas possibilidades.

O desafio sempre será criar condições para o desenvolvimento dessas aulas, oferecendo o melhor de nós para a realização do fazer teatral, o que implica em planejamento, comprometimento, mediação lúdica e dialógica e muito trabalho. Isso não significa abandonar as críticas e reivindicações e tudo que está relacionado às políticas educacionais

e à realidade do ensino de Teatro nas escolas brasileiras, pois sempre estaremos em luta pela emancipação e consolidação do Teatro como área de conhecimento na escola.

Assim, o compromisso alicerça-se pela necessidade de favorecer uma aprendizagem em Teatro mediante diversas experiências comprometidas, sensíveis e propositivas, que levem em conta as características do grupo e o desejo dos estudantes.

2.2 Abordagens metodológicas para o ensino de teatro

A produção teórica da Pedagogia do Teatro já não é tão tímida. Temos excelentes contribuições, a partir de traduções realizadas e obras originais de pesquisadores da área, além de teses e dissertações. Dialogamos constantemente com correntes teóricas e metodologias adquiridas durante a nossa formação, além das influências recebidas (experiências de encenação como ator, encenador ou dramaturgo, projetos de extensão, de iniciação científica, workshops, participação em congressos, festivais de teatro, mostras artísticas, espetáculos e oficinas práticas).

Entretanto, a segurança e o manejo didático de sala de aula são construções diárias que exigem ação-reflexão-ação sobre a prática, ao longo de anos de experimentação e experiência docente. Sabemos, por outro lado, que trabalhar com Teatro inclui tentativas e erros, desejos e frustrações, questões que aparecem com frequência no exercício docente, contribuindo para a construção da identidade profissional de professores e professoras de Teatro.

Sobre os aspectos relacionados às especificidades da atuação docente em Teatro, é importante reafirmar os estudos de José Caldas, professor do curso de Pós-Graduação em Formação e Artes Cênicas da Universidade do Porto, Portugal. Ele afirma o lugar do erro, do improviso, das investigações estéticas, das “inúmeras repetições que são os ensaios, da humilde e grandiosa aceitação deste erro para o crescimento das personagens, da sua relação e do mundo do ‘faz de conta que será reinventado em cada representação’” (CALDAS, 2007, p. 10).

A presença do Teatro no ambiente escolar suscita articulações entre o processo criativo e o processo educativo. Inicialmente, destacamos a Abordagem Triangular, proposta teórico-metodológica sistematizada por Ana Mae Barbosa (1991), que integra o fazer artístico (eixo produção), a análise de obras e objetos de arte (eixo apreciação/reflexão) e a história da arte (eixo contextualização) como estrutura base para o planejamento das aulas de Arte.

A proposta originária no campo das Artes Visuais foi e ainda tem sido utilizada na elaboração de diretrizes para o ensino e aprendizagem das Artes, gerando, na área de Teatro, reações, que vão desde elogios a críticas e propostas alternativas que ampliem o campo de experimentação e criação de abordagens específicas para o ensino de Teatro.

Para pensarmos em práticas artístico-pedagógicas consistentes, tendo como base o referencial teórico consolidado na área que pode contribuir para avanços concretos na prática pedagógica, é essencial que a formação inicial e continuada de professores seja levada a sério. Faz-se urgente propor alternativas que facilitem o desenvolvimento de aprendizagens em Teatro, possibilitando ao/a educando/a “mergulhar no coração selvagem da criação (...) onde podemos ser tudo, mas absolutamente conscientes de que somos nós mesmos” (CALDAS, 2007, p. 9). Desse modo, o Teatro exerce um potencial estético e político fundamental, constituindo-se como direito cultural, como forma de autoconhecimento e pertencimento sociocultural.

Assim, apesar das circunstâncias impostas nas escolas públicas, é fundamental a difusão de abordagens metodológicas de ensino, de natureza criativa e participativa, que seja um germen de criação em grupo de trabalho. É nesse sentido que as práticas pedagógicas de Teatro são resultado da integração/problematização da teoria, da prática e do processo da criação artística. Algumas possibilidades metodológicas apontam para o campo da apreciação e avaliação dos seus resultados estéticos. A experiência constitui um trajeto possível para a pesquisa vinculada ao fazer teatral e seus processos de criação na escola, possibilitando a ampliação dos caminhos de investigação na Pedagogia do Teatro.



Sabendo um pouco mais

Nos primeiros cursos de Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Artes Cênicas, e, posteriormente, nos cursos de Licenciatura em Teatro e em Artes Cênicas, algumas abordagens se destacaram na tentativa de sistematizar caminhos possíveis para a construção de outras esferas criativas de ensino de Teatro nas escolas. É o caso de Jogo Dramático Infantil de Peter Slade; o Jogo, Teatro e Pensamento de Richard Courtney e Improvisação para o Teatro de Viola Spolin, que eram as principais fontes de consulta para o Teatro na Educação. Além da forte influência de Viola Spolin, temos os brasileiros Augusto Boal, Olga Reverbel e Joana Lopes.

Depois da tradução de *Improvisação para o Teatro*, por Ingrid Koudela e Eduardo Amos (edição norte-americana de 1963), seguiram-se, no Brasil, as traduções de *O Jogo Teatral no Livro do Diretor* (1994,2004), *Jogos Teatrais: O Fichário de Viola Spolin* (2001, 2008) e *Jogos Teatrais na Sala de Aula* (1986, 2007). Estes livros tiveram papel importante nas bases conceituais e metodológicas do ensino do Teatro. O método de análise, por meio das ações físicas de Stanislavski, que influenciou Spolin, também contribuiu para a fundamentação dos jogos teatrais.

Formalmente, no Brasil, apresentamos quatro abordagens metodológicas baseadas em processos improvisacionais, a título de conhecimento e inspiração para a construção de outras práticas de ensino de Teatro:

O *jogo dramático*, de tradição francesa, que tem sua fundamentação em Jean-Pierre Ryngaert (2009), por meio da valorização da experiência grupal em teatro, enquanto perspectiva de ruptura com o mundo social. Concebe as aulas e oficinas de Teatro como campo de descobertas nas práticas de jogo, sendo “um lugar privilegiado, fechado, em que as tarefas programadas não são habituais para os participantes (jogar, improvisar) é designado como o lugar da invenção e do imaginário” (RYNGAERT, 2009, p. 68). A cena é, portanto, o lugar onde tudo é possível, em virtude da capacidade imaginativa de cada participante.

Ryngaert também destina especial atenção ao deleite, a estesia de experimentar teatro “o prazer parece ser uma evidência, estar naturalmente associado às práticas de jogo e de improvisação. Ele só é formulado claramente, e, portanto, solicitado, quando sua ausência se torna manifesta” (RYNGAERT, 2009, p. 65). Os estudos deste autor apontam estratégias para o trabalho de teatro em grupo, mostrando riscos e potencialidades das práticas pedagógicas e apontando também orientações aos/as educadores/as de teatro:

Cabe ao/a educador/a deixar claros os desafios, estar atento aos riscos da manipulação e às armadilhas das crises que todo desvelamento artificial desencadeia. (...) Cabe ao formador incitar sem manipular, esclarecer sem destruir toda possibilidade de invenção, autorizar todos os recuos sem que sejam produzidos julgamentos de valor (RYNGAERT, 2009, p. 64).

O *jogo teatral* (theatre game) concebido e sistematizado por Viola Spolin (2004), é metodologia de atuação e conhecimento da prática teatral, com base em jogos cênicos que favorecem a presença, a espontaneidade, com vistas a uma interpretação não engessada e o prazer de criar coletivamente. Sistematiza um conjunto de jogos muito

utilizados por professores e diretores de teatro na mediação do ato cênico, afirmando que “atuar requer presença. Aqui e agora. Jogar produz esse estado. Da mesma forma que os esportistas estão presentes no jogo, assim também devem estar todos os membros do teatro no momento de atuar”. (SPOLIN, 2004, p. 17).

Em seu livro *O jogo teatral no livro do diretor*, Spolin estrutura os jogos com destaque para as regras (estrutura e forma de funcionamento do jogo), as instruções (frases e dicas mediadoras) e avaliação (como forma de análise do processo estético), além de provocar a reflexão sobre o lugar acolhedor e inspirador de quem faz a mediação do jogo teatral: “é a intensidade do foco do diretor naquilo que os jogadores estão fazendo, mais o uso de instruções habilidosas, que estimula os atores a expandirem-se, a alcançarem o que está mais além” (SPOLIN, 2004, p. 17).

O *Drama*, de origem anglo-saxônica, chega ao Brasil a partir das pesquisas da Prof^a Beatriz Cabral (2006). É um método de ensino baseado num processo contínuo de exploração de formas e conteúdos a partir de um foco de investigação, que se utiliza de jogos de improvisação teatral, nos quais os participantes se comportam como se estivessem em outra situação ou lugar, sendo eles próprios ou assumindo o papel de outras pessoas.

O ponto de partida da improvisação deve estar em sintonia com as experiências e atitudes do grupo envolvido. O processo desenvolve-se através de episódios que vão construindo aos poucos a narrativa teatral. Essas unidades cênicas focalizam diferentes aspectos de um pré-texto que é apresentado ao grupo. A mediação de um professor-personagem como condutor do processo, possibilita a interação com os estudantes, interferindo na ação dramática ou enfatizando detalhes da narrativa construída.

O *Teatro do Oprimido*, que sistematiza diferentes categorias de jogos, exercícios teatrais e técnicas de teatro popular elaborados por Augusto Boal, sistematizados em um arsenal estético de luta social e política em favor dos oprimidos. São diversas as técnicas utilizadas no Teatro do Oprimido: teatro imagem, teatro-jornal. Teatro-fórum, teatro invisível, teatro legislativo, arco-íris do desejo, que estão sempre sendo recriadas e reinventadas a partir do contexto e da atuação dos sujeitos em todo o mundo, conforme o próprio Boal (2005, p. 15) registra em seus escritos:

A enorme diversidade de Técnicas e de suas aplicações possíveis – na luta social e política, na psicoterapia, na pedagogia, na cidade como no campo, no trato com problemas pontuais em uma região da cidade ou nos grandes problemas econômicos do país inteiro – não se afastaram, nunca, um milímetro sequer, da sua proposta inicial, que é o apoio decidido do teatro às lutas dos oprimidos (BOAL, 2005, p. 15).

As técnicas são importantes para viabilizarem a produção cênica, por meio do exercício estético e de reflexão crítica compartilhado nos jogos que “possuem regras, como a sociedade possui leis, que são necessárias para que se realizem, mas necessitam de liberdade criativa para que o Jogo, ou a vida, não se transforme em servil obediência. Sem regras não há jogo e sem liberdade não há vida” (BOAL, 2005, p. 16).

Além do livro *Drama como Método de Ensino* (CABRAL, 2006), outro(a)s pesquisadore(a)s seguiram desenvolvendo projetos e pesquisas no contexto educacional a partir do Drama.



Sabendo um pouco mais

Nos links a seguir é possível acessar experiências com o Drama coordenadas pela professora e pesquisadora Beatriz Cabral em escolas públicas de Florianópolis (SC):

Drama como Método de Ensino: Conchas e Caramujos

<https://www.youtube.com/watch?v=rKzNhT3MkEI>;

Drama como Método de Ensino: Cavernas

<https://www.youtube.com/watch?v=ndlKpNOQ6To>;

Drama como Eixo Curricular: Colonização açoriana

<https://www.youtube.com/watch?v=qzOBt9Qz1uQ&t=204s>

Um quinto instrumento metodológico diz respeito à utilização da *peça didática* como modelo de ação, como pré-texto para o jogo da encenação e o ato artístico coletivo propostos por Ingrid Dormien Koudela, a partir de estudos sobre Bertolt Brecht. Koudela contribui também com a inclusão do eixo Apreciação, enfatizando a importância do processo de recepção (assistir espetáculos, analisá-los, criticá-los) no contexto educacional, ampliando o repertório de referências estéticas para novas produções cênicas, assim como para a vida, uma vez que

Se aceitarmos que a atitude estética é decorrência de uma necessidade básica do ser humano que a versão simbólica da experiência, o caráter de distanciamento da vida corrente não significa evasão ou substituição do real por uma esfera fantasiosa, mas a evocação de uma realidade na ausência de qualquer objetivo habitual (KOUDELA, 2001, p. 31).

Com base nessas questões iniciais sobre abordagens pedagógicas de teatro, o jogo aparece como experiência que contém em si significado e simbolização, pois o jogo é justamente o princípio metodológico no interior do processo de criação. O conjunto de jogos pensados e organizados compõe a experiência estética vivenciada no coletivo e alude ao princípio lúdico da experiência humana. Os estudos de Johan Huizinga (2004) e de Roger Caillois (2017) apresentam contributos para entendermos o jogo fundamental para a constituição de linguagens e culturas humanas.

Em seus estudos, Huizinga assume o lugar do prazer, do sentido, da intensidade e fascinação, da capacidade de simbolização latente daqueles que participam inteiramente do jogo. Problematisa a relação utilitária do jogo, afirmando a sua relevância em si mesmo, e o tempo em que durar a experiência, afirmando que “o jogo situa-se fora da sensatez da vida prática, nada tem a ver com a necessidade ou a utilidade, com o dever ou com a verdade” (HUIZINGA, 2004, p. 177).

Acentua que o ser humano não é apenas um ser voltado para o imediato das coisas, como a sobrevivência e a necessidade de perpetuar a espécie, destacando o caráter lúdico e estético da experiência, uma vez que “é evidente que não se pode negar a existência de uma necessidade quase instintiva, espontânea, de ornamentar as coisas, e que seria possível considerá-la uma função lúdica” (HUIZINGA, 2004, p. 187).

Já Roger Caillois, além de considerar a dimensão ontológica do jogo, apresenta algumas de suas características, sendo que uma delas interessa-nos, mais detidamente, ao campo do teatro: Mimicry ou mimetismo, ou seja, “uma série variada de manifestações que tem como característica comum apoiar-se no fato de o sujeito simular crer, fazer crer a si próprio ou fazer com que os outros creiam que é um outro ser diferente de si mesmo” (CAILLOIS, 2017, p. 57).

A categoria de jogos ligados ao mimetismo, à capacidade humana de imitar algo ou alguém em situações fictícias, justamente porque “o jogo consiste não em exhibir uma atividade ou em experimentar um destino em um meio imaginário, mas em tornar a si mesmo um personagem ilusório e em se conduzir de acordo com ele” (CAILLOIS, 2017, p. 57). Define, por assim dizer, uma característica lúdica fundamental não apenas no jogo, mas também, experiências de ensino de teatro.

Ampliando possibilidades de ensinar teatro

No artigo intitulado *O professor assume um papel e traz, por que não, um personagem para a sala de aula: desdobramentos do procedimento teacher in role no processo de drama*, Heloise Vidor narra a experiência de levar uma personagem para a sala de aula. Acompanhe um pouco mais sobre essa experimentação, registrada com o olhar investigativo de pesquisa.

Acesse em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101102008009>

Não obstante as considerações do jogo como experiência estética, podemos exemplificar outras abordagens metodológicas do ensino de teatro, embora ainda voltaremos ao assunto do jogo, destacamos também o lugar da apreciação de espetáculos e experimentos estéticos de teatro.

No texto, *A Nova Proposta de Ensino do Teatro* (2002), Ingrid Koudela relata um trabalho com imagens de um espetáculo (fotos de cenas), o texto da peça, a música, cenografia, figurino, entre outros. No processo, eram realizadas reuniões preparatórias para a ida das crianças ao teatro e para avaliação acerca das suas produções.

Na ocasião, o que mais marcou as crianças de 7 a 10 anos que assistiram *Sonho de uma Noite de Verão*, de Shakespeare, foi o personagem Puck, que aparecia de forma recorrente nos desenhos feitos pelas crianças depois da ida ao teatro. Com o objetivo de aprofundar essa questão, Koudela indagou as crianças: Se você fosse um duende e tivesse o poder de Puck, o que faria para transformar a sua vida? Com tal indagação, a educadora e pesquisadora promove processos de produção de sentidos e de apreensão simbólica, partindo do personagem eleito pelas crianças (poderia ser outro personagem ou o cenário, uma fala, a depender do que aparecesse nas produções dos estudantes) e expandindo o universo imaginário e reflexivo das crianças.



Dica

Acompanhe um pouco mais sobre as pesquisas da professora Ingrid Koudela nos links a seguir:

KOUELA, I. D. **A Nova Proposta de Ensino do Teatro**, Sala Preta 2, p.233-239, 2002.

<https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57096/60084>

KOUELA, I. D.; CAMARGO, R. C. ; RAMALDES, K. . **Histórico e Perspectivas para o Teatro do Futuro**. MORINGA - ARTES DO ESPETÁCULO (UFPB), v. 11, p. 43-55, 2020.

<https://periodicos.ufpb.br/index.php/moringa/article/view/56501/32069>

KOUELA, INGRID DORMIEN. **Nós ainda brincamos como vocês brincavam?**. REVISTA CENA, v. 34, p. 83-103, 2021.

<https://www.seer.ufrgs.br/cena/article/viewFile/112064/61778>

Boa leitura!

Ainda a respeito da formação de quem assiste a um espetáculo, Flávio Desgranges propõe uma Pedagogia do espectador para tratar do lugar educativo e estético da cena, refletindo sobre formas de provocação do público, bem como entendendo o ato de recepção da cena de forma integrada às práticas pedagógicas de Teatro, afirmando que

o exercício dramático sensibiliza para uma recepção mais atenta, crítica e aberta a concepções cênicas novas e divergentes, ao mesmo tempo que a ida ao teatro, o diálogo com as obras contemporâneas possibilita melhor aproveitamento dessas atividades em sala de aula (DESGRANGES, 2003, p. 72).

Tal afirmativa é notória, quando observamos os resultados alcançados com a frequência de espetáculos por determinados grupos em formação em teatro, pois isso expande o repertório estético e a produção de linguagens para a experimentação cênica, “[...] ampliando sua compreensão do jogo de cena e aprofundando sua capacidade de entendimento da obra” (DESGRANGES, 2003, p. 73).

Além da apreciação de espetáculos, é possível notar correntes que aliam o jogo ao texto ou ao espaço ou a outros elementos cênicos, como o trabalho realizado pela professora Maria Lúcia Pupo, que também influencia práticas teatrais de forma significativa com a sistematização de jogos de apropriação do texto voltados para a condução de processos de aprendizagem teatral. Partindo de uma visão crítica a respeito da dicotomia entre o texto e o jogo, Pupo (2005) propõe uma pesquisa a partir de processos cênicos próprios no Brasil, em Marrocos e na França para pensar em caminhos investigativos sobre o diálogo entre texto e jogo nas práticas pedagógicas.

A autora sugere procedimentos de uso de fragmentos do texto dramático ou literário para articular com os jogos teatrais de caráter sensorial, imagético e coletivo. Assim, Pupo (2005, p. 27) justifica essa possibilidade metodológica a partir da fragmentação do texto:

O procedimento da fragmentação, ou seja, da extração voluntária de trechos de uma obra, remete certamente à impossibilidade contemporânea de um olhar totalizante sobre o mundo no qual as certezas não mais parecem evidentes. (...) Procedimentos de colagem e de cruzamento de diferentes textos em função de temas, autores ou estilos de escrita permitem a emergência de novos e enriquecedores significados (PUPO, 2005, p. 27).

Além dessas possibilidades metodológicas, a autora também efetua reflexões e sistematiza experiências com o jogo teatral e o jogo dramático, recursos possivelmente mais acessados para o planejamento de aulas de Teatro, por estarem presentes nas primeiras bibliografias dos currículos dos cursos de Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Artes Cênicas, e, posteriormente, permanecendo nas Licenciaturas em Teatro e em Artes Cênicas.

Para ler e aprofundar!

O artigo da referida autora intitulado *Para desembaraçar os fios aborda as noções de theater game, dramatic play e jeu dramatique*, partindo da origem desses conceitos, de seus princípios básicos e de autores referenciais que abordam essas questões, apontando para sua diferenciação e aprofundamento de sua compreensão:

<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/12462/7384>

Depois dessas abordagens, vão surgindo outras referências metodológicas investigadas por professores da Pedagogia do Teatro. Entre eles, a prática dos Viewpoints desenvolvida pela diretora teatral americana Anne Bogart e utilizada no Brasil como ferramenta metodológica de ensino de Teatro por diversos pesquisadores, entre eles Sandra Meyer (UDESC) e Narciso Telles (UFU).

Apesar de ser ainda pouco explorado no contexto do ensino do teatro na Educação Básica, o sistema pedagógico de ensino e aprendizagem da improvisação criado por Keith Johnstone, denominado Sistema Impro, também vem sendo praticado por artistas-pesquisadores docentes no Brasil, desde o início dos anos 2000. Temos, também, os entrelaçamentos entre os estudos da *performance* e o ensino de Teatro, nas vozes de Mônica Torres Bonatto (2009, 2015), Gilberto Icle (2013), Marina Marcondes (2010, 2017), Mara Lúcia Leal (2010), Luciana Hartmann (2014), Carminda Mendes André (2011; 2017), Melissa da Silva Ferreira (2019) e Pedro Haddad Martins (2019), entre outros.

Dialogar com o contexto escolar sob as lentes dos estudos da Performance permite enxergar os corpos, vozes e gestos das crianças e jovens, na relação com os seus colegas, com os/as professores/as e com o tempo/espço da sala de aula e da comunidade onde estão inseridos.



Dica

A intervenção urbana performática proposta pela professora Monica Bonatto, denominada Pés Coloridos, realizou-se na Avenida José Bonifácio em Porto Alegre/RS, em frente à Escola, e explorou a noção de tarefa, neste caso, atravessar a rua tendo os pés pintados com tinta, marcando o asfalto com pegadas coloridas.

Fonte: Capa do periódico Cena/UFRGS, disponível em:
<https://seer.ufrgs.br/cena/issue/view/1970>

Acesse e conheça um pouco mais a respeito desse trabalho de intervenção urbana:

http://www.portalabrace.org/vreuniao/textos/pedagogia/Monica_Torres_Bonatto_-_Percurso_entre_arte_contemporanea_e_processos_de_criacao_cenica_na_escola.pdf

Para os/as professores/as que desejem trabalhar com a metodologia das Formas Animadas, destacamos o pensamento de Ana Maria Amaral e outros pesquisadores, como Valmor Níni Beltrame, Mario Ferreira Piragibe e Paulo Balardim. O Circo, dentro do ensino de Arte/Teatro, amplia suas possibilidades discursivas como intervenção metodológica, em virtude de suas finalidades artístico-educacionais e inclusivas.

Para conhecer mais e experimentar as formas animadas!

Periódico de Teatro de Formas Animadas vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Teatro, do Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina. Ação do Programa de Extensão Formação Profissional no Teatro Catarinense.

No link abaixo acesse a **Revista Móin-Móin**

<https://www.revistas.udesc.br/index.php/moin/index>

O trabalho com outras formas e expressões da cultura também encontram assento no amplo e rico contexto do ensino de Teatro. Podemos, por exemplo, trabalhar Rituais Teatrais: Reinados, Congos e Congadas e incluir, em nosso planejamento, um recurso do Drama para aproximar os estudantes do tema, chegando na sala de aula como um(a) professor(a) personagem. São abordagens estéticas distintas que se convertem em prática sistematizada de ensino de Teatro, uma vez que as possibilidades de um ensino criativo, estético e libertador são infinitas.



Figura 2: Estudantes da Licenciatura em Teatro (UFBA) em experiência com o Drama: personagem na berlinda

As abordagens metodológicas são constituídas pelas bases teórico-conceituais e pela reflexão sobre o *como* (mediante), pretendemos trabalhar o tema elegido por nós na prática teatral em sala de aula. Para alcançarmos os objetivos propostos no planejamento de ensino, faremos escolhas estratégicas, podendo envolver mais de uma abordagem durante o desenvolvimento do mesmo percurso criador.

Podemos incluir jogos teatrais africanos, e/ou ainda trabalhar máscaras, mediante Formas Animadas, articulando com repertórios de jogos improvisacionais de outras correntes metodológicas; o que não significa, no entanto, que a organização de uma aula resulte de combinações aleatórias e desarticuladas. Estamos defendendo o lugar da criação do/a educador/a ao planejar as suas práticas pedagógicas de ensino de Teatro.

Cada sala de aula é diferente, assim se faz importante que modifiquemos constantemente as nossas estratégias, de acordo com as demandas curriculares e com o diagnóstico de interesses, vivências e maturidade de cada turma ou grupo. Cada experiência de ensino é singular. Cada sujeito, professor e estudante, também é único. Ao elegermos uma abordagem metodológica, identificamos conteúdos específicos (perfil artista) e conteúdos pedagógicos (perfil professor), embora essas duas funções possam se apresentar como amálgamas nas práticas de ensino de Teatro. Como bem afirma Bell Hooks (2017, p. 21-22) em *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade, ensinar é um ato teatral*:

E é esse aspecto do nosso trabalho que proporciona espaço para as mudanças, a invenção e as alterações espontâneas que podem atuar como catalisadoras para evidenciar os aspectos únicos de cada turma. Para abraçar o aspecto teatral do ensino, temos de interagir com a “plateia”, de pensar na questão da reciprocidade.



Sabendo um pouco mais

Matriz Curricular para Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica – Prefeitura Municipal de Florianópolis Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis, SC. 2016.

Acesse e conheça as Diretrizes Curriculares para a Inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Sistema Municipal de Ensino de Salvador, 2005:

<http://educacao3.salvador.ba.gov.br/pasta-de-textos-do-professor-e-da-professora-para-o-ensino-de-historia-da-africa-e-cultura-afro-brasileira/>

2.3 Projetos de ensino de teatro: processos de criação e experiência estética

Ao pensarmos em dar início à elaboração de um projeto de ensino de Teatro, é importante que tenhamos em mente qual a concepção epistemológica que alicerça a nossa ação-no-mundo. Dentre as teorias epistemológicas e pedagógicas, destacamos o empirismo e a pedagogia diretiva, o inatismo e a pedagogia não-diretiva, e o construtivismo (interacionismo) e a pedagogia construtivista.

Essas teorias podem supervalorizar, em alguns casos, a função do docente no processo de aprendizagem, a função dos discentes ou a interação entre ambos. No ensino do Teatro, é importante que a interação seja valorizada dentro da perspectiva pedagógica, para que ocorram trocas efetivas entre professor e estudante, e entre os próprios estudantes. Nesse sentido, isso nos aproxima mais dos conceitos construtivistas, por meio dos quais Fábio Moura e Caroline Caregnato (2019, p.494) observam que:

O Teatro se tornou um importante espaço de fortalecimento imagético e de influência sociopolítica, sendo assim, um espaço de interação entre as experiências das pessoas, no qual o conhecimento é construído na ação/reflexão, e não na passividade. Logo, como dizíamos, a proposta de Brecht está em sintonia com os pressupostos construtivistas de engajamento e participação ativa dos sujeitos na construção de suas visões de mundo, ou de seu conhecimento (MOURA e CAREGNATO, 2019, p.494).

As contribuições pedagógicas do construtivismo e do sociointeracionismo para o ensino de Teatro é bem significativa, por compreender a importância da participação ativa na construção do próprio aprendizado, mediante a experimentação, a pesquisa e trabalhos em grupo, o estímulo à dúvida, à busca e ao desenvolvimento do pensamento crítico e estético.

Tais correntes afirmam que o estudante aprende melhor ao participar de forma direta na construção do conhecimento que adquire, considerando o social e o cultural como constitutivos desse processo. Mas, de forma alguma redefine o papel do/a professor/a enquanto mediador desses conteúdos, visto como um problematizador, acompanhando o processo, mediando e intervindo de forma adequada com conhecimentos específicos do Teatro e de teoria de aprendizagem.

Além disso, Vygotski (1991) no campo da corrente sociointeracionista, discorre acerca do papel da linguagem e do brincar no desenvolvimento humano e considera a atividade criativa da criança, presente no brincar ou jogo, descrevendo sua ação de brincar e de atribuir significado às suas práticas. Assim, “no brincar, o pensamento está separado

dos objetos e a ação surge das ideias e não das coisas: um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo” (VYGOTSKI, 1991, p. 65).

A compreensão da atividade simbólica na primeira infância apresenta relevantes contribuições para entendermos como se processa o ensino de Teatro com o público infantil, ajudando-nos a entender que “a ação numa situação imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação” (VYGOTSKI, 1991, p. 65).

É possível também pensarmos em proposições metodológicas inspiradas na corrente construtivista, como é o caso de processos cênicos colaborativos. Ao tratar da relação existente entre processos de criação teatral contemporâneos que se propõem colaborativos e a Pedagogia do Teatro, o/a professor/a Vicente Concilio (2009) observa que, de certa forma, o construtivismo dialoga com as características de um processo colaborativo de construção teatral, pois demanda o envolvimento efetivo dos sujeitos com o processo de construção do conhecimento. Ele estabelece conexões entre as características dos processos colaborativos e a pedagogia de projetos, proposta metodológica de ensino e aprendizagem cuja pedagogia de maior referência são as reflexões do/a professor/a Fernando Hernández.

No que se refere aos projetos de ensino de Teatro, é importante compreender que projetar uma ação significa pensá-la, organizá-la em seus detalhes, tendo como pano de fundo uma concepção crítica e transformadora de mundo, que ajude a delinear os objetivos viáveis e exequíveis à sua realização.

Assim, o planejamento de práticas pedagógicas de Teatro agrega conhecimentos de cunho flexível, dinâmico e efêmero, cujo valor simbólico não se apresenta em dados numéricos, mas no vigor do sentido produzido na formação, por isso é “[...] necessário reencontrar a experiência concreta, corporal, existencial, para produzir sentido e evitar afundar-se nas representações mediáticas” (PACHECO, 2007, p. 13). Escola sendo lugar de vida, tendo o Teatro como lugar da criação, da transgressão criativa como alternativa ao conservadorismo das relações institucionais; Teatro como tempo/espaço de vida, de pulsação, de estesia, de paixão pelo conhecimento; é uma resposta à violência, ao descaso, pois “dar uma resposta é transformar aqueles espaços de exceção em espaços de vida e de identidade da Escola” (PACHECO, 2007, p. 13).

Para podermos concretizar ações e práticas com tais perspectivas, é importante evitarmos o desperdício de tantas descobertas e experiências, próprias aos processos de criação, e buscarmos agir com mais assertividade, ética e compromisso. Isso significa dizer que uma

ação pedagógica em Teatro precisa ser bem planejada, podendo ser adotado o tradicional formato de Plano de Ensino ou a estrutura de um Projeto Pedagógico, que demanda o envolvimento efetivo dos estudantes com o processo de construção do conhecimento.

A Pedagogia de Projetos aborda os conteúdos curriculares facilitando uma aproximação das experiências dos estudantes com conhecimentos, saberes, necessidades e problemas que surgem do contexto social e cultural destes e que implica no desenvolvimento de atividades práticas e de diferentes estratégias de pesquisa.

Esta opção por projetos incentiva um olhar interdisciplinar do conhecimento, além de estimular o aprendizado por meio da experiência e o desenvolvimento da autonomia e o protagonismo dos estudantes, resultando em um produto final de visibilidade, como, por exemplo, a realização de uma Feira, uma Mostra, um espetáculo ou um Sarau. Tanto a produção em si das experiências de partilhas quanto a apreciação do trabalho do outro, é extremamente significativo para a escola, para os estudantes e professores, em virtude da valorização e reconhecimento do seu trabalho de mediação artístico-pedagógica. Nesses cenários de trocas estéticas, o participante amplia o seu repertório estético, “enriquece-se ao deparar com realizações completamente diferentes da sua, surpreende-se com a infinidade de possibilidades de criação cênica para a mesma proposta” (DESGRANGES, 2003, p. 74).

Desse modo, é importante que os projetos didáticos elaborados para o ensino de Teatro contemplem o desenvolvimento de processos de criação, que podem resultar em produtos parciais ou finais. A professora Celida Salume Mendonça investiga há alguns anos, com os estudantes de iniciação científica que já fizeram parte do Centro Lúdico Laboratorial de Processos Criativos (CELULA), a ludicidade e as materialidades como princípios deflagradores dos processos de criação no contexto educacional.

Trabalhar a ludicidade, como sugere a professora Mariene Perobelli requer uma predisposição interna que não se adquire apenas com estudo, que não se resume a aplicação de dinâmicas ou brincadeiras, que exige interrupção: “Interromper o automatismo da ação, a lógica da razão, a busca por receitas aplicáveis em sala de aula” (PEROBELLI, 2013, p.223). A ludicidade poderia ser aqui compreendida como uma atitude diante do fazer teatral, a apropriação de um espírito inventivo que busque o sonho, a aventura.

Buscando compreender as diferenças entre ludicidade e experiência lúdica, Cipriano Luckesi conceitua a ludicidade como uma dinâmica interna ao sujeito, como um estado de plenitude ativado e significado pela pessoa no instante presente, no aqui e agora. Para este autor, não existem atividades que são lúdicas por si só; elas são consideradas lúdicas a depender de quem a vivencia, da circunstância em que ela ocorre e, portanto, do sentido

atribuído à experiência. Segundo o autor, a ludicidade é um estado interno do sujeito, podendo ser manifesto no mundo externo e até mesmo percebido, partilhado e relatado pelo sujeito em seu convívio social:

Todas essas atividades, denominadas de lúdicas, poderão ser ‘não lúdicas’ a depender dos sentimentos que se façam presentes em quem delas está participando, numa determinada circunstância (LUCKÉSI, 2014, p. 13-14).

A ludicidade, além de um estado interno e subjetivo do ser, compõe modos e formas de manifestação e em experiências de cunho estético e relacional, constituindo em campos de linguagens e de culturas, enquanto sistema simbólico necessário para a identidade de um povo. Nesse sentido, é importante entendermos que

[...] A cultura não está nos artefatos nem nas frases, mas nas simbologias e nas relações sociais que os conformam e lhes dão sentido. Assim, um texto, uma crença ou o valor da vida em família podem mudar, sem que isso signifique que a cultura mudou ou se corrompeu. A cultura continuará existindo enquanto consistir esse sistema simbólico. Nesse sentido, está sempre em formação e mudança. (COHN, 2009, p. 20).

Entendendo a cultura como formação e mudança, refletimos mais acerca do ensino de Teatro, do seu planejamento e da implementação de práticas pedagógicas. Partiremos das materialidades cênicas para pensarmos a prática pedagógica que tenha significado e relação com as linguagens e as culturas, como também assumindo o desafio de favorecer experiências plenas de ludicidade para quem vivencia.

As materialidades referem-se aos elementos sensíveis e didáticos em potencial, ou seja, podem ser um ponto de partida para uma investigação cênica, apresentando-se, muitas vezes, como uma imagem, uma música, um aroma, um elemento da natureza, um objeto, tecidos, plásticos, um espaço delimitado, o fragmento de um filme, de um texto literário ou dramático. Assim como Gaston Bachelard, Fayga Ostrower opta pelo termo materialidade, ao invés de matéria, por compreender que não é apenas uma substância palpável, mas tudo o que está sendo formado e transformado por nós.

Para Ostrower (1999, p.06), “não há atalhos para a vida e tampouco os há para a criação”, é por meio das experiências concretas e – por que não dizer – materiais, físicas, reais com o mundo, que se delineia o potencial criador de cada um. Sejam os meios sensoriais, abstratos ou teóricos, sempre é preciso fazer. A materialidade da linguagem pode provocar a criação de imagens poéticas, na visão de Gaston Bachelard (1998, p. 190):

A imagem poética é uma emergência da linguagem, está sempre um pouco acima da linguagem significante. Ao viver os poemas tem-se pois a experiência salutar da emergência. Emergência sem dúvida de pequeno porte. Mas essas emergências se renovam; a poesia põe a linguagem em estado de emergência.

Essas materialidades apresentam possibilidade de ressonâncias e desdobramentos em outras ações para além de uma aula, quando são inseridas intencionalmente em diferentes momentos dos processos de investigação cênica na escola, como até mesmo em um aquecimento ou jogo. Mas isso precisa ser pensado, organizado de forma que se pense os jogos, exercícios e técnicas de forma dialogada com as linguagens e as culturas daquele público em específico, para que a experiência ganhe sentido e se amplie.

Quando nos referimos à investigação cênica, não falamos apenas do processo que objetiva a construção de narrativas, como ocorre no Drama, mas de toda investigação que começa no corpo, desperta os sentidos, mobiliza o sujeito ir além, a colocar-se em diálogo criativo e propositivo com o outro, abrindo as fissuras da timidez, da submissão e da passividade.

A areia friccionada ao corpo, um tapete de folhas secas instalado na sala de aula ou a ventania produzida por um conjunto de ventiladores, pode gerar imagens, sensações, atualizar memórias, fazer surgir personagens ou produzir a atmosfera de um espaço ficcional. É o que faz a professora Carmela Soares com um grupo de alunos do 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública do Rio de Janeiro:

O pátio estava coberto por um tapete de folhas amareladas que pendiam continuamente das árvores. Queria compartilhar aquela imagem com as outras pessoas da escola. (...) eu estava envolta com a experiência de beleza que aquela imagem havia me proporcionado. Havia tanta teatralidade no espaço. Meu desejo era o de realizar o seu enquadramento para os estudantes. De que maneira poderia explorar esta imagem como signo de uma teatralidade? (SOARES, 2003, p. 278-279).

Com os seus alunos, Carmela recolhe as folhas de amendoeira que são levadas para a sala de aula. O jogo improvisacional instaurado focava a atenção do grupo para todas as imagens criadas, desde a chegada das folhas no espaço até a interação dos participantes com sua materialidade, e o surgimento de diferentes personagens, como reis e rainhas, damas com enormes leques de folhas, árvores, animais e seres extraterrestres.

Ao invés de apresentar papéis construídos por um dramaturgo a ser desempenhado por cada um, essa possibilidade metodológica amplia bastante a possibilidade de novas investigações cênicas, partindo da imaginação e da investigação práticas dos

participantes do processo de criação. Esses elementos que excitam a imaginação podem ser *descolados* de um texto que o/a professor/a utiliza como *pré-texto* para a construção de um percurso criativo. É dessa fricção entre o atuante e a materialidade oferecida no processo improvisacional que surge um percurso criativo mais orgânico.

A exploração ativa de um texto ou fragmentos deste, mediante jogos de apropriação, pode permitir a descoberta de conotações inesperadas, possibilitando que o/a estudante “se impregne sensorialmente do texto, mediante a exploração da materialidade do significante, antes de passar à improvisação teatral propriamente dita” (PUPO, 2005, p.68).

Nos processos de criação, os estudantes não estão apenas fazendo acontecer a experiência criativa, mas permitindo que a experiência se faça neles, imprimindo sensações e sentidos, como a expectativa de entrar em cena, a alegria da criação, do fascínio que o Teatro exerce justamente pelo seu convite à liberdade criativa. A intencionalidade do/a professor/a nessas escolhas metodológicas de como chegar ao assunto proposto pelas vias de uma mediação sensível da aventura criativa é importante para analisar o lugar e a ação em relação dialética com a materialidade oferecida em situação experimental.

O processo criativo está localizado no campo relacional e todos os elementos explorados passam a alimentar as diferentes etapas do processo inventivo, por meio da ativação da imaginação, pois “os acontecimentos vividos e as impressões sentidas provocam transferências imaginárias que modificam a relação interpessoal” (POSTIC, 1992, p. 31). A realidade a ser refletida na cena – seja de modo realista ou de qualquer outra possibilidade de representação – é o objeto de investigação criativa, que pode partir, como dissemos, de um signo, um objeto, como também se nutre pelas vias imensuráveis do imaginário, ou seja, “o imaginário alimenta-se da realidade” (POSTIC, 1992, p. 31). Podemos ir mais adiante nessa questão, concordando que

Pelo imaginário, o/a estudante afirma a sua liberdade. (...) Como as relações sociais entre docente e aluno se situam num sistema de normas, segundo uma forma imposta pela regra social, é no imaginário que se põem em movimento os afectos, que se exprimem pulsões e desejos. Em compensação, as produções imaginárias actuam sobre a relação entre o/a estudante e o docente. Acentuam o conflito ou, por sublimação, são um meio de o ultrapassar (POSTIC, 1992, p. 32).

Além das questões relativas ao direito ao imaginário na escola, é fundamental estabelecer que esse tipo de relação acontece no corpo, em toda sua sensualidade. Em *Cognição Inventiva, Arte e Corpo*, Virginia Kastrup (2015) discute a aprendizagem inventiva e a experiência expandida a partir do corpo. Nela, o próprio sujeito inventor é tanto produto

quanto efeito do processo de invenção, assim como o invento. O que foi criado e o próprio artista foram produzidos pelas ações.

Kastrup (2015) defende que os processos inventivos são marcados pela imprevisibilidade e dependem da habitação de um território. A experiência estética “afeta e mobiliza todo o nosso corpo, que é atravessado pelos afetos e sensações” (KASTRUP, 2015, p.75). No processo de criação, a arte é capaz de acionar um processo de produção de subjetividade e de invenção de mundo.

A experiência estética gerada na relação com essas materialidades que são levadas para a sala de aula é preenchida ainda pelo caráter de intertextualidade, pois viabiliza um novo modo de leitura e de significação desses elementos. O trabalho pedagógico, com essas materialidades como ponto inicial de criação, desestabiliza a linearidade da imagem original ou de um diálogo mais óbvio, dando forma às coisas e inaugurando relações que não existiam antes.



Sabendo um pouco mais

Esse discurso pode ser melhor compreendido e aprofundado mediante a leitura do artigo *Barros, Rosa e outras poesias: processos de encenação*, disponível em <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/7144>. Ver nas págs. 03 e 04 do artigo registro imagético de uma etapa do processo de experimentação com alunos do curso de Licenciatura em Teatro envolvendo o trajeto das formigas no pátio da Escola de Teatro. Texto da imagem p.03: “Quase não lembro da minha infância, nada de feliz me ocorria, não podia ter sentimentos, vontades, prazeres... Meus melhores momentos estão sendo agora, observando formigas que quero imaginar”. Texto da imagem p.04: “Quando não encontro minha formiga, fico em silêncio, deito no chão, entrego meus sentidos aos dela, rastreio seus pequenos passos nas estrias dessa madeira. Meus ouvidos... Não me conformo, esses passos não são os dela. Meus olhos querem se fechar”.

A presença dessas materialidades no interior da aula de Teatro oferece aos estudantes a possibilidade de um encontro e contribui diretamente para um estado de presença

nos jogos improvisacionais instaurados pelo/a professor/a. A inserção desses elementos permite que realizemos atividades que despertam a curiosidade, empolgam os estudantes e fortalecem as relações afetivas, tamanho é o encantamento ocasionado pela interação com o novo. No contexto do ensino público, precisamos ainda mais perseguir estratégias que *driblem* a falta de condições favoráveis (que ocasiona desatenção ou desinteresse dos estudantes), por compreendermos o potencial do Teatro no cotidiano. Nesse sentido, concordamos que

[...] Educação e Cultura não se confundem, mas sobrepõem-se, cruzam-se, alimentam-se. A Escola é apenas um dos espaços em que a educação acontece... ela não pode fechar-se às múltiplas expressões da arte sob pena de esvaziamento de sentido, de *secura*. Também não pode domesticá-las, porque não são domesticáveis, apesar das mudanças em função das vivências e sensibilidades de cada época, do mesmo modo que as ciências evoluem e se entrelaçam apesar do enclausuramento disciplinar que esconde as pontes e as transformações (PACHECO, 2007, p. 12).

Pensar em propostas pedagógicas de Teatro implica, portanto, provocar que os estudantes se envolvam, de forma autêntica na tarefa de aprender e construir conhecimentos, em lugares, muitas vezes inóspitos, onde a imaginação e os corpos são constantemente vigiados, sufocados e controlados. Do mesmo modo, o desejo e o gosto pelo jogo, pela leitura, pela arte, continuam a permanecer reprimidos. Em contrapartida, no processo criativo, a imaginação se alimenta de materiais tomados da experiência vivida pelo/a educando/a.

Assim, quanto mais rica for a experiência, tanto maior será o material colocado à disposição da imaginação. Vygotsky (1991) investiga em seus estudos os mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte da natureza de cada pessoa. Assim, criar pressupõe fazer algo novo, esse novo não nascerá do acaso, mas da interação que agrega os princípios da percepção sensorial, do sentimento e da imaginação, acumulados culturalmente. O produto criativo nas aulas de Teatro é um percurso em construção que se dá a partir das relações que vão sendo estabelecidas no interior da experiência estética.

2.4 Observação de práticas de ensino de teatro

Refletir sobre a observação da prática pedagógica, nos remete a compreender o campo da formação de professores e, mais especificamente, o estágio. No conjunto de componentes de estágio curricular oferecidos pelos diversos cursos de Licenciatura em Teatro e em Artes Cênicas no Brasil, a primeira a ser ofertada sempre é dedicada ao Estágio de Observação. É o momento que, muitas vezes, os estudantes vão ter o primeiro confronto

com a realidade do ensino público, no qual, possivelmente, irão atuar. É o momento de começarem a pensar na condição de professor, na sua identidade profissional, e, conseqüentemente, nas práticas pedagógicas de Teatro.

Conforme a singularidade da oferta de estágio a cada semestre, nos diferentes cursos, algumas práticas de ensino são desenvolvidas em escolas públicas, enquanto outras abrem a possibilidade de o/a estudante dialogar com diferentes espaços na comunidade. As instituições que acolhem o estudante têm seu próprio funcionamento e suas especificidades, que incluem, em alguns casos, a exigência de que o licenciando em Teatro dialogue com o projeto que já vem sendo desenvolvido pelo/a professor/a titular da turma e/ou eixo temático trabalhado na escola.

No artigo *A formação do/a professor/a de teatro: relações entre teoria e prática no estágio curricular*, a professora Celida Salume aborda as dificuldades de relacionamento encontradas pelos estudantes no campo de estágio, como problemas de comunicação com a escola, pois nem sempre ocorre o cuidado de manter os estagiários a par da rotina interna da instituição, que, em algumas situações, surpreende o planejamento destes.

Outras questões concretas também interferem na dinâmica interinstitucional de estágio, como os espaços inadequados, o excesso de demandas e de turmas dos/as professores/as regentes, a estrutura disciplinar fragmentada do currículo, e, muitas vezes, a falta de abertura de diálogo com a equipe pedagógica, são alguns dos desafios enfrentados no cotidiano de imersão dos estudantes no campo de estágio.



Atividade

Feche os olhos e visualize uma sala de aula que tenha visitado, ou a sua própria sala de aula. Tente se ater aos detalhes, dimensões e elementos presentes.

Agora, ainda de olhos fechados, pense na possibilidade de transformar esse espaço, modificando-o poeticamente. Escolha em sua casa elementos de apenas uma cor para compor e transformar essa sala. Altere a atmosfera desse espaço, reorganizando os elementos presentes e “pintando” o ambiente com uma única cor. Vamos transformar o espaço em um LUGAR.

Em *Elogio da Escola*, Jorge Larrosa (2017) pontua que a crítica à escola se tornou um lugar comum e nos convida a repensá-la amorosamente e exprimirmos nossa voz como pedagogos, não apenas com o/a professor/a. Nos provoca a pensarmos a escola como um lugar de sentir curiosidade e interesse, um sentir provocado pela experiência. Um lugar para se ter tempo, para errar, para recomeçar, para criar. É nessa direção que devemos observar as práticas de ensino de Teatro, percebendo-as também como possibilidade de promover o protagonismo juvenil, por meio da participação na experiência teatral, reconhecendo-os como sujeitos ativos e criativos do processo educativo.

E ao/a professor/a, reconhecer-se como agente de transformação individual e coletivo, capaz de produzir um saber profissional detentor de vontade política. A falta de um ambiente adequado para o desenvolvimento da experiência criativa não impede a realização de um bom trabalho, pois se observamos que a instituição não oferece uma área própria para o desenvolvimento de atividades práticas, tomamos como desafio explorar os espaços possíveis e redimensioná-los, ressignificando-os com o envolvimento dos estudantes. Precisamos articular estratégias pedagógicas que alterem a atmosfera habitual da sala de aula.

No início da prática docente, o primeiro cuidado necessário é conhecer o grupo com o qual irão trabalhar nesse período, o que envolve um olhar crítico para as ações pensadas e propostas, pois, muitas vezes, o primeiro movimento é de identificar a singularidade do grupo equivocadamente como problema.

É importante considerar que os estudantes reagem conforme as experiências anteriores de ensino e aprendizagem vivenciadas, o que inclui: distintas relações entre professor e aluno; não estarem habituados às formações propostas para a aula, como trabalhos em grupo e com o corpo assumindo uma outra relação com o outro e com o ambiente, lidar com o espaço livre da sala de aula, escutar a ideia do colega e/ou dialogar com as diferentes propostas, dificuldade de se expor e de respeitar as regras coletivas.

Não é novidade que crianças, jovens ou adultos envolvidos em uma experiência de estágio podem estar vivenciando seu primeiro contato com a linguagem teatral. Assim, doar-se a um estado de jogo não é fácil para alguém que não tenha tal hábito de concentração e engajamento. Sobre a dificuldade de se expor diante do grupo, ou até mesmo o bloqueio total na participação do jogo, Ryngaert (2009, p. 45) argumenta: “[...] ela se traduz, sobretudo, por uma impossibilidade de superar a angústia causada pelo olhar do outro ou o sentimento de ser ridículo a seus próprios olhos [...]”. Em algumas situações, observar de fora o desenvolvimento de propostas e se familiarizar aos poucos com elas tende a encorajar o/a aluno/a a participar.

É na prática que o/a licenciando/a em teatro aprende a conduzir a inserção do seu aluno nas aulas, seduzindo-o para o fazer teatral, e, ao mesmo tempo, enfrentando e driblando as dificuldades e desafios concretos da realidade, sem perder a esperança, o desejo de criação e de transformação inerente ao Teatro.

2.5 Síntese da Unidade 2

Nesta unidade, conhecemos algumas importantes referências do ensino de Teatro, em suas múltiplas e variadas formas de mediação de um processo criativo. Algumas propostas criativas podem ser valorizadas na sala de aula, bem como na pesquisa de espaços alternativos, ainda não explorados cenicamente dentro e fora da escola.

As abordagens metodológicas selecionadas não se limitam ao ambiente escolar, podendo ser trabalhadas em outros contextos socioculturais, como grupos e companhias de teatro, associações da sociedade civil, movimentos sociais, universidade, dentre tantos outros espaços que necessitam de Teatro como campo de linguagem, conhecimento e expressão.

Pensar em espaços e formatos criativos das aulas de Teatro atende a um desejo desenfreado dos educandos em participar de aulas diferentes, como podem ser consideradas as de teatro. Isso inclui estudantes de outras turmas (muitas vezes sem aula, por falta de professor) que ficam nas janelas das salas na esperança de participar ou simplesmente assistir. Nem todos os estudantes têm a oportunidade de conhecer e vivenciar uma experiência teatral, apesar de, como dissemos, ser um direito garantido por lei.

Contudo, o direito assegurado à experiência estético-cultural precisa ser facultado a todos, como modo de conhecer, interagir e se desenvolver plenamente. Com o panorama apresentado, buscamos apresentar algumas possibilidades metodológicas que se somarão com os conteúdos e propostas esboçados na unidade 3, como perspectiva de contribuição para as intervenções propriamente ditas.

A seguir, apresentaremos algumas contribuições e orientações para a prática pedagógica de Teatro nas escolas e em ambientes educativos não-escolares, refletindo sobre algumas possibilidades metodológicas que orientam o/a estudante de licenciatura planejar, ministrar aulas, acompanhar, nutrir sensível e ludicamente e avaliar um processo educativo de Teatro.



Imagem: Pixabay

Unidade 3 - Oficina de Práticas Pedagógicas de Teatro

Criar é, basicamente, formar. É poder dar forma a algo novo. Em qualquer que seja o campo de atividade, trata-se, nesse “novo”, de novas coerências que se estabelecem para a mente humana, fenômenos relacionados de modo novo e compreendidos em termos novos.

Fayga Ostrower

Mãos à obra! Assim como o ato criador é um processo de dar forma e vida aos nossos desejos e angústias, as práticas pedagógicas que desenvolvemos em sala de aula são fruto de um processo criativo. Pensar, organizar e desenvolver um processo que envolve arte, ciência e política são atos complexos que envolvem reflexão, contextualização e compromisso com a realidade. O/a professor/a define seus objetivos, elege o conteúdo que será trabalhado e cria diferentes estratégias pensando na singularidade do grupo com o qual irá trabalhar, acessando as metodologias teatrais que contribuirão para atingir os seus objetivos. No próprio ato de ensinar, exercitamos nossa postura de educadores e nosso aprendizado de artistas.

Fayga Ostrower (2008) em *Criatividade e Processos de Criação*, aborda que nossa imaginação precisa identificar-se com uma materialidade, que criará afinidade e empatia com ela. Cada materialidade abrange, de início, certas possibilidades de ação e outras tantas impossibilidades. Para Luigi Pareyson (1997), em sua teoria da formatividade, a materialidade da obra é apontada como elemento fundante, encontra-se a regra operando, não sendo possível projetar a obra antes de fazê-la. No ensino de Teatro é jogando, improvisando, encenando, discutindo, que ela vai ganhando forma, muitas vezes bem distinta da ideia inicial, em processo de gestação.

O processo criativo não pode, assim, ser pré-determinado a priori, mas implica uma ação pensante, planejada de modo a se obter resultados estéticos mais ricos e diversificados, menos padronizados ou estereotipados e mais criativos. É através do nosso corpo, a principal materialidade do fazer teatral, em fricção com as materialidades acessadas, seja ela, um objeto, um texto, uma imagem, um som, um espaço, que a obra se faz, inventando o seu próprio fazer. Assim,

São chamadas aqui de ‘materialidades’, objetos, tecidos, imagens, músicas, substâncias, elementos da natureza (água, areia, folhas, aromas) - ou até mesmo o próprio espaço enquadrado - introduzidos intencionalmente como desencadeadores de exercícios, propostas, jogos ou mesmo para a construção de personagens, narrativas e/ou cenas (MENDONÇA, 2020, p.145).

A autora defende que o impacto dessas materialidades inseridas intencionalmente pelo condutor do processo nas experiências instauradas, envolve uma infinidade de combinações possíveis, que são tecidas pela heterogeneidade dos estudantes e suas subjetividades, nutrindo a imaginação criativa e contribuindo para a construção de narrativas e cenas. Nesse processo pode ser incluído na estética de um produto parcial, exercícios e jogos desenvolvidos durante as aulas.

Nas palavras de Viola Spolin, cada oficina de prática pedagógica deve provocar frescor em nós e em nossos estudantes. E nesse sentido é importante que o/ professor/a de Teatro se torne um parceiro/a de jogo na experiência instaurada em sala de aula. Gesto, forma e imagem em ação como principais ingredientes do ato criador. O processo criativo, como investigação coletiva, nascerá do contato direto com o ambiente, por meio do envolvimento orgânico com ele, a partir da mediação do/a professor/a de teatro e dos estímulos que serão ofertados ao grupo.

No *Manual de Criatividades*, os/as professores/as Maria Eugenia Millet e Paulo Dourado sugerem três etapas como proposta sequencial de uma aula: Liberação, Sensibilização e Produção. A fase da *liberação* equivale a exercícios e jogos de aquecimento que ajudam a promover interação do grupo, o despertar dos sentidos e a mobilização das energias corporais para o ato de criação. Já a etapa de *sensibilização* é composta por propostas que mobilizam a sensibilidade da turma para determinado tema ou mote para um jogo; visa também dar sequência ao despertar dos sentidos (ver, ouvir, tocar, sentir, saborear) para a mobilização de uma abertura para a criação. Em último momento, a fase da *produção* diz respeito aos processos de improvisação mais elaborados e de forma grupal.

Em nossa jornada, o planejamento vai surgir a partir dos ingredientes do ensinar, momentos da aula sugeridos pela educadora Madalena Freire: *intervenção, encaminhamento e devolução*. O ato de *intervir* prepara, aquece, instiga, provoca, impulsiona o processo de aprendizagem. O momento de *encaminhar* é quando o/a educador/a direciona, organiza, realiza, propõe, delimita o caminho do pensar, sobre o conteúdo do encontro.

Os *encaminhamentos* oferecem espaço à interação do sujeito com o objeto do conhecimento, em sua intimidade individual e/ou coletiva, das atividades propostas, para transformá-lo em conteúdo funcional na prática de cada um. São esses dois momentos de intervenções e encaminhamentos que vão construindo os movimentos de devolução. A *devolução* sistematiza organizadamente, elabora, recupera e “assenta” o que foi realizado, oferece esclarecimento e reflexão para a compreensão do que vinha sendo trabalhado. É também o momento em que os estudantes registram através de desenhos ou escrita elementos significativos da prática teatral no seu diário de bordo.

Essa estrutura de desenvolvimento de uma prática pedagógica pode variar a partir de diferentes referências, das produções de linguagens de cada educando/a, assim como dos próprios acontecimentos no grupo e no mundo ao redor, que podem influenciar o processo criativo em andamento. Ao pensarmos em uma estrutura de organização das oficinas de intervenção, criamos um modo de operar as atividades, os estímulos e as formas e a socialização dos resultados dos encontros.

Vale salientar que a produção é sempre partilhada e socializada no grupo, para fins de reflexão, troca e apreciação. Todas as etapas do processo artístico-pedagógico são importantes e indissociáveis e tendem a partir de uma estrutura de jogo mais simples, para regras e condições mais complexas que exigem do/a educando/a o domínio e o manejo sensível e criativo das linguagens específicas da cena.

Vamos ver alguns exemplos e algumas possibilidades para que você possa pensar e elaborar o seu planejamento de uma aula de Teatro. Começemos pela estrutura de aula apresentada, como um início de prática de se pensar a organização de uma aula ou oficina de Teatro. Mais tarde, com mais experiências mediadas consolidadas, vocês irão se libertando dos formatos instituídos e criando as suas próprias formas instituintes, ou seja, em gestação, de ensinar, de mediar e de avaliar na área de Teatro.

3.1 Planejando uma aula de teatro



Dica

Dica de hoje: Menos aulas teóricas. Mais aulas práticas!

Eis um grande desafio para o/a professor/a de Teatro na escola pública

Começemos pelo *espaço*: A sala de aula é um espaço muito condicionado em termos de mobilidade física e das formas como é utilizado habitualmente no cotidiano. Para a realização de uma aula de Teatro precisamos transformar espaços sem vida, muitas vezes degradados em ambiente de estimulação sensorial e estética. Algumas estratégias podem auxiliar a ressignificar o espaço físico. Vejamos algumas alternativas viáveis para favorecer a realização de aulas de práticas de Teatro.

Em seguida, precisamos também refletir sobre o tempo da aula ou da oficina; se temos apenas 50 minutos, o que é possível criar nessa curta temporalidade? Pensar em ações simples e viáveis para, aos poucos, ir agregando novos elementos e estruturas de jogo pode ser um caminho possível. Mas, se o tempo é mais longo e há possibilidades de aprofundamento da experiência, é preciso pensar as atividades por tempo, evitando o excesso de proposta, como também o seu esvaziamento. É nesse sentido que Ryngaert alerta para alguns aspectos importantes sobre o planejamento do tempo em uma aula de Teatro:

A divisão do tempo é determinante para a evolução e a progressão de um trabalho de longa duração (um ano, por exemplo). Para uma sessão curta, o ritmo de trabalho que o grupo adota é igualmente um fator não desprezível da mobilização das energias e de sua circulação. Esse fator não pode ser de uma rigidez excessiva, mas a ordem dos exercícios e das improvisações, a divisão dos períodos de jogo e dos períodos de fala e mesmo das pausas definem a qualidade de um trabalho. (...) a maleabilidade indispensável só se obtém se todos estiverem atentos à utilização do tempo (RYNGAERT, 2009, p. 256).

Após pensarmos o tempo e o espaço, passemos agora a apresentar algumas alternativas para o trabalho com corpo-espaço, que deve ser administrado pelo tempo disponível para a ação artístico-pedagógica.

Primeira ação: *desarrumar a sala*, afastar as carteiras colocando todas no fundo da sala ou encostadas nas paredes. Esse movimento de liberar espaço na sala de aula pode converter-se num exercício teatral. Podemos dar a indicação para os estudantes fazerem movimentos em câmera lenta e explorar o levantar e pousar as carteiras, sentindo o corpo, que músculos são mobilizados, que tensões o corpo precisa fazer para conseguir carregar o peso da cadeira, despertando o início de uma consciência corporal.

Recomendamos que se coloque uma música para o processo de preparação da sala. Caso o chão/piso não esteja em condições para o desenvolvimento de atividade prática, podemos ainda cobrir o piso com uma lona.

A presença da lona instaurando uma nova atmosfera para a realização das aulas de teatro pode ser aproximada do tapete utilizado por Peter Brook em seus ensaios. Alguns críticos chamavam este espaço de playground. O termo corresponde ao que o grupo do encenador inglês pretendia com seu trabalho, um lugar para o jogo cênico, um lugar para se estar intensamente vivo. É importante ainda, que a qualidade desse espaço seja também matéria de jogo (MENDONÇA, 2010, p. 4).

É importante envolver o grupo nesse processo de preparação do espaço para educar uma rotina que responsabilize a todos/as nesse processo criativo, que já inicia com a modificação do espaço.

Podemos ainda *criar novas atmosferas* e explorar outros espaços do ambiente escolar para a realização da aula: aula no refeitório, aula no pátio, aula na rua, aula na praça do bairro. A escola é um espaço fechado, separado da cidade, do campo, da praia e acreditamos que não deveria ser assim, por ser a escola um polo produtor de culturas, sendo necessário o trânsito entre sujeitos e grupos da comunidade.

Em *Teatro pós-dramático na escola (inventando espaços: estudos sobre as condições do ensino de teatro em sala de aula)*, Carminda Mendes André (2011) compartilha intervenções urbanas realizadas, onde os estudantes exercitam a atitude de andarilhos por onde passam, experimentando a descoberta de espaços vazios e apontando para a possibilidade de uma vivência coletiva, que se constrói a partir do diálogo com os lugares encontrados.

Em outra perspectiva, o/a professor/a Marcos Bulhões Martins (2004) transforma espaços reais em lugares fictícios, privilegiando o espaço para que os/as estudantes descubram a sua dimensão plástica, e para que todos os elementos do espaço tornem-se materiais de jogo, o que endossa o ato criador da prática pedagógica. No desenvolvimento das propostas aqui apresentadas, vamos valorizar uma percepção do espaço no plano sensível: “o olhar lúdico e poético que transforma simbolicamente o que vê, refuncionalizando

os objetos, subvertendo atmosferas e transpondo o espaço real para o espaço da ficção” (MARTINS, 2004, p.24).

O ato de transformar e transgredir a forma do uso do espaço no cotidiano, em si, já apresenta possibilidades de instaurar processos de apropriação do espaço em uma perspectiva cênico-criativa-sensível. Tais questões nos convocam a pensar que “a prática teatral é capaz de contribuir para a manutenção de uma experiência humana repleta de significados” (VIGANÓ, 2006, p. 136), favorecer o exercício criativo de ser livre e representar o outro e a vida, “ao criar um espaço concreto para a expressão de ideias e atitudes que podem determinar a escolha de novos caminhos possíveis” (VIGANÓ, 2006, p. 136).

A seguir, apresentaremos algumas propostas práticas de ensino de Teatro, apenas como referências para a construção de novas intervenções e práticas educativas em escolas e em ambientes educativos não-formais.

PROPOSTA 1

Objetivo: Explorar modalidades de jogos improvisacionais a partir de objetos.

Intervenção e Sensibilização

*Ativando a materialidade principal: o corpo se colocando enquanto grupo.

Formação: espalhados pela sala de modo equilibrado.

Descrição: Ritual de início de aula- aquecimento. Os estudantes se deslocam pelo espaço. Um deles tem inicialmente a posse de uma pequena bola de tênis. Quem está com a bola conecta o olhar de um colega, projeta o seu nome e lança ao mesmo tempo, a bola em sua direção. Todos seguem caminhando. Assim que recebe, o estudante faz a mesma coisa com outro colega.

Se alguém deixa a bola cair, todo o grande grupo se desloca em sua direção, formando com os corpos uma toca/iglu sobre o estudante. Este se liberta e dá sequência jogando para outro colega. O/a professor/a pode dar orientações para variar a velocidade no deslocamento: - Mais rápido agora! Mais lento! Ou variar a forma de dizer o seu nome: Cantando, correndo, pulando! O estímulo ao olhar o outro é fundamental para que o grupo se mantenha sempre conectado, atento e em estado de prontidão, ou seja, de uma atenção focada na experiência que está sendo vivida.

Variação da intervenção

Formação: em um grande círculo.

Descrição: Quem tem a posse da bola estabelece contato visual, projeta o seu nome e joga para um colega do círculo. Enquanto o colega que recebeu a bola se prepara para fazer o mesmo, a pessoa que jogou se desloca por fora do círculo no sentido anti-horário para ocupar o lugar do colega que recebeu a sua bola. O espaço deverá estar livre, assim que ele chegar lá.

A caminhada de deslocamento até o lugar do colega pode receber instruções do/a professor/a: Caminhe com um pé só. Caminhe com peso nos ombros, ou como se estivesse pulando poças d'água, areia quente da praia ou o gelo da Antártida. Tais estímulos podem variar conforme as circunstâncias locais, sempre tendo como guia a imaginação do/a educador/a ao mediar a situação.

Encaminhamento e Produção

Formação: no grande círculo.

Descrição: Os estudantes foram orientados a levar um objeto que significasse algo para eles. Todos criam expectativa de falar sobre o seu objeto, mas quando estão em círculo com ele em mãos, o/a professor/a orienta que este deve ser passado para o colega da direita. Assim, cada estudante terá que falar sobre o objeto do amigo que está a sua esquerda, como sendo o seu, apresentando o significado ficcional daquele objeto para si. A indicação é que sejam sucintos e objetivos para que a atividade torne-se dinâmica.

Formação: em grupos de cinco integrantes.

O/a professor/a distribui papéis de diferentes cores para que os estudantes se agrupem a partir da cor indicada. A formação de grupos livres pode ser exercitada esporadicamente. O objetivo de determinar os grupos a partir de uma regra é na intenção de que nenhum aluno deixe de ser escolhido e para que ocorra uma variação na formação desses grupos.

Descrição: Cada grupo deve criar uma cena a partir da relação entre os objetos do seu grupo, deixando evidente qual a escolha pelo espaço ficcional, quem são as pessoas envolvidas e qual a ação principal. Determinar tempo para “os combinados” e acompanhar mediando os grupos. Em caso de intervenção on-line, o/a professor/a poderá fazer uso de salas separadas para o combinado produtivo em pequenos grupos.

O/a professor/a circula pela sala ouvindo as narrativas que estão sendo criadas, pensando no momento de devolução ao final da aula. Na sequência, cada grupo terá 3 minutos para improvisar sua cena, para que todos tenham a oportunidade de partilhar suas criações

coletivas, restando também um certo tempo para avaliações, trocas e comentários sobre as cenas produzidas.

Varição

Desinventar objetos. O pente, por exemplo. Dar ao pente funções de não pentear. Até que ele fique à disposição de ser uma begônia. Ou uma gravanha. Usar algumas palavras que ainda não tenham idioma.

Manoel de Barros

Descrição: Cada grupo deve criar uma cena incluindo os objetos do seu grupo, mas alterando a sua função real, *desinventando o objeto*; deixando evidente qual a escolha pelo espaço ficcional, quem são as pessoas envolvidas e qual a ação principal.

Devolução

Formação: no grande círculo.

Sorteie um integrante de cada grupo para falar brevemente sobre a cena de outro grupo. Suscite perguntas guias, como: - Eles conseguiram evidenciar o local onde se passava a ação? De que forma alteraram a função dos objetos? A cena teve um começo, um meio e um fim? Foi possível identificar o papel de cada um na composição da cena? Questões como essas ajudam a mediar o processo estético, provocando o olhar atento e reflexivo da turma a respeito de suas próprias linguagens cênicas.



Figura 3: Alunos subprojeto PIBID Teatro

Depois, ainda em círculo, faça a sua devolução para o grupo a partir de um produto artístico estabelecendo relação com o encontro de hoje. Você trouxe músicas, poesias... Escolha uma para ofertar! Torne o final do encontro um espaço sensível de escuta, capaz de seduzir a turma, mobilizando desejos de participação nas próximas aulas ou etapas do processo educativo.

PROPOSTA 2

Objetivo: Criar pequenas células cênicas a partir da exploração do conto Ynari como pré-texto.

Fiquei um bocado a pensar, as palavras, as palavras que uma pessoa às vezes diz a outra pessoa, às vezes são palavras que uma pessoa diz sem pensar, sobretudo quando estamos a discutir, saem só assim, outras vezes são palavras que a pessoa andou muito tempo a preparar porque quer dizer uma coisa ao outro e só se diz com palavras bem preparadas, e nem sempre é bom preparar muito as palavras, às vezes falar à toa ou rápido faz sair palavras com mais verdade e força de convencer o outro.

(ONDJAKI – *A Avó Dezanove e o segredo do soviético*, 2015, p.22)

Intervenção

Formação: espalhados pela sala de modo equilibrado.

Descrição: O/A professor/a divide inicialmente o conto de literatura angolana *Ynari: a menina das cinco tranças* em unidades principais escolhendo *frases chave* da narrativa, a exemplo: “*Às vezes numa pequena coisa pode-se encontrar todas as coisas grandes da vida, não é preciso explicar muito, basta olhar...*”.

Conheça a história no link: <https://www.youtube.com/watch?v=EdQ0weWVdzc>

Cada estudante receberá do(a) professor(a) um balão onde foi inserido uma das frases do texto. Como sugestão, uma música de origem indígena ou africana pode ambientar o exercício, despertando o sentido do ouvir, que provoca outras apreensões, sentimentos e estado de inteireza.

Todos se deslocam pelo espaço jogando os balões, trocando o seu com o do colega, caminhando em duplas conectadas pelos balões presos a uma parte do corpo de cada um. Por fim, recebem a instrução para estourar o balão e descobrirem a frase que receberam. Todos se deslocam pelo espaço em câmera lenta, sussurrando a sua frase no ouvido do colega que encontra. A criação de uma atmosfera sensível e lúdica mobiliza um estado fundamental para a situação cênica: o estado de alerta, de prontidão, é fundamental para o ato de criação de forma mais complexa e coletiva.



Figura 3: Performance no Largo Dois de Julho inspirada no conto Ynari: a menina das cinco tranças

Encaminhamento

Formação: espalhados pela sala de modo equilibrado.

Descrição: Jogos de apropriação textual (PUPO, 2005). Cada estudante receberá uma folha com uma sequência de frases que sintetizam os acontecimentos principais do conto Ynari. O contato do grupo com o texto se dará por meio da apropriação lúdica de diferentes passagens. Seguem algumas modalidades que podem ser experimentadas com a condução do/a professor/a(a):

- Todos andando; um diz o texto em voz alta. Quando um interrompe, outro encadeia;
- Todos andando e lendo silenciosamente; a um sinal, olhar a pessoa mais próxima e lhe dizer a frase em que parou. O outro responde dizendo a sua passagem; Idem, para a pessoa mais distante;
- Todos andando e dizendo o texto; um cessa a leitura e o andar, todos cessam; um retorna, todos retornam;
- Em duplas, um é guia, o outro é cego. O guia dirige a caminhada do cego por meio da emissão sonora; enquanto diz o texto, o cego pode prosseguir; quando o texto não é emitido, o cego deve parar.
- Emitir o texto andando na ponta dos pés, em desequilíbrio, aceleradamente, rastejando, correndo, se esgueirando, etc.

Formação: Cada folha que os estudantes receberam tem no verso um número, que será a regra para agruparem-se em grupos de cinco integrantes, espalhados pela sala.

Descrição: Cada grupo dividirá o texto em três momentos principais. Para cada momento criarão um “quadro vivo”, uma imagem congelada envolvendo todos os componentes do grupo. E escolherão três frases chaves que poderão ser narradas ou cantadas em composição com as imagens. As três imagens serão compartilhadas com o grande grupo.

“*Bom dia, mais velho – Ynari cumprimentou. Mas o mais velho não escutou porque era surdo. Então Ynari falou com ele por gestos e ele entendeu.*”

Importante:

O que as crianças sabem sobre acessibilidade e outras crianças com deficiência? Vamos perguntar a partir do texto, se as crianças tem algum amigo(a) ou parente com alguma deficiência. No conto, Ynari encontrou pessoas que não conseguiam escutar porque eram surdas, depois pessoas que não conseguiam falar e depois pessoas que não sabiam ver.

Conheça: Os *destinos de Judite* é um livro inspirado na obra de Edu O. e pode ser usado também como pré-texto para introduzir um assunto tão pertinente, como também para o processo de criação propriamente dito. Procurar compreender as diferenças e aprender com elas.

Devolução

Formação: de pé no grande círculo.

- A palavra DESPEDIDA tem grande força em Ynari. Proponha que os estudantes, um a um, encontrem uma maneira criativa de se despedir do colega que está no seu lado esquerdo.

Por fim: “Todos [somos mágicos], mas cada um tem que descobrir a sua magia”, disse o homem pequeno e mágico. Qual era a magia de Ynari? Para que serviram as suas tranças? O(A) professor(a) pede que escrevam um pequeno texto sobre o que pensam ser o segredo da menina. Roda de conversa sobre o compartilhamento dos segredos e avaliação da aula, observando e estimulando a participação de todos/as, com atenção e estímulos maiores aos que apresentam mais dificuldade de falar em situações coletivas.

PROPOSTA 3

... às vezes nos deparamos com uma imagem mais distante, uma fotografia perdida, ou esquecida no meio de um livro que compramos num sebo, ou jogada no meio dos objetos herdados de um parente que sequer conhecemos. Quando nos deixamos fisgar por essas imagens, somos envolvidos por uma história latente que já não se pode recuperar. A realidade em questão nos é ainda mais alheia do que aquela contada por nosso amigo ou parente. Mas aqui, a inexistência do relato cria um paradoxo que nos detém: há ali um passado, e a imagem só é capaz de nos lembrar que ele está definitivamente esquecido. Há, portanto, a presentificação de uma ausência (ENTLER, 2006, p. 46).



Atividade

Visite o Museo Magazine no endereço <http://www.museomagazine.com/CHRISTIAN-BOLTANSKI> e aprecie os registros imagéticos de *No Man's Land* (2010) de Christian Boltanski. Nas respectivas imagens você encontrará a obra do artista plástico, escultor e fotógrafo francês, que tem dedicado suas criações ao tema da memória, à questão da preservação do passado através dos fragmentos que chegam até nós. O material escolhido pelo artista são roupas, diferentes vestimentas usadas. A obra se apresenta como uma homenagem às vítimas da Shoa, (o extermínio de judeus, ciganos, homossexuais e outros perpetrado pelos nazistas).

Objetivo: Explorar a criação de narrativas e processos de improvisação a partir de recursos do Drama.

Intervenção

Formação: em um grande círculo.

- O(a) professor(a) compartilha com o grupo algumas fotos suas, de quando era criança e adolescente.

Conexões culturais: Retratos, posters, desenhos, personagens em livros, filmes, figuras lendárias, caricaturas, desenhos em quadrinhos, gravações pessoais e filmes etc.

- Para inspiração ver *Fichas de Identidade* em Jogar, representar de Jean-Pierre Ryngaert.

Descrição: A fim de explorar questões da adolescência, mostra-se ao grupo um desenho que uma menina fez de uma de suas colegas, com uma série de declarações sobre sua vida. O desenho e as declarações (ficcionalis, mas compartilhadas como reais) contém sinais de atitudes e sentimentos próprios dessa idade.

Como introdução ao trabalho, o grande grupo dividido em subgrupos recria a vida da menina até a idade atual em forma de um álbum de fotografias. Compartilhar as imagens criadas. Refletir sobre os significados e temas que emergem através da experiência.

Encaminhamento

Descrição: Os estudantes deveriam escolher uma peça de roupa que levassem com eles, o objetivo é descobrirem a biografia de cada uma dessas roupas, desde o momento em que foram produzidas até chegarem às mãos dos seus donos. Estabelecer a biografia de uma peça de roupa que esteja presente nas suas próprias biografias.

Em grupos de quatro, os estudantes escolhem um lugar na escola a fim de elaborar uma improvisação a partir da memória das roupas em relação com o espaço em potencial escolhido para a área de jogo/cena. Deve haver um equilíbrio entre os desejos individuais e a decisão do grupo, sob a mediação sensível do/a educador/a.

Devolução

O/a professor/a faz uma devolução sobre os aspectos estéticos (sensíveis, relativos à comunicação sensorial) para ampliar o pensamento sobre a prática teatral em desenvolvimento. Projetar fotos do registro do processo vivenciado durante a aula também tende a funcionar como mais um elemento que desperta o senso grupal, a identidade e significação das experiências vivenciadas.

O/a professor/a/a sorteia três alunos para compartilharem com o grande grupo seu registro do dia no Diário de bordo. Os diários de bordo são instrumentos de registro e avaliação fundamentais, tanto para o estudante elaborar os sentidos e os significados da experiência, como também para o/a professor/a poder acompanhar o processo de forma mais subjetiva.

A organização dos passos de aula não se dá apenas com base na escolha dos procedimentos e estratégias de aula ou de oficina. O aspecto da mediação pedagógica é também essencial ser pensado, no sentido de acolher, nutrir, provocar, mobilizar, e sensibilizar a turma para o processo de criação na escola ou em outros ambientes. Um planejamento de uma aula de Teatro bem sucedida depende do estabelecimento do vínculo e da mediação de todo o processo. Vejamos, então, alguns desafios e outras possibilidades de mediação pedagógica de intervenções práticas em Teatro.

3.2 Mediando uma aula de teatro

O desafio do/a educador/a, nesse primeiro movimento, é instigar o exercício do conflito na construção das diferenças (para construir a individualidade, a identidade) e, ao mesmo tempo, possibilitar o “desgrude” de seu modelo, até que sua mediação como mito não seja mais necessária.

Paulo Freire

Todo grupo depende de um olhar atento para a construção do seu processo de autonomia, que consiste, no caso do Teatro, em uma relativa liberdade para criar, questionar, refletir e transformar em ações cênicas. E cada grupo tem seu ritmo próprio, com suas necessidades maiores ou menores de tempo, para elaborar suas dificuldades em relação ao conteúdo, habilidades e atitudes. Para Paulo Freire o processo educativo ocorre e está centrado na mediação.

É preciso insistir: este saber necessário ao/a professor/a, que ensinar não é transferir conhecimento, não apenas precisa de ser apreendido por eles e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa de ser constantemente testemunhado, vivido (FREIRE, 1996, p. 21).

Vivenciar o Teatro e suas infinitas e variadas formas de experimentar dessa arte da jogo, da cena e do espetáculo pode ser visto como um dos atos de maior testemunho de que ensinar não é transferir conhecimento; requer mediação, escuta e diálogo, visto que “o/a educador/a que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao/a estudante, em uma fala *com ele*” (FREIRE, 1996, p. 43). O ato de escutar não se dá somente mediante discurso enunciado, mas pela leitura de todo o corpo e expressão, matérias de criação de quem faz a cena.

Além da escuta, mediar uma aula de teatro é um gesto de cuidado, de crença no potencial de criação do outro. Mediando as situações vivenciadas em um encontro, produzimos confiança, influência, referência, palavras importantes para firmar vínculos entre o sujeito com o seu ato criador. É evidente que, nas atividades em grupo, faz-se necessário que os estudantes tenham autonomia, mas que possam contar, igualmente, com a mediação do/a professor/a.

É importante estar atento/a à organização e ao andamento das atividades, mediando os conflitos, ouvindo suas dúvidas e queixas e sugerindo alternativas e possibilidades. Explicar novamente uma noção mal compreendida, mediar o andamento dos jogos, a

construção e reconstrução das cenas, o olhar do/a estudante no processo reflexivo ou delegar ao grupo que observa responsabilidade, torna o fazer teatral mais significativo.

Para Madalena Freire, “em todos esses movimentos, a presença do/a educador/a é indispensável. Como mediador que instiga, limita e acompanha (intervindo, encaminhando, devolvendo) os passos desse processo” (2008, p. 113). Acompanhar o trabalho dos estudantes é interferir, questionar, problematizar, incitando a mudança, vibrando junto com as conquistas e mobilizando a reflexão sobre o fazer cênico. A mediação constante do/a professor/a nas situações conflitantes, os elogios e incentivos durante o processo criativo são fatores importantes no processo educativo.

Além disso, Jean-Pierre Ryngaert nos convida a pensarmos na concretude das instruções do jogo e do processo, como uma mediação clara e precisa, que tanto favoreça o entendimento quanto a liberdade de ação. O autor afirma a necessidade do/a mediador/a “introduzir no jogo instruções concretas que provoquem a teatralidade no momento da produção dos signos” cênicos. Completa ainda afirmando que “todas essas instruções trabalham sobre a materialidade do jogo, sobretudo as instruções espaciais, que impõem convenções rigorosas” (RYNGAERT, 2009, p. 107).

As instruções concretas dos procedimentos de mediação - o jogo, a improvisação, a técnica - não se contrapõem ao pensamento de Paulo Freire a respeito da escuta primordial dos aprendizes, porque ao elaborar com clareza a situação a ser vivenciada, o/a educador/a de Teatro vai oferecendo caminhos não apenas de fala, mas de expressão sensível dos sujeitos. Freire também nos fala que somos seres sociais capazes de apreender a realidade e construir uma postura de abertura ao risco e à aventura, muito próprios de uma aula de Teatro.

Afirma Freire que “aprender é uma atitude criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada” (FREIRE, 1996, p. 28). O Teatro é o lugar ideal para a abertura para uma atitude criadora e crítica perante a realidade, pois “a capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala de nossa educabilidade a um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas” (FREIRE, 1996, p. 28).

Pensando na radicalidade do aprender para transformar a realidade, o Teatro pode ser considerado um exercício fundamental na medida em que oportuniza outro lugar de apreensão dos sentidos da experiência. Para tentar nos aproximar de uma proposta de ensino de Teatro de cunho crítico, citamos um exercício de Teatro Imagem, do referencial do Teatro do Oprimido, dentre tantas opções do vasto repertório cênico.

Após o aquecimento do corpo e o despertar dos sentidos a partir de jogos e exercícios sistematizados por Augusto Boal (ver tudo que se olha, escutar tudo que se ouve, sentir tudo que se toca, ativar todos os sentidos e memória dos sentidos), passamos para o exercício cênico que consiste em: em duplas ou trios, os participantes discutem, experimentam e criam imagens fotográficas que revelem um problema de opressão concreto.

Os temas abordados podem ser levantados no próprio grupo a partir de procedimentos de jogo ou da conversa direta sobre os problemas vivenciados pela turma na escola ou fora dela. A imagem estática deve representar um fragmento da realidade, sendo chamada de Imagem Real, e revelar o momento crucial do conflito entre protagonista e antagonista, entre opressor e oprimido. As imagens são mostradas para a plateia (o restante da turma que assiste), que deve verbalizar suas impressões sobre o que estão vendo na cena e que se configura em uma Imagem Real, ou seja, que acontece com frequência na realidade.

O/a educador/a emite algumas perguntas mediadoras, como: o que vocês estão vendo na imagem? Essa imagem acontece na realidade? Essas imagens fazem parte do mundo que vocês desejam? Em que difere? Após uma rodada de conversa, o/ educador/a volta a pedir que o grupo produza uma imagem diferente da Real, ou seja uma Imagem Ideal: “pede-se, desta vez, que os espectadores construam uma imagem ideal, na qual a opressão tenha desaparecido, e que represente a sociedade que se deseja construir, o sonho: imagem na qual os problemas atuais tenham sido superados” (BOAL, 2007, p. 6).

Em seguida, o/a mediador/a volta a provocar as reflexões da plateia: essa imagem é ideal por quê? Quem discorda que essa imagem seja ideal? Quem tem outra imagem ideal? À medida em que conversam sobre a imagem real e a ideal, os/as alunos/as trocam informações, ideias e recriam novas formas de expressar os problemas sociais discutidos, visto que “a imagem criada deve ser um elemento facilitador da abertura do diálogo entre palco e plateia” (SANTOS, 2018, p. 93).

Por fim, o/a educador/a provoca a turma a pensar que entre a imagem real e ideal existe uma grande lacuna, provocando-a a refletir que imagem intermediárias, chamadas de Imagens de Transição, podem ser produzidas, sempre em atitude de escuta, com mediação provocativa para os enunciados produzidos. E assim funciona:

Retorna-se à imagem real, e o debate tem início: cada espect-ator, por sua vez, tem o direito de modificar a imagem real, a fim de mostrar visualmente, como é possível, a partir dessa realidade concreta, criar a realidade que desejamos: como será possível passar dessa imagem, que é da realidade atual, àquela outra, a imagem ideal, que é o que desejamos. Constroem-se assim as imagens de transição (BOAL, 2007, p. 6).

Há diversas variantes para o uso de teatro imagem que são base do processo de criação cênica de outras técnicas do Teatro do Oprimido. Reconhecemos na obra de Augusto Boal um amplo repertório de trabalho teatral capaz de trabalhar artisticamente e criticamente a partir das questões postas na realidade social.

As inúmeras formas de mediação de uma aula de Teatro ajudam a concretizar caminhos de invenção e investigação do trabalho de teatro nas escolas. Os novos elementos concretos apresentados em aula e o retorno dado para os estudantes sobre o que produzem em sala demonstram planejamento e interesse com a aprendizagem do grupo, oportunizando o encorajamento e o despertar de soluções cênicas para os problemas ou regras de jogos apresentados pelo/a educador/a.

A nossa mediação alimenta a formação de uma atmosfera de segurança na aula de Teatro, criando um espaço de desejos mobilizados e de partilhas de sensibilidades, tão necessárias nos dias atuais. A mediação acontece em consonância com o planejamento das aulas, que implica também a definição de concepções, meios e procedimentos de avaliação do processo cênico empreendido.

3.3 Avaliando uma aula de teatro

A avaliação é uma etapa muito importante em qualquer processo de aprendizagem e da mesma forma no ensino de Arte/Teatro. Cada área curricular, disciplinar, integra conteúdos, estratégias, atividades, recursos, técnicas e conceitos, que contribuirão para os estudantes alcançarem os objetivos propostos ao final de uma unidade de ensino.

O ato de avaliar é amplo e contínuo, mas ele está diretamente relacionado às ações desenvolvidas e objetivos vislumbrados em relação a um conteúdo específico. O processo avaliativo é um instrumento permanente no nosso trabalho, tendo como principal intenção verificar se o estudante aprendeu ou não, como está desenvolvendo-se a partir dos estímulos apresentados, o que nos permite refletir sobre a qualidade do nosso planejamento, podendo gerar mudanças significativas tanto nos instantes, como também no ato de planejar e mediar, uma vez que todo planejamento é flexível e se materializa nas relações entre os sujeitos.

Nessa direção, um processo de avaliação formativa é indispensável, pois ocorre continuamente durante todo o processo, com a finalidade de enriquecer a aprendizagem teatral em curso. A avaliação está associada à eficácia do ensino em termos do seu planejamento e estrutura. Assim, ela diz respeito não só a qualidade de desempenho do/a estudante, mas também a do/a professor/a, se considerarmos suas escolhas

metodológicas, que podem e devem estar em constante avaliação. Aprender a avaliar é aprender a modificar nosso planejamento em benefício de melhores resultados de aprendizagem.

Algumas perguntas mediadoras podem favorecer um processo de avaliação formativa, aquele em que se avalia e se aprende de modo indissociável, sem uma vertente classificatória ou excludente. Ao contrário, os caminhos que mostramos visam justamente favorecer um processo avaliativo imbricado com o próprio plano da aula ou da oficina. Os estudos de Marcos Bulhões Martins exemplificam algumas perguntas que funcionam como mediação avaliativa dentro de improvisação teatral, tais como: “Mantiveram a concentração no foco? E quanto ao envolvimento? Havia verdade interior? Qual a qualidade da presença cênica? Perceberam a atmosfera do espaço?” (MARTINS, 2004, p. 151).

Os critérios de avaliação estão sempre subordinados às finalidades e objetivos previamente estabelecidos para qualquer prática. Se não foram alcançados, em sua maioria, é um sintoma de que precisamos repensar nosso planejamento e com ele nossa abordagem metodológica, nossos encaminhamentos e estratégias. As propostas planejadas precisam dialogar com o percurso de aprendizagem dos estudantes e potencializar as conexões entre produção, apreciação e contextualização no interior de uma aula.

Assim, se almejamos que nossos estudantes aprendam ao fazer teatro, o objeto de avaliação em Teatro pode perpassar algumas perguntas: Os estudantes criam um espaço ficcional em jogo? Utilizam o corpo expressivamente? Eles improvisam uma cena com início, meio e fim? Utilizam-se de convenções teatrais para criarem cenas? Refletem sobre os elementos teatrais presentes nas cenas dos colegas? Tais perguntas ajudam o/a professor/a a acompanhar a mediar o processo formativo em Teatro, tendo em mente que as respostas a essas questões são de ordem subjetiva, requerendo do/a educador/a um olhar atento e presente frente às produções cênicas da turma.

Por outro lado, queremos ensinar os estudantes a participarem do processo, a trabalharem em grupo e não apenas a assimilarem um conteúdo externo, sem sentido para ele/a. Destacando a importância das aulas práticas, sem o conhecimento das formas e convenções teatrais, é difícil que os estudantes possam se beneficiar de um processo de aprendizagem em Teatro, pois é justamente a forma que possibilita a expressão e a comunicação de conteúdos pelas vias estéticas proporcionadas pela área de ensino de Teatro.

Nas aulas de Teatro, o processo de criação ocupa um lugar de destaque. Não basta examinar os produtos finais dos/as estudantes, mas acompanhar o percurso de produção deles/as. É preciso avaliar o processo de criação e ajudar a turma a refletir sobre isso. Em *Avaliação em Teatro: implicações, problemas e possibilidades*, Beatriz Cabral aponta a

importância de se “considerar o processo como uma contínua comunicação de produtos parciais e temporários que se configuram como a base da avaliação”. (2002, p.231). O que inclui não somente a construção de cenas improvisadas, mas também as produções de estudantes em situação de jogos dramáticos e teatrais.

Abrir a avaliação para o imprevisível não significa que não haja previsão sobre o que esperar do/a estudante quanto ao conhecimento, compreensão, habilidades e atitudes adquiridas. São estas expectativas que definem os objetivos, as estratégias e tarefas e tornam a avaliação relevante. Afinal, os objetivos estão fundamentados na suposição de que o propósito da educação não é apenas informar, mas criar oportunidades para que o aluno faça uso dos conhecimentos adquiridos em diferentes contextos e circunstâncias (CABRAL, 2002, p. 214).

Entre as estratégias que contribuem com a avaliação, destacamos também o registro das aulas, tanto por parte do(a) professor(a), como dos/as estudantes. O registro realizado pelo grupo é de suma importância no processo avaliativo e se apresentam de variadas formas, tais como: portfólios, protocolos, diários e cadernos, onde os participantes documentam o percurso criativo repleto de aprendizagens produzidas a partir dos estímulos cênicos mediados pelo/a educador/a/a em sala de aula.

3.4 Registrando uma aula de teatro

Em *Redes da Criação Construção da Obra de Arte*, Cecília Salles (2008) aborda os processos que envolvem a criação da obra de arte. O livro toma por base diferentes formatos de registros: cadernos, anotações, gráficos, desenhos, como resultado da experiência percebida, “como índices do desenvolvimento do pensamento em plena criação” (SALLES, 2008, p.94).

Para o(a) professor(a) de Teatro, esses registros servem de alimento para o processo avaliativo de suas aulas. Sua capacidade de interpretação desse material compreende a possibilidade do estabelecimento de relações, que podem ser portadoras de novas ideias e serem incorporadas ao planejamento. O registro tem assim, seu potencial transformador e não conclusivo.

Em uma aula de Teatro, registros e anotações são feitas no decorrer do caminho. O/a professor/a(a) pode fotografar e/ou filmar a aula para rever as partes do processo e compartilhar com o grupo, redimensionar o seu planejamento, ou mesmo escrever sobre a sua prática convertida em pesquisa. Os estudantes fazem seus registros como estratégia avaliativa, assim como forma de dar sentido ao que está sendo vivido, apresentando seus

medos, desejos, angústias e descobertas. Tais elementos de ordem subjetiva podem abrir um leque de possibilidades de mediação e de avaliação do processo de ensino de Teatro.

O/A professor/a pode propor que esses registros em um caderno, ou folha a ser entregue, sejam escritos ou desenhados. Pode também ter um grande livro em sala de aula, onde todos possam escrever e desenhar em diferentes momentos sobre o processo. Ou um mural fixo de papel Kraft na sala de aula, onde todos se manifestem, podendo partir de uma imagem ou metáfora poética para alimentar as expressões avaliativas do processo formativo. Vale salientar que, as falas dos estudantes, no momento de devolução, ao final da aula, também são um registro valioso, pois ao falar, a criança, adolescente ou adulto, elaboram melhor as suas impressões, ativando mecanismos de memória emotiva e de sensibilidade a serem partilhados com os/as colegas da turma.

Um diário utilizado em sala de aula pode se converter num enorme potencial pedagógico, conforme é afirmado em *Diário de Bordo como ferramenta fenomenológica para o pesquisador em artes cênicas*, no qual Marina Marcondes (2002) defende que se trata de uma compilação de anotações, “um metatexto, de um escrito, misto de realidade e ficção, inicialmente caótico e mais tarde reflexivo, meditativo, até mesmo confessional”. A autora acentua que “[...] sendo o Diário de Bordo um canteiro de formas, um corpo em movimento: corporalidade tatuada com imagens vivas e prontas a saltar no mundo, para brincar e dançar fora do papel, quando abertura suficiente for permitida” (2002, p. 263).

Realizar um registro sensível, analisando as experiências e o todo, é também uma maneira de construirmos memória sobre a nossa prática e de refletir sobre nossas ações. Já o registro dos estudantes traz a aula vivenciada pela perspectiva do olhar deles, possibilitando ao/a educador/a mapear os momentos de aprendizado. Em *O sistema Impro na sala de aula: escutando crianças sobre essa prática do teatro*, Mariana Muniz e Hortência Maia (2017) criam categorias de análises dos registros das crianças: *cara-e-corpo, criatividade, criação em parceria e cenas improvisadas*. Essas categorias geraram questionamentos como: Em que momentos e de que maneira os estudantes vivenciaram a prática de improvisar uma cena teatral? Como e o que eles improvisaram? Esses desenhos, as imagens desses registros estão no Diário de Bordo do 5º ano, representando inclusive os corpos em movimento.

A professora Ingrid Koudela apresenta, ainda, o protocolo como uma forma de registro nas aulas de Teatro, uma forma de avaliação, que pode edificar os momentos do processo de aprendizagem e se tornar propulsora do processo de criação e da investigação coletiva. Assim como o diário, o protocolo aceita a forma que lhe quiser imprimir seu autor, dando abertura à autonomia e à autoria pelo/a estudante em seu processo de criação.

3.5 Síntese da Unidade 3

A Unidade 3 apresentou um conjunto de estratégias metodológicas possíveis para a composição de planos e planejamentos de aulas de Teatro, partindo de elementos básicos dispostos em qualquer contexto: o espaço, o uso de um objeto ou de um fragmento de um texto para construir caminhos de mobilização da criatividade e da ação cênica. Começamos pelo simples, almejando que - em combinação coerente com outras experiências de vida, de cursos, oficinas e leituras - cada educador/a de Teatro possa encontrar o seu caminho que será sempre recriado a cada novo processo, justamente porque serão outros contextos e sujeitos, outros desafios.

Mais adiante, você mesmo/a já não será mais o/a mesmo/a, e esperamos que o compromisso com o Teatro, com a Educação e com a vida seja sempre a matriz condutora de toda prática educativa que você venha a realizar, de modo a “[...]aprofundar a qualidade das experiências humanas nas relações que se estabelecem entre os homens e com o meio que os acolhe, sustenta e garante sua sobrevivência” (VIGANÓ, 2006, p. 136).

Ao apresentarmos algumas pistas e referências para se compor uma intervenção prática de ensino de Teatro, não estamos apresentando receitas prontas, tampouco fórmulas mágicas. Buscamos apresentar algumas pistas de como as atividades podem ser pensadas e organizadas, de como os sujeitos podem ser mobilizados e de como os conhecimentos de teatro podem ser mediados e avaliados.

Contudo, os resultados das suas ações dependerão, dentre outros aspectos já relatados e problematizados nesse livro, da sensibilidade, da experiência e do compromisso de cada educador/a de Teatro, tanto com a profissão, quanto com os educandos/as em formação estética e cultural. Os aspectos relativos à mediação pedagógica e à avaliação formativa seguem princípios e fundamentos de base, de um processo educativo centrado na criatividade e subjetividade dos sujeitos, bem como a ampliação da autonomia, da percepção e reflexão crítica e do exercício ético e estético de representar a vida. Tal processo convoca o estudante a seguir refletindo e transgredindo as formas estabelecidas como convencionais, corretas e imutáveis, questionando-as.

O próprio exercício de mudar o espaço, de alterar a relação do outro, o estímulo a olhar o colega e a escola, de apreciar a ação cênica do/a colega carregam, em si, sentidos e significativos relevantes para o estímulo à formação de sujeitos cada vez mais ativos, criativos e sensíveis, capazes de desvendar o mundo, construindo outros modos de ser e de agir, pautados em ações mais solidárias, éticas e sensíveis. O caminho de experimentação e intervenção agora é todo seu. Aproveite, invista, aja e compartilhe as suas impressões conosco.

Referências

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

ALMEIDA, Verônica Domingues. CANDIA, Cilene Nascimento. **Ensino de artes em escolas municipais de Salvador-Bahia: retratos da precarização do trabalho docente**. Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 16, n. 41, p. 389-411, Edição Especial, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6432>. Acesso em: 30 abr. 2021.

ANDRÉ, Carminda Mendes. **Teatro pós-dramático na escola** (inventando espaços: estudos sobre as condições do ensino de teatro em sala de aula), São Paulo: Editora UNESP, 2011.

BACHELARD, G. **O novo espírito científico; A poética do espaço**. Tradução Remberto Francisco Kuhnen; Antônio da Costa Leal; Lídia do Valle Santos Leal. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

BARBOSA, Ana Mae (Org.) **Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.

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

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

BOGART, Anne; LANDAU, Tina. **O livro dos viewpoints: um guia prático para viewpoints e composição**. São Paulo: Perspectiva, 2017.

BONATTO, Mônica Torres. **Performance e processos criativos em Teatro na escola: janela sobre possíveis encontros.** Anais. REUNIÃO CIENTÍFICA DA ABRACE, v. 9, n.1, São Paulo, 2009.

BRASIL. **Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016.** Altera o § 6º do artigo 26 da Lei nº 9.394/96, referente ao ensino da arte. Diário Oficial da União, Brasília, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm>. Acesso em: 19.05.2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> acesso em: 19 de maio de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>, 2016. Acesso em: 10 jul. 2016.

_____. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação – PNE** e dá outras providências. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br>. Acesso em: 14 jun. 2016.

_____. **Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” no currículo.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 15 de junho de 2016.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/ SEF, 1997. 126 p.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 5 de julho de 2016.

CABRAL, Beatriz. **Drama como Método de Ensino.** São Paulo: Editora Hucitec: Edições Mandacaru, 2006.

_____ **Avaliação em Teatro: implicações, problemas e possibilidades 2002.**

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem.** tradução de Maria Ferreira. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2017. coleção Clássicos do jogo.

CALDAS, José. **Uma viagem de retorno até o coração selvagem**. In: PACHECO, Natércia; CALDAS, José; TERRASÊCA, Manuela. Teatro e Educação: transgressões disciplinares. Edições Afrontamentos/CIEE. Porto, PT, 2007.

CAON, Paulina. Corpo, escola e ensino de teatro em escolas públicas de Uberlândia (Minas Gerais). **Revista aSPAs** 2(1):121, 2012.

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

CONCILIO, Vicente. Elementos para uma possível relação entre pedagogia do teatro e processos colaborativos de criação teatral. IN: **Anais da ABRACE**. v. 10, n. 1 (2009) V Reunião Científica de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas. <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/2645> Acesso em 20 de abril de 2020.

CÂNDIDO, Rita de Kássia; GENTILINI, João Augusto. **Base Curricular Nacional: reflexões sobre autonomia escolar e o Projeto Político-Pedagógico**. RBPAE - v. 33, n. 2, p. 323 - 336, mai./ago. 2017.

CARVALHO, Sérgio. **Teatro e sociedade no Brasil colônia: a cena jesuítica do Auto de São Lourenço**. In: Revista Sala preta. São, Paulo, 2015. Universidade de São Paulo. Vol. 15, n. 1.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. 42. ed. São Paulo: Atlas, 2016. 516p.

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

DEWEY, John. **Arte como Experiência**. Tradução de Vera Ribeiro, Martins Fontes, 2010. – (Coleção Todas as Artes). 646 pág.

DOURADO, Paulo e MILET, Maria Eugênia. **Manual de criatividade**. Salvador; Funceb: EGB, 1997.

ENTLER, Ronaldo. (2006). **Testemunhos silenciosos: uma nova concepção de realismo na fotografia contemporânea**. ARS (São Paulo), 4(8), 36-51.

FREIRE, Madalena. **Educador, educa a dor**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FERREIRA, Melissa da Silva. **Infância e cena contemporânea os direitos das crianças no contexto da arte e da cultura.** In: Artes da Cena e Direitos Humanos, UNICAMP, V.8, N.1, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/conce.v8i1.8654771>

GIANINI, Marcelo. **Diálogo de surdos:** reflexões acerca do ensino de Teatro na Educação Básica em Alagoas (e suas possíveis reverberações em outros contextos). 2015. 340 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa Pós-graduação em Artes Cênicas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Cap. 1. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27155/tde-20022017-143131/pt-br.php> Acesso em: 17 de maio de 2021.

HARTMANN, Luciana. **Performance e protagonismo em narrativas de crianças imigrantes.** In: Anais ABRACE, v.19, n.1, 2018. Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/4026/4070>. Acesso em 10 de abril de 2021.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho.** Tradução de: Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** Tradução de Marcelo Brandao Cipolla – 2ed, São Paulo: Editora WMF Martins Fontes 2017.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura.** 5 e. São Paulo: Perspectiva, 2004.

ICLE, Gilberto (org.). **Descrever o inapreensível: Performance, Pesquisa e Pedagogia.** São Paulo: Perspectiva, 2019.

ICLE, Gilberto; BONATTO, Mônica T. **Por uma Pedagogia Performativa: a escola como entrelugar para professores-performers e estudantes-performers.** In: Cad. Cedes, Campinas, v. 37, n. 101, p. 7-28, jan.-abr., 2017.

KASTRUP, Virgínia. “Cognição inventiva, arte e corpo”. In: ABRACE: **Arte, corpo e pesquisa: experiência expandida.** Ana Maria Rodriguez Costas. [et.al.][organização] Belo Horizonte: ABRACE, Gráfica e Ed. O Lutador, 2015.

KOUDELA, Ingrid D. **A Nova Proposta de Ensino do Teatro.** (2011). Sala Preta, 2, 233-239. <https://doi.org/10.11606/issn.2238-3867.v2i0p233-239> Acesso em 05 de maio de 2021.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos Teatrais.** São Paulo: Perspectiva, 2001.

LARROSA, Jorge (org.). **Elogio da escola.** Tradução de Fernando Coelho. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LEAL, Mara Lúcia. **Memória e (m) performance: material autobiográfico na composição da cena**. Uberlândia: EDUFU, 2014.

LUCKESI, Cipriano. **Ludicidade e formação do/a educador/a**. Revista *Entreideias*, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo e processos formativos: experiências, saberes e culturas** / Roberto Sidnei Macedo ... [et al], organizadores; participação de Pierre Dominicé ; prefácio, Álamo Pimentel. - Salvador: EDUFBA, 2012. (Escritos formaceanos em perspectiva) 301 p.

MACEDO, Roberto Sidnei. NASCIMENTO, Claudio Orlando do. GUERRA, Denise de Moura. Heterogeneidade, experiência e currículo: contrapontos à ideia de base comum nacional e à vontade de exoterodeterminação da formação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, 2014, v. 12, n. 03 p. 1556 - 1569 out./dez. 2014. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 4 de abril de 2021.

MACHADO, Marina Marcondes. **A criança é performer**. Educação & Realidade. 35(2), 115-137.maio/ago 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/11444>. Acesso em: 19 de abril de 2021.

MARTINS, Marcos Bulhões. **Encenação em Jogo**. São Paulo, Hucitec, 2004.

MARTINS, Pedro Haddad. Pedagogia em performance: uma abordagem do ensino do teatro na escola básica. In: **Urdimento** - Revista de Estudos em Artes Cênicas v. 3 n. 36, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5965/1414573103362019204>

MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MENDONÇA, Celida Salume. “Sobre importâncias: saboreando materialidades no processo de criação cênica”. In: **Anais**. IV Colóquio Internacional de Educação e Contemporaneidade, 2010, São Cristóvão – SE, 2010.

MENDONÇA, Celida S., BEZELGA, Isabel M.G. Um olhar sobre o impacto da experiência teatral no exercício da alteridade e no processo de socialização de crianças em contextos educacionais. Volume 16, n. 4 (2020): **Revista Educação**, Artes e Inclusão.

MEYER-BISCH, Patrice. A centralidade dos direitos culturais, pontos de contato entre diversidade e direitos humanos. **Revista Observatório Itaú Cultural/OIC** – n. 11 (jan./abr. 2011) – São Paulo: Itaú Cultural, 2011, p. 27-42. Disponível em: <C:/Users/Desktop/Documents/Ebook%20-%20UFBA/Direitos%20Culturais.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2021.

MEYER, Sandra. **Viewpoints: uma filosofia da práxis**. Revista Rascunhos. Caminhos da Pesquisa em Artes Cênicas , v. 1, p. 1-13, 2014.

MOREIRA, Anália de Jesus. O teatro experimental do negro e o Ilê Aiyê: arte e cultura como frentes para formação de um pensamento negro no cenário educacional, artístico e cultural brasileiro. In: CANDIA, Cilene Nascimento; MENDONÇA, Celida Salume (orgs). **Paisagens educativas do ensino de teatro na Bahia: saberes, experiências e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2018.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

MOURA, Fábio e CAREGNATO, Caroline. Um diálogo entre epistemologia, educação e pedagogia teatral. In: **OuvirOUver**, v. 15 n. 2 (2019): Dossiê Embrenhar a cena entre corpos, poéticas, políticas, 2019.

MUNIZ, Mariana L., MAIA, Hortência C. O Sistema Impro na sala de aula: escutando as crianças sobre essa prática. In: **Urdimento** (UDESC), v.3, n.30, p. 56-76, 2017.

NASCIMENTO, Abdias do. **O quilombismo**. 2. ed. Brasília, DF: Fundação Palmares, 2002.

NOGUEIRA, Isabelle Cordeiro. GUIMARÃES, Maria Sofia Villas-Bôas. **Referenciais Históricos da Arte e da Dança**. Salvador: UFBA, Escola de Dança, Superintendência de Educação a Distância, 2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A educação básica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: breve balanço sobre a organização escolar e o trabalho docente. In: SOUZA, João Valdir Alves de (org.). **Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ONDJAKI, Ndalú de Almeida. **A Avó Dezanove e o segredo do soviético**. Lisboa: Editorial Caminho, 2008.

_____. **Ynari: a menina de cinco tranças**. Conto. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

OSTROWER, Fayga. **Acasos e criação artística**. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

PACHECO, Natércia. Teatro/Escola: entre a sedução e o conflito. In: PACHECO, Natércia; CALDAS, José; TERRASÊCA, Manuela. **Teatro e Educação: transgressões disciplinares**. CIEE/Edições Afrontamentos, nº 4. Porto, PT, 2007.

_____, _____. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis, RJ : Vozes, 2008.

PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética**. 3ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. Coleção Ensino Superior. Tradução: Maria Helena Nery Garcez.

PEROBELLI, Mariene. Formação de professores: uma experiência teatral lúdica” In: TELLES, Narciso (org.). **Pedagogia do teatro: práticas contemporâneas na sala de aula**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

POSTIC, Marcel. **O imaginário na relação pedagógica**. Tradução: Mário José Ferreira Pinto. Coleções Biblioteca básica de educação e ensino. Edições Asa. Rio Tinto, Portugal, 1992.

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

Referenciais Curriculares de Arte para o ensino fundamental da rede municipal de educação / Prefeitura Municipal de Salvador; Universidade Federal da Bahia; Beth Rangel, Rita Aquino, Suzane Lima Costa (orgs) - Itajaí: Casa Aberta Editora, 2017.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar: práticas dramáticas e formação**. Tradução: Cássia Raquel da Silveira. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SANTOS, Bárbara. **Percursos estéticos: abordagens originais sobre o Teatro do Oprimido**. São Paulo: Padê editorial, 2018.

SANTOS, Luciola Licino. Paradigmas que orientam a formação docente. In: SOUZA, João Valdir Alves de (org.). **Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Maria do Pilar Lacerda e. LDB e Plano de Desenvolvimento da Educação. In: SOUZA, João Valdir Alves de (org.). **Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Reginaldo Carvalho da. **Histórias do circo e do teatro no semiárido brasileiro e suas implicações na educação**. In: SANTANA, Cristiane. PINHO, Maria José (orgs). **Educação científica: abordagens teóricas e metodológicas na pesquisa, ensino e extensão**. Curitiba: CRV, 2019. p. 89-97.

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

SPOLIN, VIOLA. **O jogo teatral no Livro do Diretor.** Tradução Ingrid Dormien Koudela e Eduardo Amos. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

TELLES, Narciso (org.). **Pedagogia do teatro: práticas contemporâneas na sala de aula.** Campinas, SP: Papyrus, 2013. Coleção Ágere.

VIDOR, Heloise Baurich(org.). **A poesia do texto na (po)ética do encontro: experiências artístico-pedagógicas com a literatura, a leitura e o teatro.** 1. ed. Florianópolis: UDESC, 2020. 178 p.

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

VYGOTSKI, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



Universidade Federal da Bahia

Oficinas de Práticas Pedagógicas II

A disciplina Oficinas de Práticas Pedagógicas II é um componente curricular do curso de Licenciatura em Teatro na modalidade - Educação à Distância (EaD) da Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Aborda práticas pedagógicas de Teatro, partindo das contribuições para a Educação e a Cultura através de um passeio pelo histórico de legitimação da sua relevância e obrigatoriedade na Educação Básica, até chegar em propostas metodológicas versáteis e viáveis, incluindo o planejamento, a mediação e a avaliação de uma aula ou oficina de Teatro.



PROGRAD
PRO-REITORIA DE GRADUAÇÃO



Escola de Teatro
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

