



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL REI
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TEATRO NA ESCOLA
DA LEI À LIDA

Danielle Rodrigues De Moraes

SÃO JOAO DEL-REI/MG
Junho de 2011



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL REI
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Danielle Rodrigues de Moraes

**TEATRO NA ESCOLA
DA LEI À LIDA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Processos sócio educativos e Práticas Escolares da Universidade Federal de São João Del Rei, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Wanderley Cardoso de Oliveira

Co-orientadora: Prof. Dr^a. Lúcia Helena Pena Pereira

**SÃO JOAO DEL-REI/MG
Junho de 2011**



DANIELLE RODRIGUES DE MORAES

**TEATRO NA ESCOLA
DA LEI À LIDA**

Banca examinadora

Prof. Dr. Wanderley Cardoso de Oliveira – Orientador
Universidade Federal de São João del-Rei – MG

Prof^ª. Dr^ª. Lúcia Helena Pena Pereira – Co-orientadora
Universidade Federal de São João del-Rei – MG

Prof^ª. Dr^ª. Beatriz Ângela Vieira Cabral
Universidade do Estado de Santa Catarina – SC

Prof. Dr. Adilson Roberto Siqueira
Universidade Federal de São João del-Rei – MG

**SÃO JOÃO DEL-REI/MG
Junho de 2011**

Dedico este trabalho à memória de meu pai, que, onde estiver, tenho certeza de que torce por mim, e à Clara ao Daniel, que compartilharam comigo as alegrias e angústias deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Ao orientador Dr. Wanderley Cardoso de Oliveira, por aceitar a proposta da pesquisa, por permitir a liberdade de criação e pela maneira objetiva e generosa que conduziu esse trabalho, provocando as descobertas e dando apoio nos momentos mais difíceis;

À professora Dra. Beatriz Ângela Vieira Cabral, que, generosamente, desde o início do mestrado, supria muitas das minhas dúvidas, por e-mail ou por telefone, sendo estes contatos determinantes para sua participação na banca examinadora. Suas considerações mudaram todo o rumo da pesquisa, trazendo contribuições significativas e apresentando a mim um novo olhar sobre o teatro na escola;

À professora Dra. Lúcia Helena Pereira, pelas contribuições na qualificação e no decorrer do trabalho, por me acolher em suas aulas no estágio-docência, pelo aconchego nos momentos difíceis e pela pessoa sensível e maravilhosa que é, sempre que precisei, esteve disposta para o diálogo, de forma a diminuir minhas dúvidas e ansiedade;

Ao professor Dr. Adilson Siqueira, pelas contribuições ao trabalho, pelo convite de participação em seu projeto, pela permissão da realização da pesquisa neste, abrindo para mim as portas do curso de Teatro da UFSJ, o que vem possibilitando meu amadurecimento pessoal e profissional;

Ao professor Dr. Cláudio José Guilarduci (Guila), por aceitar a suplência da defesa e pelo incentivo e respeito profissional;

À minha mãe, pelo exemplo de força, alegria e coragem diante da vida, que se faz reflexo neste trabalho;

À minha vó Elza, que infelizmente, ao final do trabalho não está mais presente entre nós, às minhas irmãs Kelly e Vivi, meus sobrinhos Mariana e Pedro pelo apoio, carinho e respeito aos momentos de distância e ausência.

À minha filha Clara, que cresceu acompanhando todo o processo desse trabalho, me aliviando nas horas difíceis com o seu sorriso e que, diante das circunstâncias, precisou seguir comigo, brincando, muitas vezes, no meio dos livros, diante do computador, recebendo cuidados nos intervalos das escritas e vivenciando minha ausência.

Ao meu companheiro Daniel, verdadeiro aliado desse trabalho e que, com suas pontuações intelectuais, norteou esse trabalho, fazendo toda a diferença.

À Glória e ao José Vicente por todo apoio e por tudo que fizeram para que esse trabalho se concretizasse, principalmente pelo carinho pela Clara, estando presentes nos momentos em que precisei estar ausente;

Aos professores do Mestrado, Écio Antônio Portes, Laerthe de Moraes Abreu Júnior, Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo, Ruth Bernardes de Sant'ana, Lúcia Helena Pereira, Wanderley Cardoso de Oliveira, pelas contribuições durante esse percurso, pelo carinho, compreensão e apoio durante a gravidez. Agradeço ao Laerthe, pela acolhida e momentos de aprendizado no grupo de estudos sobre Foucault e ao Écio pelas caronas!

A todos os colegas de mestrado, pelos momentos de aprendizado coletivo, em especial ao William, Ageu e Adriana que me auxiliaram nas horas necessárias e ao Heron, pela amizade;

Aos alunos do curso de Teatro da UFSJ, integrantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID-Teatro), que me permitiram acompanhar suas atividades, em especial aos dois alunos-bolsistas que escolhi para acompanhar o trabalho, como fonte de registro sobre o teatro na escola;

Aos membros das escolas pesquisadas, que fizeram parte desse trabalho e aos professores de Arte que, gentilmente, cederam o espaço de suas aulas para a pesquisa, sem os quais este trabalho não seria possível;

Ao amigo Anacleto, por estar sempre por perto nos momentos bons e difíceis e à amiga Marizabel, pela revisão do texto, pelo apoio e incentivo;

À Angélica, por ter cuidado carinhosamente de minha filha para que eu pudesse debruçar sobre este trabalho;

Às “meninas” do grupo de estudos sobre Foucault, pelos momentos divertidos, confusos e instigantes que compartilhamos ao tentarmos compreender a obra desse autor;

À querida Carmela Soares, que generosamente presenteou-me com seu livro, mesmo sem me conhecer, livro este que muito contribuiu com o trabalho;

À Simone e à Roberta, funcionárias da UFSJ, por todo auxílio durante o percurso;

Ao Rogério, pela revisão paciente do texto;

À UFSJ, pelo financiamento de um ano deste trabalho.

Existem momentos na vida nos quais a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir.

Michel Foucault

RESUMO

Com a publicação da LDB nº 9394/96, a arte foi reconhecida como área de conhecimento no currículo escolar, possibilitando ao teatro um espaço na escola, como linguagem artística sugerida pelos PCNs, a ser trabalhada na disciplina Arte. A presente pesquisa busca abordar como, a partir da LDB de 1996, tem sido a *lida* dos professores de Arte nas escolas com a linguagem teatral. Para constatar a relação entre a *lei* e a *lida*, foi realizada uma pesquisa de campo, com o foco nos professores de Arte, ocorrida no segundo semestre do ano letivo de 2010, em duas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental da disciplina Arte, de duas escolas públicas de São João del-Rei, Minas Gerais. A pesquisa demonstra que o teatro depende da ação do professor para se consolidar diante da proposta aberta e flexível do ensino da Arte nas escolas na qual está inserido, demonstrando também que o teatro nem sempre é trabalhado somente na disciplina Arte. Utilizando como referencial teórico Michel de Certeau, é possível perceber que o professor, ao ensinar teatro, cumpre a lei, mas vai além, realizando com essa linguagem artística um movimento tático de reinvenção do cotidiano escolar, a partir de suas “maneiras de fazer”.

Palavras-chave: LDB; PCN's; Escola; Teatro-Educação; Tática.

ABSTRACT

With the publication of the LDB no. 9394/96, art has been recognized as an area of knowledge in the school curriculum, giving a space to the theater in the school, as an artistic language suggested by PCNs, to be worked in the subject of Art. This research aims to address, from the LDB of 1996, how the theatrical language has been being dealt with by the art teachers in school. In order to establish the relationship between the *law* and its *teaching*, a survey held in the second semester of the school year in 2010, in two art classes of the 9th grade of the elementary school, at two public schools in the city of São João del-Rei, Minas Gerais, was conducted in the field, focusing on the Art teachers. The research points out that the work with theatre in the school depends on the teacher's action to be consolidated before the open and flexible teaching proposal of art in schools in which it is inserted, also demonstrating that theatre is not always only worked in the subject of Art. Taking Michel de Certeau as a theoretical reference, it is possible to notice that the teacher, while teaching theatre, obeys the law, but goes beyond: with this artistic language, he is carrying out a tactical move towards the reinvention of the everyday school life through his "means of doing" it.

Keywords: LDB, PCN's, School, Theatre-Education; Tactics.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|-------------------|---|
| CBC | Currículo Básico Comum |
| CFE | Conselho Federal de Educação |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| GDP | Grupo de Desenvolvimento Pedagógico |
| GDPEAS | Grupo de Desenvolvimento Pedagógico Afetivo Sexual |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases |
| MEC | Ministério da Educação |
| MEC- USAID | Ministério da Educação e United States Agency for International Development |
| PAV | Projeto Acelerar para Vencer |
| PCNs | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PDPI | Plano de Desenvolvimento Pedagógico Institucional |
| PEAS | Programa de Educação Afetivo Sexual |
| PIBID | Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência |
| POC | Ponto de Concentração |
| UDESC | Universidade Estadual de Santa Catarina |
| UFMG | Universidade Federal de Minas Gerais |
| UFOP | Universidade Federal de Ouro Preto |
| UFRGS | Universidade Federal do Rio Grande do Sul |
| UFSJ | Universidade Federal do São João Del-Rei |
| UFV | Universidade Federal de Viçosa |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| INTRODUÇÃO..... | 13 |
| CAPÍTULO I | |
| FUNDAMENTOS PARA O ENSINO DO TEATRO NA ESCOLA..... | 19 |
| 1.1 Pedagogia do Teatro na Educação..... | 19 |
| 1.1.1 Abordagens Pedagógicas do Teatro na Educação..... | 23 |
| 1.2 O Teatro e a Lei de Diretrizes e Bases | 25 |
| 1.2.1 A LDB, nº 5692/71 – teatro como atividade educativa | 25 |
| 1.2.2 A LDB, nº 9394/96 – introduzindo teatro como conteúdo da disciplina Arte..... | 29 |
| 1.3 PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais | 32 |
| 1.3.1 PCNs e o Ensino do Teatro. | 33 |
| 1.4 CBC – Currículo Básico Comum e o ensino do teatro | 38 |
| 1.5 Avaliação em Arte..... | 39 |
| 1.6 Avaliação em Teatro..... | 41 |
| | |
| CAPÍTULO II - TEATRO NO ESPAÇO ESCOLAR..... | 44 |
| 2.1 Por uma Educação de Corpo Inteiro..... | 45 |
| 2.2 A Reinvenção do Espaço Vigiado | 52 |
| 2.3 Métodos do ensino do Teatro – jogo dramático, jogo teatral e drama | 59 |
| 2.4 Teatro na Escola: tática para construção de conhecimento | 64 |
| | |
| CAPÍTULO III - A COMPOSIÇÃO DO CENÁRIO – METODOLOGIA | |
| DA PESQUISA..... | 68 |
| 3.1 A Pesquisa – procedimentos metodológicos | 68 |
| 3.2 Pesquisar e Reaprender a Olhar | 73 |
| 3.3 A Escolha do Ambiente a ser Pesquisado | 75 |
| 3.3.1 Sobre as Escolas Pesquisadas | 79 |
| 3.3.2 Os Professores Pesquisados | 81 |
| 3.3.3 A Inserção do Projeto PIBID-Teatro nas Aulas de Arte. | 82 |
| 3.3.4 Os Grupos de Alunos Pesquisados | 84 |

| | |
|---------------------------------|----|
| 3.4 Teatro Extracurricular..... | 85 |
| 3.5 As Observações | 86 |

CAPÍTULO IV

A TRANSIÇÃO DA LEI À LIDA: O TEATRO NO COTIDIANO ESCOLAR.....88

| | |
|--|-----|
| 4.1 Jogos como Conteúdo da Disciplina Arte | 88 |
| 4.1.1 Avaliação dos Jogos na Disciplina Arte | 95 |
| 4.2 O Lugar e o Espaço do Teatro na Escola | 101 |
| 4.3 O Processo Ensino-Aprendizagem do Teatro na Escola | 112 |
| 4.4 Hoje, tem Espetáculo? Tem, sim, Senhor! A peça Teatral “S.O.S. Planeta Terra”..... | 120 |
| 4.5 O “Dia do Jogo Espetacular” | 131 |

CONSIDERAÇÕES FINAIS

134

REFERÊNCIAS.....

138

APÊNDICES.....

145

INTRODUÇÃO

Ah, meu amigo, a espécie humana pelega para impor ao latente mundo um pouco de rotina e lógica.

João Guimarães Rosa

A pesquisa em Teatro – Educação precisa ser voltada tanto para o teatro como para a educação. E nesta, o teatro vem a ser, formalmente, implementado através da disciplina Arte¹, tornando-se parte do currículo obrigatório escolar, a partir das Leis de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, nº 9394. O presente trabalho busca, portanto, abordar como essa linguagem artística tem sido praticada nas escolas, a partir da obrigatoriedade da arte como uma disciplina curricular, que tem como sugestão, a partir de documentos como os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), em nível nacional, e o CBC (Currículo Básico Comum), em nível estadual, a inserção do teatro como uma das linguagens artísticas a ser trabalhada como conteúdo do ensino artístico.

O interesse em desenvolver esta pesquisa se deu por eu ser licenciada em Artes Cênicas e ter atuado, por sete anos, como professora de teatro, nas aulas de Arte, em escolas públicas e em oficinas extracurriculares da rede particular de ensino. Minha experiência propiciou, no decorrer dos anos de docência, dúvidas, expectativas, questionamentos, a partir dos quais decidi debruçar-me sobre o tema com esta pesquisa, que acabou por me conduzir, também, para outras reflexões.

No decorrer da profissão, percebi que, mesmo com a promulgação da LDB de 1996, que possibilitou a implementação do teatro como conteúdo da disciplina Arte, seu processo educativo nas escolas, com dinâmicas de grupo, jogos e trabalho de improvisação com o corpo, ao ser diferenciado de um ensino tradicional, no qual o aluno permanece sentado, copiando matéria, muitas vezes, produzia estranhamento e mal entendido sobre a função do teatro como possibilidade educativa, constituindo-se em uma situação de adaptação no contexto da instituição escolar.

Um dos impactos da minha lida com o teatro na escola foi em relação às práticas educacionais comumente utilizadas em outras disciplinas e que, diante do contexto de uma “aula de teatro”, são um pouco contrastantes. A forma de exercício-resposta, a avaliação e pontuação através de erros e acertos, exemplos de certo modelo de ensino tradicional, onde o

¹ Os PCNs designaram Arte com letra maiúscula para se tratar da área curricular; nos demais casos, arte com letra minúscula.

aluno permanece sentado, ouvindo o professor e copiando matéria, são pontos bastante criticados no campo educacional, mas que ainda estão presentes e consolidados nos ambientes escolares.

É possível, então, demarcar uma distinção entre o modelo de ensino utilizado em diversas disciplinas educacionais e o modelo de ensino em que o teatro precisa operar, visando à construção de um conhecimento. Podemos dizer que estes processos de ensino-aprendizagem são destoantes. Como, então, percebê-los em um mesmo contexto de uma instituição educacional? Ao trabalhar o teatro na escola, percebia que o aluno não tinha costume de realizar atividades educativas em que ele seria o próprio instrumento de sua aprendizagem, seja através de jogos, dinâmicas e brincadeiras. O processo do fazer teatral precisava ser vivenciado pelo aluno e não só transmitido verbalmente. Percebia, também, que a transmissão conceitual do saber requeria certa disciplina do aluno, para manter as condições de aprendizagem, indo além da necessidade de organização. A ordem disciplinar, existente na escola, prezava por certo controle, através da qual o aluno não deveria sair do seu lugar. Conformar seu corpo a um “ambiente educacional”, juntamente com demais alunos e professores, era necessário e totalmente propício ao ensino. Como inserir o teatro nesta escola que anseia pela conformação dos corpos, onde os alunos devem estar em espaços certos, dispostos de tal maneira a receberem um determinado aprendizado, um determinado conteúdo?

Por um lado, o fazer cênico teatral exige uma disciplina para o domínio de suas técnicas, por outro, propõe a criação como a transgressão do cotidiano. Ao ser inserido na escola, o teatro e também outras artes, encontram como resistência a normatização da instituição, através do disciplinamento dos corpos. Essa normatização escolar, que propicia a não-movimentação corpórea possibilita uma educação do corpo. Como afirma Strazzacappa (2001):

O corpo está em constante desenvolvimento e aprendizado. Possibilitar ou impedir o movimento da criança e do adolescente na escola; oferecer ou não oportunidades de exploração e criação com o corpo; despertar ou reprimir o interesse pela dança no espaço escolar, servir ou não de modelo... de uma forma ou de outra estamos educando corpos. Nós somos nosso corpo. Toda educação é educação do corpo. A ausência de uma atividade corporal também é educação do corpo: a educação para o não-movimento – educação para a repressão. Em ambas as situações, a educação do corpo está acontecendo. O que diferencia uma atitude da outra é o tipo de indivíduo que estaremos formando (p. 79).

No caso do teatro, o corpo é o principal instrumento de trabalho dessa linguagem artística, precisando de oportunidades que favoreçam a exploração deste. O teatro não precisa de carteiras, cadeiras, quadro-negro, giz, mas de um espaço que seja construído para que o aluno experimente as dinâmicas, os jogos dramáticos e teatrais, através de seu corpo. O trabalho teatral baseia-se “na vivência do momento, em sua presença expressiva, materializando no corpo os pensamentos, as reflexões, as sensações e os sentimentos. (PEDROSO, 2007, p.3). Dessa forma, estar presente em uma situação, é experiênciá-la, comunicar-se com o aqui e agora da existência. Como afirma Merleau-Ponty (1999, p.142), “ser uma consciência, ou antes, ser uma experiência, é comunicar interiormente com o mundo, com o corpo e com os outros, ser com eles ao invés de estar ao lado deles”.

Por isso, acredito que o teatro na escola pode ser um instrumento capaz de propiciar ao aluno uma educação estética calcada na experiencição, na relação sensível e direta com o outro, na produção e apreciação teatrais que permitam uma ampliação de sua percepção, a partir da experimentação. Tomo a ideia de educação estética como “a educação plena do indivíduo que leva em consideração o ser humano como um todo articulado, física, mental, emocional, política e espiritualmente” (SOARES, 2010, p.19). Mas isto, desde que se consiga construir meios e espaços propícios que condizem com a transmissão de seu conteúdo.

O trabalho teatral depende muito da interação entre os próprios alunos e entre o professor e os alunos, além da criatividade, da construção de ideias e atividades em grupo, do movimento do corpo, da exposição das próprias ideias e opiniões. No decorrer dos anos escolares, o aprendizado do aluno é voltado para o acúmulo de informações, o que Freire (1983) nos apresenta como “educação bancária”:

quanto mais vai “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor o educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante (p. 66).

É preciso decorar muitos conceitos, pois a avaliação se dá pelo domínio ou não destes. O saber transmitido, muitas vezes, é um conhecimento reduzido a mera instrução.

O teatro foi implementado no espaço escolar como processo educativo a partir da LDB de 1996, sendo assim, é possível e, se faz necessário, trabalhar o teatro enquanto processo educativo no contexto da instituição escolar. Meu objetivo, neste trabalho, é, portanto, acompanhar a lida do professor de Arte com o teatro nas instituições de ensino, para isso,

desenvolvi uma pesquisa em duas escolas públicas estaduais de São João del-Rei, em Minas Gerais.

A escola pública tem passado por uma diversidade de fatores que exigem um esforço enorme da comunidade escolar, necessitando o professor de muita criatividade para que consiga executar seu plano de ensino, a partir de algumas dificuldades encontradas: grande número de alunos, falta de espaço físico disponível, grande número de turmas a serem trabalhadas, pouco tempo para as aulas de Arte, dentre outros. Como afirma Soares (2010), “garantir um espaço de criação dentro da escola exige o esforço consciente do professor para não se render às armadilhas sutis do sistema que desmobiliza as energias, a confiança, o entusiasmo e o compromisso de todos” (p.26). Talvez, neste ponto, posso arriscar a dizer que, algumas questões enfrentadas pelo ensino do teatro nas escolas e por seus professores, são próximas aos desafios encontrados pelo corpo escolar como um todo.

Sendo assim, o problema central das reflexões aqui anunciadas é como o processo ensino-aprendizagem do teatro é efetivado em uma instituição escolar, a partir de sua grade curricular. Busco então, perceber, a partir da observação em campo, como alguns professores da disciplina Arte lidam com o teatro nas escolas. Junto a este professor, que decidiu incluir o teatro em seu planejamento de ensino, busco apresentar, o que ele tem proposto desenvolver, como uma prática que condiz, coerentemente, com os princípios da linguagem teatral, de forma efetiva, a partir da publicação da LDB de 1996.

Para isso, utilizarei algumas ideias de Foucault (1997), para apresentar o cotidiano escolar, no qual o teatro se insere, como um espaço disciplinar, buscando perceber como a linguagem cênica, por meio das aulas de teatro, tem condições de reinventar esse cotidiano, através de suas metodologias que conseguem promover uma forma diferente de se lidar com o conhecimento, devido ao seu processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, utilizo Michel De Certeau (1990), que permitiu abordar o processo teatral como uma prática de ensino-aprendizagem diferenciada frente às ordens e regras já instauradas no cotidiano escolar, tomando-a enquanto tática. Para De Certeau, nem todos os sujeitos são obedientes; o autor destaca que nem todos os indivíduos consomem e se relacionam com o que está imposto da mesma forma.

Assim, buscando analisar essas questões que envolvem o teatro na escola como processo educativo, foram definidos, nesta pesquisa, os seguintes objetivos:

Objetivos Gerais:

- Descrever e analisar o que diz a *Lei*, ou seja, os documentos oficiais sobre o teatro na escola, discutindo o seu processo de implementação como parte da disciplina Arte no currículo escolar;
- Pesquisar a *Lida*, isto é, as Práticas do Teatro-Educação nas escolas, descrevendo e analisando a relação desse processo educativo com os modelos educacionais vigentes da instituição escolar.

Objetivos Específicos:

- Descrever e analisar a LDB e documentos que apresentam uma proposta de ensino do teatro como os PCNs e o CBC, buscando uma reflexão sobre a proposta pedagógica do teatro na disciplina Arte em tais documentos;
- Analisar o lugar do teatro no cotidiano das escolas pesquisadas, a partir da LDB de 1996, que o implementa como um conteúdo a ser ensinado na disciplina Arte.
- Observar a prática do ensino do teatro na disciplina Arte, a fim de perceber como esta é trabalhada diante do sistema educacional vigente;
- Entrevistar os professores de Arte a fim de saber a formação acadêmica e como tem sido sua *lida* com o teatro na escola.

O trabalho foi dividido em quatro capítulos. No primeiro capítulo, busco fundamentar o ensino do teatro na escola, apresentando o contexto de seu ensino na educação, através de um breve histórico, que demonstra como o teatro já há muito tempo é visto como proposta educativa. Também abordo a LDB, explanando sobre a implementação do teatro nas escolas e suas consequências na educação, dentre elas, a criação de documentos, como os PCNs e o CBC, que buscam nortear sua prática pedagógica.

No segundo capítulo, apresento, brevemente, o cotidiano escolar, sob a ótica foucaultiana, descrevendo o sistema escolar, a partir de uma disciplinarização, que utiliza o espaço como estratégia de controle e conformação dos corpos. Técnicas são criadas de forma a programar uma rigorosa e eficiente distribuição dos indivíduos no espaço, com intenção de se manter um controle para certa transmissão de um saber, saber este que inclui a conformação dos corpos. No entanto, diante desse quadro normatizador, utilizo como referencial teórico, o autor Michel De Certeau (1990), para vislumbrar possível forma de

atuação e movimentação do teatro, em um campo já esquadrihado, que visa ao domínio e controle dos sujeitos.

No terceiro capítulo, são expostos os procedimentos metodológicos adotados para a presente pesquisa, contendo a apresentação dos métodos utilizados na pesquisa de campo, envolvendo um estudo de caso múltiplo, com observação participante e uso de entrevistas, em duas escolas públicas de São João del-Rei, com o foco nas aulas de Arte. Descrevo como aconteceu a escolha desse ambiente observado, das escolas, professores e alunos pesquisados, o que mudou ao entrar em contato com o ambiente pesquisado, minha relação com este e as impressões de como foi observar.

No quarto e último capítulo, apresento, a partir do estudo de caso múltiplo, em duas escolas públicas de São João del Rei, como o teatro tem sido trabalhado a partir da disciplina Arte. Faço uma análise do que foi apreendido no ambiente pesquisado, buscando dialogar com o referencial teórico construído nos capítulos anteriores e com alguns autores do teatro, como Spolin (1999, 2000), Ryngaert (2009), Koudela (1991, 1999, 2001), Cabral (2002, 2008) dentre outros, que muito contribuíram para o entendimento do teatro como um processo educativo, a partir de suas práticas de vivência e experiência.

Nas Considerações Finais, estabeleço relações entre a “lei e a lida”, ou seja, entre a análise dos documentos e a pesquisa de campo, oferecendo, a partir disso, questões e críticas que considero importantes em relação ao tema proposto. Através dessa análise sobre o tema Teatro – Educação, busco chegar, ainda que sabendo dos limites e possibilidades da presente pesquisa, a alguns pontos que possam contribuir com o aprimoramento da reflexão sobre o papel que o teatro tem desenvolvido na educação escolar.

CAPÍTULO I

FUNDAMENTOS PARA O ENSINO DO TEATRO NA ESCOLA

O teatro não é feito para nos conciliar com um mundo que vai mal, mas para reconciliar nós mesmos nesse mundo com aquilo que passamos nosso tempo a ignorar solenemente: o instante, naquilo que ele tem de único e que não sabemos viver como tal; uma relação com objetos, sensações, com a plenitude das presenças, quer elas passem pela palavra, quer pelo silêncio.

Jacques Lassalle

O Teatro, já há algum tempo, vem sendo trabalhado como prática educativa. Atualmente, possui um lugar nas políticas nacionais de educação, sendo considerado uma das linguagens artísticas a ser trabalhada dentro da disciplina Arte no currículo escolar. Esse destaque que o Teatro vem ganhando na área da Educação iniciou-se, superficialmente, em 1961 com a LDB de 1961, nº 4024, passando pela LDB de 1971, que insere no currículo escolar a atividade “Educação Artística”, culminando em um processo de reformulação, através da última promulgação da LDB de 1996. Esta institui definitivamente a arte como disciplina curricular obrigatória, a partir de documentos, como os PCNs, em nível nacional e o CBC, em nível estadual, que descrevem o teatro como um conteúdo a ser trabalhado no currículo da Educação Básica.

Neste primeiro capítulo, será apresentado breve histórico do teatro na educação, que culmina como processo educativo a partir das LDB, nº 9394, de 1996. Dessa forma, apresento alguns marcos históricos que ajudarão na reflexão sobre o processo de ensino do teatro nas escolas brasileiras e discuto como os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Currículo Básico Comum buscam embasar e nortear a implementação do teatro nos currículos escolares, a partir da sua consolidação na disciplina Arte.

1.1 Pedagogia do Teatro na Educação

O teatro, enquanto processo educativo, tem se constituído como proposta investigativa ao longo dos anos, devido ao seu caráter pedagógico. Existe ainda a ideia de que o fazer teatral é apenas um treinamento para subir aos palcos, mas o teatro na educação não precisa ser praticado com finalidade única de uma apresentação de espetáculo. A construção deste

pode acontecer como uma consequência e direcionamento do processo, promovendo a relação entre produto e processo, forma e conteúdo.

O processo teatral, há muito tempo, já é um aliado da educação. Na antiguidade, os filósofos defendiam uma prática pedagógica que articulasse jogo, teatro e educação. Platão, Aristóteles, Sêneca e Horácio (*apud* COURTNEY, 1980) acreditavam na arte como base para toda a educação natural. Para Platão, a educação deveria se basear no jogo: “... as crianças, desde tenra idade, devem participar de todas as formas lícitas de jogo, pois se elas não se encontram cercadas de tal atmosfera, jamais crescerão para serem bem educados e virtuosos cidadãos” (p.05). O filósofo acreditava que para a criança desenvolver a tendência natural de seu caráter, ela deveria ser educada desde cedo “de maneira lúdica e sem qualquer constrangimento” (p.05).

Aristóteles também valorizava o jogo na educação. Para ele, a educação devia ser voltada para a vida prática e proporcionar prazer, portanto, o jogo era de suma importância. Rousseau (*apud* COURTNEY, 1980) considerava as atividades da criança no processo educativo e também enfatizava a educação pelo jogo. Ao saltar, brincar, correr, a criança teria seus instintos naturais encorajados e os sentidos cultivados.

Trabalho e jogo são equivalentes para criança; seus jogos são sua ocupação, e ela não vê nenhuma diferença entre os dois. Ela se atira em tudo com encantadora dedicação e liberdade, que mostra o alcance de sua mente e a extensão de seu conhecimento (p. 17).

No Renascimento, com a descoberta dos livros clássicos, as academias e escolas sofreram influência da metodologia do teatro. Tinham destaque jogos de regra e atividades físicas. Estudiosos encenavam peças e escolas criavam simulações de batalhas, nas quais os jovens brincavam de fortaleza, de guerrear e atacar, ou seja, utilizavam a dramaticidade para o aprendizado.

No final do século XVI, as atividades dramáticas surgem em quase todas as escolas, devido à influência do Humanismo. A arte de falar, enfatizada na época, fez com que os estudos se voltassem para o teatro antigo, portanto, as encenações se tornaram comuns. Viam o jogo como possibilidade de suavizar o estudo dos livros e o teatro como exercício para a linguagem, para relaxamento ou para o ensino de outras matérias.

Na época, o filósofo Francis Bacon defendia a atuação teatral, acreditando que através dela, era possível serem trabalhadas voz, memória e autoconfiança. Na passagem abaixo, há um bom exemplo desse objetivo pretendido com tal atuação:

[...] refiro-me a atuar no palco; uma arte que fortalece a memória regula o tom e o efeito da voz e pronúncia, ensina um comportamento decente para a fisionomia e gestuação, promove a autoconfiança e habitua os jovens a não se sentirem incomodados quando estiverem sendo observados (BACON *apud* COURTNEY, 1980, p. 12).

Já no final do século XVIII, período romântico, Goethe, dramaturgo alemão, acreditava que o teatro na escola tinha efeito benéfico tanto para o espectador quanto para o ator, pois exigia habilidades, seja de memória, gesto ou disciplina interna, além de achar que a improvisação moldava os pensamentos, liberando e desenvolvendo a imaginação. Mas, para ele, o teatro deveria também desenvolver ideias, despertar emoções e pensamentos para a plateia sentir.

Uma literatura específica da relação dramática e a educação se torna mais concreta a partir da metade do século XIX. Com Caldwell Cook, há uma primeira formulação de um método dramático em “The Play Way”, de 1917. Cook acreditava que atuar era um caminho seguro para aprender, utilizando o teatro numa vertente instrumental, ou seja, como recurso didático para assimilação de conteúdos trabalhados em outras disciplinas do currículo.

A trajetória do teatro no contexto educacional brasileiro foi consolidada a partir de uma conjuntura social, econômica, política e cultural. A educação brasileira esteve no período colonial a cargo dos jesuítas. Através da Companhia de Jesus, tinham por objetivo uma formação humanística para as elites e, para os índios, uma formação catequética, levando a eles elementos da cultura europeia. O teatro foi aliado à educação, nessa época, a partir das encenações dos autos religiosos de José de Anchieta. Ainda que os registros dos jesuítas que trabalharam no Brasil não façam alusão ao uso do teatro como processo de aprendizagem, o teatro foi utilizado como instrumento didático, ficando sua atuação nesse campo restrita à catequese, servindo para fins políticos e religiosos.

Cuidando de um ensino primário insuficiente em termos de quantidade e qualidade, os padres utilizaram-se muito pouco do teatro como acessório ou mesmo complemento dos conteúdos elencados para as escolas de ler e contar. (...) De fato, os espetáculos religiosos foram utilizados como instrumento didático para o povo e para os índios, com finalidades expressamente catequéticas (SANTANA, 2010, p. 61).

De acordo com Santana (2010), os jesuítas, ao perceberem a habilidade dos índios e dos mamelucos para a dança e a música, desenvolvem com eles vários espetáculos religiosos, apresentado-os em praças, ruas, adros de igrejas e, eventualmente, nos palácios de

governadores. Esses espetáculos tinham repercussão a partir do incentivo dos senhores e governantes, mobilizando todos os habitantes das aldeias. Com a expulsão dos jesuítas por Marquês de Pombal, em 1759, a modalidade teatral perde seu impulso, sendo a catequese amenizada. Mas, segundo Prado (*apud* Santana, 2010), os espetáculos jesuíticos continuam, não havendo uma interrupção abrupta, como provam alguns documentos restantes referentes à Bahia, ao Pará e ao Maranhão.

Até o século XIX, de acordo com Santana (2010), não há registros de imagens e práticas teatrais, mesmo as pinturas das classes altas, que registravam suas cenas do dia-a-dia, não captaram jogos cênicos, brincadeiras das crianças, espetáculos realizados na época, situação que se modifica com a chegada da missão francesa para criação da academia de Belas Artes no Rio de Janeiro.

Com a vinda da missão francesa para a criação da Academia Imperial de Belas-Artes, em 1816, a pedido do embaixador de Portugal que estava na França, o ensino da arte no Brasil começa a ser organizado. Lebreton, que era o secretário perpétuo do Instituto da França e diretor da seção francesa, foi incumbido de reunir o grupo que chegou ao Brasil em março de 1816. Segundo Gondra e Schueler (2008),

a criação da Academia Imperial de Belas-Artes inaugura o ensino artístico no Brasil em moldes semelhantes aos das academias de arte européias. (...) A arte realizada na Academia corresponde a modelos neoclássicos e românticos aclimatados, que tem de enfrentar as condições da natureza e sociedade locais (p.150).

Com a inauguração da Academia Imperial de Belas-Artes, é valorizado o Neoclassicismo, tão em voga na época na Europa, causando preconceito e afastamento da população menos favorecida socialmente, que produzia arte a partir do estilo Barroco, principalmente, os escravos, considerados pela burguesia como artesãos (BARBOSA, 2002). Nesse período, não há um foco do ensino do teatro nas escolas. Por influência da Academia de Belas-Artes, a geometria, o desenho e a arte aplicada à indústria é que tiveram papel de destaque no ensino, chegando este último a se constituir como atividade nas escolas primária e secundária.

O Colégio Dom Pedro II, fundado em 1837, era ligado ao Ministério do Império e, posteriormente, ao Governo da República, destinado a se tornar padrão de ensino. Sua grade curricular possuía música vocal e desenho figurado em seus sete anos de estudos, acrescentando nos dois últimos a retórica e a poética como matérias, mas não havia uma valoração da arte dramática. Segundo Santana (2010),

ao que tudo indica, no ensino desses conteúdos foi ignorada a tradição secular de leitura de peças dramáticas em público, mesmo num momento em que já faziam sucesso as obras de Martins Penna e Gonçalves de Magalhães e as montagens de João Caetano, esses que foram os três brasileiros responsáveis pela modernização do teatro nacional (p. 65).

João Caetano (1808 – 1863), ator carioca de grande influência na história do teatro brasileiro, tentou criar a Escola de Arte Dramática do Rio de Janeiro com pretensões mais políticas que educativas, sendo sua iniciativa pioneira e de tamanha importância, pois repercutiria mais tarde no campo da interpretação teatral. No entanto, o século XIX ainda é um século no qual o ensino de teatro não tem seu espaço na escola brasileira.

É a partir de 1930, que o teatro no ambiente escolar ganha um novo olhar, com o movimento da Escola Nova, uma concepção educacional importante que buscou rever as formas tradicionais de ensino. Nesse momento, foi possível a reformulação dos programas escolares, experimentação de novas práticas de ensino e diversificação de atividades escolares, o que possibilitou a introdução mais efetiva do teatro, a partir de jogos dramáticos, no currículo escolar. A importância da expressividade, a compreensão e o respeito pelo processo de desenvolvimento da criança entra em discussão, sendo estimulada a criatividade na educação escolar com fundamentos na liberdade de expressão e livre iniciativa. Com isso, a utilização do teatro na escola foi justificada como um recurso de estímulo à criatividade.

O jogo dramático, ao ser inserido no sistema escolar a partir do ideário escolanovista mantém uma prática bastante voltada para objetivos exclusivamente psicológicos e educacionais desfavorecendo o sentido artístico, sem o reconhecimento de suas qualidades estéticas e teatrais. Assim, podemos identificar que objetivos do ensino do teatro e da arte em geral, trazem uma discussão sobre seu ensino a partir de duas correntes, as quais apresentam pontos de vista diferentes em relação ao processo educativo artístico, como veremos a seguir.

1.1.1 Abordagens Pedagógicas do Teatro na Educação

A prática do jogo dramático, a partir do movimento da Escola Nova e até mesmo do desenvolvimento da Psicologia, no início do século XX, começa a ser introduzida na escola como um recurso didático para o ensino de outros conteúdos escolares, como Português, Geografia, História. Essa possibilidade de ensino é denominada, no campo acadêmico, como corrente contextualista ou instrumental, por utilizar a arte como instrumento de ensino para outras áreas. A possibilidade do teatro trabalhar objetivos amplos, como o estímulo à

criatividade, à desinibição, ao desenvolvimento da atenção e concentração faz parte dessa concepção instrumentalista de ensino, que vê na arte um caráter utilitário, acreditando que o ensino das artes deve servir para a formação de valores, atitudes e hábitos.

Olga Reverbel (*apud* SOARES, 2010), a partir desse contexto instrumental das artes, foi pioneira na associação do jogo ao teatro e à educação. Como professora primária, desde 1936, e diante do fracasso na alfabetização de seus alunos, ela encontra no jogo e no teatro um caminho para ensinar a ler e escrever.

A partir da década de 50, no Brasil, o campo de pesquisas e discussões a respeito do teatro na educação se amplia através de novas propostas das práticas teatrais. Com a influência de Herbert Read, filósofo inglês que desenvolveu a idéia da educação através da arte, isto é, ver a arte não apenas como um auxílio da educação, mas, reconhecê-la pelo seu processo que possibilita o conhecimento, o teatro começa a ser pensado na educação escolar de uma forma a superar seu uso como ferramenta para alcançar conteúdos extrateatrais. Essa abordagem pedagógica da arte-educação é chamada corrente essencialista ou estética, que acredita na importância da arte em si mesma, como forma de representação simbólica para a comunicação do pensamento e sentimento humanos. Nesse caso, o teatro é um importante meio de comunicação e expressão, sendo reconhecido como forma de conhecimento capaz de mobilizar e coordenar “as dimensões sensório-motora, simbólica, afetiva e cognitiva do educando, tornado-se útil na compreensão crítica da realidade humana culturalmente determinada” (JAPIASSU, 2001, p.28). Nesta perspectiva, a função educacional do teatro fica ligada à sua natureza estética, à sua expressividade no decorrer do processo, com a busca do aprimoramento de sua forma artística.

Para Lanier (*apud* ALMEIDA, 2001), a criatividade e outros aspectos relacionados ao desenvolvimento da criança podem ser alcançados não só em arte, mas em outros componentes curriculares. Para o autor, as linguagens artísticas devem estar presentes no currículo escolar, devido aos seus benefícios, que nenhuma outra área de estudo pode trazer à educação, “(...) estou propondo - afirma Lanier - que devolvamos arte à arte-educação” (p.12). A partir da concepção essencialista, o ensino da arte passa a ser concebido, não simplesmente como expressão emocional, mas como cognição, que inclui a emoção, através da aquisição e domínio da linguagem e não meramente da originalidade (BARBOSA, 2001).

A utilização do teatro como forma educativa está presente na educação brasileira. A intenção não foi expor um posicionamento em relação às temáticas ou à maneira como se utilizou o teatro com intuito educativo, mas mostrar que, ao longo dos anos, as experimentações e propostas teatrais estiveram e continuam presentes na educação.

1.2 O Teatro e a Lei de Diretrizes e Bases

No Brasil, temos referência do teatro como processo educativo desde o período colonial, com os jesuítas, que o utilizaram para catequizar, dramatizando sermões, sem a preocupação estética. No entanto, é a partir da década de cinquenta, como foi dito anteriormente, que a vertente do teatro como possibilidade educativa se concretiza cada vez mais, devido à contínua percepção de sua importância no aprendizado e do movimento de educadores que conseguiram inseri-lo como parte da educação básica do país. Esse fato aconteceu em 1971, a partir da LDB, que o colocou como linguagem artística a ser trabalhada na disciplina denominada Educação Artística, inserida no currículo escolar como atividade educativa, não-obrigatória. O professor deveria ter formação polivalente, ou seja, dominar as quatro linguagens artísticas (Dança, Música, Artes Visuais e Teatro), não sendo necessária uma formação específica em uma dessas linguagens.

Já com a lei de 1996, a disciplina se torna obrigatória no currículo escolar: “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (Art. 26: § 2º, LDB, 1996). Além de ser componente curricular obrigatório, a nomenclatura é modificada, a disciplina *Educação Artística* passa a se chamar *Arte* e ser reconhecida como área de conhecimento, envolvendo as quatro linguagens artísticas.

Portanto, o teatro está regulamentado por lei, o que interessa saber é como o seu ensino se efetiva desde então.

1.2.1 A LDB, nº 5692/71 – teatro como atividade educativa

A LDB, nº 5692/71, é tratada como o marco da inserção obrigatória do ensino de arte na educação básica, como atividade educativa, não sendo tratada ainda como uma disciplina curricular. Antes disso, porém, o ensino artístico havia sido introduzido de forma não obrigatória, no currículo escolar, através da promulgação da LDB de 1961 (nº 4024/61), como prática educativa (*apud* Japiassu, 2001).

O Parecer 133/62, do Conselho Federal de Educação (CFE), determinou que as práticas educativas atendessem “às necessidades do adolescente de ordem física, artística, civil, moral e religiosa” (*apud* SANTANA, 2010). Com essa oportunidade na lei, muitas instituições inseriram o ensino de arte em geral, dando preferência, em alguns casos, ao ensino do teatro. Alguns ginásios, colégios de aplicação e escolas instituíram a disciplina

“arte dramática”, voltada para a linguagem teatral. No entanto, segundo Marli Vita (*apud* JAPIASSU, 2001), pesquisadora de teatro-educação, com o golpe militar de 64, o teatro ficou rotulado como inimigo público e ameaça de perigo, sendo essas aulas perseguidas pelo governo militar, que não deixavam os textos teatrais serem trabalhados nessas escolas antes de encaminhados ao Departamento de Censura Federal. De acordo com a pesquisadora, “em 1968, essas escolas foram ‘invadidas’ e ‘fechadas’ e muitos professores aposentados com base no Ato Institucional nº 5 e na Lei de Segurança Nacional” (p.63).

É a partir da LDB (nº 5692) promulgada em 1971, que o teatro pôde ser trabalhado como um conteúdo na disciplina de educação artística nas escolas, de forma mais sistematizada, devido à obrigatoriedade da lei.

Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programa de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-lei no 869, de 12 de setembro de 1969 (BRASIL, 2009b).

Porém, segundo Barbosa (2001), essa reformulação não foi uma conquista dos arte-educadores brasileiros, mas

uma criação ideológica de educadores norte-americanos que, sob um acordo oficial (Acordo MEC-USAID), reformulou a Educação Brasileira, estabelecendo em 1971 os objetivos e o currículo configurado na Lei Federal nº 5692, denominada Diretrizes e Bases da Educação (p. 9).

Essa lei determinava uma educação tecnicista, que começava a profissionalizar a criança na 7ª série, chegando a ser completamente profissionalizante na escola secundária. Esta era uma forma de garantir mão de obra barata para as multinacionais que adquiriam grande poder econômico no país sob o regime da ditadura militar de 1964 a 1983 (BARBOSA, 2001).

Essa lei, em relação à Arte, foi uma tentativa de melhoria de seu ensino, buscando na atividade artística um processo de expressão e criatividade focado no aluno. Assim, passou a compor um currículo técnico e profissionalizante. “Paradoxalmente, a Educação Artística apresentava, na sua concepção, uma fundamentação de humanidade dentro de uma lei que resultou mais tecnicista” (FUSARI e FERRAZ, 2001, p.20).

A lei regulamentou o ensino, mas acabou gerando indefinição para a área. O que seria essa educação para a arte? Segundo Fusari e Ferraz (2001):

os professores de Desenho, Música, Trabalhos Manuais, Canto Coral e Artes Aplicadas, que vinham atuando segundo os conhecimentos específicos de suas linguagens, viram esses saberes repentinamente transformados em meras atividades. Desde a sua implantação, observa-se que a Educação Artística é tratada de modo indefinido, o que fica patente na redação de um dos documentos explicativos da lei, ou seja, o parecer 540/77: não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses (p. 41).

O ensino da arte, ao ser regulamentado pela LDB de 1971, como atividade educativa, fica indefinido, tanto em relação aos seus objetivos e metodologia, quanto em relação aos seus profissionais, os professores.

Os professores que atuavam na área, antes da lei, não poderiam mais atuar, pois não possuíam licenciatura, não existia curso de Arte-Educação nas universidades naquela época, muito menos cursos voltados para uma linguagem artística específica, como o teatro, a dança ou a música. Tirando os cursos de Artes Visuais ou Belas Artes, que foram os primeiros a serem implementados no país, sempre existiu uma escassez de cursos para a formação de professores para o ensino de Arte. Podemos lembrar que, em Minas Gerais, os cursos de Licenciatura em Artes Cênicas e Música da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) foram implantados somente em 1999; o curso de Teatro, da Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ), em 2009; o curso de Dança, na Universidade Federal de Viçosa (UFV), em 2002 e, na UFMG, foi implementado em 2010. Podemos ver, então, que o investimento para a formação de professores de Arte ainda é muito recente no país.

O que existia na época eram apenas cursos de desenho, principalmente de desenho geométrico. O movimento da Escolinha de Arte², criado em 1948, constituiu-se como centro de especialização de professores até a instauração da LDB 5692/71, oferecendo cursos para crianças, adolescentes, artistas e professores de arte-educação. Rapidamente a Escolinha se expandiu para outras regiões do país. Segundo dados do Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (*apud* SANTANA, 2010),

o curso intensivo de Arte e Educação constituiu-se, desde o seu início em 1961 até a Lei 5692/71, no único curso de especialização para professores de

² A Escolinha de Arte do Brasil foi fundada no Rio de Janeiro por iniciativa do artista pernambucano Augusto Rodrigues (1913 - 1993), da artista gaúcha Lúcia Alencastro Valentim (1921) e da escultora norte-americana Margareth Spencer (1914). A Escolinha colocava o foco nas distintas expressões artísticas (dança, pintura, teatro, desenho, poesia etc.) e era voltada fundamentalmente para o público infantil. As ideias do filósofo e teórico da arte Herbert Read (1893 - 1968) forneceram as principais inspirações para a experiência, sistematizadas em sua obra *Educação pela Arte* (1943), que tinha como princípio a arte como fundamento da educação.

educação através da arte. Somente a partir dessa lei, começou a ser ministrada essa especialização oficialmente em outras escolas, com a criação dos cursos de Educação Artística. Foi, também, o único laboratório para treinamento de professores de Arte, preocupado com aspectos de processo e conteúdo, capaz de — mesmo não sendo oficializado — preparar professores para a operacionalização do processo de educação através da arte. Inicialmente, sua clientela foi de professores encaminhados pelo INEP. Depois atingiu um nível bastante diversificado, incluindo professores, artistas, psicólogos, sociólogos e artesãos, bem como outros profissionais interessados em arte-educação. Essa clientela chegou à EAB através de instituições oficiais, como as Secretarias Estaduais de Educação e as Universidades ou por iniciativa pessoal, proveniente não só deste país como de outros da América Latina (p. 78).

O Governo Federal precisou implementar cursos universitários para preparar professores para a disciplina Educação Artística, criada pela nova lei de 1971. Foram criados em 1973, cursos de Educação Artística para formar professores em apenas dois anos, capazes de lecionar música, teatro, artes visuais, desenho, dança, tudo ao mesmo tempo, o que pode ser considerado um absurdo, pois é muito pouco tempo para formar um professor para trabalhar tantas linguagens artísticas. Segundo Duarte Júnior (1988), a formação do professor polivalente em artes, nessa época, revelava-se extremamente deficitária. “É algo difícil exigir-se que um mesmo indivíduo possa, efetivamente, trabalhar com seus alunos em todas essas áreas distintas” (p.132).

Quanto à questão de metodologias e objetivos, também havia problemas. Segundo uma pesquisa feita por Barbosa (2001) no estado de São Paulo, em 1983, a criatividade era citada como maior objetivo do ensino, seja no sentido de espontaneidade, de autoliberação ou originalidade. A autora explica que esse conceito é relacionado ao ensino devido à condição social e política do país. Em 1983, o Brasil estava sendo libertado de dezenove anos da ditadura militar, que através da censura muito reprimiu a expressão individual e artística. “Não é totalmente incomum que após regimes políticos repressores, a ansiedade da autoliberação domine as artes, a arte-educação e os conceitos ligados a eles” (p. 11).

A pesquisa de Heloísa Ferraz e Idméa Siqueira (*apud* BARBOSA, 2001), também de 1983, revela que a fonte de ensino para 82,8% dos professores entrevistados eram os livros didáticos. Para Barbosa (2001), isso parece uma contradição, pois

os livros didáticos para a arte-educação são modernizações na aparência gráfica de livros didáticos usados no ensino de desenho geométrico nos anos 40 e 50, sem nenhuma preocupação com o desenvolvimento da autoliberação - objetivo que os professores de arte da primeira pesquisa deram como a prioridade de seu curso. A falta de correspondência entre os objetivos e a prática real na sala de aula é provada pelas duas pesquisas juntas. Objetivos

são simplesmente palavras escritas nos programas ou estatutos que não têm sido postos em prática (p. 11).

Não eram exigidas notas na Educação Artística, porque era concebida como mera atividade. Algumas escolas as exigiam, para tentar colocar a atividade em um mesmo nível de importância que as outras disciplinas. Visitas às exposições eram raras, materiais para se trabalhar eram escassos, o que havia eram “as imagens ruins dos livros didáticos, as imagens das folhas de colorir e, no melhor dos casos, as imagens produzidas pelas próprias crianças” (BARBOSA, 2001, p. 12).

Segundo Castanho (*apud* FISCH, 2006), a confusão do que seria a arte na educação começou com o Parecer CFE (Conselho Federal de Educação) 853/71, pois este não situou claramente em que campo de saberes a arte estaria inserida. O documento divide os saberes em Ciências, Comunicação e Expressão e Estudos Sociais, e a Educação Artística não teve seu lugar bem definido dentro dessa tríplice. “Como a Educação Artística já era descrita no artigo 7º da lei 5692/71, à parte dos demais componentes curriculares, sua implementação causou confusão e dúvida quanto às suas especificidades teóricas” (FISCH, 2006, p.30).

O teatro no currículo acabou sendo explorado somente para festividades escolares, com um único objetivo, o da apresentação.

As atividades de teatro e dança somente eram reconhecidas quando faziam parte das festividades escolares na celebração de datas comemorativas como Natal, Páscoa ou Independência, ou nas festas de final de período escolar. [...] As crianças decoravam o texto e os movimentos cênicos eram marcados com rigor (BRASIL, 1998, p. 25).

Podemos perceber que, nesse primeiro momento, o teatro ganhou um espaço legal, mas enfrentou algumas dificuldades, devido ao mau posicionamento da lei em relação à arte; a partir de 1996, a LDB se posiciona novamente em relação à área, tentando reconstruir seu espaço.

1.2.2 A LDB, nº 9394/96 – introduzindo teatro como conteúdo da disciplina Arte

A reformulação da Lei de Diretrizes e Bases – Lei Darcy Ribeiro – nº 9394 de 20/12/1996, surgiu a partir de uma discussão que se iniciou em 1988 e foi sancionada, segundo Demo (1997), “depois de um parto interminável e em meio a algumas satisfações e muitas insatisfações” (p. 9).

Para Demo (1997), a LDB é uma lei pesada, que envolve muitos interesses orçamentários e a interferência do senador Darcy Ribeiro “foi providencial, tendo muito contribuído para deixar o texto mais enxuto, embora em muitos pontos lacônico, mas por isso mais fácil de ter sido aprovado” (p. 10). A lei não é inovadora, como diz o autor, possui “dispositivos inovadores e, sobretudo – para usar o modismo econômico atual – flexibilizadores, permitindo avançar em certos rumos” (p. 12). Demo acredita que a lei possui avanços consideráveis, mas que os ranços ainda prevalecem sobre os avanços.

Para Pino (1998), seria ingenuidade achar que a lei teria força para causar uma revolução da educação no país, mas o “reordenamento dos sistemas educativos, inscritos em uma LDB, poderá criar contextos de relações estruturais de transformação, de reforma e de inovação educacional como parte do processo de ‘regulação social’” (p. 19).

Para os arte-educadores, a LDB de 1996 regularizou a arte como disciplina, sendo um momento político importante para a área, pois “havia a ameaça de eliminação da Arte do currículo escolar de 1º e 2º graus. Preocupados em melhorar a qualidade do ensino, os arte-educadores buscavam aprofundar o pensamento teórico e explicitar os conteúdos da Arte para evitar sua retirada do currículo” (MENEGETTI, 2009, p. 1).

Um ponto importante da lei é que ela coloca a arte como componente curricular obrigatório e traz uma nova nomenclatura para a área, de Educação Artística passa a se chamar Arte, como já foi dito anteriormente. Para Fuzari e Ferraz (2001), essa mudança foi importante, pois a Educação Artística enfoca o ensino da arte com mais abrangência, com um caráter polivalente, que converte a disciplina em uma “pulverização de tópicos, técnicas, ‘produtos artísticos’ e empobrece o verdadeiro sentido do ensino da Arte” (p. 20). Para as autoras, a Educação Artística vinha sendo desenvolvida de maneira inadequada, muitas atividades eram desvinculadas de um saber artístico, havendo “uma preocupação somente com a expressividade individual, com técnicas, mostrando-se por outro lado, insuficiente no aprofundamento do conhecimento da arte, de sua história e das linguagens artísticas propriamente ditas” (p. 21).

O movimento de arte-educação da década de setenta no Brasil³ é que se preocupou com a inserção da arte na educação escolar e pôde contribuir com a LDB de 1996. Esse movimento concebia o ensino desta disciplina como uma ação educativa criadora, ativa e centrada no aluno e, segundo Varela (*apud* FUZARI e FERRAZ, 2001),

³ Esse é o movimento da escolinha de arte, citado anteriormente, que representou a única iniciativa mais sistematizada de ensino da Arte, pelo menos até meados dos anos 70, quando este ensino passou a fazer parte da grade curricular da escola.

o espaço da arte-educação é essencial à educação numa dimensão muito mais ampla, em todos os seus níveis e formas de ensino. Não é um campo de atividade, conteúdos e pesquisa de pouco significado. Muito menos está voltado apenas para as atividades artísticas. É território que pede presença de muitos, tem sentido profundo, desempenha papel integrador plural e interdisciplinar no processo formal e não-formal da educação. Sob esse ponto de vista, o arte-educador poderia exercer um papel de agente transformador na escola e na sociedade (p. 20).

Para Barbosa (2001), é preciso continuar a luta política e conceitual para que a arte seja não apenas exigida, mas também definida como uma disciplina como as outras no currículo. “Como a matemática, a história e as ciências, a arte tem um domínio, uma linguagem e uma história. Se constitui, portanto, num campo de estudo específico e não em mera atividade” (p. 6).

No entanto, o fato da nomenclatura Educação Artística mudar para Arte e esta vir sem o “s”, possibilita, segundo Barbosa (1993) muitas leituras de seu significado, podendo significar qualquer expressão artística, artes plásticas, visuais, música, teatro entre outras. Barbosa, uma das pioneiras na área de arte-educação no Brasil, prevendo essa possibilidade de duplo sentido na nomenclatura, propôs a utilização da expressão “ARTE significando artes plásticas e ARTES quando incluir as outras artes que serão referidas especificamente, como música, teatro, dança, literatura” (p. 13). A atual LDB (1996) não explicitou que linguagens artísticas comporiam o “ensino de arte”. A referência que podemos ter a esse respeito são os PCNs que norteiam quatro linguagens artísticas a serem trabalhadas no ensino de arte (no caso, de artes), Teatro, Música, Dança e Artes Visuais.

O desenvolvimento cultural do aluno através da arte, proposto na lei, é um dos objetivos que motivam os arte-educadores, já que não veem como função da Arte-Educação a formação de artistas e sim a formação de um conhecedor, apreciador e decodificador da obra de arte. Segundo Barbosa (2001), é importante focar nesse desenvolvimento da apreciação artística, pois

uma sociedade só é artisticamente desenvolvida quando ao lado de uma produção artística de alta qualidade há também uma alta capacidade de entendimento desta produção pelo público. Desenvolvimento cultural que é a alta aspiração de uma sociedade só existe com o desenvolvimento artístico nesse duplo sentido (p. 32).

Portanto, é necessário que se esclareça essa possibilidade das linguagens artísticas na educação. Fica confusa ainda a participação da arte no currículo escolar, como a disciplina

deve entrar no currículo escolar, o que e como seria o ensino das quatro linguagens propostas pelos PCNs (Música, Artes Visuais, Teatro e Dança) na educação básica. Mas a sistematização do teatro na educação coincide com a entrada em vigor da LDB, nº 5692/71, que inclui a Educação Artística na educação básica e com sua reformulação, a partir da LDB de 1996, que modifica a nomenclatura, ampliando o espaço de discussão a respeito do teatro na educação. Desde então, produções acadêmicas, pesquisas e documentos como os PCNs e o CBC, que serão agora analisados, têm sido produzidos, podendo contribuir para uma reflexão mais profunda a respeito da constituição do teatro na educação.

1.3 PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

Os PCNs são um documento de abrangência federal, elaborado em 1995 pela Secretaria de Educação Fundamental do MEC, com o intuito de orientar a prática educacional de todas as áreas de ensino e com intenção de “ampliar e aprofundar um debate educacional que (...) dê origem a uma transformação positiva no sistema educacional brasileiro” (BRASIL, 1998, p. 18). O documento foi articulado com a participação de muitos educadores brasileiros, a partir de suas experiências, permitindo que fossem produzidos no contexto das discussões pedagógicas atuais.

A base para o processo de elaboração dos PCNs foram os estudos de propostas curriculares de estados e municípios e a análise de currículos oficiais desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas. Disso, resultou a proposta preliminar, elaborada por especialistas do MEC e submetida à análise de vários pareceristas, entre eles, especialistas do meio acadêmico, entidades científicas e técnicos da Secretaria de Educação.

Segundo Fonseca (2001), o CNE (Conselho Nacional de Educação) não se responsabilizou pelos PCNs e os vê como uma proposta de muito detalhamento, reconhecendo sua importância, mas ressaltando que eles devem ser considerados como proposta pedagógica sem caráter obrigatório.

Os PCNs se estruturam em dez volumes, sendo o primeiro uma introdução, do segundo ao sétimo, são os documentos que especificam as áreas e, do oitavo ao décimo, volumes que reúnem temas transversais (ética, saúde, meio ambiente, etc). A organização dos PCNs do Ensino Fundamental é separada por ciclos: 1º e 2º ciclos (para as quatro primeiras séries) e em 3º e 4º ciclos (para as quatro séries finais).

A justificativa para a separação em ciclos se dá por acreditar que assim há uma maior flexibilidade das dimensões do tempo escolar, evitando a fragmentação e ruptura do processo

educativo. Porém, a própria introdução do documento confirma que essa estrutura não considera os principais problemas da escolaridade, como a “ruptura traumática que marca a passagem da 4ª série para a 5ª série⁴, em que se acentuam os fenômenos da repetência e evasão” (FONSECA, 2001, p. 25).

Apesar de todo esse esforço para a concretização dos PCNs, eles não são muito familiares à classe docente, como afirma Mizukami(*apud* FONSECA, 2001), “são, ainda, relativamente desconhecidos, porque não são estudados e debatidos sistematicamente, na sua totalidade, pelos professores” (p. 26).

Mesmo sendo considerados recentes, de pouca familiaridade na prática pedagógica e de caráter não-obrigatório, os PCNs são um referencial para as ações do Ministério da Educação (MEC) em relação ao Ensino Fundamental. É, portanto, um documento importante para a orientação pedagógica do sistema de ensino e, em meu caso, apresenta uma proposta específica para o ensino do Teatro na escola, por isso, a importância, de aqui, discuti-lo.

1.3.1 PCNs e o Ensino do Teatro

O volume dos PCNs a ser analisado se refere aos 3º e 4º ciclos (que representam do 6º ao 9º ano), já que será no 9º ano do Ensino Fundamental que a pesquisa de campo do presente trabalho será desenvolvida.

O documento traz uma proposta para a área de Arte de forma global, mas bastante marcada pela linguagem das artes plásticas. Segundo Penna (2001),

isto na verdade reflete tanto a predominância que esta linguagem artística tem tido no espaço escolar da Educação Artística, quanto o papel que as artes plásticas têm desempenhado, historicamente, na discussão de encaminhamentos pedagógicos da área (p. 39).

O predomínio das artes plásticas na educação pode ser um reflexo da influência europeia no país que, ao precisar formar uma elite para governar o país durante a República, no início do século XIX, implantou escolas militares, cursos superiores de Medicina, Direito e Belas-Artes. O país recebeu franceses para fundar a Academia de Belas-Artes, ou seja, o ensino das artes plásticas é o primeiro oficialmente inserido no Brasil, tendo, portanto uma história um pouco mais longa que as outras linguagens. O teatro, por exemplo, foi ter uma

⁴ Atuais 5º e 6º anos.

escola voltada para o seu ensino somente no início do século XX, em 1908, a Escola Martins Penna, também no Rio de Janeiro.

O conteúdo de Arte propõe quatro linguagens artísticas a serem trabalhadas - Artes Visuais, Música, Teatro e Dança - sendo todas elas submetidas à proposta geral da área de Arte, como norteadora da ação pedagógica, a “Proposta Triangular”⁵ das artes visuais de Ana Mae Barbosa.

A proposta se baseia em três eixos: produzir, apreciar e contextualizar:

Produzir refere-se ao fazer artístico (como expressão, construção, representação) e ao conjunto de questões a ele relacionadas, no âmbito do fazer do aluno e do desenvolvimento do seu percurso de criação [...]. Apreciar refere-se ao âmbito da recepção, incluindo percepção e decodificação, interpretação, fruição de arte e do universo a ele relacionado. Contextualizar é situar o conhecimento do próprio trabalho artístico, dos colegas e da arte como produto social e histórico, o que desvela a existência de múltiplas culturas e subjetividades (BRASIL, 1998, p. 50).

A adoção desses três eixos norteadores (produção, apreciação, contextualização) da área de artes visuais para a área do teatro, ainda que pareça ser uma transposição de uma área para outra, é uma proposta coerente, importante para ser levada em consideração ao se pensar no ensino da arte. É uma teoria voltada para as artes visuais, já que Barbosa, autora da proposta, é pesquisadora dessa área, acontecendo então, mais uma vez a salientação dessa linguagem frente às outras. Porém, como todas as linguagens estão submetidas à área geral da Arte, essa proposta serve como referência a elas dando um direcionamento e uma base para o fazer artístico, devido à importância desses três eixos no ensino das linguagens artísticas.

Os PCNs, de acordo com Fonterrada (*apud* PENNA, 2001) , ao adotar como base do processo de ensino e aprendizagem essas três ações que dizem respeito ao modo como se processa o conhecimento em arte, cria uma atitude que se contrapõe ao vazio que existe nas práticas pedagógicas focadas em um fazer artístico sem orientação, baseadas na espontaneidade criativa, que, por muito tempo, foram base das aulas de Arte e ainda podem ser encontradas em muitas salas de aula.

A aprendizagem do teatro deve considerar todas as suas possibilidades de ensino, o que inclui o fazer e a apreciação da linguagem cênica, além da contextualização histórica. O fazer teatral não está desvinculado da produção (construir e apresentar) e nem da recepção

⁵ Antes, essa proposta era conhecida como “Metodologia Triangular”, porém, a autora reviu essa designação, mudando-a para “Proposta Triangular” por achar, após anos de experimentação, que metodologia é a construção de cada professor em sala de aula (BARBOSA, 2001).

(apreciar e avaliar). Como nos afirma Cabral (2011), o fazer e o apreciar são duas práticas necessárias. “Ao considerar *fazer* e *apreciar* como os dois pólos da construção do conhecimento em artes, enfatiza-se o ato físico da criação e seu equilíbrio com a investigação histórica e filosófica da respectiva área do conhecimento” (p. 2: grifo da autora).

O documento apresenta de forma abrangente o trabalho com as quatro linguagens na disciplina de Arte. A proposta tem a intenção de resgatar conhecimentos específicos da arte, porém, como são quatro linguagens, cada uma com sua especificidade, a exigência seria um professor para cada área. No documento, é explicado que a ação pedagógica nessa fase escolar merece um aprofundamento do processo de cada modalidade artística, dando inclusive continuidade aos ciclos anteriores. No entanto, como, quando essas linguagens serão abordadas na escola e quais são elas, é deixado a cargo da escola para se organizarem, “os conteúdos podem ser trabalhados em qualquer ordem, conforme decisão do professor, em conformidade com o desenho curricular de sua equipe” (BRASIL, 1998, p. 49).

A proposta dos PCNs, nesse momento, tem um caráter aberto, mas não norteia o ensino. Não é estabelecida uma sequência de trabalho com as linguagens. Se o professor contratado pela escola for habilitado em teatro, as outras linguagens estão fora do currículo, tendo que ser trabalhadas, como foi dito, em projetos interdisciplinares. O que pode acarretar é o trabalho com projetos tornar motivo para organização de festejos na escola, o que já é bastante comum nas mesmas, assim, tais projetos acabam atendendo ao calendário de datas comemorativas, perdendo muito de sua potencialidade educativa. Essa situação traz outras implicações, no caso de o aluno ser transferido de uma escola para a outra, ele pode acabar repetindo um mesmo conteúdo ou ter dificuldades em acompanhar o trabalho por não o ter tido na outra escola.

Portanto, ao flexibilizarem a forma das linguagens artísticas a serem contempladas na escola, os PCNs comprometem sua função de garantir um padrão de qualidade de ensino. Para que sua proposta se efetive é necessário o atendimento às necessidades de cada linguagem: recursos materiais, espaço físico adequado e um compromisso do governo de colocar professores especializados nas escolas e de adaptar uma forma em que as quatro linguagens possam ser trabalhadas ao longo da vida escolar do aluno. Caso isso não aconteça, corre-se o risco de que o ensino da Arte se mantenha polivalente, com atividades desconexas umas das outras ou também limitado ao ensino das Artes Visuais, com ênfase nas artes plásticas, linguagem que ainda predomina, muitas vezes, no sistema de ensino.

Além disso, a proposta para as linguagens artísticas é ampla e complexa, deveriam ter espaço ao longo de toda a escolaridade, como a Matemática e o Português, por exemplo, mas, mesmo nesse caso teríamos problema ao pensar na distribuição do ensino dessas linguagens.

A opção de distribuir de modo igualitário as quatro modalidades artísticas ao longo do Ensino Fundamental daria a cada uma delas, na prática, dois anos de trabalho, o que seria pouco para a realização das propostas apresentadas nos Parâmetros Curriculares (PENNA, 2001, p. 51).

A necessidade de um trabalho com cada linguagem requer profissionais especializados em cada uma delas, ou seja, professores habilitados, porém, a maioria dos professores nas escolas possui a velha licenciatura em Educação Artística, quando há essa formação, pois existem casos, como já vivenciei em algumas escolas, nas quais professores de Religião e Português atuavam como professores de Arte.

Em relação à abordagem dada ao teatro como possibilidade educativa, o primeiro ponto a se destacar no documento é que o jogo é apontado como um elemento de trabalho.

O jogo pode ser entendido também como 'jogo de construção'. O jogo de construção não é uma fase da evolução genética, mas sim um instrumento de aprendizagem, com o qual a criança opera, promovendo o desenvolvimento da criatividade, em direção à educação estética e práxis artística. O jogo teatral é um jogo de construção em que a consciência do 'como se' é gradativamente trabalhada em direção a articulação de uma linguagem artística – o Teatro (BRASIL, 1998, p. 88).

O jogo é uma das possibilidades bastante utilizada no ensino do teatro, que leva o aluno a experienciar e vivenciar os componentes básicos da atividade teatral; porém, no texto não há uma discussão a respeito de sua função na escola, nem de suas características. Há vários tipos de jogos: jogo simbólico, jogo dramático, jogo teatral, assim como vários autores que trabalham jogos, como Huizinga (2008), Caillois (1986), Spolin (1999, 2000), Ryngaert (2009), ou seja, todo jogo possui suas especificidades, sendo necessário delimitar os fundamentos de cada um. É preciso salientar também que o jogo é importante no contexto de uma investigação ou processo teatrais, senão corre-se o risco dele ser utilizado como recurso de técnica de ensino, tornando-se o jogo pelo jogo, a novidade e a mera brincadeira de cada aula.

Um aspecto interessante, levado em consideração na aprendizagem do teatro, é a vivência do aluno e sua participação crítica no universo cultural, postura importante por levar em consideração o que ele já conhece, sua realidade e seu ambiente sociocultural.

O teatro no espaço escolar deve considerar a cultura dos adolescentes/jovens, propiciando informações que lhes dêem melhores condições nas opções culturais e na interpretação dos fatos e das situações da realidade com a qual interagem (BRASIL, 1998, p. 89).

A proposta do fazer teatral é citada no primeiro bloco de conteúdos dos Parâmetros Curriculares. Os conteúdos para o 3º e 4º ciclos estão agrupados em três blocos:

- 1) Teatro como comunicação e produção coletiva;
- 2) Teatro como apreciação;
- 3) Teatro como produto histórico-cultural.

Os conteúdos, ainda que agrupados em blocos, podem apresentar-se reunidos em um mesmo trabalho teatral. A comunicação e produção coletiva podem estar presentes na criação em conjunto do grupo; a apreciação acontece durante o fazer teatral, nas observações dos próprios integrantes do grupo de trabalho e em relação à platéia; e o produto histórico-cultural pode ser visto a partir do texto utilizado na montagem ou do momento histórico do grupo atuante.

Os PCNs apresentam temas importantes para o trabalho com o teatro, são os conteúdos vinculados aos temas transversais, como meio ambiente e diversidade cultural, o que pode ser bastante explorado, pois qualquer tema pode ser o foco de uma dramaturgia, de um jogo dramático, ou de qualquer outra possibilidade de trabalho com a linguagem teatral.

Estes são alguns apontamentos referentes à proposta dos PCNs em relação ao ensino do teatro nas escolas, de forma a delinear um panorama a respeito da linguagem teatral, apresentando propostas de trabalho histórico, artístico e cultural, considerando-a como possibilidade de experimentação artística e como instrumento de educação. As propostas de ensino do teatro apresentadas pelos PCNs demonstram uma flexibilidade no ensino da Arte, dependendo da formação do professor em teatro ou de seu desejo em trabalhar com a linguagem para que esta aconteça na escola.

Acredito, por questões econômicas, que dificilmente as escolas terão professores especializados em cada uma das linguagens artísticas, seja a curto, médio ou a longo prazo. Dessa forma, o ensino de teatro tende a se enquadrar dentro de um ensino polivalente, com um professor habilitado ou não, em determinada área, ensinando um pouco de cada linguagem artística. Inclusive, as provas que chegam às escolas para a avaliação de alunos e, conseqüentemente de professores, se encaixam nesse formato, o aluno necessitando ter conhecimento de todas as linguagens.

Diante desse quadro, é importante na elaboração do projeto pedagógico, que a escola, tendo a flexibilidade e autonomia de elaborar suas propostas educativas, de acordo com a LDB, de 1996 (artigo 12), construa de forma compromissada o melhor modo de propor o ensino da Arte.

1.4 CBC – Currículo Básico Comum e o ensino do teatro

O CBC (MINAS GERAIS, 2006) é um documento criado pelo governo de Minas Gerais, destinado aos ensinos Fundamental e Médio, sendo elaborado “de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)-Arte, guardando as características e a realidade educacional deste Estado” (MINAS GERAIS, 2006, p. 11). Tem servido de referência para o sistema educacional mineiro. Como afirma o documento, sua criação “constitui um passo importante no sentido de tornar a rede estadual de ensino de Minas num sistema de alto desempenho” (MINAS GERAIS, 2006, p. 10). O CBC é dividido em volumes que abrangem todas as disciplinas, tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio, dando atenção especial às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, com cadernos que fazem parte do chamado “Ciclo de Alfabetização”. A justificativa para a criação do documento se dá como sendo ele a base para a elaboração das avaliações anuais feitas para a avaliação da Educação Básica e da aprendizagem escolar, de forma a estabelecer um plano de meta para cada escola.

O documento, no que se refere à linguagem teatral, pode ser considerado um resumo das propostas existentes nos PCNs e, assim como este, traz possibilidades em relação ao fazer teatral, expressando, como afirma o documento, aspectos fundamentais da disciplina que consideram importante para o aluno aprender. Além disso, são indicadas habilidades e competências consideradas importantes para o aluno adquirir e desenvolver. Essas habilidades propostas são bastante voltadas para a análise e estudos teóricos da linguagem teatral: “Estudo da abrangência do Teatro e sua História; Análise e Crítica de espetáculos cênicos” (MINAS GERAIS, 2006, p. 30).

O jogo não é citado como elemento do trabalho teatral, sendo a proposta de ensino do teatro direcionada para a montagem de peças teatrais: “saber criar e realizar, através de movimentos, gestos e voz, personagens em peças teatrais” (MINAS GERAIS, 2006, p. 31). Assim como os PCNs, o CBC, mesmo sendo um pouco mais conciso em suas propostas de ensino, também apresenta muitas possibilidades do fazer teatral, trazendo em um único tópico, sugestões possíveis de serem trabalhadas por muitos meses. Dessa forma, é importante que o professor trabalhe com menos tópicos, planejando o ensino de teatro de

forma a propiciar um trabalho mais delimitado, mas que consiga acessar o aluno, de forma a não priorizar muita informação em detrimento de um conhecimento mais profundo sobre a linguagem cênica.

O documento apresenta uma proposta mais detalhada do que os PCNs, sobre a avaliação em Arte, como veremos a seguir, sendo este um de seus pontos diferenciados em relação aos Parâmetros Curriculares.

Em relação às propostas pedagógicas para o ensino do Teatro dos dois documentos, acredito que o professor possa se guiar pelo CBC e também pelos PCNs, mas não abarcando todos os tópicos explicitados por ambos documentos, pois eles apresentam muitas propostas em relação ao ensino da linguagem teatral. Cabe ao professor ter bom senso e, ao se nortear pelos documentos, utilizá-los em seu planejamento de ensino de maneira a garantir ao aluno a aprendizagem da linguagem teatral, de forma contínua e estruturada.

1.5 Avaliação em Arte

A avaliação escolar é um mecanismo do sistema de ensino através do qual visa saber quais objetivos foram atingidos, quais ainda faltam atingir, sendo um instrumento de diagnóstico e acompanhamento do processo de aprendizagem. Segundo Rowntree (*apud* CABRAL, 2002), a avaliação em educação pode ser pensada como aquela que ocorre quando uma pessoa, através da interação, direta ou indireta, com outra, conscientemente, obtém e interpreta informações sobre o conhecimento, compreensão ou atitudes desta pessoa (p. 213).

Segundo os PCNs (BRASIL, 1998), avaliar é “uma ação pedagógica guiada pela atribuição de valor apurada e responsável que o professor realiza das atividades dos alunos” (p. 53). Para o documento, na avaliação dos conteúdos de Arte, o professor precisa saber o que o aluno já tem assimilado naquele momento da escolaridade e reconhecer os limites e a flexibilidade necessários “para dar a oportunidade à coexistência de distintos níveis de aprendizagem de um mesmo grupo de alunos” (p. 54).

A arte, ao ser reconhecida como disciplina a partir da LDB de 1996, torna-se parte integrante do currículo oficial do sistema de ensino, precisando se enquadrar e cumprir as exigências do mesmo. O currículo oficial ou formal é entendido como o que é planejado oficialmente para ser trabalhado como disciplinas pelo sistema de ensino, a partir de orientações básicas, como conteúdo a ser dado, metodologias e avaliações, questões que envolvem toda uma política educacional.

A avaliação escolar, na qual o aluno ao final de cada bimestre ou trimestre recebe uma nota, um valor numérico para quantificar seu aprendizado, é bastante complicada para o teatro, pois como medir quantitativamente a aprendizagem quando se sabe a infinidade de fatores envolvidos, tais como afetividade, socialização, criatividade?

A avaliação escolar, geralmente, ainda que passe por uma avaliação qualitativa, necessita da mensuração dos resultados, precisando acontecer através de um diagnóstico quantitativo, através das provas, as quais resultam nas notas bimestrais. Essa forma de avaliar padroniza o ensino, sendo este um mecanismo disciplinar, que sustentado pela observação hierárquica, sujeita o aluno a ser percebido como objeto, permitindo que características particulares dos sujeitos sejam relatadas, classificadas, julgadas. Essa maneira de avaliar, de acordo com Foucault (1997), “permite ao mestre, ao mesmo tempo em que transmite seu saber, levantar um campo de conhecimento sobre seus alunos” (p. 155). Como avaliar, então, um aluno, ao final de um processo de aprendizagem em teatro, como saber se o aluno aprendeu, como e quanto aprendeu a respeito dos conteúdos apresentados?

A avaliação tem diversos efeitos sobre a aprendizagem, entre eles o de prover informação ao professor e ao aluno sobre os progressos e os obstáculos que se encontram no processo de sua aprendizagem, ou seja, o desenvolvimento de um processo requer uma avaliação para que seja analisado o que foi atingido ou não a partir do trabalho desenvolvido.

A avaliação em Arte, apresentada pelos PCNs (BRASIL, 1998), traz uma série de detalhamentos de critérios a serem analisados pelo professor,

se o aluno organiza cenas e identifica os diversos elementos (atuação, cenário, figurino, iluminação, sonoplastia) e sua integração [...]; se o aluno manifesta julgamentos, idéias e sentimentos, oral ou por escrito, sobre seu trabalho, dos colegas, espetáculos e textos dramáticos (p. 93).

Esses critérios são importantes por dar uma direção ao trabalho, mas o CBC (MINAS GERAIS, 2006) apresenta de forma mais detalhada a possibilidade de avaliação em Arte, a avaliação formativa, aquela na qual professor e aluno são agentes efetivos do processo educativo, propondo a construção do conhecimento na interação entre professor e aluno, como agentes efetivos no processo educativo. Nesse contexto, os resultados qualitativos podem ser obtidos e não somente os quantitativos.

Quanto à avaliação formativa, os aspectos apresentados para a área de Arte são:

- Factual: referente aos fatos aprendidos. Uma aprendizagem significativa de fatos envolve sempre associação dos fatos aos conceitos;

- Conceitual: referentes aos conceitos construídos. Resolução de conflitos ou problemas a partir do uso dos conceitos; exercícios que obriguem os alunos a usarem o conceito;
- Comportamental: referente à transformação que fatos e conceitos podem acarretar no comportamento do aluno. O que define sua aprendizagem não é o conhecimento que se tem dele, mas o domínio de transferi-lo para a prática.
- Atitudinal: referente à mudança de atitudes na vida do aluno. A fonte de informação para conhecer os avanços nas aprendizagens de conteúdos atitudinais será a observação sistemática de opiniões e das atuações nas atividades grupais, [...] nas visitas, passeios, excursões, [...], etc. (MINAS GERAIS, 2006, p. 16).

Além da proposta da avaliação formativa, o CBC traz alguns exemplos de estratégias, que podem ajudar na avaliação, por exemplo, como o portfólio (uma pasta individual onde o aluno registra sua produção e material que achar interessante); diário de bordo (caderno de anotações); a auto-avaliação (oral ou escrita, individual ou em grupo, onde relata seu comportamento e atitude em relação às aulas); entrevista (para obter informações do andamento do processo educativo) e aferições conceituais e de termos técnicos (questionários e testes aplicados de tempo em tempo). Não há necessidade de se usar todos, mas são possibilidades apresentadas que podem guiar o trabalho do professor. Os PCNs também trazem essas estratégias nomeadas de “instrumentos de registros e documentação das atividades dos alunos”, porém são apenas citadas, não havendo explicações do que seria cada uma dessas estratégias, como faz o CBC, sendo os PCNs, portanto, menos detalhados na explicação das avaliações. As estratégias avaliativas descritas por este documento são: relatos de aula, observações sobre os alunos e grupos, fichas de observação, cadernos de percurso (BRASIL, 1998, p. 97). Dessa forma, foi possível apresentar algumas possibilidades da avaliação em Arte. Vejamos agora, algumas colocações em relação à avaliação no ensino de teatro.

1.6 Avaliação em Teatro

Em teatro, a avaliação também se faz presente como um instrumento integrante da construção de seu processo ensino-aprendizagem. A avaliação permite que o professor analise e verifique como a teatralidade está sendo desenvolvida pelo grupo participante. Pode-se partir de uma relação dialógica entre aluno-professor, propiciando ao aluno estabelecer, através de um vocabulário objetivo, as convenções da linguagem teatral.

Spolin (2000), a partir de sua metodologia de jogos, propõe uma maneira de se avaliar, de forma a manter o foco no desenvolvimento e aquisição da linguagem teatral, o que dá base ao professor sobre o que o aluno está adquirindo a partir da mesma. A autora propõe uma comunicação direta e objetiva ao grupo com intuito de um auxílio e esclarecimentos sobre o cumprimento ou não do que foi pedido. A avaliação pode acontecer ao final de cada jogo ou de cada aula. Nesse momento, os diversos aspectos da técnica teatral, que foram experimentados e descobertos, são discutidos.

A avaliação de um jogo deve ser sempre objetiva, a partir da colocação de questões cênicas levantadas pelo professor. Houve ou não concentração? O objetivo pedido foi ou não cumprido? É normal de acontecer uma avaliação voltada para questões pessoais. Nesses casos, é preciso reformular as observações para uma análise objetiva. Como afirma Soares (2010), em uma avaliação

trata-se de fornecer elementos objetivos para que os alunos analisem o jogo segundo um vocabulário específico à linguagem teatral. A utilização de um vocabulário auxilia o aluno a deslocar o olhar de um plano geral, que reduz a avaliação a um mero julgamento pessoal, para um plano mais detalhado, permitindo a construção e a elaboração do pensamento artístico (p. 112).

O momento da avaliação permite ao aluno desenvolver um raciocínio cênico tanto sobre o fazer teatral quanto ao apreciar, propiciando a aquisição da linguagem enquanto arte. Outra questão que pode surgir durante a avaliação à qual o professor precisa estar atento é o aparecimento da competição e da comparação entre os jogadores. O aluno pode atacar verbalmente o integrante de seu grupo, desenvolvendo atitudes ofensivas ou defensivas, dando explicações detalhadas sobre a ação do colega de trabalho, vangloriando-se ou culpando o colega pela ação realizada. O que importa, como esclarece Soares (2010), é “o desenvolvimento da forma dramática que se dará à medida que o aluno aumentar sua capacidade de jogo” (p. 112). Daí a necessidade de o professor saber intervir e encaminhar o jogo para o cumprimento ou não do que foi proposto, pois o jogo não condiz à idéia de juízos de valores, ou seja, de certo ou errado, bom ou ruim. A proposta está calcada na atividade em si e não no desempenho dos jogadores, se sabem ou não jogar. É importante o professor esclarecer os pontos a serem observados no momento do jogo, para que a avaliação aconteça objetivamente.

A avaliação deve se concentrar na compreensão que os alunos tiveram do que foi pedido para ser investigado, observado discutido e aplicado teatralmente. Vai depender do nível de compreensão do aluno em relação ao processo vivido. Para isso, é importante que o

professor não assuma sozinho a avaliação. Isso inclui o professor como o líder do grupo, devendo estar alerta para trazer novos problemas de atuação, indicar e levantar questões e solucionar as dificuldades que aparecem. Assim, o professor vai também desenvolvendo suas habilidades pessoais, para descobrir o que o aluno precisa ou o que falta em seu trabalho.

Analisando o que foi dito neste capítulo, acredito que os PCNs e o CBC são documentos importantes; na área do ensino do teatro, abarcam toda a fonte de estudo possível, desde a história do teatro até a atuação; se esse leque de possibilidades for seguido fielmente, as aulas podem acabar se tornando um lugar de mera informação, pelo pouco tempo que é estabelecido para as aulas de Arte e pela pouca profundidade dos conteúdos. No entanto, se forem tomados como referência para uma proposta de ensino da linguagem teatral, tornam-se documentos de muitas possibilidades exploratórias, o que vai depender do olhar de cada professor em relação às necessidades de seu campo de trabalho. Contudo, não deixam de ser referência para uma proposta pedagógica, pois são documentos que apresentam conteúdos a serem trabalhados em uma aula de teatro. Mas para que as propostas se efetuem, desde um bom trabalho com a linguagem teatral até a sua avaliação, o professor precisa saber quais são as efetivas contribuições do trabalho que desenvolve com seus alunos, pois é este conhecimento que vai lhe garantir segurança e propiciar um resultado positivo. Daí a necessidade de uma formação específica na área, para que não aconteça do professor se tornar um mero decorador e animador de datas comemorativas na escola e não ter a substituição de seu espaço de atuação por qualquer outra atividade emergente.

Finalizando, o interesse em apontar problemas e dificuldades nas propostas de documentos como os PCNs e o CBC está em acreditar que, a partir das discussões, possam surgir possibilidades de mobilizar a política educacional para novas perspectivas no ensino do Teatro.

CAPÍTULO II

TEATRO NO ESPAÇO ESCOLAR

Acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volume reduzidos.

Gilles Deleuze

O conceito de espaço, dependendo do contexto no qual é utilizado, permite a produção de diferentes abstrações a seu respeito. O espaço é um elemento de grande importância no ensino do teatro, porque a expressividade é desenvolvida a partir de sua inscrição no espaço e também porque, o espaço, ao ser habitado, abarca toda a relação e identidade do indivíduo com o mundo, tornando-se espaço de criação por meio do encontro, da troca e das descobertas. Segundo Ryngaert (2009), o espaço é fundador do jogo teatral. Aqui, a escola será apresentada como o espaço no qual o teatro é trabalhado enquanto processo educativo, buscando-se perceber como essa linguagem artística, mesmo dentro de um espaço disciplinar, consegue burlar a ordem a partir de seu processo de trabalho, o qual possui maneiras próprias de fazer, que, ao serem postas em prática, podem ser estabelecidas como um movimento que traz uma inovação, uma outra forma de lidar com o conhecimento na escola.

Dois autores serão utilizados como subsídio do olhar para o espaço escolar e sua relação com o teatro, Foucault e De Certeau. Foucault (1997), filósofo francês, será usado para contrastar o ensino do teatro com o modelo educacional vigente. Seu trabalho, focado nas relações de poder e em práticas de sujeição, será citado para apresentar as instituições a partir de uma organização, advinda do século XVIII, de uma nova economia do tempo e da aprendizagem que se relacionava com a organização do espaço. A distribuição de indivíduos nas instituições por meio de técnicas disciplinares, a arquitetura e a ocupação do espaço físico não são temas isentos de importância para o autor.

Já De Certeau (1990), historiador francês, referencial teórico do trabalho, apresenta oportunidades possíveis de subversão no cotidiano. O autor, com sua atenção focada no agir cotidiano do homem comum, acredita ser um equívoco supor que o consumo de ideias, produtos ou valores seja uma prática passiva conformada às imposições dos poderes sociais. Para o autor, no uso de bens materiais e culturais, há uma gama de possibilidades de as pessoas subverterem a ordem e regras que instituições buscam impor sobre elas.

2.1 Por uma Educação de Corpo Inteiro

No processo do ensino de teatro, o espaço é um elemento de concretude para o trabalho com a expressividade e exploração cênica, sendo um diferenciador entre a pedagogia tradicional e a pedagogia contemporânea do teatro. A partir de um padrão de transmissão de saber, a escola, muitas vezes, considera fundamental a quietude corporal para certo tipo de aprendizagem. Restrições em carteiras e o “sentar ereto” observando o quadro são exigências comuns para o processo ensino-aprendizagem na escola. Já a pedagogia teatral preza por uma educação que se dá mediante dinâmicas corporais entre alunos-alunos e alunos-professor. Pelo trabalho do aluno com seu próprio corpo, com sua imaginação e emoções, é estabelecida uma espécie de enfrentamento com o espaço do entorno. Esse espaço vai sendo preenchido e construído à medida que o aluno se relaciona consigo mesmo e com o outro no ambiente escolar de forma participativa e criativa.

O teatro passou por transformações as quais não mais precisam se centralizar no ensino a partir do texto ou da figura do diretor. A referência pedagógica é o corpo do ator, fonte de invenção criadora, a partir do qual se irradia o espaço. Segundo Soares (2010),

é através da relação de descoberta e ocupação do espaço que o jogo teatral confere ao aluno um lugar de identidade no processo criativo. É também pela exploração do corpo no espaço que o aluno constrói o conhecimento do fazer teatral, organizando, a partir daí, uma noção de teatralidade (p. 128).

A escola, ainda baseada em um ensino tradicionalista, privilegia a racionalidade, o acúmulo de informações, forçando o corpo a ficar quieto e calado, insistindo no ensino pela imobilidade. À medida que a criança vai passando pelas etapas escolares, da pré-escola para a escola, do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, a forma de ensinar, mantendo os alunos presos à carteira, silenciosos, imóveis na escola, permanece. Será que aluno só aprende sentado e em total silêncio? A escola busca enquadrar o aluno em um padrão social de movimento e aquele que fugir deste, frequentemente, pode ser estigmatizado na escola, como o indisciplinado, o bagunceiro, o aluno que não aprende.

A restrição do movimento corporal tem sido iniciada cada vez mais cedo nas escolas. A pesquisa de Bonfim (2010), cujo objetivo foi investigar o espaço concedido à corporeidade e à ludicidade na prática pedagógica no primeiro ano do Ensino Fundamental, tendo em vista a Lei nº 11.274, de 2006, que ampliou o Ensino Fundamental de oito para nove anos, com a inclusão da criança de seis anos de idade, demonstra como a escola não tem dado abertura

suficiente às brincadeiras e atividades ludoexpressivas na sala de aula. Mesmo ciente de que a criança necessita vivenciá-las, por ser um processo importante para o desenvolvimento infantil, o que tem ocorrido é um predomínio das atividades cognitivas, principalmente uma prioridade da alfabetização, em detrimento das atividades afetivas e motoras já nessa etapa infantil na escola.

A instituição escolar ainda desvincula corpo e mente, apresentando uma insuficiência da aprendizagem mediante experiências sensíveis, tão importante no processo de formação do ser humano. Vivemos uma cultura que desvaloriza o emocional, separando a razão da emoção, como se isso fosse possível, como se o racional não tivesse um fundamento emocional. Segundo Maturana (2001), as emoções “são disposições corporais dinâmicas que definem os diferentes domínios de ação em que nos movemos” (p. 15). Daí, pode-se perceber que a emoção está totalmente vinculada às nossas ações. Agimos de acordo com nosso estado emocional. São as duas características que compõem o ser humano, e não ora uma, ora outra. As duas juntas são “um modo de ser e estar no mundo” (BENETTI *et al.*, 2002, p. 126).

O ser humano, portanto, é constituído por pensamentos, ações e sentimentos, com os quais expressa sua totalidade enquanto ser vivo no mundo que o circunda. Essa conexão e interdependência de razão, ação, sentimentos e sensações é o que podemos definir como corporeidade. A corporeidade, ao invés de separar, integra corpo e mente, tentando superar a dicotomia sobre o ser humano, vendo-o como uma unidade complexa. Pensar o sujeito como um ser integrado ainda é uma dificuldade da escola, pois seu processo de ensino é voltado para o saber racional, sendo o corpo, muitas vezes, desconsiderado na prática pedagógica. O corpo é a condição de existência do ser no mundo. É por meio dele que comunicamos, percebemos, sentimos, ou seja, frequentamos o mundo. “O corpo é, na sensação, este poder de sincronizar-se com o mundo através dos sentidos” (OLIVEIRA, 2006, p. 146).

Nossa educação escolar, no entanto, refletindo o pensamento da sociedade, se fundamenta em uma separação entre corpo e mente, privilegiando a racionalidade em detrimento da expressão do educando por meio de suas emoções, sentimentos e imaginação. Pereira e Bonfim (2007) acreditam que “em geral, as questões do corpo têm sido vividas e explicitadas como ‘corpo-máquina’, ou seja, como instrumento funcional e operacional, e não como um ser no mundo, como experiência vivida, como lugar de encontro” (p. 94).

No processo educativo, corpo e mente devem ser compreendidos como um organismo único e integrado. Como ressalta Freire (1997):

ambos devem ter assento na escola, não um (a mente) para aprender e o outro (o corpo) para transportar, mas ambos para emancipar. Por causa dessa concepção de que a escola só deve mobilizar a mente, o corpo fica reduzido a um estorvo que, quanto mais quieto estiver, menos atrapalhará (p. 13).

A junção corpo e mente é uma tarefa que depende de mudanças na maneira de entender o mundo, da ruptura com conceitos clássicos da ciência, principalmente do positivismo e do pensamento cartesiano, que, “fundado no exercício do controle e no domínio da natureza, influencia a educação através da racionalização das práticas corporais” (MENDES e NÓBREGA, 2004, p. 125).

Para Benetti *et al.* (2002),

construir uma escola que supere a razão instrumental e interaja com a razão comunicativa passa pela adoção de novas perspectivas teóricas e pela resignificação do lugar que o corpo ocupa na educação, percebendo então sua importância no contexto da prática pedagógica (p. 127).

A prática pedagógica tradicional, baseada na transmissão de conteúdo, na qual as carteiras são dispostas em fileiras, delimitando o lugar de cada aluno, de frente para o professor que se posiciona de pé e como o centro da aprendizagem, é propiciada pela rigidez corporal, dificultando o movimento e até mesmo o contato entre os educandos. Para Pereira e Bonfim (2007), “a ação de repetir se sobrepõe a de expressar, conceitos já estabelecidos como verdades absolutas se sobrepõem a dialogar” (p. 89).

Essa aprendizagem sem corpo, voltada para o acúmulo de conteúdos, com “imposição de ordem”, é justificada pela escola como necessária para “colocar limites”. Porém, esses limites que a escola impõe, com intuito educacional, possibilitam um controle sobre o sujeito a partir de seu corpo. “Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar de disciplinas” (FOUCAULT, 1997, p. 118).

Podemos fazer uma análise dessa necessidade de imobilidade na escola a partir de raízes mais profundas, da submissão ao poder que os corpos têm sofrido em nossa civilização.

Em Foucault, encontramos uma apreciação do problema da disciplina corporal, que pode nos conduzir a certo entendimento da ocorrência dessa necessidade disciplinar. O autor ressalta a utilização do espaço como uma das estratégias utilizadas no controle e conformação dos corpos. Em seu livro *Vigiar e Punir* (1997), Foucault descreve como, a partir de normas, regras, vigilância e punição, é possível controlar e sujeitar indivíduos, os quais podem ser

vistos como um maquinário que distribui os indivíduos nesse campo permanente e contínuo. A partir de uma disciplinarização, a vigilância e a punição produzem corpos dóceis e capazes.

De acordo com Foucault (1997), no século XVIII, surge uma acentuada preocupação com a disciplina corporal, de maneira que se organizava uma nova economia do tempo e da aprendizagem. Essa economia de tempo e aprendizagem estava relacionada com a organização do espaço escolar, o qual incluía as salas de aula, local onde se encerravam os alunos para um controle facilitado da atividade, sendo desenvolvidos métodos sofisticados. Seguindo o modelo das celas nos conventos, os hospitais, os quartéis, as fábricas e as escolas passaram a designar o lugar de cada um, por meio das fileiras, repartição de tarefas, gestos mais úteis, e isso não só para garantir pessoas mais submissas, mas para garantir também uma melhor economia do tempo e dos gestos. Na escola, a disciplina facilita a aprendizagem generalizada, a localização espacial em carteiras recorta o espaço, torna-o analisável, permite a individualização e classificação, sendo um mecanismo para governar e administrar os alunos.

Até mesmo nos espaços fora da sala de aula havia controle; por exemplo, o recreio. Mesmo sendo um espaço mais permissivo, era bastante controlado, já que uma parte do tempo era destinada à merenda, a outra parte à formação de filas para entrada ou saída da sala. Tudo isso pode ser considerado mecanismo de controle no ambiente escolar. O espaço da escola, a partir de mecanismos disciplinares, foi se transformando em um espaço celular, um espaço que vigia e torna mais econômica a atividade corporal, funcionando como um maquinário que esquadrinha e articula indivíduos e que produz atitudes e comportamentos que ajustam o corpo ao espaço físico.

A partir da industrialização, a sociedade europeia, além de submeter os cidadãos ao poder dos governantes, queria a produção, o lucro. Para tanto, era preciso criar um corpo disciplinado e ajustado à ordem econômica que se organizava. Gestos, tempo e espaços eram medidos, ordenados e controlados.

Um corpo bem treinado forma o contexto de realização do mínimo gesto. Uma boa caligrafia, por exemplo, supõe uma ginástica – uma rotina cujo rigoroso código abrange o corpo inteiro, da ponta do pé à extremidade do indicador (FOUCAULT, 1997, p. 130).

Em Foucault, podemos perceber que a concepção do homem como objeto foi necessária na emergência e manutenção da Idade Moderna, porque dava às instituições a possibilidade de modificar o corpo e a mente – e, entre essas instituições, se inclui a escola.

O foco de estudo de Foucault são os mecanismos de poder que constroem as instituições, as experiências institucionais, e, no caso, a disciplina seria um desses mecanismos, um instrumento de dominação e controle destinado a suprimir ou domesticar os comportamentos divergentes, “[...] ela é um tipo de poder, uma modalidade para exercê-lo [...] ela é uma física ou uma anatomia do poder, uma tecnologia” (FOUCAULT, 1997, p. 177).

A partir da concepção de uma sociedade disciplinar, vamos encontrar o sujeito constituído e não-constituente. Em contrapartida à tradição filosófica, de um ser dotado de substância ou essência pensante, o sujeito em Foucault é um sujeito pensado como objeto de saber das ciências humanas, constituído por práticas científicas. Além da biologia, com o conceito de vida, da economia política, com o conceito de trabalho, permitindo pensar o ser pela produção, da medicina como responsável pela normalização do comportamento, o sujeito também é constituído por práticas disciplinares, as quais, a partir de um tipo de saber, possibilitam o controle dos indivíduos ao longo de sua existência. Essa norma tem por base o poder. O poder disciplinar sujeita o indivíduo, ao mesmo tempo, objetivando-o. Por meio do poder, resulta um tipo de saber que serve para examinar, qualificar, corrigir, induzir à normalidade, levando a um modo institucionalizado de acumular informações e de fazê-las circular. O exercício do poder cria saber e este acarreta efeitos de poder. Então, podemos perceber como a disciplinarização pode ser um instrumento de transmissão de um saber e, conseqüentemente, de poder.

O poder opera também por meio de discursos, em especial os que veiculam e produzem verdade. A verdade é do mundo, é uma interpretação em uma determinada época, adaptada ao modo humano. Ela é produzida por restrições, não está fora do poder, nem é possível sem ele. O discurso científico é o seu veículo mais poderoso, pelo qual pode ser defendida, consumida e até valorizada. Nesse sentido, podemos perceber que a verdade circula nos aparelhos educacionais, como a escola, por exemplo, tendo papel social e cultural importante. Para Foucault, o funcionamento da sociedade depende desse regime de verdade.

A partir da metade do século XVIII, surgiram as “tecnologias do poder” incidindo sobre as práticas culturais e sociais. As tecnologias de poder seriam um tipo de poder que age sobre os corpos, sobre suas forças, manejando espaço, tempo e registro de informações e tendo como elemento unificador a hierarquia. Esse poder não é analisado pelo ângulo da economia ou do domínio de uma classe sobre outra, mas pelos seus efeitos múltiplos, a partir de relações que funcionam em redes, sendo o cruzamento dessas relações de poder que permitiriam uma dominação de uma classe sobre outra.

Portanto, esse poder é microfísico, capilar e age nas instituições, na linguagem, no corpo, por técnicas de vigilância e punição, obtendo efeitos reais como corpos sujeitados, ou a busca de endireitar e normatizar o sujeito. Segundo Foucault (1997), o poder se exerce em muitas e variadas direções, como uma rede permeada, tratando-se de alguma maneira de

uma microfísica do poder posta em jogo pelos aparelhos e instituições, mas cujo campo de validade se coloca de algum modo entre esses grandes funcionamentos e os próprios corpos com sua materialidade e suas forças (p. 26).

O sujeito normatizado, disciplinado, contribui para o fortalecimento de mecanismos globais de dominação. Ele é mais útil aos mecanismos econômicos e políticos. As fábricas, as prisões, as escolas e os hospitais são colonizados e sustentados por esses mecanismos porque têm utilidade, porque permitem ganho.

A sociedade da vigilância surge com o crescimento populacional e o acúmulo de produção industrial. A norma, a vigilância, o exame e a punição começam a fazer parte das relações entre discurso, verdade, saber e poder. Assim, começa-se a controlar a taxa de natalidade, de mortalidade, aumentar a eficiência do trabalho, normatizar o escolar, conhecer e isolar o doente mental, punir a delinquência e todos que fogem das normas sociais. Com a chegada do capitalismo, é necessária a produção, a mais intensa possível, pessoas capacitadas, divisão e especialização de trabalho, controle para que tudo funcione como uma maquinaria perfeita para gerar lucros. A normalidade de um indivíduo passa a ser um dos grandes instrumentos de poder da sociedade contemporânea.

Como vimos, a disciplina não foi inventada na contemporaneidade, é antiga, já há seus vestígios nos colégios medievais, sendo refinada a partir do século XVIII e expandindo-se para a escola elementar, para o exército, para o hospital e, com a era industrial, para as fábricas. No entanto, a escola atual, enquanto instituição, reflete muitos indícios adquiridos de todo esse processo civilizatório moderno, negando, assim, o movimento corporal como parte integrante do processo de aprendizagem, o corpo como lugar privilegiado da relação com o mundo.

Por intermédio de Merleau-Ponty (1999), filósofo francês, é possível compreender o corpo de uma forma que se coaduna com o trabalho corporal no teatro. Para o autor, nosso corpo é que nos instala no mundo e é através da relação originária entre ele e mundo que se institui o Mundo-da-vida (*Lebenswelt*), fundamento de tudo o que a consciência pode conhecer. Assim, encarnando a consciência no mundo pelo corpo, o sujeito é apresentado a

partir de uma fenomenologia da percepção que se distingue da concepção idealista da abordagem cartesiana, que afirma a dualidade entre corpo e mente. Em Descartes, o corpo é “coisa” ou substância extensa, e a alma é “coisa” ou substância pensante. Assim, a essência dos corpos é a extensão, sendo o homem constituído de um corpo (matéria) e de uma alma (*mens*, mente). Na abordagem merleau-pontyana, o corpo é considerado, na experiência perceptiva, como dimensão primordial da relação do homem enquanto ser no mundo, “[...] o mundo não é aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo, estou aberto ao mundo, comunico-me indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável” (MERLEAU- PONTY, 1999, p. 14). Dessa forma, a percepção se faz com o corpo, através da sua existência em um mundo, e não pelo corpo (matéria) ou apenas pela mente (alma). Todo ato físico tem um sentido interior e todo sentimento, uma contrapartida física. Como afirma Merleau-Ponty (1999):

O homem concretamente considerado não é um psiquismo unido a um organismo, mas este vaivém da existência que ora se deixa ser corporal e ora se dirige aos atos pessoais. [...] um processo orgânico desemboca em um comportamento humano, um ato instintivo muda e torna-se sentimento, ou inversamente um ato humano adormece e continua distraidamente como reflexo (p. 130).

Merleau-Ponty promove um mergulho do homem no sensível, demonstrando que a ação humana não é desvinculada do pensar, havendo um pensamento latente no próprio corpo que escapa do pensar consciente. Segundo Pedroso (2007), estabelecemos uma relação permanente com o mundo, através de uma imersão, assim como a consciência está entranhada no corpo. Vivemos o contato com outros seres; através da percepção, os estímulos externos são percebidos dentro de um campo fenomenal em que sujeito e objeto fazem parte da mesma experiência, realizada sempre no presente.

A consciência não é um ente que, em sobrevoo, observa e manipula o corpo; assim, o artista não controla distanciadamente o seu próprio corpo, mas se mobiliza, se expressa, vive por meio dele. Todo corpo tem sua ‘bagagem experiencial’, seus sentidos e interioridades que no contato com o exterior constroem a percepção de si e do mundo, o pensamento e a linguagem (p. 2).

Assim, o corpo no teatro não é trabalhado como algo isolado da consciência, mas a partir da vivência do momento, da sua presença expressiva, que materializa pensamentos, reflexões, sensações e sentimentos que se deseja comunicar, agindo como mediador entre consciência e mundo.

Diante das dicotomias existentes, vejo ser necessária a reorganização da educação em contrapartida de sua pedagogia tradicional, baseada em uma visão mecanicista, que busca a homogeneização dos corpos, concebendo o aluno como ser passivo e, portanto, isento de subjetividade. A educação, ao reconhecer que o conhecimento emerge do corpo a partir de experiências vividas irá garantir sua autonomia e relação com o meio cultural e social em que vive. Segundo Pereira (2005),

é necessária uma educação que se volte para a formação integral da pessoa, e isso requer que, além do desenvolvimento do intelecto, estejamos voltados para o desenvolvimento da criatividade, da intuição, da sensibilidade, da corporeidade, da inteligência, das relações humanas (p. 29).

O desenvolvimento das capacidades corpóreas e sua ressignificação na educação devem se pautar na busca da compreensão do ser em relação à sua corporeidade. Acredito que a reintegração da dimensão corpórea do sujeito na educação pode propiciar a oportunidade ao educando de se comunicar e expressar, possibilitando o contato com os sentidos através da percepção corporal, da busca do prazer, trabalhando a autonomia do corpo para um comportamento menos reprimido e automatizado.

2.2 A Reinvenção do Espaço Vigiado

De acordo com Foucault (1997), a construção de lugares, como as instituições, passa por tecnologias de poder, como parte integrante da tentativa da organização espacial, havendo mecanismos de transmissão de conhecimento dentro dessas instituições, que representam, na realidade, uma estratégia de sujeição, disfarçada por atribuições de favorecimento do progresso intelectual, social e da mobilidade socioeconômica. Pode-se dizer que propostas sociais, como prisões, políticas públicas de saúde, educação e planejamento urbano, são saberes estratégicos de controle capazes de organizar a vida de uma sociedade. Essa possibilidade de organização social é refletida, por exemplo, na construção de lugares, como as instituições, com o intuito de controlar o tempo e o saber dos indivíduos.

Para De Certeau (1990), as instituições são estratégias de dominação. No entanto, a partir das análises do autor, vamos perceber que o consumo de ideias, valores e produtos, feito pelos sujeitos na vida cotidiana, não acontece a partir de uma prática passiva e dominante, ocorrida por um conformismo dócil às imposições do mercado e dos poderes sociais. No consumo cultural e material do cotidiano, há apropriações que fogem da ordem do controle.

Mesmo participando das regras e normas de um lugar, é possível proceder de outras formas, segundo De Certeau (1990), por meio de procedimentos “multiformes, resistentes, hábeis e obstinados que fogem à disciplina sem estar por isso fora do campo em que a mesma se exerce” (p.146).

A escola, enquanto instituição, pode ser definida como lugar de estratégias, a qual mede, observa e controla. Na instituição escolar, desconfia-se do que pode tirar a ordem. Tenta-se coordenar, ao máximo, toda a situação espacial, tornando-se o lugar, estratégia de dominação visual. As condutas são vigiadas para que não haja seu desvio. E quando este acontece, é preciso corrigi-lo e reestabelecê-lo. Resta saber qual o lugar do teatro nesse lugar vigiado que é a escola e como ele atua diante dessa situação.

De Certeau (1990) nos aponta uma dinâmica entre espaço/lugar, afirmando lugar como uma configuração instantânea de posição, implicando uma indicação de estabilidade, e o espaço como um lugar praticado, sendo que a interatividade entre os dois termos acontece incessantemente. Habitantes, a todo instante, transformam lugares em espaços e espaços em lugares, já que são inseparáveis. Mas, mesmo assim, entre espaço e lugar, o autor coloca uma distinção que delimitará um campo:

Um lugar é uma ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência. Aí se acha, portanto, excluída a possibilidade, para duas coisas, de ocuparem o mesmo lugar. Aí impera a lei do ‘próprio’: os elementos considerados se acham uns ao lado dos outros, cada um situado num lugar ‘próprio’ e distinto que define. [...] O espaço é o cruzamento de móveis. É de certo modo animado pelo conjunto dos movimentos que aí se desdobram. Espaço é o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais (DE CERTEAU, 1990, p. 201-202).

Para De Certeau (1990), as noções de “lugar” – espaço próprio – e “espaço” – lugar praticado –, fazem parte de um mesmo processo. Um lugar é, portanto, uma configuração de posição; ao mesmo tempo, esse lugar, espaço ocupado, carrega consigo as relações entre os indivíduos que ali convivem com esse espaço, fazendo dele um lugar praticado.

A inclusão do teatro no currículo escolar aconteceu mediante uma luta com avanços e recuos de arte-educadores por um espaço para a arte no ambiente escolar. No entanto, esse espaço foi conquistado a partir do poder político, segundo André (2007), a partir de uma lei que representa necessidades sociais gerais, não sendo o lugar desse movimento o da cultura nem o da educação:

os educadores e artistas atuam no lugar dominado pelo poder político. O que é conseguir a aprovação de uma lei que beneficia a permanência das artes no ambiente escolar senão uma negociação entre um proprietário – as forças políticas e econômicas que estariam representando necessidades sociais gerais – e um desapropriado – o artista (no espaço da cultura) e o educador (no ambiente escolar) que estaria representando necessidades sociais específicas? O que se consegue nessa situação é a permissão de ações julgadas apropriadas àquele lugar, julgadas por seu proprietário. [...] Cabe a artistas e educadores compreender que talvez não seja possível identificar-se com as ações dos papéis sociais que são obrigados a vestir (p. 137).

A arte foi legitimada como área de conhecimento e, nesse sentido, o teatro já possui um lugar no ambiente escolar. No entanto, não é por ter a lei a seu favor que o teatro tem seu espaço garantido e valorizado. O lugar do teatro na educação, por intermédio da lei, indica apenas sua situação ou posição determinada, mas não lhe assegura a sua utilização, pois esta se dá a partir da ocupação desse lugar, da possível transformação do lugar conquistado em espaço utilizável.

A linguagem teatral ainda se encontra na escola, em um momento de adaptação, em uma posição que ainda necessita de melhor compreensão de sua atuação. É um conteúdo sugerido, a partir dos PCNs, a ser trabalhado na disciplina Arte, que depende da ação dos professores para que aconteça e essa ação nem sempre é realizada da forma estipulada por lei. Portanto, esse espaço precisa ser construído, dependendo muito do ato de quem o executa. Para isso, o preparo dos professores é fundamental tanto para a argumentação, nas reuniões com os pares e cargos dirigentes das escolas, quanto em sua atuação no desenvolvimento do trabalho com o teatro. Assim, quando o teatro é utilizado dentro da escola, seja como conteúdo da disciplina Arte ou como um projeto extracurricular, ele circunscreve seu espaço.

O ensino do teatro ganhou um lugar estratégico na educação, precisando repensar sua ação nesse lugar que não lhe pertencia, a instituição escolar. O fazer cênico transgride a realidade e quando o teatro é levado ao espaço escolar encontra um ponto de resistência, a tentativa da normatização. Como aponta Leite (*apud* STRAZZACAPPA, 2008),

a relação entre a produção artístico-cultural e a instituição de ensino – seja ela espaço de educação infantil, escola ou universidade – é, por princípio, conceitual, conflituosa. Se, por um lado, a área artística tem na transgressão a mola propulsora de sua construção, as instituições acima citadas pautam-se na normatização. Como, então, favorecer um espaço de transgressão e criação, de formação de sentidos e significados no interior dessas instituições? Como trabalhar cercado de grades curriculares? Organização em seriação? (p. 81).

A normatização é produzida pela disciplina, que, a partir do controle dos corpos, em uma escala evolutiva e gradual, busca um aumento das potencialidades do indivíduo no sentido de sua utilidade, visando “não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente” (FOUCAULT, 1997, p. 119). Assim, gera subsídios para o aperfeiçoamento das técnicas disciplinares, aumentando em grandeza diretamente proporcional suas utilidades, enraizadas em preceitos de docilidade, de assujeitamento.

Segundo De Certeau (1990), os assujeitados são indivíduos sem lugares próprios. No entanto, é possível não estar submisso e alienado diante do que já está imposto. Para o autor, é possível transformar e inventar a vida diária a partir do que o autor chama de “artes de fazer”, “astúcias sutis”, “táticas de resistência”, ações próprias dos que conseguem, mesmo estando dentro de um espaço normatizado, driblar a vigilância. Por uma maneira própria, cada um inventa para si uma forma de se reapropriar do espaço e de usá-lo a seu jeito, a partir de práticas de reutilidade e inventividade, alterando o que já está determinado. O cotidiano seria um momento possível para as microrresistências, passível de deslocar e subverter relações de poder. Essa subversão põe em confronto o estabelecimento de uma rede de forças com a ordem institucionalizada, a partir das “artes de fazer”, trazendo a possibilidade de transformação.

A obediência não é algo passivo. Para De Certeau (1990), onde há estratégia, há tática, a qual possibilita a formação do não-dominado, do não-planejado, transformando o lugar em um espaço que foge das regras preestabelecidas, podendo resultar em produção de outra cultura e de um espaço independente. Enquanto a estratégia requer o poder, a tática é determinada pela ausência do poder, sendo uma forma de perceber as falhas da administração vigilante.

A tática, “ação calculada pela ausência de um próprio”, é o movimento no espaço controlado, é a ação da astúcia, daquele que, mesmo no espaço marcado, consegue burlar a ordem imposta e efetivar conquistas. Sua mobilidade é permitida por seu não-lugar. Ela capta e aproveita as possibilidades surgidas em um instante, conseguindo estar onde ninguém espera. “Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário” (DE CERTEAU, 1990, p. 101).

Assim, para De Certeau (1990), as ações são classificadas como estratégias, quando exercidas a partir do poder, capazes de articular a distribuição de forças, podendo ser designadas como o movimento do forte e, como táticas, quando traçam trajetórias

indeterminadas, a partir de uma sutileza que espera pela ocasião, para subverter o lugar do outro, sendo ação do fraco. A tática, para o autor, é a arte do fraco, pois quanto maior um poder, no caso da estratégia, tanto menos permissão pode ser dada para mobilizar efeitos de astúcia. A seriedade da ação direta do poder não permite espaço para esse jogo.

Sem lugar próprio, sem visão globalizante, cega e perspicaz, como se fica no corpo a corpo sem distância, comandadas pelos acasos do tempo, a tática é determinada pela ausência de poder, assim como a estratégia é organizada pelo postulado de um poder (DE CERTEAU, 1990, p. 101).

As estratégias requerem um “próprio”⁶, um lugar passível de ser limitado como algo próprio, um lugar ordenado por técnicas que organizam sistemas, um espaço possível de ser controlado e organizado, possível de reconhecer “um tipo específico de saber, aquele que sustenta e determina o poder de conquistar para si um lugar próprio” (DE CERTEAU, 1990, p. 100). Por outro lado, as táticas são ações articuladas pela ausência de um “próprio”. Como não têm espaço, nem meios para manterem-se em si mesmas, movimentam-se e multiplicam-se no espaço controlado.

A tática não tem por lugar senão o do outro, por isso, deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha. [...] Este não-lugar lhe permite sem dúvida mobilidade. [...] Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia (DE CERTEAU, 1990, p. 100).

As táticas não obedecem à lei do lugar, postulam um “fazer com”, o que De Certeau (1990) designa de “usos” (p. 93). Sua ação, ao ser reconhecida, organiza o trabalho surdinamente com inventividade própria. E é por meio dessa lógica que é possível intervir na ordem imposta, metaforizar a ordem dominante, fazer esta funcionar em outro registro, conservar sua diferença no próprio espaço organizado pelo ocupante, inventando a partir do que já está estabelecido.

A partir da LDB de 1996, a arte é legitimada como campo de conhecimento na educação. No entanto, essa ainda não seria uma conquista, pois diante de sua situação de adaptação dentro do ambiente escolar ou, segundo De Certeau (1990), de sua posição enfraquecida, o teatro vive uma situação daquele que não tem lugar, pois para ser trabalhado,

⁶ O conceito de “próprio” em De Certeau se refere à estabilidade, a qualquer estrutura situada e organizada em um tempo e espaço, que caracterize, com nome e contornos definidos, uma identidade. Pode ser uma instituição científica, uma entidade comercial, uma cidade, um exército e, até mesmo, um indivíduo cujo comportamento coincida com as definições de estratégia propostas pelo autor.

como já foi dito antes, depende da ação do educador. Talvez, aí esteja a lacuna para o teatro se estabelecer como um ensino mais autônomo na escola do que as outras disciplinas, pois, mesmo estando dentro da ordem, tem a possibilidade de tirar partido do que está imposto ao atuar com suas “maneiras de fazer”, podendo criar para si “um espaço de jogo para maneiras de utilizar a ordem imposta do lugar” (DE CERTEAU, 1990, p. 92). As “maneiras de fazer” são possibilidades de agir que se originam e se arquetam no uso e na combinação dos elementos de uma estrutura estabelecida que estejam à disposição. Sem sair do lugar onde tem que viver e que lhe impõe determinadas ordens, o teatro ainda pode instaurar pluralidade e criatividade por meio de seu processo artístico.

Assim, diante de um espaço vigiado, com procedimentos técnicos minúsculos, é possível jogar com os mecanismos da disciplina, não se conformando com estes, a não ser para a sua alteração.

Se é verdade que por toda parte se estende e se precisa a rede da ‘vigilância’, mais urgente ainda é descobrir como é que uma sociedade inteira não se reduz a ela: que procedimentos populares (também ‘minúsculos’ e cotidianos) jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los; enfim, que ‘maneiras de fazer’ formam a contrapartida, do lado dos consumidores (ou ‘dominados’?), dos processos mudos que organizam a ordenação sociopolítica (DE CERTEAU, 1990, p. 41).

Essas “maneiras de fazer”, como práticas inventivas, como gestos criativos de um não-conformismo, ao mesmo tempo em que são exercidas, têm a possibilidade de burlar a ordem, de resistir às disposições das coisas, transgredindo o que está posto, institucionalizado. Têm característica inovadora por conseguir gerar novas formas, jogando com a ordem imposta e encontrando brechas nesse esquema que lhe possibilitam escapar silenciosamente do que está posto. De acordo com Machado (2004), um bom exemplo desse jogo pode ser dado por intermédio de uma pessoa que aluga um apartamento. “Conquanto o proprietário seja o dono do imóvel, o inquilino ocupa o lugar como seu. Distribui os móveis, cria ambientes, enfim, institui a sua maneira de viver em um espaço que pertence a outro” (p. 75).

Para De Certeau (1990), essa espécie de jogo promovido pela atuação dessas práticas se dá na interação das ações cotidianas em relação à ordem estabelecida. A invenção, a partir da tática, pode acontecer dentro ou fora do ambiente escolar, de acordo com o jogo estabelecido entre quem propõe e quem participa. Essa ideia coaduna com a proposta de jogo de Callois (1986), autor que acredita no limite e na liberdade como características presentes no desenvolvimento do jogo. “Todo jogo é um sistema de regras que determina o que é e o

que não é do jogo, ou seja, o permitido e o proibido” (p. 12). O jogo faz com que o jogador interiorize as regras para penetrar no universo lúdico da atividade. As regras precisam ser seguidas fielmente, pois sua violação acarreta a destruição da atividade. A presença de certos limites é incontestável na prática de qualquer jogo. No entanto, o jogador sempre tem relativa liberdade de criação, pois, devido ao jogo não acontecer no tempo da vida real, pode-se correr alguns riscos sem grandes consequências para a vida do participante.

Para Huizinga (2008), o jogo também é definido a partir de algumas características fundamentais, como delimitação, ordem, desinteresse e liberdade. Todo jogo é realizado em um campo previamente delimitado, com espaço e tempo restritos, em cujo interior se respeitam as regras determinadas, a partir de uma organização particular. O jogo também cria ordem, resultado das regras determinadas e da obediência dos jogadores às mesmas. “O jogo cria ordem e é ordem” (p. 13). Possui um caráter de desinteresse, porque seu estímulo não está voltado para a obtenção de lucros. É determinado pelos valores do que se está jogando, tendo um fim em si mesmo. “É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras” (p. 16). E a liberdade está relacionada ao consentimento do jogador, à sua livre participação no jogo.

Os espaços sociais delimitam um jogo, impondo regras e valores, a partir do qual há consentimento do homem, mas não conformidade, sendo possível a criação de “artes de fazer” ou “maneiras de fazer”, nas quais um tipo de jogador hábil promove táticas astuciosas que permitem a fuga do que está imposto.

As artes de fazer são ações de não conformidade silenciosa, de um sujeito que reconhece o jogo e suas regras, mas procura, nas jogadas do outro, brechas nas quais pode tirar vantagem. É um movimento de embate sem enfrentamento direto dentro de um território ocupado (MACHADO, 2004, p. 99).

Podemos perceber, a partir de De Certeau (1990), que as práticas das “artes de fazer” são golpes astuciosos produzidos pelos fracos em relação às estruturas vigentes. Assim, em relação à instituição escolar, enquanto o ato estratégico organiza o lugar, por meio de suas normas e regras, a tática se mobiliza, mostrando que há formas diferentes de se apropriar desses lugares. Se há a microfísica do poder atuando, desde a construção arquitetônica de um lugar até o corpo do indivíduo, De Certeau nos aponta a microrresistência, mobilizadora de ações inesperadas, possível de perpassar as fronteiras da dominação, conseguindo estar onde ninguém espera, sendo astúcia. Recursos são utilizados bem debaixo do nariz do poder,

convertendo-se em subversão silenciosa, que consistem em maravilhas como festas efêmeras que surgem, desaparecem e voltam. A tática, por seu movimento instável, por não ser parte do mecanismo de poder, surge e desaparece como uma partida de jogo. Este, possuindo certa relatividade temporal, dura enquanto sua ação continuar a proporcionar divertimento e alegria. Daí, o resultado de uma partida se encontrar em suspensão, garantindo o desenvolvimento e a manutenção da própria atividade lúdica.

O teatro, ainda que com um lugar garantido por lei, precisa constituir seu espaço. Devido à sua posição enfraquecida, tem a possibilidade de inventar táticas, dentro do campo estratégico, criando, a partir da transformação de lugar em espaço, um teatro que se governa, que rege a si mesmo. Essa possibilidade tática pode ser reconhecida no próprio fazer teatral, pois sua metodologia de trabalho, mediante os jogos, permite uma mobilidade de ensino e um processo de construção de conhecimento que foge às regras do que já está imposto por causa da relação da ação educativa aliada ao processo artístico, que traz embutidas a originalidade, a inventividade, a descoberta e a imprevisibilidade de criação no momento da aprendizagem. Nesse sentido, serão apresentadas as “maneiras de fazer” do teatro, mediante o jogo dramático, o jogo teatral e o drama, modos possíveis de se inventar taticamente dentro do campo estratégico, de forma a construir um espaço praticado que visa à relação sólida entre teatro e educação.

2.3 Métodos do ensino do Teatro – jogo dramático, jogo teatral e drama

A prática do teatro pode se apresentar de diversas formas na escola, dentre elas, o jogo dramático e o jogo teatral são bastante utilizados e também discutidos como possibilidades de experimentação da prática cênica.

Uma referência inglesa associada ao jogo dramático no Brasil é Peter Slade (1978), que, em 1954, publicou, na Inglaterra, o livro *An Introduction to Child Drama*, traduzido no Brasil por Tatiana Belinky como *O Jogo Dramático Infantil*. A proposta do autor era voltada para o jogo dramático na educação escolar infantil, mas não como uma atividade artística, e sim, como um comportamento natural do ser humano, como uma atividade que pudesse fazer parte do brincar natural da criança, que possui uma dramaticidade própria, capaz de propiciar a experimentação e apreensão dos vários aspectos da vida social.

Segundo Chacra (1983), o jogo dramático em Slade (1978) é considerado

como ‘uma forma de arte por direito próprio’, sendo que nem na experiência pessoal nem na experiência do grupo existe qualquer consideração de teatro no sentido adulto, a não ser que ‘nós a imponhamos (...) Ao brincarem espontaneamente, as crianças ‘representam’ as suas vivências pessoais, o seu mundo real ou imaginário, estimuladas e encorajadas pelo adulto (professor ou qualquer outra pessoa), através de um processo de ‘nutrição’ do jogo, que não é o mesmo que interferência, fazendo expandir um texto, cujo sentido é mais o de ‘expressão’ (auto-expressão), do que o de ‘comunicação’. (p.68).

O autor separou o jogo em duas vertentes principais: “uma na qual as crianças brincam com objetos e os fazem criar vida (jogo projetado) e a outra na qual as próprias crianças se tornam as pessoas imaginadas, animais ou coisa (jogo pessoal)” (Slade, 1978, p. 25). Para ele, o valor do jogo dramático está na preparação da personalidade, no equilíbrio do caráter, na formação da confiança, na melhora do rendimento escolar. Não é compreendido, portanto, como uma atividade teatral, por não ter a relação de palco e plateia. Slade (1978) comenta sobre os objetivos do ensino através do jogo dramático:

a criança descobre a vida e a si mesma através de tentativas emocionais e físicas e depois através da prática repetitiva, que é o jogo dramático. [...] Mas nem na experiência pessoal nem na experiência de grupo existe qualquer consideração de teatro no sentido adulto [...] (p. 18).

Dessa forma, é preciso entender que “*child drama*”, apresentado por Slade em seu livro se referia ao brincar ou ao faz-de-conta da criança, sem regras de nenhum tipo e a interferência do professor ao nível do desenvolvimento da atividade, não apresentando, assim, característica de jogo. Portanto, o jogo dramático, nesse caso, não se associa a uma atividade que relaciona o campo específico do teatro com a aquisição de conhecimento. Esta está relacionada ao jogo dramático da tradição francesa (*jeu dramatique*), que tem a intenção da prática teatral, dando relevância ao estar em cena e à observação dos que estão no palco. Surgiu na primeira metade do século XX, sendo utilizado, desde então, como forma educativa nas escolas. Desgranges (2006) pode contribuir para distinguir o entendimento do “*child drama*” de Slade e o jogo dramático da tradição francesa. Este seria

(...) uma atividade grupal, em que o indivíduo elabora por si e com os outros as criações cênicas, valendo-se das apresentações no interior das oficinas como um meio de investigação e apreensão da linguagem teatral. Desenvolvem-se, no decorrer do processo, as possibilidades expressiva e analítica, exercitando o participante tanto para dizer algo através do teatro, quanto para uma interpretação aguda dos diversos signos visuais e sonoros que constituem uma encenação teatral; estimulando-o, ainda, a tornar-se um observador atento em sua relação com as diversas produções espetaculares (p.95).

Assim, o jogo dramático constitui-se de caráter artístico, buscando o desenvolvimento da capacidade de criação, de organização, de emissão e análise do discurso cênico.

Jacques Copeau (1879-1949), Charles Dullin (1885-1949) e Léon Chancerel (1886-1965) são nomes relacionados ao jogo dramático francês que ficaram conhecidos pela busca da renovação do teatro de seu tempo. Já no que diz respeito à dramaturgia francesa mais recente sobre jogos dramáticos, Jean-Pierre Ryngaert (2009), professor na Universidade de Paris III e diretor teatral, é um nome importante da pesquisa cênica atual. O autor confere papel central ao jogo dramático, baseado na improvisação teatral de caráter lúdico, de forma a ampliar as possibilidades da linguagem cênica. Para ele, o jogo dramático se coloca “como uma experiência sensível fundadora do desenvolvimento do indivíduo em sua relação com o mundo” (p. 41).

Outra modalidade do drama que também teve repercussão na Inglaterra, antes mesmo da publicação de Peter Slade, com Dorothy Heathcote ao iniciar sua carreira na Universidade de Durham, é denominada *Drama in Education*⁷ e prioriza

a ampliação do conhecimento do aluno através de uma preocupação com a *forma*: confrontos espaciais, signos visuais de linguagem (cartões, *posters*, *banners*, rótulos, manchetes), atuação dialética através de uma troca de enquadramento e papéis e foco no *gesto* (CABRAL, 2008, p. 38: grifos da autora).

No Brasil, essa abordagem dramática tem sido investigada por Beatriz Ângela Vieira Cabral, professora doutora do curso de Teatro da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). A autora, em seu livro *Drama como método de ensino* (2006), relata sua experiência com o drama como possibilidade educativa. “O *Drama* permite explorar questões e problemas centrais à condição humana, e oferece ao indivíduo a oportunidade de definir e clarificar sua própria cultura” (CABRAL, 2006, p. 11).

O drama é um processo construído a partir de uma narrativa dramática, que incentiva os alunos a construírem a história teatralmente, através da criação de papéis coletivos (grupos de moradores, de guerreiros, etc.), podendo utilizar também de jogos teatrais. Quem conduz o drama é o coordenador, que, muitas vezes, participa da atividade, podendo assumir um personagem, o chamado professor-personagem⁸. Resumidamente, são três as características que constituem o drama: o processo, o pré-texto e os episódios. O processo é a definição de

⁷ É conhecido também como *process drama*, *drama as a teaching method* ou *learning method*, dependendo da perspectiva em que é investigado (CABRAL, 2008).

⁸ Tradução de Cabral (2008) para o termo *teacher-in-role*.

situações para o grupo participar. Relaciona-se com temas de interesse do grupo (pode ser textos teatrais, contextos históricos *etc.*). O pré-texto é como a atividade ou o tema é apresentado ao grupo. Tem a intenção de ativar, dinamizar a situação e envolver os participantes de forma emocional e intelectual. E os episódios, podendo assumir diferentes propostas, são fragmentos que compõem a estrutura narrativa, que ajudam a aprofundar detalhes, não possuindo uma linearidade, “podendo incluir uma variedade de formas, estilos e personagens para engajar o grupo com os eventos que surgirem a partir da situação explorada” (CABRAL, 2006, p. 18).

O drama ainda não foi largamente difundido no Brasil, de acordo com Desgranges (2010), devido ao fato de haver muitas e diferentes compreensões de seu processo, além de sua repercussão na Inglaterra ter ocorrido após a segunda metade do século XX (DESGRANGES, 2010). Na década de 1990, foi introduzido por Beatriz Cabral no Brasil, enriquecendo as investigações de teatro nas instituições educacionais.

Em relação ao jogo teatral, Viola Spolin⁹ (1906-1994) é um dos nomes de referência na metodologia do ensino do teatro por meio de jogos, trazendo significativo avanço para a pedagogia cênica através da criação dos jogos teatrais. Estes são um sistema baseado na improvisação teatral com regras explícitas por intermédio do qual Spolin (2000) ambiciona libertar a criança e o ator amador de comportamentos de palco mecânicos e rígidos. Uma característica desse sistema é que o grupo que o pratica pode ser dividido em dois times: sujeitos que jogam e sujeitos que observam, procedimento que leva o aluno a transitar tanto na atuação quanto na plateia. Para ela, o jogo tem a ver com o envolvimento, o estímulo à criatividade, a liberdade criadora e, principalmente, a oportunidade de experimentar.

Os jogos desenvolvem as técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo em si através do próprio ato de jogar. As habilidades são desenvolvidas no próprio momento em que a pessoa está jogando, divertindo-se ao máximo e recebendo toda a estimulação que o jogo tem para oferecer (SPOLIN, 2000, p. 4).

Sua proposta tem servido de base para a formulação de práticas pedagógicas no país inteiro, tanto no âmbito da educação escolar, quanto no nível do teatro profissionalizante. Sua metodologia permite ao aluno passar pelo processo de criação, estando ancorado por uma estrutura de regras que o norteia durante o jogo. Sua finalidade, na educação escolar, é “o

⁹ Autora americana que criou uma metodologia teatral por meio de jogos e foi inserida no Brasil pela professora da USP, Ingrid Koudela, em 1970, sendo, até hoje, uma das referências nos estudos de jogos teatrais no país.

crescimento pessoal e o desenvolvimento cultural dos jogadores por meio do domínio, da comunicação e do uso interativo da linguagem teatral numa perspectiva improvisacional ou lúdica” (JAPIASSU, 2001, p. 26).

Para Spolin (2000), o importante é mostrar a história a partir de ações físicas imaginárias, e não contá-la a partir de mímica. O jogo é trabalhado a partir de três conceitos: *onde* – que representa o lugar o qual o aluno escolhe estar; *o quê* – sua ação, o que ele faz nesse lugar; e *quem* – a pessoa que ele representa ou se torna no momento do jogar. Todos esses três elementos têm como base o foco, o ponto de concentração, que permite ao aluno centralizar sua atenção no que está fazendo, sem a chance de ficar preocupado com sua atividade, se está certo ou errado, bom ou ruim. “À medida que interioriza essas habilidades e essa liberdade ou espontaneidade, o indivíduo se transforma em um jogador criativo” (KOUDELA, 2001, p. 43).

Koudela (2001) esclarece a diferença entre jogo dramático e jogo teatral. Neste, o aluno distingue entre o fingir e a realidade, pois precisa trabalhar com a ação do corpo para que a mensagem seja passada. A autora destaca as palavras de Hans Furth, a fim de explicar a passagem do jogo dramático para o jogo teatral:

A principal diferença entre jogo simbólico da primeira infância e a representação improvisada está na aplicação controlada de esquemas cognitivos no exercício de todas as partes do corpo, em cada movimento e em cada sequência de comportamento. As próprias crianças são as primeiras a perceber a diferença entre a brincadeira fantasista e a representação intencional. Da mesma forma como nos exercícios de pensamento, as crianças não brincavam de pensar, mas estavam seriamente empenhadas na tarefa de pensar, também na representação não simulam, mas dão vida aos objetos (p. 45).

Ainda segundo Koudela (2001), o jogo teatral permite a expressão por meio da linguagem artística, sendo o seu processo a efetivação da passagem do jogo dramático (subjetivo) para a realidade do palco. Sua criação foi importante para dar um direcionamento ao ensino do teatro, através de suas técnicas, como o uso de um vocabulário especificamente teatral, o desenvolvimento gradual de aquisição da linguagem, de suas convenções, a condução da avaliação, que permite perceber, como o aluno está organizando o conteúdo, ao descrever a forma, dentre outras.

Após esse breve panorama sobre o processo de ensino do teatro, vejamos como essas metodologias teatrais podem ser tomadas como uma prática inventiva, tomadas como táticas, no ambiente escolar.

2.4 Teatro na Escola – tática para construção de conhecimento

A utilização dos jogos na escola está na busca pela expressão, no caso do jogo dramático, na busca da aprendizagem por meio da procura de novas soluções, no caso do jogo teatral, ou ainda na integração de espaços, no caso do drama (ANDRÉ, 2007). Em todas as metodologias, o aluno precisa se guiar por regras a partir da elaboração simbólica que se constitui de acordo com as necessidades do processo.

O processo de simbolização é uma capacidade humana que preza pela abstração e possibilidade de transformar uma coisa em outra. Ao criar, o aluno precisa ter ideias e colocá-las em prática. Ter ideias é engajar em um processo de formação de conceitos abstraídos ou criados, ou seja, transformar esses conceitos em realizações formais. Assim, a manifestação da ideia, por meio de linguagens artísticas é uma ordem simbólica secundária, já que a primária é a própria conceituação. Portanto, quando o aluno cria gesto, movimento, sons, está desenvolvendo uma atividade diretamente ligada à necessidade de construir um conhecimento do mundo e de comunicá-lo aos outros. Ao simbolizar, o aluno é transportado para um mundo de fantasia e imaginação, criado por ele mesmo, de acordo com o seu gosto, sendo permitido praticar, nesse contexto, situações que não poderia realizar no seu dia a dia.

Nas três metodologias do teatro, o aluno é colocado nesse espaço simbólico que acontece a partir da experiência, podendo se dizer que, ao serem trabalhadas na escola, propiciam um movimento tático, no qual as linguagens dramática e teatral entram na escola como um “espaço diferenciador das demais disciplinas, um espaço de vivências em oposição ao espaço de aquisição e fixação de conhecimentos” (SOARES, 2010, p. 140). Aprendemos de acordo com o que experienciamos e o teatro é uma possibilidade de experienciar situações. Quando o aluno dramatiza uma situação, “faz-de-conta que”, ele revela uma parte de si mesmo, mostra como se sente, pensa e vê o mundo, tendo a oportunidade de aprender, sentir como os outros e pelos outros e de ressignificar suas sensações, aspectos importantes para o desenvolvimento social.

O jogo também favorece a não-reprodução de comportamentos estereotipados, havendo a possibilidade da mudança de hábitos. É comum nas escolas, o aluno, ao entrar em contato com a linguagem cênica, ter como referência do que seja um ator, um cenário, um figurino, as novelas televisivas. Assim, é possível partir da cultura que o aluno tem, para desenvolver taticamente um trabalho que apresente uma linguagem artística que não a imposta pelos meios de comunicação de massa. Para Lanier (*apud* ALMEIDA, 2001), este é um dos objetivos da escola: ampliar o âmbito e a qualidade das experiências dos alunos, e isso

pode ser feito por um processo que ela denomina de “canalização”, ou seja, a ampliação do repertório dos alunos a partir das experiências que eles já têm ao chegarem à escola. Nesse momento da aprendizagem, é possível que o professor crie novas maneiras “que o possibilitem apresentar a diversidade da cultura, outros modos de apropriação de signos, outras significações para o mesmo signo” (ANDRÉ, 2007, p. 142).

Os jogos promovem a socialização do grupo, retirando taticamente o aluno de seu espaço delimitado pela carteira e fazendo com que o aluno perceba sua participação no coletivo. No drama, por exemplo, os alunos são levados a criar coletivamente uma narração dramática, constituindo-se “em uma experiência que solicita a adesão e a cooperação dos diversos integrantes do grupo” (DESGRANGES, 2010, p. 125). Podemos compreendê-lo como uma forma de arte coletiva, em que quem participa assume funções como de dramaturgos, diretores, espectadores, atores *etc.*

O jogar, seja o dramático ou o teatral, deve ser algo espontâneo, característica da atividade lúdica, no qual o aluno precisa querer participar, sem haver pressão ou obrigação. No caso de uma não-participação, o aluno pode aprender ao observar, possibilidade proposta no jogo teatral de Spolin, na qual ela divide o grupo em atuantes e plateia, fazendo com que esta seja parte do jogo, no qual, ao final da prática teatral, o aluno participa dizendo o que viu mediante a avaliação.

Uma vez tomada a decisão da participação no jogo, é criada uma cumplicidade para a formação do grupo. Todo jogo sempre acontece a partir de regras e com o desenvolvimento de ações negociadas pelo coletivo. Esse é um ponto importante do processo teatral, a consolidação do conceito social de cooperação. Cabe ao professor selecionar o jogo mais adequado para suas aulas. Geralmente, no primeiro momento do processo teatral, trabalha-se com jogos tradicionais¹⁰ que, de acordo com Koudela (2001), funciona como “recurso para estabelecer o repertório comum ao grupo e a liberação da ludicidade” (p. 48). De acordo com a autora, o jogo é mobilizador de energia canalizada para um objetivo comum. Esses jogos tradicionais, além de serem trabalhados como forma de encontro, aquecimento e liberação da espontaneidade, podem ter a função de conduzir e preparar o campo para um trabalho mais voltado para o teatro. Por exemplo, o jogo de pegador se inicia com apenas um aluno escolhido para ser o pegador dos outros alunos. No decorrer do jogo, podem ser inseridas algumas variações dramáticas, tais como: no momento em que o jogador é pego, tem que

¹⁰ Os jogos tradicionais são aqueles jogos comuns a todas as crianças, como os já citados, boca-de-forno, toca do rato ou os conhecidos “piques”, jogos com bola e passar anel, entre outros.

explodir mediante um movimento e cair no chão, ou ficar congelado, para, ao final, ser criado um labirinto de corpos pelo espaço. Uma das funções importantes que o jogo cumpre no processo é o desenvolvimento da confiança necessária para jogar o jogo.

Outro elemento possível de ser visto como uma tática do processo teatral na escola, que se diferencia do modelo tradicional de ensino, é o trabalho voltado para a comunicação não-verbal, sendo o corpo o instrumento desse aprendizado. Isso acontece justamente para que o aluno compreenda que seu corpo é um instrumento expressivo e que há outra possibilidade de se comunicar, que não somente a verbal. Nesse caso, o aluno é retirado da imobilidade escolar e seu corpo é utilizado para tornar visíveis expressões, objetos, ações, sensações e papéis. No jogo teatral, essa comunicação não-verbal é conhecida por fisicalização. O termo fisicalização é utilizado por Spolin (2000) ao remeter a um trabalho corporal que visa a expressar uma ação sem a utilização de qualquer objeto, tentando dar realidade ao mesmo. Segundo a autora, é “a manifestação física de uma comunicação, a expressão física de uma atitude” (p. 340).

O processo teatral a partir de jogos, taticamente, estabelece uma relação de parceria entre professor e aluno, promovendo um trabalho social de coletividade. O professor, diante do processo ensino-aprendizagem, deixa de ser o detentor do conhecimento para ser o coordenador estabelecendo uma relação de confiança mútua. As aulas, não tendo um programa de ensino convencional com conteúdo definido como as outras disciplinas, que inclusive possuem um livro didático a seguir, possibilitam uma liberdade do ensino que promove também um espaço tático aberto para a criação. O professor tem condições de agir de acordo com suas motivações. No entanto, é preciso tomar cuidado para que essa liberdade do ensino não possibilite a entrada do professor no jogo do poder, no qual, caso o professor perca o controle da situação, venha a ter uma postura conservadora de mestre, tornando-se um autoritário, com atitudes disciplinares rigorosas ou dando a última palavra.

No caso do drama, o professor assume um personagem que interfere ou define um novo rumo para a ação dramática solicitada, desafiando posturas, ações e atitudes. Nesse caso, o coordenador assume uma nova posição tática na qual sua função é ampliada pela aproximação entre o educador e o artista. Dessa forma, como afirma Cabral (2008), “quando o professor assume um papel ou personagem, os alunos relacionam-se com o assunto investigado de forma diferente da vivenciada em uma situação normal da aprendizagem” (p. 20). Um dos objetivos da presença do professor como personagem é sua entrada no jogo proposto de forma a manter seu foco.

O jogo dramático, o jogo teatral e o drama têm tido um papel atuante no processo do ensino do teatro. Esse encontro da linguagem teatral com a educação pode ser visto como uma ação possível de inversão dos modos de apropriação de lugares já instituídos, sendo criada pelo movimento daqueles que, sem lugar próprio, reinventam percursos, fazendo diferença no que já está imposto.

O teatro, ao ser utilizado na escola, tem condições de fazer a diferença na relação do ensino-aprendizagem, a partir de suas metodologias de ensino, como vimos anteriormente, que se diferenciam de um ensino tradicional escolar, o que buscarei, inclusive, perceber em minha pesquisa de campo, abordada no quarto capítulo. Para isso, apresento agora o terceiro capítulo com uma descrição de todo o percurso escolhido e os procedimentos metodológicos utilizados para a realização deste trabalho.

CAPÍTULO III

A COMPOSIÇÃO DO CENÁRIO – METODOLOGIA DA PESQUISA

Tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada. Todo o mundo da ciência é construído sobre o mundo vivido, e se queremos pensar a própria ciência com rigor, apreciar exatamente seu sentido e seu alcance precisamos primeiramente despertar essa experiência do mundo da qual ela é a expressão segunda.

Merleau- Ponty

Este capítulo apresenta a perspectiva metodológica adotada para o desenvolvimento da pesquisa de campo, que buscou apreender, a partir da observação participante com registro de campo e entrevistas, a relação do teatro com a instituição escolar. Para isso, acompanhei duas aulas de Arte de duas escolas públicas de São João del-Rei, no segundo semestre do ano letivo de 2010. Aqui, descrevo como foram feitas as escolhas do ambiente pesquisado, das escolas, professores e alunos pesquisados, o que mudou ao entrar em contato com o ambiente pesquisado, minha relação com este e as impressões de como foi observar.

3.1 A Pesquisa – procedimentos metodológicos

A pesquisa, do tipo estudo de caso, buscou investigar como o processo de ensino do teatro tem acontecido na escola, através da observação participante nas aulas de Arte, de duas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental, de escolas da Rede Estadual de Ensino de São João del-Rei, no período de agosto a dezembro de 2010.

A pesquisa está inserida em uma abordagem qualitativa que, segundo Triviños (1987), permite tanto a participação de sujeitos quanto uma coleta vasta de material, que inclui descrição de pessoas, de situações e acontecimentos, uso de entrevistas, depoimentos e outros tipos de levantamento. De acordo com Bogdan e Biklen (1997), a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, captados no contato direto do pesquisador com a situação estudada, além de enfatizar mais o processo que o produto e se preocupar em retratar a perspectiva dos participantes. Diante dessa perspectiva, busquei, a partir de observações e

entrevistas com dois professores de Arte, e com outros agentes da escola envolvidos com o processo de ensino do teatro, analisar como essa linguagem tem sido trabalhada no ambiente escolar, partindo do princípio “de que existe uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma dependência mútua entre sujeito e objeto, um elo indissolúvel entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (SIQUEIRA, 2010, p. 10).

A opção pelo estudo de caso se deu por eu acreditar que o foco de pesquisa, o teatro nas escolas de São João del-Rei, era um contexto bastante específico. Para Merriam (*apud* BOGDAN e BIKLEN, 1997), o estudo de caso acontece a partir de uma observação detalhada de um contexto, de um indivíduo, de uma única fonte ou de um acontecimento específico. O caso é sempre bem delimitado, “pode ser similar a outros, mas ao mesmo tempo é distinto, pois tem interesse próprio, singular” (LÜDKE e ANDRÉ, 2008, p. 17).

A partir dessa perspectiva, tendo como foco o ensino do teatro como um conteúdo a ser trabalhado na disciplina Arte, a partir da LDB de 1996, e percebendo essa situação como específica no contexto da escola pública de São João del-Rei, o estudo de caso se justifica neste trabalho. O teatro na escola, ainda que já reconhecido por lei como uma linguagem artística a ser trabalhada dentro da disciplina Arte, não é conteúdo presente em todas as escolas. Seu ensino depende do interesse do professor em desenvolver um trabalho com a linguagem teatral, pois existem outras linguagens artísticas – música, dança e artes visuais – possíveis de serem ensinadas na disciplina Arte, ficando a cargo do professor incluir o teatro ou não em seu planejamento de ensino.

Como foram analisadas duas turmas de duas escolas, a partir de um interesse comparativo, de observar semelhanças de como o teatro se constitui como processo educativo na escola, a situação é designada como estudo de caso múltiplo, no qual “a análise deve seguir um experimento cruzado. Cada caso deve ser selecionado de modo a prever resultados semelhantes ou, inversamente, produzir resultados contrastantes por razões previsíveis” (YIN, 2001, p. 61). Nesses casos, a intenção foi buscar situações próximas e semelhantes da inserção do teatro como processo educativo na escola, ainda que diante das particularidades de cada uma.

Segundo Lüdke e André (2008), existem características ou princípios frequentemente associados a um estudo de caso, tais como: a busca por novas respostas e indagações que podem emergir no desenvolvimento do trabalho, visando à descoberta; as descrições detalhadas dos fenômenos e comportamentos observados; a interpretação do contexto para melhor apreensão do estudo; a busca por retratar a realidade de forma profunda, com intuito de revelar a multiplicidade de dimensões presentes na situação estudada; o uso de variadas

fontes de informações para que se confirmem ou rejeitem hipóteses, se descubram novos dados e afaste ou confirme suposições; e a linguagem e forma acessíveis para uma transmissão clara, direta e bem articulada, de forma que se aproxime da experiência pessoal do leitor.

Citações diretas dos pesquisados, trechos de documentos, registros presentes no ambiente pesquisado e discursos gravados ou transcritos devem buscar mostrar as relações entre os sujeitos e sua forma de organização no ambiente, podendo dizer que a metodologia do estudo de caso é eclética. Ela pode incluir observação, entrevista, fotografia, gravações, anotações em campo e negociações com os participantes do estudo (ANDRÉ, 1984).

A partir dessa escolha metodológica, utilizei como método de investigação para a obtenção dos dados, a observação participante. As observações aconteceram com o consenso prévio dos diretores das escolas, dos professores de Arte e dos alunos-bolsistas do projeto PIBID-Teatro, agentes que surgiram com o início da pesquisa e que modificaram toda a intenção inicial desta, pois foram eles que atuaram diretamente com a metodologia do teatro na sala de aula, o que será explicitado mais adiante. Portanto, as observações foram realizadas, de maneira formal, no horário da aula da disciplina Arte e em alguns horários extracurriculares e, de maneira informal, durante o recreio, a merenda escolar e no convívio com os membros da escola, orientadores educacionais, alunos da disciplina Arte, professores de outras áreas e funcionários da escola. Esse contato informal foi muito importante, pois ao longo do processo percebi também como muitos desses agentes da escola estavam engajados na relação do teatro na escola.

Com a observação participante, acreditei ser possível “o contato direto do pesquisador com o pesquisado, no momento em que estes estão produzindo o fenômeno que se quer observar e analisar” (CHIZZOTTI, 1991, p. 90), além da interação com os sujeitos pesquisados ao compartilhar o cotidiano de atuação de suas práticas. Ao interagir com os sujeitos pesquisados para tentar compreender o que acontecia naquela situação, busquei “descrever ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico” (ANDRÉ, 1995, p. 41). Segundo Siqueira (2010), o pesquisador é um sujeito-observador que faz parte do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, “dando-lhes um significado, ao passo que o objeto não é inerte e neutro, está influenciado pelo significado que o sujeito cria a seu respeito e se relaciona com ele” (p. 9). Concordo com o autor quando afirma que uma pesquisa possui uma relação dinâmica, de dependência mútua, de elo indissolúvel entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito.

Minhas observações foram se solidificando a partir de meu contato nas salas de aulas, em minha estadia nas duas instituições, participando da rotina escolar, frequentando a sala dos professores, observando as aulas anteriores e posteriores às aulas de teatro e conversando com professores, alunos e funcionários da escola, sabendo que minha presença ali influenciava também a produção dos fatos observados.

Para registrar as observações, utilizei o diário de campo, instrumento de registro que permitiu maior detalhamento das informações, observações e impressões sobre o campo da pesquisa, a partir do qual pude refletir acerca do material coletado, sempre que necessário.

Além do diário de campo, utilizei a entrevista semiestruturada como instrumento para a coleta de dados, a qual permitiu, a partir de um roteiro básico de perguntas formuladas, possíveis adaptações para a obtenção de informações necessárias, no caso, sobre o tema teatro na escola. Como afirmam Lüdke e André (2008), a entrevista semiestruturada “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (p. 34). Por ter natureza interativa, foi possível tratar questões importantes do contexto escolar junto à comunidade acompanhada, sendo, também, instrumento integrante da observação participante (ALVES-MAZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 1999). Com esse tipo de entrevista, foi possível maior flexibilidade diante das informações que eu precisava obter; no caso dos professores, as particularidades em relação ao desenvolvimento de seus trabalhos.

Assim, foram efetuadas conversas agendadas com a Direção e professores de Arte e conversas informais com os demais, baseadas nas impressões que os mesmos poderiam ter sobre a prática teatral em sua escola de atuação. Todos os agentes envolvidos com o teatro nas escolas pesquisadas, desde os diretores até os funcionários, sabiam de minha intenção de desenvolver uma pesquisa naquele ambiente, para os quais, inclusive, pedi o consentimento das informações adquiridas para a realização desta. Para isso, assegurei aos sujeitos o anonimato, sendo fictícios todos os nomes encontrados nos relatos, além de ter tomado o cuidado de não revelar informações que pudessem identificá-los. As entrevistas contribuíram para a obtenção dos dados, visando à possibilidade de novas informações, esclarecimentos e correções a respeito do tema pesquisado. Para Woods (1987), a entrevista é o “modo de descobrir quais são as visões das diferentes pessoas e de recolher informações sobre determinados acontecimentos ou problemas” (p. 77).

Inicialmente, tinha a intenção de realizar entrevistas com os professores de Arte e os diretores das escolas. No entanto, no processo da pesquisa, percebi ser importante registrar, formalmente, os depoimentos da vice-diretora e da supervisora educacional da escola 1,

devido ao grande envolvimento das mesmas com o teatro na escola. Ao mesmo tempo, na escola 2, tive grande dificuldade de colher, formalmente, o depoimento do diretor, o que foi possível somente de maneira informal. Rapidamente, no corredor da escola, próximo à sua sala, ao tentar remarcar a entrevista pela terceira vez, o diretor me perguntou o que eu queria saber. Ao explicar novamente para ele minhas intenções e objetivos, que já tinham sido explicitados em uma primeira conversa, no início do semestre, quando ele, inclusive, assinou um papel permitindo minha presença como pesquisadora na escola, respondeu-me ali mesmo às questões, não havendo, depois deste, mais nenhum contato.

A pedido do professor de Arte Augusto, da escola 1, a entrevista com ele foi realizada em sua residência, com dia e hora marcados, devido à dificuldade de horário e espaço disponíveis para a realização da mesma em sua escola, acreditando também ter mais tranquilidade e tempo para responder às questões em sua casa. Portanto, as entrevistas, com exceção da do diretor da escola 2 e do professor de Arte, Augusto, aconteceram com horário marcado nas próprias escolas observadas.

Diante dessa perspectiva metodológica, foi a partir das observações descritas em caderno de campo, juntamente com as entrevistas gravadas e conversas informais, também registradas em diário de campo, com outros sujeitos da escola, que busquei uma compreensão da prática teatral nas instituições escolares, estando ciente dos limites e possibilidades de uma pesquisa. Em se tratando de um fenômeno humano, minha postura enquanto pesquisadora não foi uma postura neutra. Sei que minha compreensão das relações observadas estava comprometida com minha bagagem pessoal, que particularmente estava carregada de hábitos, rotina e estereótipos de minha vivência como professora de teatro.

Minhas observações e interpretação do ambiente que escolhi pesquisar, por mais que reunissem dados “objetivos” sobre o que acontecia, possuíam a influência da minha subjetividade e da subjetividade dos pesquisados, desde a coleta dos dados até a organização e interpretação para a apresentação dos mesmos. Como afirmam Lüdke e André (2008),

os fatos, os dados não se revelam gratuita e diretamente aos olhos do pesquisador. Nem este os enfrenta desarmados de todos os seus princípios e pressuposições. Ao contrário, é a partir da interrogação que ele faz dos dados, baseada em tudo o que ele conhece do assunto – portanto, em toda a teoria acumulada a respeito, que se vai construir o conhecimento sobre o fato pesquisado (p. 4).

Esse ponto é imprescindível para o entendimento tanto de como foram feitas as observações no ambiente escolar quanto da análise do material, fundamentando, assim, a presente pesquisa.

3.2 Pesquisar e Reaprender a Olhar

A noção de que há um envolvimento inevitável do pesquisador com o ambiente de estudo é fato. Em meu caso, já possuía uma experiência de sete anos como professora de Arte, tendo a linguagem teatral como conteúdo de minhas aulas. Assim, desde o início da pesquisa, ao me colocar no ambiente observado como pesquisadora, acreditava conhecer muitas das questões e problemas que envolviam a situação. Essa experiência não estava separada de minha vivência enquanto pesquisadora, tendo clara, para mim, a influência que eu levaria para as observações de minha apreensão do que eu já havia vivido.

Foi um exercício constante tentar estranhar o que, por sete anos, foi minha lida cotidiana. Estava familiarizada com o teatro no ambiente escolar, sabendo que minha compreensão das relações envolvia todos os meus hábitos, rotina e estereótipos adquiridos durante meus anos de docência. Foi, justamente, minha experiência na área que me levou a propor o teatro na escola como tema da dissertação. Como nos mostra a fenomenologia, nossa noção de mundo é proporcional às experiências vividas. O mundo é

o sentido que transparece na interseção de minhas experiências, e na interseção de minhas experiências com aquelas do outro, pela engrenagem de umas nas outras; ele é, portanto, inseparável da subjetividade e da intersubjetividade que formam sua unidade pela retomada de minhas experiências passadas em minhas experiências presentes, da experiência do outro na minha (MERLEAU- PONTY, 1999, p. 17).

Entretanto, minhas indagações, carregadas de suposições, impressões e preconceitos sobre o teatro no ambiente escolar, que, ao iniciar a pesquisa, eram quase confirmações, impregnadas de minha vivência, foram se modificando ao longo do caminho, constituindo-se pontos de partida para o presente estudo e, aos poucos, constituindo novas possibilidades de interpretação. Algumas de minhas suposições iniciais foram confirmadas, outras enriquecidas, mas o mais interessante é que muitas possibilidades ainda não visualizadas por mim, surgiram, enriquecendo-me e o meu trabalho. Aos poucos e com grande surpresa, fui me dando conta de que havia muita coisa a se estranhar e aprender diante de uma situação bastante conhecida. O processo de estranhar torna-se possível “quando somos capazes de

confrontar intelectualmente, e mesmo emocionalmente, diferentes versões e interpretações existentes a respeito dos fatos, situações” (VELHO, 2008, p. 133).

Minhas impressões a respeito do teatro na escola adquiridas no decorrer de meus anos de docência, essa familiaridade com o ambiente de pesquisa, ainda que não seja o mesmo que o conhecimento científico, representa certo tipo de apreensão da realidade, fazendo com que essas opiniões, vivências e percepções contribuam para o conhecimento de determinado contexto .

Como afirma Da Matta (1978), é preciso transformar o exótico em familiar e o familiar em exótico. O que vemos e encontramos, mesmo familiar, pode não ser conhecido e o que não vemos e encontramos pode ser exótico, mas, até certo ponto, conhecido. Estaremos sempre nos deparando com o familiar e o exótico, com o conhecido e o desconhecido em um processo de pesquisa. Ainda que familiarizada com o teatro no ambiente escolar, adquiria novo olhar diante da situação, encontrando estranheza no que já estava cristalizado pela vivência no cotidiano escolar.

Segundo Velho (2008), o estudo do familiar oferece vantagens em termos de rever e enriquecer os resultados de uma pesquisa, acreditando ser possível que o pesquisador chegue a ver o familiar não necessariamente como exótico, mas como uma realidade bem mais complexa. Ao entrar em contato com o ambiente pesquisado, pude acalmar um pouco minhas expectativas e, ao mesmo tempo, utilizar a tensão do observar o familiar para almejar o estranhamento, e vice-versa, sabendo que muitas das questões que trazia comigo poderiam ser modificadas, vistas de outro ângulo, de outra forma.

Com isso, pude, no papel de pesquisadora, tentar olhar de forma mais crítica o fazer teatral na escola, buscando um olhar estranhado por não estar na posição da professora, ainda que, muitas vezes, me confundindo entre uma e outra no ambiente observado. Mas posso dizer que, dentro desse turbilhão professora-pesquisadora, a pesquisa me propiciou uma modificação na maneira de olhar as coisas, de um olhar cotidiano da professora na lida, “olhar contaminado pelo hábito, pelas ações básicas do dia a dia”, olhar previsível, que vê as coisas “para agir e não para simplesmente vê-las”, para o olhar da pesquisadora, “olhar do imprevisível, que vê além do que está constituído, que vê além do familiar” (OLIVEIRA, 2005, p. 69).

Como ensina o pintor Cézanne, não há como ver tudo ao mesmo tempo, e é essa impossibilidade que faz do mundo fonte inesgotável de conhecimento. O olhar encarnado, que frequenta o mundo, jamais acaba de vê-lo, abrindo a possibilidade de inúmeros sentidos e modos de perceber as coisas (OLIVEIRA, 2005).

Ao desenvolver uma pesquisa, ainda que houvesse a necessidade de certa distância para a objetividade no trabalho, o envolvimento com a situação foi inevitável. Os dados não são revelados gratuita e diretamente aos olhos, “como um fenômeno isolado, como se faz com um fenômeno físico, para uma análise acurada, se possível feita em laboratório, onde as variáveis que o compõem pudessem também ser isoladas” (LÜDKE e ANDRÉ, 2008, p. 4), acreditando que o pesquisador possa se manter totalmente distanciado de seu objeto de estudo para que suas idéias, valores e preferências não influenciem o seu ato de conhecer, como se fosse possível uma perfeita objetividade, com os dados se apresentando em sua realidade evidente. O conhecimento não se concretiza de maneira imediata e transparente aos olhos do pesquisador, na verdade, há uma interpretação do observador sobre os fatos.

Foi a partir da minha interrogação feita aos dados, baseada em meu conhecimento sobre o assunto, juntamente com as observações e descrição do campo, que construí o conhecimento sobre o fato pesquisado. Assim, fugindo à ideia de espetáculo-espectador, sujeito-objeto, posso dizer que meu olhar estava situado “dentro do mundo”, como um olhar encarnado, “mais que diante do sujeito, o mundo o envolve (*Umwelt*), definindo-se, por princípio, como um ser escondido, de horizontes, dando a ver, a cada vez, para este sujeito situado, sempre mais do que atualmente ele visa” (OLIVEIRA, 2010, p. 105). Não havia a ideia do saber absoluto, do olhar desencarnado, que sobrevoa o mundo. Dessa forma, a experiência de mundo vivido me permitiu uma atitude de aproximação, de entrelaçamento com a situação pesquisada, na qual havia total envolvimento, sem separação clara entre sujeito e objeto. Nesse caso, mundo e sujeito se confundiram, trazendo novas percepções de outras formas do que seria esse mundo, do eu nesse mundo e de minha relação com ele.

3.3 A Escolha do Ambiente a ser Pesquisado

A pesquisa de campo aconteceu no segundo semestre do ano letivo de 2010, do mês de agosto a dezembro, em duas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental de duas escolas da rede pública estadual de ensino. A escolha do ambiente a ser pesquisado foi feita a partir da atuação de professores em relação ao ensino do teatro nas escolas. Como a disciplina Arte abarca quatro linguagens artísticas possíveis de serem ministradas enquanto conteúdo curricular, o teatro, para ser ensinado na escola, depende, então, da ação e escolha do professor em trabalhar com essa área.

Para ter a confirmação de quais professores ensinavam a linguagem teatral na escola, comuniquei-me pessoalmente com os professores de Arte do Ensino Fundamental das Escolas

Estaduais de São João del-Rei. O único professor encontrado, possível para a minha proposta de pesquisa¹¹ foi o professor de Arte Augusto, que anualmente desenvolve peças de teatro na escola onde trabalha, de forma extracurricular. Ao entrar em contato com ele, informei meu desejo de acompanhar seu trabalho para observar como acontece a prática teatral na sua escola, sendo o professor bastante solícito à minha necessidade, informando-me que a montagem da peça teatral aconteceria no segundo semestre de 2010, de forma extracurricular e, vinculado a um projeto da escola chamado PEAS-Juventude, que explicarei adiante.

Em relação ao ensino do teatro na instituição escolar, verifiquei ser uma constante a realização de projetos que ocorrem de forma extracurricular e desvinculados da grade curricular da escola. O meu foco inicial de estudo era o acompanhamento do teatro na escola como um conteúdo da disciplina Arte. Sendo assim, ainda que o trabalho de Augusto, envolvendo o teatro, não fosse no horário da aula de Arte, mas extracurricular e vinculado a um projeto, considerei importante acompanhá-lo, pois, como professor de Arte e trabalhando de alguma forma com a linguagem teatral, poderia apresentar, a partir de sua experiência, como tem sido a relação da prática teatral com o contexto escolar. Interessando-me por perceber as práticas docentes no Ensino Fundamental, relativas ao ensino do teatro, as aulas de Augusto poderiam, mesmo que extracurriculares, auxiliar-me na visualização de suas práticas e estratégias no ensino para a transmissão desse conteúdo curricular garantido por lei.

Juntamente a este fato, Augusto foi convidado a participar de um projeto do curso de Teatro da UFSJ, “Jogo da Arte e da Sustentabilidade”, financiado pelo programa do Governo Federal PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), edital CAPES/DEB nº 02/009. O PIBID é um programa do Governo Federal que abarca cursos de licenciaturas do ensino superior como forma de fazer com que os estudantes da graduação experienciem uma vivência na escola, local em que posteriormente irão trabalhar. O objetivo do PIBID, como informa o MEC (BRASIL, 2011), é

antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação

¹¹ Na busca por professores de Arte que trabalhassem teatro na escola, obtive, também, a informação de dois atores que desenvolviam oficinas teatrais nas escolas públicas de forma extracurricular, desvinculadas das aulas de Arte, além de um projeto de uma ONG que desenvolvia oficinas de teatro nas escolas municipais de São João del-Rei e região. Essa prática teatral vinculada a projetos de ação social vem ganhando cada vez mais espaço como possibilidade educativa, tendo suas contribuições a dar à Educação. A temática do teatro como ação social daria outro tema de dissertação, não sendo possível sua discussão no momento. Para mais informações a respeito, sugiro a leitura do livro *As regras do jogo: A ação sociocultural e teatro e ideal democrático*, de Suzana Viganó (2006), no qual a autora, a partir de sua dissertação de mestrado, investiga de forma crítica a prática da arte teatral vinculada a projetos de ação social.

superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais (p. 1).

Nesse caso, com o projeto “Jogo da Arte e da Sustentabilidade”, os discentes da Licenciatura em Teatro da UFSJ, sob a coordenação de um professor do curso, vivenciariam, por meio das aulas de Arte, elementos iniciais da prática docente, trabalhando o tema da sustentabilidade e os jogos em duas escolas públicas de São João del-Rei.

O projeto PIBID- Teatro tinha como proposta desenvolver um trabalho transdisciplinar com as artes cênicas a partir do tema da sustentabilidade. O objetivo do projeto era experienciar uma metodologia de ensino das Artes, especialmente as Artes Cênicas, mediante a realização de jogos com os quais fossem articulados

transdisciplinarmente arte e sustentabilidade de modo a aliar experiências que contribuem para o crescimento integrado da criança nos planos da expressão e comunicação, da produção coletiva, da apreciação estética e da produção cultural afinadas com o desenvolvimento de um mundo ambiental e socialmente sustentável (SIQUEIRA, 2009, p. 1).

O jogo proposto pelo projeto é fundamentado no trabalho de Caillois (1986), que, definindo o jogo como uma atividade, classifica-o em algumas categorias, dentre elas designa a categoria de *mimicry* para jogos de simulacro, que se relacionam com as artes dramáticas. São os conhecidos jogos dramáticos e teatrais, tão utilizados como metodologia do ensino do teatro, como afirma o próprio Caillois: “[...] a representação teatral e a interpretação dramática entram com todo direito nesse grupo” (p. 55). Segundo o autor, *mimicry*, expressão em inglês, que se refere a simulacro, é uma categoria de jogo na qual os participantes se apropriam de outra realidade que não a sua. “[...] ocupam seu lugar a dissimulação da realidade e a simulação de uma segunda realidade. O *mimicry* é invenção incessante” (p. 58).

Para Caillois (1986), esse jogo na criança é caracterizado principalmente pela imitação do adulto. O prazer dessa categoria de jogo é ser outro ou, pelo menos, se passar por outro. Mas, ao jogar, a intenção não é a de enganar os espectadores.

A criança que está brincando de trem pode muito bem se recusar a beijar o pai ao dizer a ele que não se abraçam locomotivas, mas ela não está tentando convencer seu pai que é uma locomotiva real (p. 55).

O jogo de *mimicry* consiste justamente em uma brincadeira da simulação, que envolve uma relação entre jogador-espectador. Mesmo sabendo que o jogador apresenta outra realidade, o espírito de jogo de *mimicry* permite que quem joga mantenha um fascínio no

espectador, que, mesmo sabendo da ilusão que está ali por trás, e que se mantém durante um determinado tempo, enquanto o jogo durar, acredita no que é visto como algo “real”.

A meu ver, então, o projeto “Jogo da Arte e da Sustentabilidade” estava inserido dentro de uma proposta relacionada ao ensino-aprendizagem do teatro, pois, mesmo não havendo a intenção de uma montagem de peça de teatro, o projeto trabalharia com uma possibilidade do processo de ensino do teatro, no caso, a proposta de jogo acima evidenciada.

A intenção inicial de meu projeto de mestrado era pesquisar três escolas que tivessem o teatro como conteúdo curricular. No entanto, não havia tantas escolas assim que desenvolvessem o teatro na disciplina Arte. Após meu levantamento sobre o trabalho de teatro nas escolas, percebi que só havia o professor Augusto ministrando teatro na escola e somente de forma extracurricular. Portanto, o professor Augusto, o qual eu já havia decidido acompanhar, teria em suas aulas de Arte, a inserção do projeto de jogos do curso de Teatro. Assim, a partir de meu contato com o ambiente de pesquisa, a escola do professor Augusto, tornou-se imprescindível o acompanhamento do projeto PIBID-Teatro, como um novo dado que o ambiente me oferecia, a partir de meu foco, o teatro na escola.

Como acompanharia as aulas de Arte do professor Augusto, com a inserção do projeto, resolvi, assim, acompanhar também uma turma da outra escola envolvida com o PIBID-Teatro. O professor de Arte dessa outra escola, Gilberto, ainda que professor de Artes Visuais, também possui experiência com o teatro, mas no ano de 2010, não realizaria nenhuma montagem, deixando suas aulas somente a cargo do desenvolvimento do PIBID-Teatro. Como as duas escolas teriam a interferência do projeto, acreditei poder desenvolver um estudo de caso múltiplo, buscando semelhanças no processo desenvolvido com os jogos, metodologia do ensino do teatro. Posteriormente, o projeto abarcou mais uma escola, com participação voluntária, a qual não acompanhei.

Assim, ficou delimitado meu campo de pesquisa, o processo de montagem da peça a ser realizada, extracurricularmente, pelo professor Augusto e as aulas desses dois professores de Arte, que teriam o projeto do curso de Teatro a ser desenvolvido pelos seus discentes. Ainda que alunos da graduação desenvolvendo um projeto, acreditei ser importante acompanhá-los, por serem eles que trabalhariam com o processo ensino-aprendizagem do teatro na escola, podendo ter a oportunidade de observar como a linguagem teatral é inserida no contexto escolar.

3.3.1 Sobre as Escolas Pesquisadas

A localização das duas escolas se dá em pontos opostos uma da outra em relação ao centro da cidade. A escola 1 atende apenas ao Ensino Fundamental, nos turnos da manhã e da tarde, tendo em média 700 alunos. Está localizada em um bairro bastante movimentado, dedicado ao comércio, afastado do centro da cidade e que não possui as características barrocas da cidade. No bairro, anualmente, acontece a Festa do Divino Espírito Santo, tendo uma população fortemente influenciada pelo catolicismo, característica também da maioria da população da cidade de São João del-Rei. A festa acontece com celebrações litúrgicas, procissões, apresentações folclóricas e culturais, sendo que, no dia do santo padroeiro, o bairro decreta feriado.

A escola 2 se localiza em um bairro residencial, próximo ao centro, atende aos Ensinos Fundamental e Médio, com aproximadamente 1.500 alunos e funcionando nos turnos da manhã, tarde e noite. A escola é integrante do projeto Escolas-Referência, o qual é parte de uma política do Governo de Minas Gerais implantada desde 2003, tendo como lema o “desenvolvimento de ações que buscam a reconstrução da excelência na rede pública” e “a superação do fracasso escolar por meio de uma educação de qualidade, que promova a inclusão do aluno na sociedade” (MINAS GERAIS, 2010a, p. 1).

De acordo com o documento da Secretaria Estadual de Educação, as escolas escolhidas para fazerem parte do projeto Escolas-Referência são

as escolas que se destacam pela qualidade do trabalho realizado, especialmente aquelas que evidenciam uma postura empreendedora no seu âmbito de atuação – desenvolvendo projetos bem sucedidos na solução de problemas educacionais relevantes. [...] Essas escolas já possuem uma característica fundamental de uma escola-referência: a capacidade de investir no próprio desenvolvimento, o que as torna potencialmente capazes de contribuir para o desenvolvimento do sistema, desde que fortalecidas e colocadas em interação com as demais (MINAS GERAIS, 2010a, p. 1).

Ainda segundo o documento da Secretaria Estadual da Educação, as escolas são escolhidas a partir dos seguintes critérios: “escolas que se destacavam em sua comunidade pelo trabalho que realizavam, por sua tradição ou pelo número de alunos nos Ensinos Fundamental e Médio, visando torná-las focos irradiadores da Educação no Estado” (MINAS GERAIS, 2010a, p. 1).

Portanto, a escola 2, desde 2004, desenvolve atividades pertinentes a esse projeto, como GDPs (Grupos de Desenvolvimento Pedagógicos), GDPEAS (Grupo de

Desenvolvimento Pedagógico Afetivo Sexual) e elaboração do PDPI (Plano de Desenvolvimento Pedagógico Institucional), por meio do qual a escola, como informa seu Projeto Pedagógico, recebeu incentivos e melhorias no aspecto físico (construção de salas, cobertura das quadras esportivas, ampliação da biblioteca *etc.*) e no aspecto pedagógico (curso de gestão para o diretor, curso de capacitação de professores, melhoria na área de informática, com aquisição de cursos e materiais).

Ainda que a escola 1, não seja uma Escola-Referência, segundo o diretor, é uma escola filiada ao projeto Escolas-Referência, pois, no ano de 2005, foi indicada por uma Escola-Referência para participar das ações que o projeto envolvia. Portanto, a escola 1 desenvolve atividades e projetos que condizem com uma Escola-Referência.

No que diz respeito à estrutura física das escolas, ambas possuem diferenças significativas. A escola 1 é uma escola de pequeno porte, sua entrada é marcada por grades, tendo dois portões, um grande, para a entrada e saída dos alunos, e um outro, ao lado, menor, que dá acesso à administração escolar, à sala do diretor, que fica ao lado da Administração e da sala da Supervisão e dos Professores. Ambos os portões possibilitam a chegada às duas quadras de esportes da escola, sendo que é em torno de uma das quadras que ficam localizadas todas as salas de aula. Há um espaço central coberto situado entre as duas quadras de esportes, onde se localiza a cantina, no qual existe um tablado de madeira, encostado na parede externa de uma sala de aula. Segundo o diretor, é o palco de teatro da escola. Possui uma pequena biblioteca, que dá acesso a um espaço também pequeno e coberto, onde a escola guarda todo o material que não utiliza, como cadeiras quebradas, *freezer*, fogão velho *etc.*, e a uma horta cultivada pela escola para atender à merenda das crianças dos primeiros anos do Ensino Fundamental. A escola possui também um parque de diversões para as crianças desse nível de ensino.

A escola 2 possui maior estrutura física em relação à escola 1, sendo constituída por quatro prédios paralelos, o principal, de dois andares com muitas salas dispostas em corredor, no qual, em seu primeiro piso, estão a sala da Direção, a Administração Escolar, a sala dos Professores e a Biblioteca e, no segundo piso, as salas de aula. Outro prédio, abaixo desse principal, com mais três salas de aula, o outro acima do principal, onde se localiza a cantina, mais três salas de aula e mais um prédio de dois andares, menor e mais afastado do prédio principal, contendo também três salas. Dispõe de uma boa área aberta, além de possuir duas quadras de esportes grandes e cobertas, entre as quais fica o palco de teatro da escola, um tablado alto e largo de cimento, sem nenhum aparato cênico, com uma escada ao lado para o acesso. Pode-se dizer que as duas instituições possuem boa estrutura física.

Ao ter decidido quais escolas pesquisar, busquei, no mês de julho, antes do início da pesquisa, a autorização dos diretores para atuar como pesquisadora naquele ambiente escolar. Fui bem recebida nesse primeiro contato por ambas as Direções das escolas, havendo total disponibilidade das mesmas em abrir seus espaços para a pesquisa. O diretor da escola 2 disse possuir boa relação com a Universidade. *“Desde que entrei aqui na Direção, mantenho uma parceria com a Universidade”* (REGISTRO EM DIÁRIO DE CAMPO, 14/7/2010). Da escola 1, eu já conhecia o diretor, pois fomos parceiros de trabalho em outra escola como professores, tornando o contato mais informal e bastante receptivo. Nesse primeiro contato, informei aos diretores que gostaria de obter o Projeto Político-pedagógico de suas escolas como uma fonte de análise documental complementar a respeito das questões pedagógicas das escolas. O diretor da escola 2 foi bastante solícito comigo, recebendo-me em sua sala, dialogando e me passando o material. Já o diretor da escola 1 disse que me entregaria o documento, informando-me receosamente estar desatualizado. No entanto, nunca o obtive, mesmo com um pouco de insistência durante o período da pesquisa e explicação a respeito de minha intenção com o documento.

3.3.2 Os Professores Pesquisados

O professor Augusto, da escola 1, tem 51 anos, é formado em Pedagogia desde 1994, leciona há 25 anos, é ator de teatro, sendo, inclusive, uma figura bastante reconhecida na cidade por seus trabalhos teatrais. Ainda que não tenha uma formação específica na área de arte, por ter experiência com o teatro, conseguiu uma licença junto à SRE (Superintendência Regional de Ensino), a qual lhe permitiu atuar como professor de Teatro. Atuou, também, por alguns anos, como vice-diretor. O professor, todo ano, realiza montagens teatrais na escola. Geralmente, seus trabalhos ficam associados a eventos escolares, como projetos ou festivais. Já participou de um Festival de Teatro Estudantil destinado às escolas da cidade de São João del-Rei, sendo premiado.

O professor Gilberto, da escola 2, tem 34 anos, é formado, desde 2001, em Artes Plásticas e em Licenciatura em Educação Artística, lecionando como professor de Arte há nove anos. Ainda que sua formação não seja a linguagem teatral, o professor já desenvolveu alguns trabalhos com o teatro de forma extracurricular. Inclusive, sempre que pode, faz cursos relacionados à área, de forma a aprimorar o seu conhecimento com a linguagem. Seu foco dentro de sala de aula na disciplina Arte são as artes plásticas, mas, sempre que possível, une artes plásticas e teatro; por exemplo, trabalha a confecção de bonecos (fantoques),

confecciona máscaras de couro, de papel marchê e, juntamente a isso, a história do teatro. O professor também já participou do Festival Estudantil citado anteriormente, sendo também premiado.

Ambos os professores demonstraram total abertura e disponibilidade, ao serem informados do meu interesse em acompanhar suas aulas, tanto para as minhas observações quanto para a execução de entrevistas no decorrer do semestre.

3.3.3 A Inserção do Projeto PIBID-Teatro nas Aulas de Arte

A proposta do projeto “Jogo da Arte e da Sustentabilidade”, do PIBID-Teatro, teve início em abril de 2010, com encontros semanais na Universidade para o preparo dos alunos-bolsistas do teatro para a atuação nas escolas e dos professores de Arte em relação à proposta de trabalho. Esses encontros aconteciam como uma preparação teórica para o desenvolvimento do projeto, nas quais aconteciam estudos sobre teatro, jogo, LDB, PCNs, CBC, palestras sobre sustentabilidade, depoimentos e conversas dos professores de Arte com os alunos-bolsistas do curso de teatro a respeito de suas experiências com a arte na escola, além da resolução de questões burocráticas sobre o mesmo. A efetivação do projeto, com os alunos-bolsistas do curso de Teatro atuando nas escolas, aconteceu somente no segundo semestre do ano de 2010. Acompanhei o projeto desde esse primeiro momento, inclusive, o coordenador do mesmo me concedeu espaço para discussão, apresentação de sugestões e problemas sobre a temática desenvolvida.

A proposta do projeto era de que os professores de Arte atuassem como supervisores dos alunos-bolsistas, acompanhando as atividades dos jogos e planejando essas atividades juntamente com eles. Portanto, quem coordenaria as atividades dos jogos não seriam os professores de Arte, mas os alunos-bolsistas. Assim, minha proposta inicial em relação aos sujeitos a serem pesquisadas modifica-se, pois observaria as atividades dadas pelos alunos-bolsistas, e não mais aulas dadas pelos professores de Arte.

A distribuição dos 20 alunos-bolsistas do projeto, nas turmas de Arte, foi feita de forma com que cada um pudesse ser responsável por um grupo de alunos. Como eram quatro turmas de Arte da escola 1 e três turmas da escola 2, dividiu-se cada uma dessas turmas em dois ou três grupos, formando 20 pequenos grupos. Como uma mesma turma estaria dividida em dois ou três grupos, sendo que esses grupos vivenciariam os jogos ao mesmo tempo, precisei me fixar em um grupo, para delinear minhas observações, e não mais em uma turma. O grupo, o qual decidi pesquisar da escola 1, tinha 13 alunos e seria coordenado pelo aluno-

bolsista Alexandre. Na escola 2, havendo a mesma separação de grupos, fixei-me em um grupo de 17 alunos, coordenado pelo aluno-bolsista Paulo. No entanto, para chegar a esse ponto, acompanhei todo o processo do projeto desde o início, quando os alunos-bolsistas ainda realizavam as primeiras atividades juntos, com toda a turma. Então, inicialmente, passei por um processo de observar as sete turmas das duas escolas para escolher uma turma de cada escola. Depois de decidida a turma, precisei escolher o grupo quando a mesma foi dividida.

Mesmo não dando aulas de teatro na disciplina Arte, durante a pesquisa, entrevistei os professores de Arte, para falarem de suas experiências, já há algum tempo com o teatro na escola e observei os alunos-bolsistas, pois eram eles que trabalhavam o processo de ensino do teatro na sala de aula, a partir dos jogos. Portanto, os alunos-bolsistas realizavam as atividades com o auxílio do professor de Arte, que os acompanhava em todo o processo dos jogos.

Para que o projeto acontecesse, os dois professores de Arte acharam necessário disponibilizar alguns espaços físicos na escola, além da sala de aula, devido à divisão das turmas em pequenos grupos. Na escola 1, o professor conseguiu disponibilizar uma das quadras de esporte utilizada pelas aulas de educação física, além da própria sala de aula. Na escola 2, foram disponibilizadas uma sala da biblioteca, usada como espaço de leitura da escola, e duas salas mais afastadas da área central da escola, já citadas anteriormente, nas quais não havia aulas nem outras atividades, além do espaço da área aberta da escola, sendo que a sala de aula tradicional não era utilizada.

Os alunos-bolsistas na escola 1 revezavam, sempre que necessário, os espaços destinados para a execução do projeto, a sala de aula e a quadra de esporte. Já na escola 2, os alunos-bolsistas, assim que foram separadas as turmas em pequenos grupos de alunos, fixaram-se em alguns dos espaços disponíveis na escola, não havendo revezamento.

A proposta do projeto não era a produção de um espetáculo, mas um trabalho com jogos que articulassem, transdisciplinarmente, arte e sustentabilidade, de modo a permitir que o aluno “vivenciasse experiências nos planos da expressão e comunicação, da produção coletiva, da apreciação estética e da produção cultural afinadas com o desenvolvimento do mundo ambiental e socialmente sustentável” (SIQUEIRA, 2009, p. 2). Com esse objetivo, os alunos da escola, separados em pequenos grupos, seriam incentivados a criar um jogo, formando todos os grupos reunidos, pelo conjunto de muitas “casas”, um grande jogo, lembrando a configuração de um tabuleiro de ludo. Cada um desses grupos ocuparia uma “casa” com a criação de seu jogo. A ideia final era que cada grupo de alunos tivesse um jogo da categoria *mimicry* relacionado à sustentabilidade, para ser jogado em um dia que seria marcado, denominado “dia do Jogo Espetacular”. Cada grupo teria seu jogo para constituir as

casas, que representariam as peças de um jogo maior, resultando num “todo espetacular”. Foi a partir dessa estrutura definida que os alunos vivenciariam os jogos aliados ao tema da sustentabilidade, buscando chegar “a um resultado esteticamente espetacular, a uma realização pública do jogo como um todo, aberto à população local” (SIQUEIRA, 2009, p. 2).

3.3.4 Os Grupos de Alunos Pesquisados

No primeiro contato com as escolas, dispus-me a acompanhar as sete turmas das duas escolas nas quais havia a disciplina Arte, para escolher um grupo de cada escola, que resultaria da divisão das turmas em pequenos grupos. A escolha pelo grupo se deu em relação a questões voltadas para o ensino do teatro na escola, a partir de algumas pequenas diferenças apresentadas entre os grupos, como o espaço onde os jogos seriam trabalhados, a forma como os alunos se propunham a realizar as dinâmicas dos jogos, sendo a turma da escola 1 escolhida por necessitar revezar o espaço físico de trabalho, em oposição à escola 2, que possuía uma sala específica para as dinâmicas de trabalho. A turma da escola 1 tinha certo grau de dificuldade e interesse na aprendizagem, enquanto na turma da escola 2, o interesse era unânime. Nas primeiras atividades, nas duas escolas, os bolsistas trabalhavam juntos. Dois alunos-bolsistas trabalhavam com toda a turma, ocorrendo a divisão em pequenos grupos após esse primeiro contato.

O grupo que acompanhei na escola 1 possuía 13 alunos. Era de uma turma do Projeto de Aceleração de Aprendizagem, Acelerar para Vencer (PAV) que atende ao Ensino Fundamental, visando à regularização do fluxo escolar por meio do qual o aluno realiza duas séries em apenas um ano. São atendidos alunos com dois anos ou mais de distorção idade-série na escolaridade do Ensino Fundamental, buscando o projeto, a diminuição dessa defasagem idade-série, ou seja, a possibilidade de o aluno “recuperar o tempo perdido e construir os conhecimentos necessários para a vivência da cidadania em sua plenitude” (MINAS GERAIS, 2010b, p. 1).

O PAV possui um programa específico de ensino, para o qual foi elaborado um guia de orientação curricular para as disciplinas desse projeto, com exceção da disciplina Arte, que fica a cargo do professor a definição de qual conteúdo ensinar. Os alunos variavam entre 15 e 18 anos de idade. Portanto, esse grupo possuía alunos com a idade ultrapassada da faixa etária estipulada em relação às séries, sendo muitos deles repetentes ou alunos que já haviam parado de estudar há algum tempo. Na escola 2, o grupo possuía 17 alunos e estavam dentro do padrão idade-série, tendo em média a idade de 14 a 15 anos.

3.4 Teatro Extracurricular

A peça desenvolvida por Augusto na escola 1 integrou o projeto PEAS-Juventude, criado como parte das ações do Governo Estadual de Minas Gerais, que abrange as escolas dessa rede de ensino desde 1999. O objetivo geral do projeto é o desenvolvimento pessoal e social dos jovens dessas escolas, tendo como foco questões relacionadas à afetividade, sexualidade, juventude, cidadania, mundo do trabalho e perspectiva de vida (MINAS GERAIS, 2009). Todo ano, o projeto é desenvolvido a partir de um tema, que fica a critério de escolha de cada escola, dos envolvidos no projeto: coordenadores, diretor e professores. Para o ano de 2010, o tema escolhido pela escola 1 foi o Meio Ambiente. A escolha do tema do projeto e das ações a serem efetivadas, incluindo a decisão da montagem de uma peça de teatro na escola pesquisada, aconteceu em reunião com a participação do diretor, da vice-diretora, da orientadora educacional, das duas coordenadoras do projeto e dos professores envolvidos com a execução do projeto.

Esse projeto é uma ação, dentre outras, a ser desenvolvida pelas Escolas-Referência, já explicitadas anteriormente. O desenvolvimento do PEAS-Juventude abarca desde capacitação de professores, reuniões extracurriculares, relatórios, metas a serem cumpridas até atividades envolvendo alunos, sendo o teatro um exemplo dessas atividades.

Para uma das coordenadoras do PEAS-Juventude, o teatro faz parte do projeto porque “os alunos adoram fazer teatro” (REGISTRO EM DIÁRIO DE CAMPO, 31/8/2010). O professor de Arte, Augusto, disse ter sido ideia dele inserir a peça de teatro esse ano no projeto, como uma forma de os alunos vivenciarem, de forma diferente, o tema meio ambiente. Já, segundo Marcus, diretor da escola 1,

não sei falar exatamente porque o teatro está no projeto. Enquanto eu era coordenador do PEAS, eu gostava muito e mexia com o teatro. Depois que passei à coordenação, continuou-se trabalhando com o teatro no projeto. Ano passado, teve uma peça. Esse ano, teve outra (ENTREVISTA CONCEDIDA EM 5/10/2010).

O projeto na escola 1 envolveu a coordenação de duas professoras das áreas de Geografia e da História, remuneradas pelo Governo Estadual devido à responsabilidade de garantir a execução do projeto; dez professores, de várias áreas, que não recebem financeiramente para participar do mesmo e 30 alunos da escola, de várias séries e de diferentes faixas etárias, que tiveram interesse em participar. O professor Augusto, portanto, não recebe financeiramente para desenvolver o teatro de forma extracurricular, consta como

participação no projeto da escola. *“Faço como colaborador do projeto. Eu nem ganho nada. É por gostar mesmo. Se não gostar, não sai nada, não”* (ENTREVISTA CONCEDIDA EM 24/11/2010).

A partir da definição do tema do projeto, o professor escolheu o texto a ser montado, chamado “S.O.S. Planeta Terra”, de sua autoria. E, ao ser aprovado pelas coordenadoras e pelo diretor, criou uma oficina de teatro extracurricular com os participantes do projeto, para iniciar a organização do trabalho, escolher os atores para os devidos personagens e os responsáveis para as outras funções.

O professor Augusto decidiu, segundo ele, diante da falta de espaço físico na escola para o trabalho, ensaiar no salão da igreja, que fica próximo à escola e é um espaço cedido pela própria igreja para que a comunidade desenvolva trabalhos. O salão é grande, coberto e possui um palco italiano, com cortinas, camarim e estrutura para montagem de som e iluminação. Não há cadeiras fixas para a plateia. Elas ficam empilhadas ao canto e, quando necessário, são distribuídas na frente do palco.

As séries e a idade dos participantes do projeto PEAS-Juventude variavam, pois o projeto era aberto para todos os alunos da escola que tivessem interesse de participação. Para isso, as coordenadoras do projeto, no início do ano, foram em todas as salas convidando os alunos que gostariam de ser integrantes do projeto, os quais deveriam participar de todas as suas ações, que sempre aconteceriam de forma extracurricular. O grupo totalizou um número de 30 alunos. O teatro, como ação do projeto, deveria envolver todos esses alunos em seu processo de montagem.

3.5 As Observações

A partir de minha intenção inicial de pesquisa, observar as aulas de Arte tendo o teatro como um conteúdo de ensino dessa disciplina, encontrei duas diferentes ações teatrais nas escolas pesquisadas. Na primeira ação, o teatro foi trabalhado pelo professor de Arte de forma extracurricular, com horário e espaço diferenciados, sendo utilizado como parte integrante de um projeto na escola. Na segunda ação, as aulas de Arte dos professores pesquisados tinham a inserção do Projeto de Jogos do PIBID-Teatro desenvolvido pelos alunos-bolsistas do curso de graduação de Teatro da UFSJ.

Foram quatro meses de observações no segundo semestre do ano letivo escolar, de agosto a dezembro de 2010, totalizando 19 semanas. Na disciplina Arte, que possuía carga horária de de 50 minutos semanais, nas duas escolas, foram feitas, de maneira formal, para o

acompanhamento do projeto dos jogos, um total de 13h/a de observações na escola 1 e, na escola 2, 11h/a de observações. Em horário extracurricular, foi feita uma média de 40 horas de observação, referentes aos ensaios da peça teatral (normalmente duas horas semanais, durante três meses), às suas três apresentações para a escola e ao encerramento do projeto, que culminou com o “dia do Jogo Espetacular”. Portanto, além das aulas de Arte, acompanhei, de maneira formal e em horário extracurricular, os ensaios, as apresentações da peça de teatro e o “Dia do Jogo Espetacular”.

Em relação à minha função de pesquisadora no ambiente escolar, percebi que muitos agentes daquele espaço não entendiam o papel de um pesquisador. Ao estar em observação das atividades do projeto, às vezes, sentada ou em pé próxima às dinâmicas dos jogos, fui convidada por alguns agentes das escolas, algumas vezes, a sair daquele momento de observação, seja para substituir algum professor que precisava sair de sala, ou para ir à procura de alguém pela escola, como se eu não estivesse em ação naquele momento. Além disso, fui vista por alguns desses agentes da escola como integrante do projeto dos jogos, por estar sempre acompanhando determinados grupos. Assim, percebo a influência desse fato na pesquisa, pois, nas conversas formais e informais com esses agentes, alguns me percebiam como captadora de informações daquele projeto na escola, havendo receptividade de alguns para o diálogo e o receio de outros em relação ao que dizer sobre aquele processo pelo qual a escola passava.

Dessa forma, por meio dos dados obtidos mediante as observações e entrevistas, busquei compreender e interpretar como o teatro tem sido utilizado como processo educativo na escola, procurando apresentar, neste estudo, os aspectos e situações mais relevantes. A partir desse percurso metodológico, pude organizar alguns temas sobre o teatro na escola, que serão apresentados e analisados no próximo capítulo.

CAPÍTULO IV

A TRANSIÇÃO DA LEI À LIDA:

O TEATRO NO COTIDIANO ESCOLAR

A questão agora não é mais: devemos ensinar? A questão agora é: como devemos ensinar e aprender?

Bertolt Brecht

Este capítulo apresenta a análise da pesquisa realizada em duas escolas públicas de São João del-Rei, Minas Gerais, que buscou investigar como o teatro tem sido ensinado como processo educativo nas escolas, já que, a partir da LDB, ele se tornou um conteúdo sugerido a ser ensinado na disciplina Arte do currículo escolar. Para a obtenção dos dados, foram realizadas observações descritas em diário de campo e entrevistas semiestruturadas com alguns agentes da escola, sendo, a partir daí, organizados e sistematizados os seguintes temas para a discussão sobre o teatro na escola: “Teatro como Conteúdo da Disciplina Arte”; “Lugar e Espaço do Teatro na Escola”; “O Processo Ensino-Aprendizagem do Teatro na Escola”; “Hoje tem Espetáculo? Tem, sim, Senhor! A peça teatral ‘S.O.S. Planeta Terra’” e o “Dia do Jogo Espetacular”.

4.1 Jogos como Conteúdo da Disciplina Arte

Em um processo teatral, é muito importante uma prática regrada, a qual, muitas vezes, é dificultada pelas regras da instituição escolar, como o tempo da aula destinado à disciplina Arte e os imprevistos da rotina escolar. Quanto ao tempo de trabalho da disciplina Arte, os PCNs (BRASIL, 1998) especificam:

Um bom planejamento precisa garantir a cada modalidade artística no mínimo duas aulas semanais, em sequência, a cada ano, para que o aluno possa observar continuidade e estabelecer relações entre os diversos conteúdos, tanto em relação aos conceitos da área quanto ao próprio percurso de criação pessoal (p. 47).

Em ambas as turmas pesquisadas, a carga horária da disciplina era uma hora/aula semanal, correspondente a 50 minutos, que nem sempre eram aproveitados totalmente. Na

escola 2, era preciso sair da sala de aula para ir para a outra sala. Na escola 1, além dos jogos estarem dividindo seu espaço com as aulas de artes visuais, às vezes, era preciso ir para a quadra e acalmar os alunos para iniciar a atividade e, na sala de aula, havia a reorganização das carteiras, tanto no início quanto no final das aulas. Algumas vezes, o professor, os bolsistas e eu nos deparamos com o cancelamento imprevisto de algumas aulas por causa de reuniões escolares, avaliações dos alunos realizadas por programas do governo no horário da aula ou outros eventos da escola, sem contar os feriados, que, mesmo estando já programados no calendário escolar, quebram a rotina do trabalho. Por ser apenas uma aula por semana, esses imprevistos ou feriados distanciam uma aula da outra, quebrando o processo contínuo do ensino dos jogos, além de reduzir o número de encontros do trabalho. Para Soares (2010), essa descontinuidade ocorrida nas aulas de arte faz parte da realidade da escola pública, enfrentada pelos professores que optam por trabalhar a linguagem teatral no horário curricular da disciplina Arte.

Nas duas escolas pesquisadas, as aulas de Arte eram desenvolvidas a partir da inserção do projeto do curso de Teatro da UFSJ – “Jogo da Arte e da Sustentabilidade”. O ensino por meio de projetos nas aulas de Arte é bastante valorizado pelos PCNs (BRASIL, 1998), sendo uma proposta sugerida pelo documento:

Uma das modalidades de orientação didática em Arte é o trabalho por projetos. Cada equipe de trabalho pode eleger projetos a serem desenvolvidos em caráter interdisciplinar, ou mesmo referentes a apenas uma das linguagens artísticas [...]. Os projetos podem envolver ações entre as disciplinas, como Língua Portuguesa e Arte, ou Matemática e Arte, e assim por diante. Os conteúdos dos Temas Transversais também são favoráveis para o trabalho com projetos em Arte (p. 102).

O projeto “Jogo da Arte e da Sustentabilidade”, inserido nas aulas de Arte, trabalhou com um dos temas transversais sugeridos pelos PCNs, o Meio Ambiente (BRASIL, 1997), através da sustentabilidade. A importância do trabalho com o meio ambiente, para os PCNs, vai além da simples ação de reciclar, de reaproveitar ou de reduzir o desperdício, sendo necessário apontar outras relações sociais, outras formas de vida, vendo na sustentabilidade o caminho para rediscutir a relação homem e natureza. Para o documento, a sustentabilidade implica o

uso dos recursos renováveis de forma qualitativamente adequada e em quantidades compatíveis com sua capacidade de renovação, em soluções economicamente viáveis de suprimento das necessidades, além de relações

sociais que permitam qualidade adequada de vida para todos (BRASIL, 1997, p. 178).

O documento acredita ser decisiva a integração de várias áreas do saber para trabalhar o tema, dentre elas, a Arte, devido às

suas diversas formas de expressão e diferentes releituras do ambiente, atribuindo-lhe novos significados, desenvolvendo a sensibilidade por meio da apreciação e possibilitando o repensar dos vínculos do indivíduo com o espaço (BRASIL, 1997, p. 194).

Nas duas escolas, logo nas primeiras aulas, os alunos assistiram a um vídeo chamado “A história das coisas”, um documentário sobre meio ambiente, consumo e lixo, entre outros temas relacionados à sustentabilidade. Na escola 1, os alunos assistiram ao vídeo causando um pouco de tumulto na aula. O professor Augusto pedia silêncio a todo momento e os alunos-bolsistas também. Era difícil prestar atenção. Eu estava sentada bem próxima ao telão, nas cadeiras da frente e bastante incomodada com o barulho. A aula foi interrompida pela orientadora, que bateu à porta e solicitou a retirada de um aluno da sala.

Ao final do vídeo, os alunos-bolsistas propuseram uma discussão, perguntando aos alunos o que tinham entendido ou não sobre o vídeo. Os alunos, ainda que no meio de brincadeiras e um pouco de conversa, respondiam. A aluna-bolsista, ao final da discussão, explicou sobre o tema, utilizando exemplos próximos do cotidiano, relacionados ao banho, ao consumo no supermercado, ao consumo de roupas e ao uso de sacolas plásticas, dentre outros. Ela buscou aproximar o que estava sendo apresentado no vídeo com o dia a dia dos alunos. Segundo os PCNs – Meio Ambiente (BRASIL, 1997), no que se refere à área ambiental, “há muitas informações, valores e procedimentos aprendidos pelo que se faz e se diz em casa. Esses conhecimentos poderão ser trazidos e debatidos nos trabalhos da escola” (p. 187).

Como o vídeo não ocupou todo o horário da aula, os alunos-bolsistas pegaram cada qual seu grupo e foram dar continuidade ao trabalho dos jogos. O grupo que eu acompanhava foi para a quadra de esportes e desenvolveu um jogo com cadeiras. O aluno-bolsista pediu para buscarem algumas cadeiras na sala. Colocou-as de um lado da quadra e pediu que todos os alunos, juntos, criassem uma forma de atravessarem o espaço da quadra em cima das cadeiras, tendo como regra não poderem, em momento algum, saírem de cima das cadeiras. Os alunos executaram a ação em clima de descontração. O aluno-bolsista encerrou a atividade, reuniu o grupo, foi para a sala e voltou ao assunto do vídeo, fazendo comentários, buscando tirar dúvidas até o toque da sirene encerrando o horário da aula. Alguns alunos das escolas pesquisadas comentaram a respeito de entrar em contato com o tema da

sustentabilidade: *“Tô gostando do projeto porque fala de sustentabilidade, natureza, poluição”* (ALUNO DA ESCOLA 1 – REGISTRO EM DIÁRIO DE CAMPO, 9/11/2010); *“Além de tudo, estou aprendendo sobre sustentabilidade”* (ALUNA DA ESCOLA 2 – REGISTRO EM DIÁRIO DE CAMPO, 5/11/2010).

Mesmo com a inserção do projeto “Jogo da Arte e da Sustentabilidade” em suas aulas de Arte, o professor Augusto, da escola 1, não as restringiu somente à linguagem teatral, que aconteceria a partir do projeto dos jogos. Trabalhou também a linguagem das artes visuais, dividindo suas aulas, portanto, em dois momentos. No primeiro momento, ele trabalhava atividades relacionadas às artes visuais, atividades estas desvinculadas do projeto dos jogos e, no segundo momento, os alunos-bolsistas assumiam as dinâmicas dos jogos.

Ao início da aula, Augusto realizava a chamada e logo começava a explicar o conteúdo do exercício sobre artes visuais proposto para aquele dia, distribuindo uma cópia em xerox da atividade, para que os alunos trouxessem pronta na próxima semana. Segundo o professor, *“Trabalhar com a cópia da atividade é melhor, pois a gente ganha tempo. Uma aula é muito pouco. Com a cópia, não preciso gastar toda a aula passando matéria no quadro”* (ENTREVISTA CONCEDIDA EM 24/11/2010). Ele distribuía a cópia da atividade e explicava o conteúdo da linguagem proposta na sala para que os alunos realizassem a atividade em casa. A distribuição desta e a explicação do que deveria ser feito geralmente acontecia com um pouco de tumulto na sala, os alunos conversando, alguns ainda fora de suas carteiras, outros ouvindo música no celular. O professor explicava e alguns alunos prestavam atenção e perguntavam, tirando alguma dúvida. A cada aula era apresentado um novo tema, cores quentes e frias, desenho com linhas e formas, dentre outros. Algumas vezes, Augusto corrigia o exercício na sala de aula, pedia aos alunos para deixarem o caderno em cima de suas carteiras, recolhia-os e levava-os para sua mesa. Nem todos os alunos levavam o caderno para a aula: alguns diziam tê-lo esquecido em casa, outros diziam não terem feito a atividade.

Com o começo do processo dos jogos na segunda aula do mês de agosto, o tempo para essas atividades foi diminuído, por isso o professor solicitou aos alunos que arquivassem todas as atividades no caderno, para que, ao final do bimestre, pudesse ser visto e avaliado por ele. O professor chegava à sala de aula, junto com os alunos-bolsistas, explicava rapidamente a atividade, entregava a cópia para os alunos realizarem a atividade em casa e dizia aos alunos-bolsistas para iniciarem as suas atividades.

O professor Gilberto, da escola 2, deixou o espaço das aulas de Arte somente para o desenvolvimento do projeto dos jogos. Nas primeiras aulas do mês de agosto nessa escola, os dois alunos-bolsistas chegavam, iam para a sala da biblioteca reservada para essas aulas,

empurravam os livros para o canto da sala, esperavam Gilberto chegar com a turma e iniciavam as atividades, o que depois foi modificado com a separação da turma em dois grupos. Como nessa escola havia algumas salas disponíveis para o desenvolvimento do projeto, após a divisão da turma, os alunos-bolsistas esperavam, cada qual em sua sala, os alunos chegarem para o início das atividades.

Quanto à maneira de se trabalharem os conteúdos artísticos na disciplina Arte, os PCNs admitem não haver definições no currículo, causando, assim, indefinição em relação ao trabalho com as quatro linguagens. É sugerido pelo documento à escola indicar qual linguagem trabalhar, de acordo com seus recursos e necessidades, e dar sequência às mesmas. A escola deve se preocupar também em variar as formas artísticas propostas durante a escolaridade (BRASIL, 1998). Uma sugestão para que o aluno desenvolva e aprofunde seu conhecimento em cada modalidade artística é que, a cada ano, uma linguagem seja trabalhada na disciplina arte, sendo as outras desenvolvidas por meio de projeto interdisciplinares:

Se Artes Visuais e Teatro forem eleitos respectivamente em duas séries de um ciclo, as demais formas de arte poderão ser abordadas por meio de projetos interdisciplinares, com visitas a espetáculos, apresentações ou apreciação de produção em vídeo, pôsteres etc. A mesma escola trabalhará dança e música nas demais séries, invertendo a opção pelos projetos interdisciplinares (BRASIL, 1998, p. 57).

Essa sugestão do documento parte do princípio que a escola tenha a disciplina Arte em todas as séries. No entanto, no caso das escolas pesquisadas, a disciplina Arte está presente somente no currículo do 9º ano do Ensino Fundamental e no 1º ano do Ensino Médio, não tendo como ser seguida a sugestão. Para o professor de Arte, Gilberto, da escola 2, essa possibilidade sugerida pelos PCNs se torna um pouco inviável, pois a sugestão não condiz com sua realidade escolar:

Não sigo fielmente tudo que está proposto ali, pois apresentam atividades para as quatro séries e no caso só tenho aula de Arte no 9º e 1º anos. O ideal é fazer uma releitura desses documentos, a partir de sua realidade na sala de aula (ENTREVISTA CONCEDIDA EM 29/10/2010).

A respeito de como planeja o ensino da Arte, o professor Gilberto comenta que trabalha a partir de sua formação, a linguagem das artes plásticas, mas sempre que possível integra as outras linguagens:

Não tem como trabalhar as quatro linguagens em um ano só. É pouco tempo para tanta coisa. Então, tenho como foco minha formação. Mas como gosto de cinema, trabalho vídeo e aproveito para falar sobre atuação e cenário. Gosto também de confeccionar máscaras com os meninos no início do ano por causa do Carnaval, e, aí, comento sobre o teatro e a história das máscaras, que inclusive foi o tema de minha monografia da faculdade. Agora, por causa do projeto do curso de Teatro, no início do ano, trabalhei teatro com eles, trazendo textos técnicos, textos relacionados com iluminação, cenário, figurino, maquiagem (ENTREVISTA CONCEDIDA EM 29/10/2010).

Já o professor Augusto, da escola 1, segue o documento como forma de planejamento de suas aulas, buscando trabalhar um pouco de cada linguagem com o qual tem mais afinidade:

Em se tratando de arte na escola, eles querem que dê uma pincelada em tudo. É meio complexo, mas tento abordar um monte de coisas. Eu sempre trabalho a história da arte, rapidamente. Às vezes, trabalho papel marchê em cima de madeira. Esse ano, não trabalhei por causa do projeto do teatro que está nas minhas aulas, mas já é uma pincelada nas artes plásticas, né? As artes cênicas, o teatro, eu acho interessante porque é a minha área, eu gosto, mas faço só extracurricular, igual esse ano que estou montando uma peça no projeto PEAS (ENTREVISTA CONCEDIDA EM 24/11/2010).

Os dois professores apresentam propostas diferenciadas do ensino da Arte. Não temos muitos cursos de licenciatura em Teatro no Brasil, o que dificulta a existência de professores habilitados em todas as escolas, gerando a indefinição do ensino artístico. Mesmo havendo professores habilitados, segundo Vasconcelos (2006), essa abertura do ensino de Arte tem sido discutida entre os professores da área, que, mesmo formados em uma linguagem específica, continuam trabalhando duas ou mais linguagens no decorrer do ano letivo:

Os professores são obrigados, pelo continuísmo da concepção da LDB anterior e pela generalização das Diretrizes Curriculares Nacionais, a trabalhar com outras linguagens artísticas ao longo do ano letivo. Os encaminhamentos propostos centram-se num mesmo enfoque: nas relações e aproximações possíveis entre a formação do professor e a arte, pois aquilo que conhecemos (e o mesmo vale para o aluno) deve ser a base de toda construção de conhecimento. A área de formação deve ser o eixo norteador do trabalho educativo, no qual as distintas linguagens artísticas, disciplinas e contextos se entrecruzam (p. 193).

Para Vasconcelos (2006), as linguagens se entrecruzam, mas o norte do ensino de arte deve ser a linguagem de formação do professor. Segundo Penna (2001), essa liberdade, que vem marcando a atuação do professor de arte, tem dois lados:

Não tendo um programa a cumprir, o professor pode desenvolver um trabalho consistente, inclusive atendendo aos interesses da turma, ou pode se acomodar, fazendo qualquer coisa, em atividades dispersas e desconectadas, sem um direcionamento claro, tornando-se até mais dependente do calendário de eventos comemorativos, que acaba por assumir (p. 48).

De acordo com o CBC (MINAS GERAIS, 2006), o professor deve escolher quais linguagens tem condição de desenvolver mais detalhadamente de forma a contribuir significativamente para a aprendizagem dos alunos em Arte.

Acredito que para que o professor de Arte varie o ensino das quatro linguagens é preciso um bom domínio e conhecimento destas para transitar entre elas. Caso isso não aconteça, permaneceremos no ensino polivalente da Arte da década de 1970, como Penna (2001) comentou anteriormente, um ensino com atividades desconexas e sem sequência umas com as outras, fazendo o teatro parte desse contexto.

Cabral (2008), a partir de sua experiência como professora na UDESC da disciplina Teatro na Escola – Estágio I, comenta que “[...] observação de estagiários e depoimentos de professores revelam que estes se voltam para as áreas de desenho, história da arte, confecção de fantoches (sem espaço para a construção da narrativa e manipulação), dobraduras” (p. 40). Além dessa possibilidade, muitas vezes, o teatro se torna oficina extracurricular. As escolas o inserem após o término das aulas, como atividade recreativa e remunerada, para alunos que queiram fazer aquela atividade.

A falta de investimento na formação do professor de teatro, participação em viagens de estudo, em eventos e cursos relacionados à sua área, pode acabar gerando uma relação de ensino-aprendizagem rotineira, a qual Cabral (2008) relacionou ao conceito de *habitus*¹² trabalhado por Pierre Bourdieu. A autora percebeu, a partir de seus estudos (observação e seminários para discutir os problemas), um *habitus* no contexto do ensino do teatro, ou seja, muitas das atividades trabalhadas em sala de aula desvinculadas de um conhecimento específico em teatro, aulas baseadas em novidade a cada encontro, improvisação sem contexto, aquecimento sem relação com o que vai ser trabalhado, aceitação de qualquer produto apresentado.

Assim, é importante que a área de formação seja o eixo norteador do ensino, de forma a garantir uma base consistente e sólida do ensino artístico, a partir da qual as linguagens artísticas podem se entrecruzar e manter um diálogo de ampliação, questionamentos e

¹² Resumidamente, o *habitus* seria a trajetória social do indivíduo internalizada e incorporada, refletindo suas impressões e expressões por meio do seu estilo de vida.

complementação. É claro que o professor pode e deve transitar pelas linguagens artísticas. O teatro, por exemplo, tem a possibilidade de englobar muitas linguagens artísticas, como a dança na criação de uma coreografia, a música na criação de sonoplastias e as artes plásticas na criação de cenário e figurino, dentre outras linguagens e outras formas de relacionar as linguagens. O CBC (MINAS GERAIS, 2006) argumenta a esse favor, quando diz para os professores reconhecerem as possibilidades de interseção entre as linguagens (p. 20).

Uma sugestão desse documento é que a escola e o professor façam “um esforço para conseguir membros da comunidade que dominem o assunto e possam colaborar no processo ensino-aprendizagem dos alunos em Arte, como agentes informadores” (MINAS GERAIS, 2006, p. 21). No entanto, reconhece a importância de a escola montar seu quadro de professores especialistas em cada uma das áreas de expressão, pois é no Ensino Fundamental que se solidifica o ensino de Arte para que o aluno chegue ao Ensino Médio com possibilidade de desenvolver trabalhos mais avançados.

Podemos perceber, a partir do que foi exposto, uma flexibilidade no planejamento do ensino da Arte. Os professores pesquisados organizaram suas aulas, cada qual à sua maneira, a partir de suas habilidades e necessidades, o que nos faz concluir que o teatro só é trabalhado na disciplina a partir da ação do professor, sendo uma pequena parte de uma proposta maior do ensino da Arte nas escolas. Mesmo estando dentro da lei, como parte da disciplina curricular, ele só acontece caso o professor queira ensiná-lo. E quando isso acontece, o teatro tem a possibilidade de se movimentar nesse campo estratégico da maneira que o professor quiser, remetendo-nos à ideia de tática de De Certeau (1990), pois não há um programa de ensino do teatro a ser cumprido fielmente, há os PCNs e o CBC, que apresentam sugestões, mas nada que tenha que ser seguido com muito rigor.

4.1.1 Avaliação dos Jogos na Disciplina Arte

A avaliação é um dos instrumentos utilizados na escola para diagnosticar o processo de aprendizagem do aluno. Os jogos, ao serem inseridos como um conteúdo da disciplina Arte nas escolas pesquisadas, seriam o conteúdo avaliado para diagnosticar o nível da aprendizagem dos alunos ao final dos 3º e 4º bimestres.

Na escola 1, o professor Augusto avaliou, além do processo dos jogos, os exercícios de artes visuais. Cada bimestre valia 25 pontos. A distribuição dessa pontuação foi explicada pelo professor aos alunos logo na segunda aula do segundo semestre. Ao entrarmos na sala com os dois alunos-bolsistas, o professor apresentou aos alunos os bolsistas do projeto da

Universidade, deixou que eles conversassem um pouco com os alunos, apresentou-me à turma como aluna do mestrado, explicando que eu estava ali desenvolvendo uma pesquisa, e logo após falou um pouco sobre os conteúdos que seriam trabalhados durante o bimestre, descrevendo no quadro como seria a distribuição dos pontos bimestrais: cinco pontos para uma atividade final sobre as artes visuais, a qual o professor designou como prova bimestral, que seria entregue para os alunos realizarem em casa; cinco pontos distribuídos para todas as atividades de artes visuais que seriam feitas durante o bimestre e arquivadas no caderno; e 15 pontos para participação e comportamento no projeto dos jogos. Alguns alunos questionaram sobre a maior pontuação estar relacionada com o projeto de jogos e outros disseram que seria fácil conseguir os 15 pontos.

No final do bimestre, em uma aula em que os dois grupos foram para fora de sala de aula participar das atividades dos jogos na quadra de esporte, foi pedido pelo professor aos alunos que, ao saírem, deixassem o caderno com as atividades de artes plásticas em cima da carteira para a avaliação. O caderno foi avaliado a partir da criatividade e da entrega de todas as atividades pedidas.

Sobre a pontuação avaliativa dos jogos, o professor Augusto focou realmente na participação dos alunos: *“Tem alunos que não participam das atividades. Esses não vão ganhar todos os pontos. Tem que falar que vale ponto, valendo nota eles correm atrás. Aluno é assim mesmo”* (ENTREVISTA CONCEDIDA EM 24/11/2010). Augusto acompanhava a participação dos alunos nos jogos a partir de observações, as quais, muitas vezes, foram feitas com o professor sentado ao meu lado, fazendo anotações, na quadra de esportes ou dentro de sala de aula.

Na escola 2, o professor Gilberto deixou toda a pontuação dos bimestres, que valiam 30 pontos cada um, para o conteúdo dos jogos. Como afirmou em entrevista, ainda que achasse importante haver uma avaliação escrita como um registro do que foi ensinado, Gilberto avaliaria os alunos nesses dois últimos bimestres somente a partir das dinâmicas dos jogos. Para isso, acompanhava todas as aulas, muitas vezes sentando-se ao meu lado na sala de aula para fazer suas anotações. No terceiro bimestre, além dos jogos, o professor Gilberto avaliou um trabalho dos alunos feito em outra disciplina, além de dar importância à participação dos alunos nas aulas. Para ele, havia um envolvimento da turma no processo, alegando ser essa a função dos jogos na sala de aula.

No 3º bimestre, eu dei 10 pontos a partir de um trabalho de moda de outra professora feito pelos alunos e avalei os alunos que não faltaram. Tem

turma que dá vontade de dar nota boa para todos, porque não teve prova. A avaliação toda foi feita em cima de participação, de não atrapalhar a aula, deixar o colega falar, expressar e não tivemos problemas com isso, pois tá todo mundo num nível excelente. Estão compreendendo a função deles aqui, no jogo (ENTREVISTA CONCEDIDA EM 29/10/2010).

A avaliação em arte é um pouco complexa, pois o processo educativo em arte passa pela expressividade humana. Segundo Denardi (2011), “educar esteticamente consiste em ensinar o Homem a ver, ouvir, movimentar-se, atuar e sentir” (p. 1). É um processo de humanização dos sentidos; portanto, a dificuldade de se avaliar, pois os padrões de referência do que será avaliado podem variar, desde priorização do experienciar até trabalhos baseados em sentimento e intuição, havendo dificuldades para associar a avaliação em artes a objetivos previamente definidos. Nesse sentido, a avaliação pode ficar focada nas habilidades expressivas e subjetivas do indivíduo, sendo deixados de lado os objetivos que existem no ensino de arte para serem atingidos.

Para a avaliação do 4º bimestre, o professor de Arte, Gilberto, disse que seria importante a participação dos alunos-bolsistas do projeto, já que eram eles quem aplicavam os jogos: “*No quarto bimestre, quero sentar com os alunos do curso de Teatro e pedir para eles me ajudarem a dar a nota final. Eles podem ajudar. Eles sabem o que os alunos estavam fazendo na aula*” (ENTREVISTA CONCEDIDA EM 29/10/2010). O aluno-bolsista da escola 2, em todas as aulas, designava um aluno para fazer um relatório sobre a mesma. Essa pode ser considerada mais uma forma de registro das aulas, na qual o aluno relata os acontecimentos, a realização das atividades, contendo as observações do aluno. No entanto, esse relatório não foi utilizado como forma de avaliação pelo professor.

O professor Gilberto disse que os alunos, a seu pedido, estavam trabalhando com diário de bordo, um caderno de anotações no qual o aluno registra tudo o que acontece na aula a partir de suas impressões. “*Os alunos estão trabalhando com diário de bordo. Os cadernos estão ficando muito bonitos*” (ENTREVISTA CONCEDIDA EM 29/10/2010). Para o CBC (MINAS GERAIS, 2006), o diário de bordo, ao ser trabalhado em qualquer das linguagens, permite que o professor verifique “todo o caminho que o aluno percorreu para a realização de determinadas atividades, seus sentimentos, suas emoções individuais” (p. 38). O registro de aulas em diário de bordo oferece respaldo significativo para a aprendizagem e também para o professor, que pode ter uma atitude de reflexão sobre seu próprio trabalho. Como afirma Denardi (2011):

Avaliar também consiste em construir uma síntese (sistematização do conteúdo apreendido), [...] na avaliação por registro, tudo o que é vivenciado e produzido pelo aluno pode ser registrado de forma concreta e material (p. 2).

Em relação à experiência dos jogos como conteúdo a ser avaliado, os dois professores deram ênfase à participação e comportamento dos alunos nos jogos, sendo estes um dos aspectos da avaliação formativa sugerida pelo CBC (MINAS GERAIS, 2006), designado como comportamental, o qual se refere “à transformação que fatos e conceitos podem acarretar no comportamento do aluno” (p. 16). O que define a aprendizagem nesse aspecto não é o conhecimento que se tem dele, mas o domínio de transferi-lo para a prática. Essa modificação de comportamento que o ensino de Arte produz se relaciona com a avaliação atitudinal, referente à mudança de atitudes na vida do aluno, outro aspecto citado pelo CBC como possibilidade de avaliação formativa.

Esses aspectos do comportamento e da atitude, valorizados pelos professores pesquisados, podem ser percebidos na fala de alguns alunos que passaram pelo processo dos jogos: “*Para trabalhar em grupo é preciso trabalhar a paciência*” (ALUNO DA ESCOLA 1 – REGISTRO EM DIÁRIO DE CAMPO 19/10/2010); “*Acho que nessas aulas estamos aprendendo a respeitar uns aos outros*” (ALUNO DA ESCOLA 2 – REGISTRO EM DIÁRIO DE CAMPO 29/10/2010); e “*Com essas aulas, estamos ficando mais unidos*” (ALUNA DA ESCOLA 2 – REGISTRO EM DIÁRIO DE CAMPO 29/10/2010). Nesse sentido, um dos objetivos gerais citados pelos PCNs em relação ao ensino do teatro é alcançado: “Estabelecer relação de respeito, compromisso e reciprocidade com o próprio trabalho e com o trabalho dos colegas na atividade teatral da escola” (BRASIL, 1998, p. 90).

O CBC (MINAS GERAIS, 2006) apresenta, além dos aspectos comportamental e atitudinal, os aspectos factual e o conceitual, que não foram levados em consideração pelos professores pesquisados e que, acredito serem importantes por se referirem a objetivos relacionados diretamente à aquisição da linguagem teatral. O primeiro é referente aos fatos aprendidos: “uma aprendizagem significativa de fatos envolve sempre associação dos fatos aos conceitos” (p. 16) de forma que os fatos possam ser transformados em instrumento para a interpretação das situações. E o segundo, o aspecto conceitual, referente aos conceitos próprios da linguagem.

O jogo é uma metodologia de ensino da linguagem teatral e toda linguagem possui sistemas de representação por meio dos quais se criam sons, gestos e formas. Se o jogo faz

parte de uma linguagem, há leituras e interpretação de códigos para serem aprofundados. Como nos afirma Cabral (2002):

Sem o conhecimento das formas e convenções teatrais, é improvável que os alunos possam se beneficiar deste processo de aprendizagem. É a forma que viabiliza a expressão e a comunicação de conteúdos. Quanto melhor o aluno conhecer a forma artística, melhor será sua aproximação ao assunto em foco (p. 214).

Segundo o CBC (MINAS GERAIS, 2006), o conhecimento e a expressão em Arte dependem de domínio de conceitos e termos técnicos da área. “Para saber Arte, o aluno deve incorporar em seu vocabulário alguns termos específicos, bem como saber inter-relacioná-los” (p. 18). Esse vocabulário favorece meios para que o aluno possa pensar, fazer e apreciar arte. Portanto, há um conhecimento a respeito da linguagem a ser adquirido, sendo possível que se avaliem a apropriação e o aprofundamento do que foi aprendido, se os elementos trabalhados foram apreendidos ou não e quais estão a caminho de serem, sendo esses aspectos bastante objetivos e, por isso, importantes na avaliação artística. Como afirmam os PCNs, a avaliação não pode ser baseada “apenas e tão somente no gosto pessoal do professor, mas deve estar fundamentada em certos critérios definidos e definíveis” (BRASIL, 1998, p. 56).

Na escola 1, diante da dificuldade de os alunos se envolverem com a proposta dos jogos, sempre que Alexandre percebia que eles não estavam envolvidos no jogo proposto, parava a atividade e propunha uma conversa com os alunos. Estávamos em círculo executando o “exercício da palma”, no qual um aluno batia uma palma para qualquer participante da roda e quem recebia a palma passava-a para outra pessoa, e assim sucessivamente. Logo após, o exercício sofria pequena alteração, ao invés de bater a palma, o aluno saía de seu lugar na roda e ia para o lugar de quem ele dizia o nome, que deveria ceder seu lugar para o colega em busca de outro, repetindo-se a ação até todos participarem. Depois de certo tempo, os alunos desanimaram. Segundo uma aluna, era preciso mudar: “*Vamos pensar outra atividade. Já cansamos desta*” (REGISTRO EM DIÁRIO DE CAMPO, 24/8/2010). Quando isso acontece, é necessário modificar o exercício para que se recupere a vitalidade do mesmo, pois esta depende da vontade de participação do jogador. Nisso, o aluno-bolsista parou o exercício e perguntou por que não estavam gostando. Os alunos não respondiam. Uns ficavam de cabeça baixa. Outros se entreolhavam. Até que uma aluna disse baixo do meu lado: “*Esse exercício é chato*” (REGISTRO EM DIÁRIO DE CAMPO, 24/8/2010). Alexandre não ouviu, assim como a maioria dos colegas. A atividade foi

encerrada e o aluno-bolsista pediu aos alunos que trouxessem uma proposta de jogo para a próxima semana, pois o horário da aula estava finalizando.

Caso o aluno-bolsista tivesse insistido em uma conversa, na qual os alunos pudessem expor seus sentimentos, sensações, dúvidas e opiniões em relação àquele momento, essa atitude poderia ser considerada uma estratégia avaliativa, na qual, em grupo, os alunos, como uma autoavaliação, poderiam, mediante uma atitude reflexiva, expor seu comportamento, o que aprendeu e suas atitudes em relação às aulas. Essa é uma forma de verificar como o trabalho do professor e do aluno está se concretizando, “fazendo com que interajam no processo de construção e de ampliação do próprio conhecimento em Arte” (MINAS GERAIS, 2006, p. 18).

Para os PCNs, a autoavaliação desenvolve a reflexão do aluno sobre seu papel de estudante. É preciso que essa autoavaliação seja orientada, para que o aluno chegue a pontos relevantes de seu percurso de aprendizagem. Sendo orientado, a partir de um roteiro flexível, “o aluno poderá expressar suas ideias e, posteriormente, comparar, reconhecer semelhanças e diferenças entre suas observações e as dos colegas” (BRASIL, 1998, p. 55).

Segundo Spolin (1999), o coordenador deve estar sempre alerta para possíveis problemas de atuação e para a solução de dificuldades que aparecem no momento de interação do grupo. Isso inclui o coordenador como o líder do grupo, desenvolvendo suas habilidades pessoais, para descobrir o que o aluno precisa ou o que falta em seu trabalho. A avaliação, para os PCNs, pode remeter à observação da maneira de ensinar e apresentar os conteúdos, levando o professor a repensar uma forma de obter uma aprendizagem adequada. A avaliação, portanto, leva-o a avaliar-se como criador de estratégias de ensino e de orientações didáticas.

É importante ressaltar, a partir do que foi exposto, que o jogo, sendo um conteúdo da disciplina Arte, inicialmente, faz parte da avaliação bimestral do professor de Arte. No entanto, diante de uma abordagem avaliativa com tantas implicações, como o caso do aprendizado artístico, o professor precisa criar táticas que avaliem a aprendizagem do aluno de forma a não torná-la meramente quantitativa, de maneira que o aluno não se submeta aos desígnios das notas sem uma verdadeira ação e entrega no fazer artístico que condicione suas ações aos juízos de valor e gosto pessoal do professor. Esse tipo de avaliação só produz um controle do comportamento do aluno, fazendo o professor reproduzir o que está imposto pelo poder estratégico. A expressão subjetiva do desempenho artístico pode estar associada a elementos possíveis de serem observados e analisados de maneira objetiva, precisando que o professor tenha um bom embasamento acerca do processo do ensino artístico. Dessa forma, é

possível que o professor seja um aliado do aluno nesse processo de criação, estimulando o seu crescimento, envolvimento e enfrentamento de desafios do fazer teatral de forma a promover a construção do conhecimento.

4.2 O Lugar e o Espaço do Teatro na Escola

Com a prática dos jogos inserida na disciplina Arte nas duas escolas pesquisadas e com a montagem teatral extracurricular organizada pelo professor Augusto, podemos perceber a criação do espaço do teatro na escola. Os ensaios da peça aconteciam no período da tarde, uma vez por semana, com os alunos do turno da manhã. Mesmo como professor da disciplina Arte, Augusto trabalha o teatro de forma extracurricular, pois acha difícil realizá-lo dentro do horário da aula de arte. Segundo Augusto: *“Sempre monto peças de teatro fora do horário da aula, extracurricular, porque em 50 minutos não dá, é muito pouco tempo de aula, além de que nem todos os alunos querem fazer teatro. Se não fizer extraclasse, o teatro não acontece”* (ENTREVISTA CONCEDIDA EM 24/11/2010).

O professor de Arte, Gilberto, da escola 2, tem formação em Artes Plásticas e Educação Artística, mas desenvolve trabalhos relacionados com a linguagem teatral. No entanto, o fazer teatral, a montagem de peças, realiza também de forma extracurricular:

Minha proposta de trabalho com o teatro é extraturno, por causa do número de alunos e porque nem todos querem participar. Se você coloca para uma turma de 40 alunos que vai trabalhar teatro, só uns três ou quatro querem fazer um trabalho sério, e o que eu vou fazer com os outros 36? (ENTREVISTA CONCEDIDA EM 29/10/2010).

O teatro extracurricular, como um tipo de ação do teatro praticada com maior frequência nas escolas¹³ de São João del-Rei, pode ser visto como uma tática de ação do fazer teatral, como outra forma de criação de seu espaço, possibilitando a relação do teatro com a escola, levando um grande número de alunos a ter contato com a linguagem teatral e a despertar o gosto pelo teatro e, até mesmo, para uma futura carreira artística. Porém, não pode ser a única opção do ensino do teatro na escola, pois a obrigatoriedade da arte no currículo escolar, com a LDB de 1996, garante o acesso do aluno ao ensino dessa linguagem na escola, reconhecida como produtora de conhecimento.

¹³ Lembrando o que encontrei na busca de meu ambiente de pesquisa, já citado anteriormente, atores e ONG atuando nas escolas com oficinas extracurriculares.

Segundo a vice-diretora Manuela, da escola 1, a escola gostaria que o teatro fosse uma disciplina obrigatória,

O que a gente queria era que viesse lá na grade tudo direitinho, assim, tantas horas para trabalhar o teatro... Mas você já ouviu falar em currículo oculto? Então, muita coisa que se desenvolve na escola não está lá na grade (ENTREVISTA CONCEDIDA EM 19/10/2010).

A fala dela demonstra como o teatro tem sido tratado dentro da escola, como uma atividade que não faz parte do currículo oficial. O currículo oculto

é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes [...] o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações (SILVA, 1999, p. 78).

Ainda que com um lugar garantido na lei, o teatro se mantém em uma posição enfraquecida, lembrando De Certeau (1990), dependendo da ação dos professores para se concretizar como espaço educativo. No entanto, é essa posição de fraco que permite sua ação tática, dentro do campo estratégico, criando, a partir da transformação de seu lugar garantido na lei em espaço. Mesmo fazendo parte de um projeto da escola ou da própria disciplina Arte, ou seja, atuando a partir do poder estratégico, o teatro se movimenta taticamente nesse terreno, devido às suas possibilidades de atuação, às suas “maneiras de fazer”, concretizando-se como um teatro que se governa, que rege a si mesmo.

Com a legitimação da Arte pela reformulação da LDB de 1996, tendo o teatro como uma das linguagens a ser trabalhada como conteúdo artístico, fica definido um lugar para o teatro no ambiente escolar. No entanto, não é por ter a lei a seu favor que o teatro tem seu espaço garantido e construído. Como aponta Farias (2008),

As boas condições para o ensino-aprendizagem de teatro, e de arte em geral, não vão ser simplesmente *concedidas*. Terão que ser *conquistadas* e o preparo teórico dos professores é fundamental para a argumentação, nas reuniões com os pares e perante os ocupantes de cargos diretivos (p. 24: grifos do autor).

O lugar do teatro na educação, como conteúdo da disciplina Arte, indica apenas sua situação ou posição determinada, mas não lhe assegura a sua utilização, pois esta se dá a partir da ocupação desse lugar, da possível transformação desse lugar conquistado e estável em

espaço utilizável, em um lugar praticado, possível de ser instaurada a movimentação teatral, o que depende da ação do professor em inserir o teatro dentro do seu planejamento de ensino ou como atividade extracurricular.

A metodologia dos jogos acontecia, nos grupos pesquisados, a partir de um trabalho individual e coletivo, no qual os alunos trabalhavam dinâmicas corporais a partir da improvisação, ferramenta de trabalho do teatro para organizar e compor a cena, que acontece sem preparo ou combinação prévia no momento da ação. Spolin (2000) define a improvisação como “jogar um jogo, predispor-se a solucionar um problema sem preconceito quanto à maneira de solucioná-lo” (p. 341). Pela improvisação, o aluno-ator encontra formas corporais e vocais para formalizar conteúdos e emoções necessários à cena. Para isso, é preciso levar em conta o espaço físico, pois, como afirma Ryngaert (2009), esse é fundador do jogo teatral. A partir dessa premissa, em uma sala cheia de carteiras, com alunos sentados, não há possibilidade do desenrolar teatral. Como afirma Soares (2010), “ao explorar objetivamente o espaço físico, mudanças e transformações se processam também no espaço subjetivo” (p. 115).

Portanto, para o desenvolvimento dos jogos nas aulas de Arte, era, na maioria das vezes, necessário um espaço vazio, sem obstáculos, para que os alunos tivessem a oportunidade de experienciar dinâmicas que envolviam um trabalho corporal de forma a propiciar a exploração da expressividade. A expressividade está condicionada à capacidade de jogo dos alunos-atores e às possibilidades de transformação, por meio do jogo, do vazio do espaço em um universo vivo e cheio de significados (SOARES, 2010).

Na escola 2, a sala usada pelo aluno-bolsista Paulo como local de trabalho já permanecia com as carteiras no canto da sala, pois não era utilizada para nenhuma aula ou atividade da escola. Na escola 1, os bolsistas revezavam a quadra de esporte ou a própria sala de aula. Quando essa última era utilizada, era preciso desobstruí-la, empilhando as carteiras em um canto. Segundo Márcia Strazzacappa (2009), essa é uma situação muito recorrente no ensino relacionado ao teatro:

Empilhar carteiras para se conseguir um espaço vazio é praticamente condição *sine qua non* para quem se propõe a ministrar aulas de dança e/ou de teatro na escola. Raramente, as instituições de ensino formal têm um espaço específico para atividades deste porte. Verificamos que não estão preparadas nem equipadas para acolher outras formas de ensino-aprendizagem que não seja a convencional: sala de aula com carteiras e lousa, para os alunos permanecerem sentados e o professor à frente falando (p. 3).

Com a retirada das carteiras da sala ou com as aulas acontecendo na quadra ou em outro local externo à sala, o espaço de aprendizagem se diferencia desse espaço convencional citado por Strazzacappa (2009), o espaço fica sem obstáculos e o material de trabalho é o próprio sujeito.

No espaço desobstruído, era pedido aos alunos que se colocassem, na maioria das vezes, em pé ou sentados no chão e dispostos em círculo. Essa é uma maneira bastante utilizada para o trabalho com jogos. Segundo Grumet (*apud* GORE, 1994), o círculo seria uma forma contraposta às carteiras dispostas em fila, que em posição fixa resultaria em uma ciência da supervisão, um arranjo de pessoas para a vigilância constante. Com os alunos em fila, olhos para frente, em confronto com a nuca do colega e tendo de encontro o olhar da professora, a disciplina coloca em ação a observação como uma estratégia de dominação. As carteiras da sala de aula e o lugar delimitado de cada aluno propiciam a rigidez corporal, dificultando o movimento e até mesmo o contato entre os educandos. Para Gore (1994), a formação tradicional permite uma menor evidência do aluno quando este preferir se resguardar.

Já a prática da disposição dos alunos em círculo pode ser vista como uma prática pedagógica mais libertadora, como se essa disposição propiciasse maior manifestação de opiniões dos educandos e também maior possibilidade de serem escutados, fazendo com que todos tenham uma mesma importância e posição, desde os alunos até o professor, além de que os limites restritivos das carteiras dispostas em fila são eliminados.

Para Soares (2010), o trabalho com os alunos em círculo marca um novo ritual na sala de aula, tornando-se um espaço democrático e de igualdade, que corrompe a relação frontal e distante entre professor e aluno:

O círculo impõe a todos um olhar recíproco, provocando desde o início uma primeira forma de contato. Ao mesmo tempo, o sentido de totalidade contida na forma circular confere uma certa segurança aos alunos, não expondo ninguém prematuramente ou separado (p. 150).

No entanto, pelo olhar foucaultiano, não há nada de democrático nessa formação. Ao auxiliar o professor a encontrar maior unidade do grupo, reunindo mais facilmente a atenção do grupo em torno de um objetivo e diminuindo a dispersão, essa formação resulta em maior autodisciplina, deslocando a vigilância do olhar do professor também para o grupo de colegas, onde todos se vigiam, não havendo nada de libertador nessa prática.

O espaço vazio é referência também de Peter Brook (1999), autor que defende a ausência de cenário e a demarcação de uma área na qual o ator possa desenhar as formas do espaço:

Para que alguma coisa relevante ocorra, é preciso criar um espaço vazio. O vazio no teatro permite que a imaginação preencha as lacunas. Paradoxalmente, quanto menos se oferece à imaginação, mais feliz ela fica, porque é como um músculo que gosta de se exercitar em jogos (p. 23).

A disposição do mobiliário da sala de aula para o ensino era tradicional nas duas escolas pesquisadas: carteiras enfileiradas umas atrás das outras, com a mesa do professor à frente junto ao quadro negro. Assim, pela ótica foucaultiana, essa organização do espaço permite maior controle, individualizando os corpos. A distribuição dos corpos no espaço é um dos métodos minuciosos da disciplina, que permite o controle das operações do corpo. É preciso separar os indivíduos, mas também torná-los visíveis para a observação. A necessidade do aluno sentado em sua carteira, com seu devido espaço marcado, é uma maneira de torná-lo localizável por meio de um quadriculamento individualizante, “cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo” (FOUCAULT, 1997, p. 123), evitando a distribuição em grupos, decompondo as possibilidades coletivas. É necessário, então, anular a circulação descontrolada dos indivíduos.

Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar (FOUCAULT, 1997, p. 123).

A disciplina, ao organizar o espaço, promove uma fixação e uma circulação controlada de lugares marcados, a partir de uma microfísica do poder que pode ser chamado de “celular”. Os corpos são dispostos em fila, individualizando-os e homogeneizando a classe a partir do olhar do mestre.

Com a metodologia de jogos, era necessário empurrar as carteiras ou sair de sala, modificando o espaço, instaurando um novo lugar e trazendo uma nova relação dos corpos que, agora, ficam mais soltos no espaço. A necessidade de um espaço para uma aula de teatro que se diferencie da sala de aula tradicional, com sua disposição mobiliária de carteiras, professor à frente passando determinado conteúdo, está associada à sua metodologia de trabalho, que envolve não somente um ensino teórico e histórico sobre o teatro, mas também

o ensino técnico e prático que se desenvolve a partir de jogos, trabalho diferenciado do ensino meramente cognitivo tão priorizado na escola, envolvendo o indivíduo na sua totalidade, a partir de um trabalho corporal em grupo. Segundo Soares (2010), essa transmissão tradicional do saber na escola passa por um padrão de conhecimento aceitável socialmente, sendo comum na educação considerar o aluno como um ser fragmentado:

É comum à educação escolar, na sua prática, deixar de considerar o aluno como um todo integrado ao coletivo, à família, à natureza e ao cosmos, para vê-lo apenas como um ser partido, fragmentado, privilegiando o aspecto cognitivo da aprendizagem. O conhecimento é transmitido apenas verbalmente, conceitualmente, não é vivenciado pelo aluno através de símbolos e imagens significativas (p. 19).

São poucas as instituições que dispõem de espaços físicos adequados para uma prática de aula fundada na experimentação, na interação com o espaço e com o outro, na produção e apreciação de formas, como uma aula de teatro. Para Augusto, professor de Arte da escola 1:

Falta uma sala para fluir melhor. Já tem sala de vídeo, tem sala de computação. Cadê a sala de teatro, de arte? O diretor da minha escola falou que vai fazer uma sala lá atrás. Vamos ver. Tem que ter espaço legal. Não precisa ser palco, não, mas uma sala boa, grande, com taco. Você tem que fazer coisa de chão, tem que fazer exercício de corpo, deitar, rolar... (ENTREVISTA CONCEDIDA EM 24/11/2010).

Os ensaios da peça que Augusto estava montando de forma extracurricular, como ação do projeto PEAS-Juventude aconteciam no salão da igreja do bairro, próximo à escola. Segundo o professor, a escolha por esse local se deu devido à falta de um espaço adequado na escola para desenvolver o trabalho: “*Falta espaço físico. O espaço é fundamental. A sorte nossa é que tem o salão da igreja, apesar de ser muito barulhento*” (ENTREVISTA CONCEDIDA EM 24/11/2010).

O diretor Humberto, da escola 2, diz que sua escola é aberta para todo tipo de arte, mas acredita que falta espaço para as aulas de teatro:

Falta espaço. Não tem espaço adequado para trabalhar teatro. Aquele palco na quadra, fui eu que mandei fazer, mas, na verdade, não é um espaço tão bom, ele é aberto, eu queria um palco fechado. Já tentei várias vezes. Tenho projetos, todos escritos, mas no Estado não se consegue nada sozinho. É muito difícil (REGISTRO EM DIÁRIO DE CAMPO, 22/10/2010).

O espaço físico influencia na dinâmica da aula, interferindo na criação do aluno ao vivenciar uma prática teatral. Portanto, é a partir dele que se instaura o espaço da criação teatral que possibilita aos alunos o acesso à imaginação, à criatividade. De acordo com Soares (2010),

No processo do ensino do teatro na escola, o espaço aparece como um dos elementos de maior concretude para a exploração da teatralidade para o desenvolvimento da expressão cênica. Além disso, o espaço se constitui num importante marco diferenciador entre uma pedagogia tradicional e uma pedagogia contemporânea do ensino do teatro, servindo como um excelente recurso pedagógico que auxiliará os alunos a se familiarizarem com os códigos teatrais de nossa época (p. 25).

O processo do teatro viabiliza a apropriação do conhecimento de forma dinâmica e prazerosa, envolvendo criatividade, experiência sensorial, ações que passam não só pelo cognitivo, mas pelo afetivo, por meio da expressão corporal do aluno. Para isso, Augusto acredita na importância de um espaço mais privado que possa ser transformado de forma a recriar uma atmosfera de teatralidade, onde haja a possibilidade de o aluno expor sua intimidade:

Estando em uma sala fechada, pode-se dar um monte de exercício, de relaxamento, de concentração. Até mesmo fazer o aluno imitar um bicho, porque, em um espaço adequado, eles vão ficar mais descontraídos para fazer esse exercício maluco, exercício maluco entre aspas! (ENTREVISTA CONCEDIDA EM 24/11/2010).

O desafio, portanto, é criar táticas, revitalizando novos espaços e transpondo os limites estabelecidos pela situação atual. Esta foi uma das ações comuns a ambos os professores: buscar espaços alternativos na escola e também reorganizar o espaço da própria sala de aula, muitas vezes, com a ajuda dos alunos.

Na escola 1, o grupo acompanhado trabalhava os jogos dentro da sala de aula e, outras vezes, fora desta, na quadra de esportes. Como a escola só tinha a própria sala de aula e o espaço da quadra como espaços disponíveis para os jogos serem executados, com a turma dividida em dois grupos, os alunos-bolsistas do projeto sentiam a necessidade de revezar os espaços.

Na primeira aula em que o aluno-bolsista Alexandre propôs ao grupo sair da sala de aula para a quadra de esportes, os alunos saíram correndo. Alguns empurravam uns aos outros, brincavam de luta, viravam estrela, sentindo-se mais descontraídos. Ainda que não

tenha sido proposto nenhum jogo nesse momento, essa transição de um espaço para o outro pode ser vista como um jogo de desconstrução do espaço, concretizando-se em um caos e em desordem. A reação desses alunos, ao saírem de sala, pode ser comparada a uma das categorias de jogo classificada por Caillois (1986), denominada *ilinx*. O jogo tomado pelo espírito de *ilinx* apresenta a busca pela vertigem, pela destruição da estabilidade do corpo humano, buscando atingir uma espécie de afastamento imediato da realidade. “Trata-se de alcançar uma espécie de espasmo, de transe ou de estonteamento que provoca a aniquilação brusca da realidade” (p. 58). Segundo o autor, esse estado é provocado a partir de procedimentos físicos, como queda ou projeção no espaço, rotação rápida, derrapagem e aceleração de velocidade, dentre outros.

Para a execução dos jogos na quadra, por mais que fosse um espaço amplo, sem obstáculos, era um lugar aberto, no qual havia a dificuldade de se ouvirem as orientações do aluno-bolsista. Para isso, obrigava-o a trabalhar com um tom de voz muito mais alto do que o de costume da sala de aula. Ali, também, era um espaço movimentado, de passagem, onde transitavam professores, funcionários, alunos e diretor, não permitindo uma preservação do desenrolar do trabalho e possibilitando falta de concentração dos alunos.

Era fácil sair do espaço demarcado para o jogo. Alguns alunos saíam para conversar com um amigo que estava passando, outros queriam ir ao banheiro ou beber água e sempre havia pessoas assistindo aos jogos, dentre elas o porteiro e as serventes, que, no horário dessa aula, logo após o recreio, limpavam a escola que ficava suja devido ao fato de o recreio ser o horário de os alunos lancharem. Em uma aula desse grupo que eu acompanhava, os alunos estavam em círculo para iniciar um jogo quando a servente da escola chegou e começou a varrer o chão, pedindo aos alunos para levantarem os pés. O professor Augusto, que observava de perto, ficou bravo e disse: “*É horrível fazer aula aqui fora. Tem a educação física e gente passando para ir para o banheiro. Passa de tudo aqui: aluno, serviçal; só não passa carro. Tem que ter concentração fora do sério*” (REGISTRO EM DIÁRIO DE CAMPO, 24/8/2010).

Para determinadas atividades, acredito que a quadra possa ser um bom espaço, por exemplo, para determinados jogos, como os integrativos¹⁴, muito utilizados na área da Educação Física e até mesmo nas primeiras aulas de teatro quando se visa à interação do grupo. Mas quando é necessário um ambiente que propicie maior liberdade para desenvolver

¹⁴ Jogos integrativos são jogos curtos e com altas doses de ação e gasto de energia. Servem para unir o grupo, ajudando os participantes a iniciarem um contato e se descontraírem. Os jogadores se soltam, aquecem, descarregam as tensões físicas e superam reservas pessoais.

determinados jogos, como os teatrais ou dramáticos, a partir de uma improvisação em grupo ou individual, a quadra esportiva expõe muito o aluno, influenciando seu trabalho. Como argumenta Spolin (2000), os alunos precisam absorver o clima que envolve uma oficina. “A atmosfera durante as oficinas de trabalho deve ser sempre de prazer e relaxamento. Espera-se que os alunos-atores absorvam não somente as técnicas obtidas na experiência de trabalho, mas também os climas que a acompanham” (p. 28). Para Marcus, diretor da escola 1:

O espaço para teatro aqui na escola é péssimo. Quando eu era coordenador do PEAS, pedi para fazer aquele palco lá [referindo-se ao tablado de madeira que fica entre as duas quadras de esportes, na área coberta onde se localiza a cantina], era outro diretor, eu era coordenador do PEAS e aí eu pedi que fosse feito, com a verba do projeto, o palco. Aí, foi feito justamente para isso, para que tivessem várias peças ali no pátio, apesar de que não é o lugar apropriado, né, para teatro. Porque pátio, pátio é no meio da escola. Quando tem ensaio, ou qualquer atividade ali no pátio, atrapalha bem as salas de aula. Ele não é adequado, não, mas é o espaço que nós conseguimos para desenvolver a arte (ENTREVISTA CONCEDIDA EM 5/10/2010).

Ainda, segundo o diretor, ele gostaria de construir um espaço próprio para o teatro na escola, mas

isso é sonho, não depende só de mim, depende de verba, de autorização da Secretaria de Educação. Lá atrás [referindo-se a um espaço atrás da escola, onde já foi citado, espaço no qual se guardam todos os entulhos da escola] tem um espaço muito bacana, que eu queria aproveitar, uma sala que tem lá e mais o depósito de água da escola, para fazer ali uma sala de teatro, um anfiteatro, coisinha pequenininha, mas nos fundos da escola, de forma que não atrapalhasse a sala de aula (ENTREVISTA CONCEDIDA EM 5/10/2010).

Na escola 2, a turma pesquisada trabalhava em uma sala que ficava mais afastada da parte central da escola e, como era uma sala em que não havia atividades, já ficava sem carteiras, sem obstrução para ser utilizada. Como os jogos seriam finalizados com uma apresentação, a proposta do jogo do aluno-bolsista estava sendo construída a partir de um jogo de “busca e procura”. Portanto, na construção desse processo, o aluno-bolsista Paulo, às vezes, trabalhava do lado de fora da sala de aula. Em uma dessas aulas, os alunos foram divididos em dois grupos: um grupo escondia um objeto próximo àquele local e o outro grupo tinha que achar o objeto. O grupo que achasse o objeto em menos tempo não precisava pagar a prenda, que era relacionada à criação de um personagem, à improvisação de alguma cena ou de uma música. Os alunos que conseguiam cumprir a regra do jogo em menos tempo

comemoravam, se abraçavam, riam, brincavam, mas não gritavam, não faziam um barulho ensurdecedor.

A professora de Inglês, que nesse horário sempre lecionava ao lado dessas aulas de Arte, nesse dia ficou bastante incomodada, chegando a todo momento na porta para ver o que estava acontecendo. Em conversa informal com a professora, ela alega ser o barulho motivo do incômodo e relacionando-o ao espaço para as atividades:

O barulho atrapalha, tira a concentração dos alunos. A questão é o espaço. Veja a educação física. Tem a quadra lá, distante, um lugar onde se pode fazer barulho. Os alunos já têm dificuldade de concentração, com o barulho então... Os alunos mais próximos da porta ficam prestando atenção no lado de fora (REGISTRO EM DIÁRIO DE CAMPO, 19/11/2010).

A metodologia de jogos que se difere do ensino tradicional pode causar incômodo por possibilitar uma nova relação do indivíduo com ele mesmo, com o espaço e com o professor. O desenvolvimento do projeto dos jogos nas aulas de Arte incomodou também professores de outras disciplinas, como podemos perceber a partir do relato do professor de Arte, Gilberto, da escola 2:

Uma queixa que teve aqui dos professores que passaram para a Orientação é que os alunos voltam muito agitados para a aula depois. Que teria que pedir uns cinco minutos antes para eles darem uma acalmada para voltarem para aula (ENTREVISTA CONCEDIDA EM 29/10/2010).

Já para o professor de Português, não há problema nenhum nessa situação. Ao chegar à sala, logo após uma aula de Arte, encontrou a turma mais agitada, alguns fora do lugar e nem todos os alunos presentes. No entanto, para ele: “*Os alunos chegam mais agitados, mas é o mesmo processo da educação física. Demora um pouco, mas depois consigo colocá-los mais tranquilos*” (REGISTRO EM DIÁRIO DE CAMPO, 3/9/2010).

Para o professor Gilberto, a questão perpassa pela disciplinarização da instituição:

Então, isso aí é uma vivência que nós da escola temos que ter, porque na educação física acontece a mesma coisa, num recreio acontece a mesma coisa. Então, não é culpar o teatro. Às vezes, eles voltam muito eufóricos, porque a aula depois é muito parada. É, eles gostaram tanto de estar em movimento que eles não querem ficar parados. É isso que acontece, porque a gente vê aulas muito estáticas. Eles querem que os alunos fiquem muito calados, só os professores falam e que eles não levantem, não façam nada e fica aquela aula bem parada. (ENTREVISTA CONCEDIDA EM 29/10/2010).

Para Farias (2008), a produção sonora produzida em uma aula de teatro, muitas vezes vista como “barulho”, além de seu processo ensino-aprendizagem, diferenciado do modelo tradicional de ensino, que promove a restrição do movimento, pode ser motivo da linguagem não fazer parte do currículo escolar:

O incômodo causado pelo barulho feito nas aulas de teatro, com os exercícios corporais de liberação e de expressão vocal, e mesmo com trabalhos criativos em grupos nos quais muitos falam ao mesmo tempo, vem sendo um dos motivos para gestores evitarem colocar o teatro como componente curricular nos projetos pedagógicos das escolas que dirigem. Aulas de artes visuais e desenho geométrico causam menos problemas, e muitas vezes são somente elas (também muito importantes) as escolhidas para o cumprimento da lei que obriga a inclusão do ‘ensino de arte’. Jogo dramático (*play way*), *performance*, jogo teatral, drama, *happening*, peça didática, montagens de espetáculos, além da dança e da música, enfim, todas as formas de composição artística cênica que impliquem a produção sonora (vista como bagunça) e a retirada do estudante da tradicional carteira restritiva e limitativa do movimento são vistas em geral como elementos nocivos, nos já conturbados ambientes da rede pública de ensino (p. 20).

Podemos perceber como o processo de ensino-aprendizagem do teatro extrapola o modelo tradicional de ensino da escola, no qual os alunos devem receber uma informação estática em seus devidos lugares. Aludindo ao processo educacional do teatro, podemos enfatizar como a participação, a interação e o envolvimento dos alunos para esse processo são de fundamental importância. O processo de ensino do teatro, por meio de jogos, prioriza a participação do aluno, não o tomando como um receptor de informações, mas como um sujeito ativo e construtor do conhecimento.

Dessa forma, é preciso enfrentar situações relacionadas à realidade da escola, como falta de espaço físico adequado, espaço cheio de carteiras, número excessivo de alunos em uma sala de aula. Diante das dificuldades, pode ser possível criar táticas com as quais seja possível se trabalhar de forma a tirar partido da situação concreta de uma sala de aula. A necessidade de um espaço adequado para o trabalho teatral pode possibilitar a descoberta de outras maneiras de se utilizar a própria sala de aula e de novos espaços na escola, como a exploração de espaços não-convencionais (cantina, uma sala não utilizada, o corredor da sala de aula, dentre outros), apresentando novas formas de repensar a ocupação dos espaços, fugindo da utilização do espaço tradicional, frontal, estático e à distância com alunos e professores em lugares fixos e hierárquicos na relação ensino-aprendizagem.

4.3 O Processo Ensino-Aprendizagem do Teatro na Escola

A prática do teatro nas escolas pesquisadas por intermédio da disciplina Arte foi abordada por meio dos jogos. O termo “jogo” é bastante comum na área teatral por ser uma das metodologias do ensino do teatro. Nos PCNs, na parte destinada ao Teatro, a questão do jogo é abordada pelo fato de ser um elemento essencial do seu ensino. O jogo é citado como instrumento de aprendizagem que promove o desenvolvimento da criatividade, buscando a educação estética e a práxis artística. Segundo o documento, no jogo, “a consciência do ‘como se’ é, gradativamente, trabalhada em direção à articulação de uma linguagem artística – o teatro” (BRASIL, 1998, p. 88). Ainda que o documento faça alusão ao jogo como processo metodológico do teatro, de acordo com Peregrino e Santana (2001), faltam referência e discussão aprofundadas sobre sua função na educação escolar.

Pelo jogo, é possível que o aluno experiencie e aprenda os elementos básicos que constituem a linguagem teatral. Segundo Koudela (1991), “o jogo é uma das peças mais importantes para a solução de problemas de ordem pedagógica, devendo ser elevado à categoria de fundamento de métodos educacionais” (p. 21). Para Spolin (2000), o jogo é uma possibilidade de trabalho em grupo que propicia o envolvimento e liberdade pessoal necessários para a experiência. “Os jogos desenvolvem as técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo em si, através do próprio ato de jogar” (p. 4). No entanto, é importante entender que o jogo pelo jogo não faz sentido algum dentro de um processo ensino-aprendizagem, ele é importante dentro de um contexto de ensino, seja na investigação de um texto, de um tema ou na preparação de uma montagem, se for capaz de fazer emergir questões importantes para o grupo, que contribuam com o contexto a ser ensinado. Caso isso não ocorra, o jogo descontextualizado vira a brincadeira de cada dia na sala de aula.

A prática pedagógica do jogo muito se diferencia da pedagogia tradicional, que, a partir de minhas observações, percebi prevalecer a maior parte do tempo nas duas escolas pesquisadas, em que o aluno fica sentado, copiando matéria ou recebendo a explicação do professor. Como o aluno não está totalmente habituado com uma metodologia de ensino diferente do contexto tradicional, muitos adoram as aulas: “*Muito bom. A aula é descontraída, a gente sai de sala de aula. Têm várias brincadeiras*” (ALUNO DO 9º ANO DA ESCOLA 2 – REGISTRO EM DIÁRIO DE CAMPO 17/8/2010); e outros a veem como uma aula sem sentido: “*Ai, não sei pra que fazer isso. Que coisa boba*” (ALUNO DO 9º ANO DA ESCOLA 1 – REGISTRO EM DIÁRIO DE CAMPO 20/8/2010).

Para Soares (2010), a semelhança dos jogos com códigos de brincadeiras pode levar os adolescentes à sua recusa: “Para alguns alunos, o jogo pode ser visto com desconfiança e rejeição. Para outros, no entanto, o jogo é motivo de descoberta, de aprendizado, de abertura para a vida” (p. 117).

A rotina escolar dos alunos nas duas escolas pesquisadas era bastante semelhante. Os alunos, ao soar do sino da escola, indicando a finalização da aula e o início da próxima, iam à porta ou ao lado de fora da sala para esperar a chegada do próximo professor, que entrava e esperava todos se sentarem para começar sua aula. Com a execução do projeto de Jogos da Universidade, essa rotina foi um pouco modificada, pois os alunos sabiam que sairiam da sala de aula ou a reorganizariam para a aula acontecer por meio do trabalho com jogos. A opinião de alguns alunos das escolas nos demonstra a diferença da dinâmica das aulas com os jogos e das outras aulas. No depoimento de alguns alunos, podemos perceber que os exercícios propostos eram vistos como uma possibilidade de sair da rotina habitual, do ensino tradicional da escola:

As outras aulas são sempre a mesma coisa: escrever, ler, aprender. Essa é tipo educação física. A gente brinca, todo mundo se diverte, descontrai (ALUNA DA ESCOLA 2 – REGISTRO EM DIÁRIO DE CAMPO, 22/10/2010).

É uma aula boa porque sai um pouco da rotina da escola, não precisa ficar copiando, fazendo prova (ALUNA DA ESCOLA 1 – REGISTRO EM DIÁRIO DE CAMPO, 26/10/2010).

O professor interage. Nas outras aulas o professor fica só na frente explicando e a gente copiando (ALUNA DA ESCOLA 1 – REGISTRO EM DIÁRIO DE CAMPO, 26/10/2010).

É bom porque sai fora da sala e não é só teoria, teoria (ALUNO DA ESCOLA 2 – REGISTRO EM DIÁRIO DE CAMPO, 22/10/2010).

Nas primeiras atividades dos jogos, pensei que, estando como observadora, poderia causar maior constrangimento no desenrolar do trabalho. Portanto, decidi participar, para não constranger o grupo de alunos e, até mesmo, os alunos-bolsistas que desenvolviam as atividades, pois sabia, a partir de minha prática docente com teatro, que esse primeiro contato com jogos é receoso, de exposição pessoal, no qual os alunos, na maioria das vezes, ficam tímidos, muitos se recusam, inclusive, a participar, precisando ser criado um espaço de maior liberdade para a expressividade. Como afirma Spolin (1999), “nas oficinas de jogos teatrais, os estudantes devem se sentir livres para explorar” (p. 63).

Geralmente, as primeiras dinâmicas de teatro buscam o envolvimento dos alunos enquanto grupo, a intenção é promover jogos em que todos possam se envolver sem a preocupação da exposição diante do outro. Quando os alunos não se conhecem, há dinâmicas próprias para que eles se tornem mais próximos e conhecidos uns dos outros, mas, no caso da escola, em que eles já se conhecem, já possuem certo convívio, os primeiros exercícios podem ser voltados para o envolvimento do grupo, de forma a desenvolver a confiança, a concentração e a espontaneidade.

Nos grupos pesquisados, os alunos-bolsistas não obrigavam o aluno a fazer as atividades. Na escola 2, desde o início, todos os alunos estiveram dispostos a participar. Algumas vezes, um aluno chegava para Paulo e dizia que estava com dor de cabeça ou com problema no joelho e não poderia participar, ficando a observar. Na escola 1, muitos alunos tinham receio de jogar. Então, iniciavam as aulas apenas como observadores, o que era modificado no decorrer da própria aula a partir do estímulo de Alexandre, meu e dos colegas, que sempre chamávamos quem estava de fora do jogo para participar. A situação, às vezes, modificava quando os alunos, como observadores, viam seus colegas participando.

Nos primeiros encontros, o estranhamento e o receio dos alunos da escola 1 em relação às aulas pareciam estar relacionados com o novo se instaurando na sala de aula, uma proposta diferente de ensino-aprendizagem, no qual era preciso se exporem. No dia em que a turma foi dividida em dois grupos, o grupo do aluno-bolsista Alexandre, o qual eu decidi acompanhar por meio das observações, ficou na própria sala de aula enquanto a outra aluna-bolsista foi para a quadra de esporte. Inicialmente, ajudei o bolsista e os alunos a empilharem todas as carteiras no fundo da sala e Alexandre propôs uma dinâmica chamada “rabo do dragão”, na qual os alunos, a partir de uma música, comporiam o rabo do dragão. Ele representava a cabeça do dragão, cantava uma música e tocava violão, apontando para quem ia se tornar parte do rabo do dragão, que deveria passar por debaixo de suas pernas e fazer parte da fila. Com a participação dos alunos, o rabo do dragão ia ser formado. Os alunos, uns envergonhados, outros em estado de desânimo, alguns em pé pela sala, outros sentados na carteira, não queriam participar. Alexandre ficou um bom tempo sozinho no meio da sala tocando violão e propondo a dinâmica. Percebi que poderia fazer algo para os alunos participarem da proposta. Por isso, entrei na atividade, passando por debaixo da perna do bolsista e colocando as mãos no ombro de Alexandre, tornando-me a primeira participante da dinâmica proposta. A partir da minha atitude, os alunos, ainda que não todos, resolveram participar. À medida que íamos cantando “*Ei, você também faz parte do meu rabão!*”, o

bolsista apontava para um aluno que passava por baixo de nossas pernas e complementava o rabo do dragão.

Esse grupo teve muitas dificuldades em trabalhar a partir das dinâmicas dos jogos. Alexandre, em outra atividade, mais ao final do bimestre, na qual havia seis alunos (o grupo era composto no total por 13 alunos, mas eles faltavam muito às aulas), realizada no palco da escola (tablado de madeira) localizado próximo à cantina, propôs “o jogo do maestro”, no qual os alunos ficavam um ao lado do outro, sentados, representando, cada aluno, uma tecla de piano, precisando, para isso, ao ser tocado, soltar um som. Esse som fazia parte de uma sílaba de uma palavra que era escolhida por eles e deveria ser relacionada à sustentabilidade. A cada rodada, mudava-se a palavra. O som poderia ter timbres, alturas e velocidades diferentes. Havia um aluno para representar o maestro regente, que apertava a tecla do piano para o aluno fazer o som. Enquanto eles se organizavam para iniciar o jogo novamente, eu estava sentada ao lado de uma aluna que não participava do jogo. Perguntei a ela se queria participar, ela, muito tímida, não me respondeu, mas me olhou com consentimento do que eu dizia. Portanto, quando iam iniciar o jogo novamente, disse ao grupo que Carolina queria participar, dizendo a ela para se sentar mais próxima ao grupo. Rapidamente, os alunos a incluíram no jogo.

A execução do jogo acontecia de uma forma muito desanimada e tímida. O bolsista Alexandre ia orientando, “*Começou*”, “*Vamos, pessoal*”, mas os alunos não estavam dispostos a fazer, tinham muita vergonha, até os corpos estavam um pouco encolhidos, as costas arqueadas. Uns olhavam para os outros, esperando a reação dos colegas. Quando algum aluno soltava um som, era muito baixo, não dava para escutar. Apenas o aluno que representava o maestro tentava realizar o jogo e ainda dizia para os colegas, tentando coordenar a brincadeira: “*Vamos, pessoal! Solta esse som mais alto! Não tô ouvindo!*” (REGISTRO EM DIÁRIO DE CAMPO, 26/10/2010). Por fim, desistiu da atividade, queixando-se que queria participar, mas sozinho não conseguia. “*Depois vocês reclamam das outras aulas, mas quando tem uma aula diferente, ninguém participa*” (REGISTRO EM DIÁRIO DE CAMPO, 26/10/2010), disse ele, bastante chateado, sentando-se do lado dos colegas. O aluno-bolsista, por fim, encerrou o jogo, conversando com os alunos sobre a atitude deles e pedindo que trouxessem para a próxima aula sugestões de jogos que eles gostariam de realizar.

O desejo do aluno em participar da aula me chamou a atenção. Ao final da aula, fui conversar com ele, saber o que ele estava achando do projeto. “*Gosto dessa aula, porque é maneiro, por causa das brincadeiras. Nas outras aulas, só fica copiando. Nessa, a gente se*

diverte. Nas outras aulas, não temos oportunidade de aprender brincando igual aqui” (REGISTRO EM DIÁRIO DE CAMPO, 26/10/2010).

A fala desse aluno e a atitude dos outros alunos demonstram o processo de aprendizagem do teatro diferente de uma aula tradicional, que, na maioria das vezes, mantém o aluno em uma postura passiva, ausente de uma aprendizagem significativa, de vivência. A própria postura corporal e a dificuldade dos alunos em participarem dessas atividades que propõem todo um envolvimento deles e não simplesmente ficarem sentados, parados, copiando determinada matéria, demonstra, a partir de Foucault (1997), um automatismo dos hábitos, corpos limitados e submissos, com dificuldade de expressão.

A participação do aluno no jogo deve ser uma escolha individual, não devendo ser imposta. Para Caillois (1986), a característica fundamental de qualquer jogo é a liberdade de participação. Só é possível haver jogo quando se deseja jogá-lo. Para o autor, o jogo é uma atividade livre, a qual o jogador, estando obrigado a jogar, perde sua natureza divertida, atrativa e alegre.

Huizinga (2008), em seu livro *Homo Ludens*, também acredita na liberdade para se jogar:

O jogo é uma atividade voluntária. Sujeito a ordens, deixa de ser jogo, podendo no máximo ser imitação forçada. [...] As crianças e os animais brincam porque gostam de brincar, e é precisamente em tal fato que reside sua liberdade (p. 10).

Como esclarece Soares (2010), é importante estimular o aluno a entrar no jogo, convidá-lo a participar, deixando espaço para que ele possa expressar sua vontade ou negação de participação. O professor, se visto como autoritário, pode ter sua palavra como regra a ser obedecida. Essa sensação internalizada pelo aluno pode determinar a entrada no jogo. Assim, a participação acontece não por um desejo pessoal, mas por uma necessidade da aprovação do professor ou da nota. Por isso, é importante deixar de livre escolha do aluno, não criando situação de coerção para a participação no jogo.

Essa característica da liberdade para se jogar apresenta certa dificuldade na inserção do teatro como conteúdo de Arte, pois o jogo como elemento de uma disciplina curricular precisa ser cumprido. Caso o professor promova o jogo a partir de uma obrigatoriedade do fazer, a obrigação quebra a livre iniciativa necessária para se jogar, o oposto do que acontece em uma oficina extracurricular, na qual só participa quem tem interesse efetivo. Daí, a importância de um professor que coordene as atividades de forma a buscar o envolvimento

efetivo de todos os alunos, precisando esse professor de estratégias que estimulem o aluno de forma a criar o desejo da participação e o interesse no decorrer do processo.

Na escola 2, a experiência do aluno-bolsista Paulo foi um pouco diferente, pois os alunos tinham muito interesse nas aulas, gostavam e tinham prazer em participar. Houve participação crescente durante o processo. No início, nas primeiras atividades, os alunos interagiam nas aulas de forma um pouco agitada. Riam durante os exercícios, esbarravam-se de propósito. Mas, já na quarta aula, havia um clima de muito respeito e seriedade. Os alunos ficavam atentos e participavam dos jogos com muita concentração e vontade. Observei como houve um desenvolvimento da liberdade e expressividade no decorrer da aplicação dos jogos.

Nas duas primeiras aulas, na escola 2, os dois alunos-bolsistas, Paulo e Carla, coordenaram juntos toda a turma de 34 alunos. Na primeira aula, que aconteceu na sala da biblioteca, eles chegaram uns minutos antes e encostaram todos os livros na parede, deixando o espaço sem obstáculos. Da mesma forma que na escola 1, na escola 2, eu também participei das primeiras atividades. O professor de Arte, Gilberto, tinha ido até à sala de aula para chamar os alunos para a sala da biblioteca. Quando todos os alunos chegaram, a aluna-bolsista Carla coordenou um alongamento corporal. Ia fazendo e falando para fazermos junto com ela, como: “*Vamos rodar a cabeça, para um lado. Agora, para o outro*”, e ia aquecendo todas as partes do corpo, indo da cabeça, passando pela cintura até chegar aos pés. Logo após, Carla pediu, com a dinâmica “eu sou um lápis”, que escrevêssemos, de forma imaginária, nosso nome no ar com todas as partes do corpo, com o pé, cabeça, cotovelo, podendo se movimentar pela sala, promovendo, com esses exercícios, um alongamento e aquecimento do corpo, mas também a sua sensibilização. Ryngaert (2009) e Spolin (2000) propõem esse aquecimento antes do jogo. Essa preparação, comum à prática do teatro não significa apenas um aquecimento e alongamento corporal, com aumento dos batimentos cardíacos, da temperatura, tirando o aluno de seu estado corpóreo habitual e rotineiro, mas, como afirma Martins (2004): “É sobretudo um espaço de exploração de possibilidades, de pesquisa, de ampliação da percepção, de ativação de novos comportamentos físicos e vocais” (p. 45).

Spolin (1999) designa esse tipo de atividade como “Jogos de aquecimento”, nos quais, como a própria expressão indica, o objetivo é aquecer, elevar a energia e trabalhar a atenção dos participantes, o que a autora chama de presença.

Atuar requer presença. Aqui e agora. Jogar produz este estado. Da mesma forma que os esportistas ficam presentes no jogo, assim também devem estar todos os membros do teatro no momento de atuar (p. 17).

Esses jogos podem ser utilizados de forma regular e variada, já que removem as distrações externas que, muitas vezes, os jogadores trazem consigo. “Os aquecimentos aquecem! Eles fazem o sangue circular [...] Os aquecimentos tornam tudo presente para todos. Eles ajudam a superar as diferenças pessoais” (SPOLIN, 1999, p. 46). Esse aquecimento corporal, no início das aulas, representa também um ritual que marca a transição da vida cotidiana para um estado de disponibilidade física para o jogo.

Para Ryngaert (2009), a presença corpórea do ator é muito importante no fazer teatral. Ela é a materialidade da cena que cria e instaura relações. “O corpo do jogador é revestido de uma importância particular desde que confrontado com outros corpos e exposto aos olhares em um espaço vazio” (p. 71). Alguns alunos das escolas pesquisadas demonstram, a partir de suas falas, como as dinâmicas dos jogos necessitam de um trabalho com o corpo:

Essas aulas possuem uma dinâmica diferente. A gente trabalha com o corpo também. Parece que nessa aula a gente sai da realidade da escola (ALUNA DA ESCOLA 2 – REGISTRO EM DIÁRIO DE CAMPO, 5/11/2010).

Essa aula é diferente. A gente trabalha o corpo, o rendimento físico, a imaginação e a criatividade (ALUNO DA ESCOLA 1 – REGISTRO EM DIÁRIO DE CAMPO, 26/10/2010).

Antes, a aula do Gilberto era voltada para as artes visuais. Agora, com esse projeto, é mais para o teatro, para o corpo. Estamos aprendendo a ficar mais soltos (ALUNO DA ESCOLA 2 – REGISTRO EM DIÁRIO DE CAMPO, 5/11/2010).

Esse trabalho corporal permite ao aluno trabalhar partes de seu corpo que estão mais apáticas e, como diria Stanislavski (1976), exercitar não só os músculos e as juntas que se utilizam na vida normal, mas também outros de cuja existência o aluno nem sabia. O autor acredita que, a partir do trabalho corpóreo, suas funções são revigoradas, podendo-se criar ações e expressões, experimentar novas sensações e fazer novos movimentos, trabalhando o corpo de forma extracotidiana. Com o corpo, como materialidade de trabalho teatral, é preciso desenvolver a qualidade da presença do aluno-ator nas dinâmicas de jogos, buscando uma energia cênica viva. Como tornar a energia cenicamente viva, ou seja, como o ator pode tornar-se uma presença que atrai a atenção do espectador é o estudo da pré-expressividade no campo da antropologia teatral. Essa presença é denominada extracotidiana por se diferenciar da presença cotidiana, do dia a dia, caracterizada pelo princípio do esforço mínimo, no qual se busca alcançar o rendimento máximo com o mínimo uso de energia.

Ainda na escola 2, em momento no qual a turma já havia sido separada em dois grupos, o grupo pesquisado estava, portanto, na sala escolhida por Paulo, para desenvolver todo o trabalho dos jogos, a sala afastada da escola que não era utilizada para nenhuma aula. Nesse dia, os alunos realizaram dinâmicas de forma a vivenciar esse corpo extracotidiano. Iniciaram o exercício em círculo e, a partir dos comandos do aluno-bolsista, caminhavam pela sala, na ponta dos pés, agachados, de costas, variando os ritmos da caminhada, rápido, lento, muito lento.

Nesse nível inicial do processo do teatro, não há a preocupação com personagem, nem interpretação ou representação. O aluno-ator se move no espaço em sua própria identidade, sem preocupação da comunicação com a plateia. Assim,

o corpo não expressa nenhum sentimento, nenhuma reação, mas, ao mesmo tempo, percebe-se, só de olhar, que ele está pronto para atuar, isto é pré-expressividade: uma vida pronta a ser transformada em ações e reações precisas (MARTINS, 2004, p. 44).

Logo após, Paulo trabalhou o “jogo do mestre”, escolhendo um aluno que seria o “mestre” para comandar todos os gestos, sons e movimentos para os outros colegas imitarem, sendo que se trocava o mestre à medida que Paulo anunciava outro nome. Esse momento é uma preparação que se busca no trabalho em grupo, uma prática de investigação individual e coletiva no espaço, tendo em vista o descondicionamento dos movimentos e deslocamentos corporais e de um trabalho do aluno com ele mesmo, com o espaço e com os outros.

Em outro momento, foi trabalhado o jogo “briga de galo”, no qual os alunos tinham um pedaço de pano amarrado na parte de trás da roupa, representando o “rabo do galo”. Em duplas, cada aluno deveria tentar tirar o “rabo” um do outro, estando um de frente para o outro. O jogo foi executado em clima de descontração. Os alunos riam, brincavam e comemoravam quando cumpriam o objetivo de pegar o pedaço do pano do colega. Mas, mesmo assim, havia presença para driblar e ser driblado. Era preciso concentração, estado bastante trabalhado nos jogos. Designado por Spolin (2000) como “ponto de concentração” (POC), a concentração é trabalhada a partir do foco que se refere a um ponto específico (objeto, pessoa, mas no jogo citado pode ser o pano que representa o rabo do galo), que ajuda o aluno-ator a se envolver com o problema proposto no jogo e o libera para a ação espontânea, sendo veículo para uma experiência orgânica. De acordo com a autora, o POC ocupa a mente, permitindo que a espontaneidade aconteça.

O processo dos jogos, nos grupos pesquisados, foi realizado por meio de uma prática que atribuiu ao aluno um papel central e estruturante do jogo, fundado na representação simbólica a partir de um coletivo social. Porém, o processo não dependeu somente do aluno para acontecer. Os alunos-bolsistas tiveram função importante na condução das situações propostas. É importante lembrar que o papel de quem media o ensino do teatro é fundamental nesse processo. É ele quem observa, escuta e conduz o trabalho, procurando a melhor maneira para que os integrantes consigam se expor e se expressar individual e coletivamente.

O trabalho no teatro não requer do professor, ou, nesse caso, de quem coordena as atividades, uma mesma postura hierárquica como o detentor do saber que faz as escolhas pelos alunos. Sua função é se posicionar como observador e propositor, mantendo uma relação de diálogo com o grupo. Segundo Koudela (1999):

É tarefa do coordenador desvendar crises e desmascarar soluções esquemáticas, costumeiras, convencionais. A confiança que os participantes depositam no coordenador advém da sua capacidade de decifrar aquilo que não é solução, contribuindo com perguntas, dúvidas, multiplicidade de pontos de vista, comparações, lembranças, experiências (p. 115).

O coordenador precisa estar imerso no processo de ensino, incentivando e propondo desafios a seus alunos, com práticas pedagógicas que abram fronteiras do conhecimento e da aprendizagem, de modo a propiciar uma relação dialógica.

Dessa forma, deve-se ter clareza e disposição de argumentação sobre a importância do teatro na educação e posicionamento como crítico engajado para enfrentar as condições de trabalho, no caso de quem desenvolve um trabalho com teatro na escola, espaço físico inadequado, pouco tempo de aula, falta de interesse e limites por parte dos alunos nas atividades propostas e falta de valorização da disciplina, dentre outras. Assim, o coordenador engajado no processo tem condições de utilizar os jogos como uma das “maneiras de fazer” do teatro, produzindo taticamente formas de agir, que não se restringem ao mero repassar objetivo de informações e conteúdos.

4.4 Hoje, tem Espetáculo? Tem, sim, Senhor! A Peça Teatral “S.O.S. Planeta Terra”

A peça “S.O.S. Planeta Terra”, com a temática sobre o Meio Ambiente, foi trabalhada no período de junho a outubro de 2010, de forma extracurricular, compondo uma das ações do projeto PEAS-Juventude. Segundo Augusto, o tema Meio Ambiente do projeto foi decidido em reunião, na qual estavam presentes as coordenadoras do projeto, o diretor da escola, a

orientadora educacional, Augusto e a vice-diretora. Augusto, nessa reunião, sugeriu a montagem da peça como uma forma diferente de os alunos entrarem em contato com o tema.

O teatro, nesse contexto, foi utilizado como meio de ensino para outro conteúdo. A linguagem artística foi sugerida como um instrumento para ilustrar determinado tema, no caso, o meio ambiente. Essa tendência não viabiliza efetivamente o ensino do teatro. A expectativa é que os alunos aprendam algo por meio do teatro, e não o teatro em si. A grande questão dessa possibilidade de trabalho é que o processo do teatro como possibilidade educativa não é priorizado. O foco é o produto, a apresentação. Assim, não há a prioridade do aprofundamento e aquisição da linguagem teatral. Ela é utilizada somente como possibilidade de ilustração de determinado tema. Andrade (2007) nos esclarece sobre a situação. Para a autora, o teatro, ao ser utilizado dessa forma,

geralmente, acontece sem que os alunos possuam qualquer conhecimento sobre as artes cênicas e sem nenhuma orientação adequada. Um agravante da situação é que grande parte dos alunos não só desconhece os mecanismos básicos do fazer teatral, como sequer são expectadores assíduos de Teatro. Ao contrário, a maioria nunca assistiu a uma peça e, portanto, desconhece suas convenções. Até mesmo entre os professores que solicitam estas atividades, poucos são os que vão regularmente assistir a espetáculos teatrais e, menos ainda, são os que têm alguma experiência de prática teatral. Por isso, os resultados são insatisfatórios, justificando o sentido pejorativo do termo 'teatrinho ou pecinha de escola', que se espalhou e ganhou força em algumas rodas de conversa (p. 2).

Para Andrade (2007), essa possibilidade do teatro na escola pode ser estimulada para que o teatro seja praticado na sala de aula. Mas, para que funcione, deve ser orientado por um profissional licenciado em teatro.

A relação processo e produto pode ser vista como algo que se completa, fazendo ambos parte da construção do conhecimento em teatro, como nos afirma Gama (2000), sem a necessidade de priorizar um em detrimento do outro:

Afirmamos que o PROCESSO e o PRODUTO podem se inter-relacionar de modo fértil no ensino de teatro dentro da escola. Sabemos agora que não se trata de optar pela primazia do PROCESSO em detrimento do PRODUTO ou vice-versa, e sim pela escolha de métodos que favoreçam a construção do conhecimento teatral dentro de parâmetros educacionais claros, participativos e criativos. Nessa perspectiva, com a presença de um público restrito (alunos) ou mais amplo (pais, professores e amigos), (a criação de um PRODUTO teatral) é sempre vista como constituinte do processo de aprendizagem (p. 209).

O processo de montagem da peça de teatro da escola 1 teve início no final do mês de junho, no período da tarde, com os alunos que estudavam pela manhã. Com as férias de julho, houve uma pequena interrupção de 15 dias. A peça tinha data de estreia para setembro de 2010. Quando iniciei as observações, em agosto de 2010, os ensaios já haviam começado, os alunos já tinham o texto em mãos e os personagens definidos. De acordo com Pavis (1999), o ensaio é momento da experimentação e do teste da linguagem teatral antes da adoção da solução definitiva, sendo um trabalho de “aprendizagem do texto e do jogo cênico efetuado pelos atores sob direção do encenador” (p. 129). O ensaio é o momento da construção e criação de uma peça, representando um processo pedagógico. Nele, o aluno tem a oportunidade de entrar em contato com os elementos do teatro, como a compreensão das ideias do texto, o estudo dos personagens, a aquisição de palavras específicas do teatro, apresentando-se como um espaço de aprendizagem artística juntamente com uma proposta cênica de experimentação dos fundamentos teatrais. Para Machado (2004), o ensaio é justamente a organização em função de uma proposta de trabalho, “é dirigido por um encenador ou diretor, é povoado de atores, cenógrafos, figurinistas, enfim, pessoas que se ocupam do levantamento do espetáculo, que podem constituir um grupo permanente ou não” (p. 79).

A peça possuía 11 personagens. Como havia mais alunos com interesse em participar, o professor designou outras funções para quem não fosse atuar, como sonoplastia, iluminação, maquiagem e o ponto¹⁵, compondo, dessa forma, as demais funções teatrais que não ficam restritas somente à atuação no palco. Augusto gosta de trabalhar assim. Segundo o professor, *“Os alunos têm que aprender de tudo e acho que tem que dar funções para todo mundo, porque tem uns que não gostam de atuar no palco, têm os que gostam de ficar nos bastidores e não tem personagem para todos”* (ENTREVISTA CONCEDIDA EM 24/11/2010).

Segundo uma das coordenadoras do projeto PEAS-Juventude, que acompanhou todo o processo de montagem, auxiliando Augusto no que fosse possível, o remanejamento dos alunos em outras funções teatrais, que não a atuação, acontece devido ao fato de os alunos gostarem muito de fazer teatro e quererem participar de alguma forma:

Os alunos adoram fazer teatro. São 30 alunos envolvidos no projeto, mas só 11 atuam por causa do número de personagens da peça. Por isso, os outros 19 alunos, tivemos que colocar em outras funções, na sonoplastia, na

¹⁵ O ponto é o indivíduo que, da coxia (espaço situado dentro da caixa teatral, mas fora de cena), “sopra” o texto dramático para o ator no momento da apresentação.

maquiagem, na luz, porque eles querem participar (DÉBORA – REGISTRO EM DIÁRIO DE CAMPO, 24/8/2010).

O contato, propiciado pelo professor, do aluno com a área técnica do teatro possibilita aos jovens outra forma de experienciar a linguagem teatral, que não somente a da atuação, da criação do personagem. Segundo Cabral (2010), ao unir o Teatro-educação à teoria, à história e à parte técnica da linguagem teatral, é possível promover aos alunos

tipos de habilidades e conhecimentos que lhes permitirão participar da cultura teatral, pois a participação requer que sejam capazes de ler suas convenções e manipular suas formas. Isto envolve assistir a teatro e tomar parte nas produções escolares, e também pode significar vir a ter um emprego como iluminador, sonoplasta, administrador de espaços teatrais ou ator (p. 2).

Essa junção do fazer teatral com outros discursos da área, como o técnico, se relaciona com o posicionamento do professor em relação ao ensino do teatro. Ao trabalhar dessa forma, o professor amplia o campo de trabalho cênico e clareia a ideia do teatro como arte e ofício, ainda obscurecida pela grande ênfase dada ao processo expressivo e pedagógico do teatro e a correspondente invisibilidade conceitual do produto dramático (CABRAL, 2010), demonstrando, assim, a importância da intervenção do professor no trabalho do aluno.

O teatro, ao incorporar elementos de exercício profissional em seu processo pedagógico, com criação de um espaço em que o conhecer e o produzir se sobrepõem, exerce um movimento tático, no qual é instaurado um clima de comprometimento e responsabilidade com o processo teatral e com o grupo de trabalho. Muitas vezes e por uma série de fatores, o aluno não se empenha de forma adequada nos estudos curriculares. No entanto, no processo de montagem do teatro, tendo em vista um resultado concreto, o aluno passa a compreender a sua importância dentro daquela dinâmica, entendendo que o resultado surgirá a partir de seu esforço. De acordo com Machado (2004), o aluno em um processo de montagem

passa a compreender que sem seu esforço legítimo dificilmente algo será efetivado, alterando sua atitude em relação às suas tarefas. É estabelecido um compromisso grupal em que cada um passa a exigir e ser exigido pelos seus pares (p. 82).

Essa questão fica bastante clara na fala de uma aluna-atriz da peça, ao se referir ao trabalho em grupo: *“É muito bom fazer teatro, mas é difícil. Tem que ter muita*

responsabilidade, todo o grupo. Se um aluno falta, precisamos improvisar suas falas. Todo mundo depende de todo mundo” (REGISTRO EM DIÁRIO DE CAMPO, 10/11/2010).

Os primeiros encontros que acompanhei, a partir do início do mês de agosto de 2010, aconteceram com Augusto trabalhando exercícios de respiração e leitura dramática do texto. No primeiro ensaio do mês de agosto, cheguei ao salão da igreja, local definido para os ensaios, e fui avisada que o ensaio havia sido transferido para a escola, que ficava a algumas quadras dali. Fui para a escola e Augusto estava lá esperando os alunos chegarem. Segundo o professor, o ensaio nesse dia não poderia ocorrer no salão da igreja, pois lá haveria um ensaio de música, não tendo como ensaiar no mesmo ambiente. O professor disse que já havia procurado por uma sala disponível na escola e não havia encontrado. Estavam ocupadas com aulas. Nisso, Augusto me chamou para irmos até ao salão para deixar um bilhete pregado na porta avisando que o ensaio seria transferido para a escola. Ao voltarmos, foi até à bibliotecária e perguntou se poderia usar a biblioteca, mas, segundo ela, havia alguns alunos da tarde estudando.

Os alunos do teatro foram chegando e ficaram dando sugestão de lugares para o ensaio, até que o professor decidiu ensaiar na parte de trás da escola, um pequeno espaço, cheio de cadeiras e carteiras quebradas, fogão e geladeira estragados, lugar reservado para guardar entulhos.

Após terem passado 35 minutos do horário marcado para o início do ensaio, com todos os alunos já reunidos, pegamos algumas cadeiras da biblioteca e as ajeitamos nesse local, para iniciarmos o ensaio. Ali, só cabiam as cadeiras para nos sentarmos. Era bem pequeno e cheio de entulhos. O ensaio iniciou com os alunos sentados e Augusto pedindo que fizessem alguns exercícios respiratórios. Logo após, começaram a leitura do texto. Durante a leitura, o professor ia auxiliando nas entonações das frases, pedia que dessem mais ênfase, dava exemplos de como dizer determinada frase. Eu que observava a “cena”, achava que aquele processo poderia estar cansativo para os alunos. Mas, cada vez que a leitura terminava e Augusto propunha iniciar o trabalho novamente, os alunos se empolgavam, buscando, a partir das orientações do professor, mudar entonações e criar vozes para os personagens, vivenciando uma verdadeira imersão no texto. Após três leituras, quando Augusto orientava os alunos, o ensaio foi encerrado.

Janet Murray (2003) designa a imersão como uma experiência prazerosa em si mesma, na qual é possível ser transportado para um lugar simulado. Requer um simples “inundar da mente com sensações” ou a “superabundância de estímulos sensoriais” (p. 102), que podem ser experimentadas na sala de cinema, em uma leitura ou ouvindo música, por exemplo. Para

a autora, uma boa história “evoca nossos desejos e medos mais profundos”, oferecendo “segurança de alguma coisa exterior a nós mesmos sobre a qual podemos projetar nossos sentimentos” (p. 103), sendo que a presença de outros participantes cria desafios ao momento da imersão. “Compartilhar um ambiente de fantasia improvisado com outras pessoas envolve uma negociação constante do enredo e também dos limites entre a ilusão consensual e o mundo real” (p. 117). Os alunos-atores proporcionavam, uns aos outros, uma criação coletiva de crença a partir da participação e envolvimento com o texto.

Para os PCNs (BRASIL, 1998), a leitura de uma peça dramatúrgica pode ser um exercício interessante, que propicia educar o aluno à recepção dos modos narrativos.

A leitura de como uma história está sendo contada, os ritmos, as pontuações, acentuações, pode ser um exercício fundamental para a construção de uma atitude crítica diante das formas dramática inseridas nos meios de comunicação de massa (p. 89).

Os próximos quatro ensaios aconteceram da mesma forma: exercícios respiratórios e leituras de texto, nas quais os alunos mantinham o envolvimento com o texto. Em outro dia de ensaio, cheguei à porta da escola e o professor Augusto e alguns alunos estavam reunidos lá. Ao me aproximar, o professor, bastante nervoso, me explicou que três alunos não haviam comparecido, por isso ele estava cancelando o ensaio daquele dia, explicando aos alunos a necessidade da responsabilidade para se trabalhar com teatro. Os alunos queriam ensaiar, diziam que leriam a fala de quem faltou, mas Augusto cancelou o ensaio. O professor sempre cobrou o compromisso dos alunos-atores com o trabalho que estavam montando, exigindo que chegassem no horário e não faltassem. Para Augusto, é preciso ter responsabilidade para trabalhar com teatro. *“Tudo bem que são alunos de escola fazendo teatro, não são profissionais, não se pode levar a ferro e fogo. Mas teatro é árduo, é prazeroso, mas é árduo, tem que ter ensaio, tem que ter horário”* (ENTREVISTA CONCEDIDA EM 24/11/2010). A partir desse dia, o professor não teve mais problemas com a falta de alunos.

Os ensaios aconteciam uma vez na semana, inicialmente, e os alunos se propuseram a se encontrar e ensaiar sozinhos em outros dias no período da tarde. No entanto, segundo um dos alunos-atores da peça, os ensaios da tarde, em que eles estavam sozinhos, sem a presença do professor, não estavam sendo produtivos, portanto, nesses encontros, tiveram a ideia de confeccionar uma parte do cenário. Mesmo os alunos sabendo que já havia um artista da cidade contratado para criá-lo, eles juntaram material, pediram tinta para a escola e confeccionaram uma grande árvore para compor o cenário da peça: uma floresta.

Com a aproximação da data de apresentação e os alunos não conseguindo se organizar para os ensaios sem a presença do professor, no período da tarde, decidiram ensaiar pela manhã, no período de aula, iniciativa deles mesmos para desenvolverem o trabalho. Um dia, cheguei à escola pela manhã para as observações do projeto do curso de Teatro e os alunos-atores da peça do teatro estavam em cima do tablado de madeira, próximo à cantina, ensaiando. Aproximei-me, surpresa, e João, aluno-ator da peça, explicou-me que, como no período da tarde, sem a presença de Augusto, não estavam conseguindo ensaiar e, devido à aproximação da data da estreia, eles decidiram entre eles ensaiarem alguns dias pela manhã também, no quarto horário, após o recreio. *“Só assim estamos conseguindo ensaiar quando o Augusto não pode ir aos ensaios”* (JOÃO, ATOR DA PEÇA – REGISTRO EM DIÁRIO DE CAMPO, 20/10/2010). Augusto não acompanhava esses ensaios da manhã, pois era horário de suas aulas de Arte.

Como eles estudavam pela manhã, perguntei como estavam fazendo para não perder as aulas. Segundo João, os professores estavam liberando-os das aulas, pois sabiam que o dia da apresentação estava chegando. *“Os professores das outras aulas nos liberam, porque está em cima da hora da apresentação e a gente precisa ensaiar”* (REGISTRO EM DIÁRIO DE CAMPO, 20/10/2010). Sobre a ausência dos alunos na sala no horário da aula, Manuela, vice-diretora, comenta: *“A escola não deixa isso solto. Nós acompanhamos. Eles não ficam por fora da matéria dada na sala de aula. Depois, eles pegam as matérias que perderam”* (ENTREVISTA CONCEDIDA EM 19/10/2010). Já para o diretor, essa situação prejudica os alunos: *“O projeto é extraclasse, mas acontece de os alunos saírem de sala para ensaiarem no horário da aula e os alunos saem prejudicados; com certeza, que saem prejudicados”* (MARCUS – ENTREVISTA CONCEDIDA EM 5/10/2010).

Durante esse ensaio que acontecia em um clima de descontração, alguns alunos, quando não estavam no palco, ficavam fora do tablado, observando e dando sugestões para as cenas. Quem estava atuando também dava opiniões. Nesse trabalho coletivo, eles criavam as marcações de cena¹⁶, organizavam as saídas e entradas dos personagens e sugeriam ideias para a criação dos personagens que acontecia no momento do ensaio. Segundo Sabrina, uma das alunas-atrizes da peça, *“É bom trabalhar em grupo, porque um colega dá uma ideia, o outro também e daí conseguimos criar uma coisa boa”* (REGISTRO EM DIÁRIO DE CAMPO, 20/10/2010). Segundo Cabral (2009), os limites da subjetividade são expandidos quando cenas e personagens são criados em colaboração. Para a autora,

¹⁶ Marcar a cena significa estabelecer locais de entrada e saída de personagens, posição na cena, movimentos feitos durante a cena. Sentar-se, levantar-se, andar pra frente, para trás etc.

um sujeito coletivo não está ancorado em uma subjetividade individual preexistente; ao depender das contribuições de muitos sujeitos, ele passa a criar um novo referencial e a influenciar o desenvolvimento de ações posteriores deste coletivo (p. 6).

Os alunos estavam bastante empolgados e envolvidos entre si diante da montagem da peça. Eles criaram uma forma de trabalho bastante autônoma, na qual coordenavam e participavam de todo o processo de montagem, criavam horários de ensaios, preparavam o cenário, sendo criada uma verdadeira dinâmica de interação.

A interação implica a participação conjunta em um trabalho, ou projeto, onde ambas as partes reagem juntas à mesma situação de forma a afetar ou modificar o comportamento ou condição de ambas, de acordo com suas especificidades (CABRAL, 2005, p. 29).

Em uma aula de Arte, no final do mês de agosto, Augusto, os alunos-bolsistas e eu tínhamos acabado de entrar na sala de aula quando bateram à porta. Augusto pediu que eu abrisse a porta, pois eu estava sentada em sua mesa ao seu lado. Eram os alunos-atores da peça pedindo para conversar com Augusto sobre o dia da estreia. Estavam preocupados, pois faltava pouco tempo e não estava tudo pronto. Chamei o professor, que chegou à porta, e os alunos começaram a conversar com ele. Augusto disse que não poderia resolver nada naquele momento, pois estava em horário de aula. Os alunos-atores, muito apreensivos, queriam dialogar. Muitos começaram a falar ao mesmo tempo, gerando tumulto. O professor ficou nervoso e entrou para a sala. A orientadora estava passando por ali, viu aquele tumulto e perguntou o que estava acontecendo. Os alunos explicaram que naquele dia, 21 de setembro, o figurino e o cenário ainda não estavam prontos e a peça estava marcada para ser apresentada dia 27 de setembro. Eles estavam querendo saber como ficaria a situação. A orientadora pediu calma e disse que isso estava acontecendo porque a verba do projeto PEAS-Juventude não havia chegado. Disse que não queria ver trabalho malfeito, que era para os alunos-atores se preocuparem com a parte deles, a atuação, que o resto a escola resolveria. A vice-diretora também estava passando e se aproximou para saber o que estava acontecendo. Ao ser exposta a situação, pediu que eles ficassem tranquilos, dizendo também que a escola iria resolver a situação.

O projeto PEAS-Juventude recebe verba para ser desenvolvido, portanto, a peça tinha todo apoio e incentivo financeiro para ser montada. *“Desde que seja tudo comprovado, tem até as verbas para a roupa, luz, questão de ornamentação, equipamento, essa coisa toda”* (CATARINA, ORIENTADORA PEDAGÓGICA – ENTREVISTA CONCEDIDA EM

19/10/2010). Augusto contratou um artista local para confeccionar o cenário, uma costureira para fazer o figurino e o som e a iluminação seriam alugados para o dia da apresentação.

Segundo a vice-diretora, quando a escola se propõe a desenvolver um projeto, ele precisa ser cumprido, mesmo se a verba não chegar a tempo, pois, ao final, precisam prestar conta do que foi proposto pela escola. Inclusive, diante dessa situação, conversando com a orientadora, ela se prontificou a confeccionar uma parte do figurino, utilizando material que a escola tivesse disponível.

Diante dessa situação, com o atraso da verba para a confecção de cenário e figurino e acreditando ter tido poucos ensaios, Augusto entrou em acordo com a Direção para que tivesse mais tempo na produção e criação da peça de teatro. Após se reunirem e conversarem, com a confirmação do atraso da verba e com a solicitação de Augusto, alegando não ser possível apresentar sem estar tudo pronto e devidamente organizado, resolveram adiar o dia da estréia, que ficou para 29 de outubro, aumentando o prazo em um mês para a organização da peça. Sobre a situação, Augusto comenta:

Não faço teatrinho. Fui à Direção e já conversei. Ainda não vamos apresentar. Vamos adiar para mês que vem. Nem marcação, fiz ainda. Podem realizar a peça, mas não coloquem meu nome. Sem ensaio, cenário, figurino, não faço. Fica muito avacalhado. Teatro não é bagunça (ENTREVISTA CONCEDIDA EM 24/11/2010).

Com a mudança da data, foi preciso mudar o local da apresentação da peça. Inicialmente, aconteceria no Teatro Municipal da cidade, mas, com o cancelamento da data, não houve outra data disponível nesse local para o evento da escola. A vice-diretora entrou em contato com outros locais, como anfiteatros de escolas e da Universidade, mas já estava tudo reservado para outros eventos. Portanto, a apresentação ficou marcada para acontecer no próprio salão da igreja, lugar dos ensaios e único local disponível na cidade.

Uma semana antes da apresentação, a última semana do mês de outubro, a peça de teatro promoveu uma grande movimentação na escola. Essa última semana evidenciou muita expectativa e euforia de todos os envolvidos com o teatro na escola. Segundo Joaquim Gama (2000), esse momento que antecede à estreia é um momento de festejo que rompe com a visão acadêmica da escola, com sua rotina escolar em relação ao aprendizado confinado à sala de aula, alunos enfileirados nas carteiras, com o silêncio dos corredores e com o cerramento dos portões. Esse momento do teatro “é mais uma etapa do processo de investigação que resulta no encontro dos alunos-atores com o público, é um momento de festa, de alegria” (p. 229).

Os alunos-atores e os alunos que faziam parte da equipe técnica foram liberados das aulas curriculares para ensaiarem após o recreio no salão da igreja, com o acompanhamento de Augusto e de Marina, a outra coordenadora do projeto. A vice-diretora Manuela, a orientadora Catarina e Marina, coordenadora do PEAS-Juventude, que se revezava entre o ensaio no salão da igreja e a escola, se encontravam e organizavam os últimos detalhes, para que tudo ocorresse bem no dia da apresentação, como, encontrar mais um aluno para ficar na sonoplastia, alugar ou não outro som, sugerir alguns retoques no figurino e decidir quem faria a maquiagem no dia, havendo assim um grande envolvimento dos agentes da escola para a realização da peça de teatro.

Os alunos do projeto PEAS, que faziam parte da equipe técnica da peça de teatro, acompanharam a última semana dos ensaios, alguns na iluminação, outros na sonoplastia, uma aluna atuando como o ponto, duas alunas ajudando a abrir e fechar a cortina do palco e cinco alunas representando cenicamente as flores da floresta. Estas não possuíam falas na peça, apenas ficavam sentadas no palco como flores. No entanto, com a participação e envolvimento dessas alunas nesses últimos ensaios, foi criada, coletivamente entre elas, uma cena específica das flores, diante do desejo de as mesmas em ter maior participação na peça. De simples flores, que ficavam paradas em cena, criaram entre si, e com a ajuda de uma das atrizes da peça com formação em balé clássico, uma coreografia corporal que iniciava a cena em que a personagem da mãe natureza entrava, cena esta que enriqueceu bastante toda a peça. Nos dois últimos dias de ensaio, os alunos envolvidos com a peça ensaiaram pela manhã e pela tarde, sendo liberados de irem às aulas da manhã.

No dia da estreia, foram marcadas três apresentações, de manhã e à tarde, para os respectivos turnos da escola, e à noite, para convidados e pais de alunos. As apresentações aconteceram em uma sexta-feira no próprio salão da igreja.

Na apresentação da manhã, havia grande movimentação de pessoas nos bastidores, os alunos trocando de roupa no camarim e, em seguida, sendo maquiados pela vice-diretora Manuela e por uma servente da escola, que foi liberada pelo diretor de seus afazeres para ajudar na peça. Enquanto isso, o professor Augusto checava os últimos detalhes da iluminação e do som que estava com problema, inclusive sendo motivo de atraso do início da apresentação.

Os alunos-atores estavam bastante ansiosos e nervosos; uns concentrados lembrando o texto, outros relembando algumas marcações com os colegas. O público eram os alunos da escola e foram liberados após o recreio para assistirem à peça, acompanhados dos professores. Alguns minutos antes da estreia da peça, Marina, coordenadora do projeto PEAS-Juventude,

reuniu os alunos-atores no camarim, pedindo calma e dizendo que ia dar tudo certo, buscando passar confiança para os alunos. Bastante emocionada, agradeceu a todos por todo o empenho durante o processo. Manuela, vice-diretora da escola, também emocionada, chegou e pediu que todos levantassem os braços, sacudindo as mãos para atrair boas vibrações para a apresentação. Augusto também apareceu pedindo tranquilidade e dizendo que daria tudo certo. Com tudo em ordem e um pouco de atraso no horário, por causa de problemas no som, o diretor foi ao palco, agradeceu a presença de todos, pediu silêncio e respeito e deu início à apresentação, que ocorreu tranquila durante seus 35 minutos de duração. Ao final, a plateia aplaudiu e o diretor, mais uma vez, agradeceu à presença de todos, informando que haveria mais duas apresentações no decorrer do dia: à tarde e à noite.

A apresentação, o contato com o público, é também o momento de o aluno desenvolver um aprendizado. No fazer teatral, mediante a resolução dos problemas ocorridos em cena, o aluno aprende a lidar com seu corpo, sua voz, interpretação e com os colegas que atuam juntos. A apresentação é a culminância da integração do processo de ensino com o processo de trabalho artístico. Segundo Silva (2009), é

com a necessidade de comunicar com o público, mediante o jogo comunicacional, que o aluno se apropria da linguagem teatral, entabula novas relações com os outros personagens, descobre sutilezas. É a necessidade de comunicar que leva o aluno a aprender (p. 3).

Em cena, ao trabalhar em grupo, há a relação de troca, de doação, do diálogo tanto com os colegas de palco quanto com a plateia, sendo a apresentação o resultado de um processo teatral, parte também importante da aprendizagem.

Após a apresentação, os alunos, bastante satisfeitos, recebiam os cumprimentos de muitas pessoas que foram ao palco parabenizá-los, entre elas professores, diretor, alunos e amigos. Os alunos-atores também se cumprimentavam e conversavam euforicamente, comentando o que aconteceu durante as cenas. Alguns diziam ter esquecido alguma parte do texto devido ao nervosismo, outros diziam não ter conseguido olhar para a plateia, outros diziam ter errado a fala. Esse momento, após a peça, possibilita ao adolescente um espaço de reflexão sobre suas ações, como um princípio de construção de identidade e autonomia, a partir do diálogo sobre o que foi feito individual e coletivamente.

Na outra semana, após as apresentações, uma escola municipal infantil, próxima à escola 1, convidou os alunos-atores e toda a equipe para se apresentarem na mesma em um sábado pela manhã. O convite foi aceito. Augusto ficou admirado diante da atitude dos

alunos, que logo se organizaram entre eles. Segundo Augusto, *“Fiquei bastante satisfeito e surpreso com alguns alunos porque eles organizaram tudo entre eles para que a peça acontecesse na escola que os convidou. Eles demonstraram um senso de responsabilidade enorme”* (ENTREVISTA CONCEDIDA EM 24/11/2010). Ao chegar à escola onde aconteceria a apresentação, alguns alunos-atores da peça não compareceram. Contudo, os que estavam presentes decidiram apresentar assim mesmo e resolveram incorporar ao seu papel a fala dos personagens que não estavam em cena. Segundo Juliana, aluna-atriz da peça: *“Tivemos que improvisar bastante diante da situação e isso aconteceu por causa da falta de responsabilidade dos outros que não compareceram”* (REGISTRO EM DIÁRIO DE CAMPO, 16/11/2010). Ao final, deu tudo certo, sendo que essa situação se apresentou como mais uma oportunidade de os alunos experienciarem o contato com a plateia e com todas as outras questões que envolvem uma apresentação de teatro, configurando-se em mais um momento de experimentação teatral.

Podemos perceber que foi desenvolvido um processo pedagógico a partir da criação de uma peça teatral. Ainda que sem a construção de problematizações das situações dramáticas, da narrativa, sem alusão à análise do texto, do contexto, sem uma orientação mais aprofundada sobre as técnicas teatrais, o teatro foi utilizado com um direcionamento para a ação, na qual a produção foi sendo fabricada no próprio ato de produzir. Esse contexto do teatro na escola traz uma nova forma de aprendizagem, fugindo do ensino tradicional, com o professor tendo a responsabilidade de passar determinado conteúdo para uma turma, sugerindo mais uma vez o movimento tático do teatro. No caso da montagem da peça, não houve uma relação de verticalidade entre educador e educando, na qual um é o sujeito e o outro objeto. O processo pedagógico é dialógico: professor e alunos são sujeitos do conhecimento em contínua interação. A montagem da peça, se caracterizou por um processo bastante autônomo em relação aos alunos, com caráter de responsabilidade e solidariedade, que habilitou os alunos-atores a tomarem decisões e fazerem escolhas pessoais, construindo uma forma de relacionamento entre os participantes a partir de pressupostos pedagógicos como a ética, a autonomia e o significado social do trabalho artístico.

4.5 O “Dia do Jogo Espetacular”

O “Dia do Jogo Espetacular” se configurou de forma bastante parecida nas duas escolas pesquisadas. Toda a estrutura cênica do Jogo Espetacular foi criada e organizada pelos alunos-bolsistas. O coordenador do projeto deixou-os bastante livres para trabalharem nessa

produção e criação do Jogo Espetacular a partir de estudos que vinham sendo feitos sobre o mesmo, desde o início do ano, nos encontros semanais, como parte do projeto. Para acompanhar o percurso do jogo proposto nas duas escolas pesquisadas, acompanhei os grupos pesquisados em todas as casas, sempre entrando e atuando como público do jogo, juntamente com os organizadores do jogo da casa ocupada.

O “Dia do Jogo Espetacular” na escola 1 aconteceu em uma sexta-feira, último dia de aula do ano. O diretor Marcus encerrou as aulas após o recreio, para que o jogo acontecesse, pois quase todas as salas da escola seriam utilizadas como as “casas” do jogo. Nenhum professor ou funcionário da escola acompanhou os jogos. Eram seis “casas” e em cada uma delas estaria sendo desenvolvido um jogo que foi criado por um grupo de alunos da escola juntamente com o aluno-bolsista do teatro responsável durante todo o semestre por esse grupo. Os seis grupos de alunos se revezavam, jogando em todas as casas simultaneamente, ou seja, participando de todos os jogos. A decisão para qual casa o grupo de alunos iria era feita por meio de um dado. Cada casa tinha um número e a cada momento todos os alunos envolvidos no jogo se reuniam no pátio da escola para jogar o dado. A reunião no pátio, em torno do dado, promoveu a instauração do espírito do jogo, tão importante para que ele aconteça.

Cada grupo de alunos, para se representarem, tinha uma roupa ou objeto de cores diferenciadas. Cada casa tinha um cenário, necessário para compor o jogo. Era sorteado no dado para qual casa cada grupo de alunos deveria ir para participar do jogo. Havia uma pontuação para cada jogo, como se fosse uma prova a ser cumprida. Ao final do jogo, o grupo que conseguisse mais pontos seria o vencedor. Essa pontuação era feita em uma pequena tabela que era entregue aos jogadores. Na sala em que o grupo jogava, o aluno-bolsista responsável por aquele jogo marcava a pontuação feita. Havia também tempo determinado, oito minutos, para que o jogo acontecesse em cada casa.

Na escola 2, o jogo aconteceu em um sábado, ao mesmo tempo do conselho de classe anual, também não havendo a participação de nenhum professor de outra disciplina ou de funcionários. Aos sábados, a escola já fica aberta para o uso da comunidade, assim, não houve problemas para ocupá-la com os jogos nesse dia, pois já havia um funcionário disponível e responsável para auxiliar no uso da escola.

O jogo na escola 2 se configurou bastante parecido com o da escola 1, tendo algumas modificações. Cada grupo também possuía uma roupa ou objeto distintos por uma cor e objetos que caracterizavam um cenário para compor os jogos. O início do jogo foi um pouco diferente. Eram sete grupos, cada grupo tinha um grito de guerra e uma coreografia a realizar

como apresentação do grupo para quem estivesse assistindo, o público, que, no caso, eram os componentes dos outros grupos, eu, o professor de Arte, Gilberto, e o coordenador do projeto.

Os alunos experienciaram jogos durante o semestre, visando à construção de um jogo específico para acontecer nesse dia. Cada grupo de alunos possuía um espaço determinado para seu jogo acontecer, “as casas”, nas quais havia objetos para compor a ideia do jogo proposto. Os grupos tinham cada qual um adereço na roupa ou a própria roupa com determinada cor que os diferenciavam uns dos outros. Para Pavis (1999), o adereço “não é um enfeite em cena, um adorno, desde que aparece em cena, põe-se a serviço de efeitos de amplificação, de simplificação, de abstração e de legibilidade” (p. 214). Quando os adereços estão em cena, são para serem lidos pelo espectador, contribuindo para uma compreensão do que se deseja comunicar. O jogo, nesse dia, foi observado também por algumas pessoas, havendo relação do jogo com uma plateia. A intenção do projeto não era a montagem de um espetáculo, mas que, no momento da exibição, a apresentação para o público, o jogo passasse a ser artístico. Essa mudança que ocorre do jogo em arte é definida por Gadamer (*apud* SIQUEIRA, 2005) como uma “transformação em configuração”. Como nos explica Siqueira (2005):

Durante os ensaios, em algum momento, todos no elenco mais ou menos concordam que uma determinada ação de faz-de-conta chega a uma condição tal que pode ser vista como artística [...] o jogo jogado nos ensaios sofre uma transformação e se torna arte (p. 82).

A proposta do “Dia do Jogo Espetacular”, como o próprio nome sugere, mistura, portanto, o jogo e o espetáculo, a partir de uma relação, e não de uma representação, os jogadores jogam com o espaço e também com os papéis sociais assumidos pelos indivíduos que lhe assistem. “Ao deixar de representar, o atuante da escola é um inventor de jogos de espaço e inventor de jogos performáticos” (ANDRÉ, 2007, p. 150), assim como afirma Guénon (*apud* ANDRÉ, 2007), vai-se ao teatro hoje para ver o jogo do ator, e não para ver personagens ou narrativas, sendo esse prazer em ver o artista jogando o prazer de quem está disposto a jogar, tornando o espectador também um jogador. Assim, o jogo pode ser visto como uma ação que permite o jogador se apropriar de um “próprio” e criar sua atuação por meio do espaço.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a definição da arte como área de conhecimento, por intermédio da LDB/96, a constituição do teatro na escola é discurso integrado ao campo pedagógico. Dessa forma, foi possível perceber que, mesmo havendo uma lei que propõe a arte como disciplina do currículo oficial da educação, tendo o teatro como um dos conteúdos desta, nem sempre o ensino teatral se consolida somente dessa maneira. A pesquisa nos mostra outra possibilidade de a ação teatral ser promovida na escola, mediante oficina extracurricular, atuando a partir de um projeto educativo, o que pode ser visto como outra forma de cumprir a lei, pois trabalhar o teatro ou outra linguagem artística em projetos extracurriculares é possibilidade de ensino apresentada pelos PCNs.

No entanto, abarcar e garantir um espaço para todas as linguagens artísticas é questão que não está definido pelo próprio MEC, como vimos nas análises dos PCNs. Estes, visando a nortear o ensino, acabam por ampliar demais o debate sobre a inserção das linguagens artísticas nas escolas, não havendo, nesse documento, nem mesmo na atual LDB, uma definição concreta e clara sobre a formação do professor de Arte e como colocar em prática o ensino das quatro modalidades artísticas, dentre elas o teatro. Esses apontamentos apresentados restringem a discussão dos PCNs, no sentido de uma contribuição necessária para uma mudança na área pedagógica da Arte. O cenário do ensino de Arte nas escolas se apresenta com um professor podendo promover, a partir de suas propostas pedagógicas, o ensino de todas as linguagens artísticas. No caso das escolas pesquisadas, o teatro atuou por meio de projetos da própria escola e do curso de Teatro da universidade local, lembrando que, em uma dessas escolas, o teatro dividiu seu espaço com as artes visuais. Dessa forma, a pesquisa, além de propiciar o surgimento de novas indagações, surpreendeu-me, modificando meu olhar sobre o teatro na escola, o que apresentarei como pontos fundamentais para a conclusão deste trabalho.

Chegando ao final da pesquisa, considero que a mesma teve o foco na percepção de como é possível o trabalho com o teatro na escola, a partir da LDB de 1996, que instituiu seu ensino nesse ambiente. Percebo que uma análise aprofundada sobre como estariam sendo trabalhadas suas metodologias, técnicas, sua contextualização dramática, dentre outras possibilidades, não foi explorada suficientemente neste trabalho, estando aí um dos limites da pesquisa. Considero, portanto, que o marco da abordagem desta é o registro de algumas

possibilidades das práticas teatrais acompanhadas nas escolas, a partir da colocação da LDB de 1996, frente ao ensino do teatro. Mesmo sem um posicionamento claro da lei, foram perceptíveis algumas formas possíveis do fazer teatral, sendo tomadas, aqui, como ações táticas instauradas pelos professores e alunos-bolsistas das escolas pesquisadas diante do poder estratégico, a instituição escolar.

Assim, expondo os pontos conclusivos, vejo ser importante destacar que o teatro na escola tem sua maneira própria, específica de ser trabalhado, com valores artísticos relacionados com o contexto de cada escola, e que não cabe compará-lo com o fazer de um teatro profissional, principalmente, porque nem todos os agentes que trabalham o teatro na escola possuem uma formação específica na área. Essa comparação não faz sentido, pois institui uma relação hierárquica, pressupondo que um tem mais valor que o outro. A questão é, portanto, perceber que são muitas as possibilidades do fazer teatral, não havendo uma única forma a ser seguida. Mesmo dentro de uma mesma escola, o teatro pode ser trabalhado de forma diferente, como vimos, dentro da disciplina Arte ou com oficinas extracurriculares. Cada uma dessas maneiras é uma possibilidade diferente de ensino, permitindo o acesso do aluno a essa linguagem artística.

Dessa forma, as possibilidades de atuação do ensino teatral nas escolas pesquisadas, seja curricular ou extracurricular, delimitam o desenvolvimento da linguagem cênica em níveis e estruturas distintas dentro de um mesmo ambiente escolar. Isso nos demonstra a real abertura e flexibilidade para o ensino teatral como processo educativo nas escolas, percebendo que as duas podem acontecer simultaneamente, sem que, necessariamente, uma delas precise ou deva ser excluída.

Com a oficina extracurricular, no caso da escola 1, ao ver muitos agentes da escola envolvidos em uma montagem teatral, alunos cavando o espaço/tempo dos ensaios na escola, tomando frente da direção e da atuação da peça, e também professores, diretor, vice-diretora e supervisora educacional, agindo como figurinistas, sonoplastas e maquiadores, tudo isso acontecendo dentro de uma proposta contextual do uso do teatro, percebi a importância desta proposta para o envolvimento da escola com o teatro. Por esse processo, foi possível à escola uma vivência do fazer teatral que foi além de uma mera proposta cênica ilustrativa, o que desconstruiu minha ideia de que o teatro, ao ser utilizado em função de determinado tema, não propicia o acesso do aluno à linguagem cênica. A peça propiciou não só ao aluno, mas à escola, uma interação e envolvimento dos agentes, estabelecendo a capacidade dos sujeitos de vivenciarem uma relação com o mundo, como parte integrante de um todo, a partir de sua individualidade.

Podemos perceber ainda, a partir do caso da escola 1, que o teatro propiciou, com a mediação do professor Augusto, a experiencição dos alunos em várias situações artísticas e técnicas, seja na iluminação, na sonoplastia, na criação de novas cenas, resultando em objetivos focados tanto na aquisição de uma linguagem artística quanto no desempenho de um ofício, ou seja, o teatro se apresentando como o exercício de uma possível profissão. As duas possibilidades do teatro na escola também são um caminho viável para se levar a linguagem teatral aos alunos, sendo formas de despertar o gosto pelo teatro.

Ainda com a montagem da peça e com o trabalho dos jogos na disciplina Arte, foi possível perceber a atuação do processo teatral, de forma a não reproduzir a transmissão de saber da mesma maneira que as outras disciplinas (como a Matemática e o Português, entre outras), sendo a ação teatral explorada em seu verdadeiro potencial, que é o aprender a lidar em grupo, a exploração da criatividade e a interação por meio das dinâmicas e jogos que visam a um trabalho de socialização. A prática educativa do teatro é distinta das demais disciplinas, como já explicitado ao longo do trabalho, devido às especificidades de seu modo de transmissão e dos objetivos a serem alcançados em tal processo de ensino. A meu ver, é nesse ponto que o teatro também pode contribuir para a educação, demonstrando, através de seus procedimentos, uma experiência rica e significativa para os alunos, a partir de sua participação ativa no processo educativo, capaz de propiciar momentos de prazer e alegria, ao ser vivenciado com intensidade, de forma a envolvê-lo como um ser integrado, contribuindo para a sua transformação. Além disso, o espaço da sala de aula com o trabalho dos jogos ganhou novo significado, podendo ser visto, inicialmente, como um convite aos alunos para a entrada em um universo diferenciado de seu cotidiano escolar. O espaço foi experimentado não como algo separado e distante do aluno, mas como a possibilidade de exploração da corporeidade, como um lugar possível de ser ocupado e transformado, em que o aluno se vê dentro dele e, conseqüentemente, vê a si mesmo.

A pesquisa nos aponta também que o campo de ensino do teatro não está totalmente delimitado embora capturado pelo poder estratégico da instituição. O processo do teatro, a partir dos jogos e da montagem da peça, ao serem oferecidos pelos alunos-bolsistas e pelos professores, pôde se mover de forma bastante independente ao ter seu espaço criado, mostrando-nos os indivíduos que não possuem lugares próprios e que, ao serem utilizados em um “próprio”, criam condições de inventar e reutilizar o espaço a partir do que está imposto por meio de suas “maneiras de fazer”. Diante do espaço cotidiano da escola, foram instauradas ações, a partir dos agentes envolvidos com o teatro, que modificaram o que estava fixo e ressignificaram esse cotidiano escolar. A sala de aula, o pátio e, além destes, o salão da

igreja tornaram-se espaços de intervenção, com cenas que inventavam e constituíam o espaço, presenteando a escola.

Dessa maneira, tomando como referência a ação tática de De Certeau para situar as ações do teatro nas escolas pesquisadas, o sentido destas não foi se fixar, mas cavar um espaço transitório, visando a uma apropriação do lugar. Essa prática parte do princípio de que há uma maneira de trabalhar o teatro que não tem lugar próprio, daí ser ela uma ação tática, pois consegue tirar proveito da situação. Podemos ver a escola como a produtora que forneceu o que se precisava, e o teatro, a partir da ação dos agentes, ao utilizá-la, adquiriu o direito de usufruí-la de sua maneira, sem ser o proprietário. Ao se ter consciência do lugar que se ocupa, no caso, o ambiente escolar, pode-se ter noção dos limites que a situação impõe e provocar mudanças a partir da ampliação do raio de atuação da linguagem teatral. Esse é o último ponto importante que destaco sobre a pesquisa, pois a ação teatral na escola, com todo o seu processo distinto de um modelo tradicional de ensino, demonstra como é possível o desenvolvimento de sua ação pedagógica na escola, podendo ser vista a partir desse jogo estabelecido entre teatro e escola, no qual não existe um único vencedor. Na medida em que a relação se estabelece de forma dinâmica e flexível, o que surge é um acontecimento vivo e belo que beneficia todos os envolvidos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. Concepções e práticas artísticas na escola. In: FERREIRA, Sueli (Org.). *O Ensino das Artes: Construindo Caminhos*. Campinas: Papirus, 2001. p. 11-38.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O Método nas Ciências Naturais e Sociais*. 2. ed. São Paulo: Thomson Learning, 1999.

ANDRADE, Andréia Fernandes. *O Teatro na escola: do “teatrinho ao método dramático”*. In: IV Reunião Científica de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas. Belo Horizonte, 2007. Disponível em: <www.portalabrace.org>. Acesso em: 10 dez. 2010.

ANDRÉ, Carminda Mendes. *O teatro pós-dramático na escola*. 206 p. Tese (Doutorado)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Estudo de caso: seu potencial na educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: s.n, n. 49, p. 51-54, maio 1984.

_____. *Etnografia da Prática Escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). *O ensino das artes nas universidades*. São Paulo: EDUSP, 1993.

_____. *A Imagem no Ensino da Arte: anos 80 e novos tempos*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

_____. *Arte-Educação no Brasil*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BENETTI, Geórgia Maria Ferro *et al.* A potencialidade da corporeidade na escola: possibilidades de transformação das praticas educativas à potencialidade. *Revista Vydia*, Santa Maria: s.n, v. 21, n. 38, p. 125-132, jul./dez. 2002.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1997.

BONFIM, Patrícia Vieira. *A criança de seis anos no ensino fundamental: uni-duni-tê... corporeidade e ludicidade – mais que uma rima um porquê*. 153 p. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 9.394/96*. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 18 de abr. 2009a.

_____. _____. *Lei nº 5.692/71*. Disponível em: <www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692_71.htm>. Acesso em: 18 de abr. 2009b.

_____. _____. *PIBID - Apresentação*. Disponível em www.portal.mec.gov.br. Acesso em 05 de janeiro de 2011.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Meio Ambiente*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

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

BROOK, Peter. *A porta aberta: reflexões sobre a interpretação e o teatro*. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1999.

CABRAL, Beatriz Ângela Vieira. Avaliação em Teatro: implicações, problemas e possibilidades. *Revista Sala Preta*, São Paulo: Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes, n. 2, 2002.

_____. O diferente em cena. Integração ou interação? *Ponto de Vista Revista de Educação e Processos Inclusivos*, Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, n. 6, p. 27-42, 2005.

_____. *Drama como método de ensino*. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. O professor-artista: perspectivas teóricas e deslocamentos históricos. *Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas*: Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Teatro, v. 1, n. 10, 2008.

_____. Entre o efêmero e o processual – o ‘navegar’ como habilidade, metáfora, tema. *Revista O Percevejo online*, Dossiê: Teatro e Pedagogia, Periódico do Programa e Artes Cênicas PPGAC/UNIRIO, v. 1, n. 2, 2009.

_____. *Teatro e Pressupostos curriculares*. Disponível em: <www.dac.ufsc.br/download/teatro_educacao_curriculo.doc>. Acesso em: 12 ago. 2010.

_____. *O equilíbrio entre o fazer e o apreciar no processo de construção em Artes*. Disponível em: <www.dac.ufsc.br/download/teatro_educacao_equilibrio.doc>. Acesso em: 03 jan. 2011.

CAILLOIS, Roger. *Los juegos e los hombres: la máscara y el vértigo*. México: Fondo de Cultura Económica, 1986.

CHACRA, Sandra. *Natureza e Sentido da Improvisação Teatral*. São Paulo: Perspectiva, 1983.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1991.

COURTNEY, Richard. *Jogo, Teatro e Pensamento*. Tradução Karen Muller e Silvana Garcia. São Paulo,: Perspectiva, 1980.

DA MATTA, Roberto. O ofício de Etnólogo, ou como ter Anthropological Blues. In: NUNES, E. de Oliveira (Org.). *A aventura sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. 23 – 35.

- DE CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1990.
- DEMO, Pedro. *A Nova LDB: Ranços e Avanços*. Campinas: Papirus, 1997.
- DENARDI, Christiani. *A disciplina Arte: o que e como ensinar e avaliar*. Disponível em: <www.editoraopet.com.br/data/documents/storedDocuments>. Acesso em: 11 jan. 2011.
- DESGRANGES, Flávio. *Pedagogia do Teatro. Provocação e Dialogismo*. São Paulo: Hucitec; Mandacaru, 2010.
- DUARTE JÚNIOR, João Francisco. *Fundamentos Estéticos da Educação*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1988.
- FARIAS, Sérgio Coelho. Condições de trabalho com Teatro na Rede Pública de Ensino: sair de baixo ou entrar no jogo. *Urdimento – Revista em Estudos em Artes Cênicas*, Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Teatro, v. 1, n. 10, p. 19-24, 2008.
- FISCH, Carolina Betioli Ribeiro. *A formação do arte-educador frente à epistemologia do ensino da arte: relações, contradições e perspectivas*. 105 p. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2006.
- FÔNSECA, Fábio do Nascimento. Parâmetros Curriculares Nacionais: Possibilidades, Limites e Implicações. In: PENNA, Maura. *É este o ensino de Arte que queremos? Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais*. João Pessoa: CCHLA/PPGE/Ed. da UFPB, 2001. 15-30.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- FREIRE, João Batista. *Educação de corpo inteiro*. São Paulo: Scipione, 1997.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FUZARI, Maria Felisminda de Rezende; FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 2001.
- GAMA, Joaquim. *Produção Teatral: A Velha-Nova História*. 229 p. Dissertação (Mestrado)-Escola de Comunicação e Arte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.
- GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. *Educação, poder e sociedade no Império Brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2008.
- GORE, Jennifer M. Foucault e a Educação: fascinantes desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. 9-20.
- HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- JAPIASSU, Ricardo. *Metodologia do Ensino de Teatro*. Campinas: Papirus, 2001.

KOUDELA, Ingrid Dormien. *Brecht: Um Jogo de Aprendizagem*. São Paulo: Perspectiva; Edusp, 1991.

_____. *Texto e Jogo: uma didática brechtiniana*. São Paulo: Perspectiva; Fapesp, 1999.

_____. *Jogos Teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

LOPES, Joana. *Pega Teatro*. Campinas: Papirus, 1989.

LUDKE, M.; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 2008.

MACHADO, Jocelia Cleusa. *Fazer Teatro na escola... por que não?* Estudo sobre a produção teatral no espaço escolar. 185 p. Dissertação (Mestrado)- Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

MARTINS, Marcos Bulhões. *Encenação em jogo: experimento de aprendizagem e criação do teatro*. São Paulo: Hucitec, 2004.

MATURANA, Humberto. *Emoção e Linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

MENDES, Maria Izabel Brandão de Souza; NÓBREGA, Terezinha Petrucia. Corpo, Natureza e Cultura: contribuições para a educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 27, p. 125-211, set./out./nov./dez. 2004. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a08.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2009.

MENEGHETTI, Sylvia Bojunga. *Contexto Nacional: As principais mudanças políticas e conceituais na visão dos arte-educadores*. Disponível em: <www.artenaescola.org.br/pesquise_artigos.php>. Acesso em: 09 jul. 2009.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da Percepção*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais. *Currículo Básico Comum*. Belo Horizonte: SEE/MG, 2006.

_____. _____. *PEAS-Juventude: Programa Educacional de Atenção ao Jovem: Guia de Formação Inicial (Partes I e II)*. Belo Horizonte, 2009.

_____. _____. *Escolas-Referências*. Disponível em: <www.educacao.mg.gov.br/projetos/projetos-complementares/1644-projetoescolareferencia>. Acesso em: 18 nov. 2010a.

_____. _____. *PAV: Projeto Acelerar para Vencer*. Disponível em: <www.educacao.mg.gov.br/projetos>. Acesso em: 23 out. 2010b.

MURRAY, Janet. *Hamlet no Holodeck, o futuro da narrativa no ciberespaço*. São Paulo: Itaú Cultural; Unesp, 2003.

OLIVEIRA, Wanderley Cardoso. O conceito de Fenomenologia a partir do “Prefácio” à Fenomenologia da Percepção de M. Merleau-Ponty. In: MORATO, Debora C.; MARQUES, Rodrigo V. (Org.). *Fenomenologia da experiência: horizontes filosóficos da obra de Merleau-Ponty*. Goiânia: Ed. da UFG, 2006.

_____. Fenomenologia e Pintura: Olhares que se cruzam em A Dúvida de Cézanne de Maurice Merleau-Ponty. *Revista Olhar*, São Carlos, ano 7, n. 12-13, p. 63-74, jan./jul. e ago./dez. 2005.

_____. Ciência e Arte na Filosofia de Merleau-Ponty. *Cadernos de Pesquisa em Educação*, Vitória: PPGE-UFES, v. 16, n. 32, p. 98-111, jul./dez. 2010.

PAVIS, Patrice. *Dicionário do Teatro*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

PEDROSO, Júnia César. A percepção do corpo cênico em Klauss Vianna e Merleau-Ponty. In: REUNIÃO CIENTÍFICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS, 4., Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: Escola de Belas Artes/UFMG, 2007. Disponível em: <www.portalabrace.org>. Acesso em: 16 dez. 2010.

PENNA, Maura. A orientação geral para a área de Arte e sua viabilidade. In: PENNA, Maura. *É este o ensino de Arte que queremos?* Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. João Pessoa: CCHLA/PPGE/Ed. da UFPB, 2001. 31-56.

PEREGRINO, Yara Rosas; SANTANA, Arão Paranaguá. Ensinando Teatro: uma análise crítica da proposta dos PCNs. In: PENNA, Maura. *É este o ensino de Arte que queremos?* Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. João Pessoa: CCHLA/PPGE/Ed. da UFPB, 2001. 97-112.

PEREIRA, Lúcia Helena Pena. *Bioexpressão: a caminho de uma educação lúdica para a formação de educadores*. 2005. 403 p. Tese (Doutorado)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

_____; BONFIM, Patrícia Vieira. Corporeidade: Uma visão integrativa para a formação e atuação docente do educador. In: PEREIRA, Lúcia Helena; OLIVEIRA, Wanderley Cardoso de (Org.). *Práticas Educativas: Discursos e produção de saberes*. Rio de Janeiro: E-Papers, 2007. 89 – 118.

PINO, Ivany. A Lei das Diretrizes e Bases da Educação: A ruptura do espaço social e a organização da educação nacional. In: BRZEZINSKI, Íris (Org.). *LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. 17-28.

RYNGAERT, Jean-Pierre. *Jogar, Representar*. São Paulo: Cosac Nayf, 2009.

SANTANA, Arão Paranaguá. *Teatro e Formação de professores*. São Luís: Ed. da UFMA, 2010.

SILVA, Andreia Pinheiro da. *O jogo como indutor da encenação uma experiência de sala de aula*. Disponível em: <www.seer.unirio.br/index.php/pesqcenicas/article/viewFile/704/644>. Acesso em: 02 dez. 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Quem escondeu o currículo oculto. In: *Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte, Autêntica, 1999. p.77-152.

SIQUEIRA, Adilson Roberto. *A personagem desconstruída: argumentos para uma arte cênica não-logocêntrica*. 133 p. Tese (Doutorado)- Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

_____. *Projeto do Programa Institucional de Bolsa de Incentivo à Docência – PIBID – Teatro/ UFSJ*. Projeto utilizado para uso didático em grupo de estudos do projeto PIBID-Teatro em Jogo, Arte-Educação e Sustentabilidade, 2009.

_____. *Contribuição para uma Metodologia de Pesquisa em Artes*. Texto de uso didático em grupo de estudos do PIBID-Teatro em Jogo, Arte-Educação e Sustentabilidade, UFSJ, 2010.

SLADE, Peter. *O Jogo Dramático Infantil*. São Paulo: Summus, 1978.

SOARES, Carmela. *Pedagogia Teatral, uma poética do efêmero: o ensino do teatro na escola pública*. São Paulo: Hucitec, 2010.

SPOLIN, Viola. *O jogo teatral no livro do diretor*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

_____. *Improvisação para o Teatro*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

STANISLAVSKI, Constantin. *A Construção da Personagem*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

STRAZZACAPPA, Márcia. A arte do espetáculo vivo e a construção do conhecimento: vivenciar para aprender. In: FRITZEN, Celdon; MOREIRA, Janine (Org.). *Educação e Arte, as linguagens artísticas na formação humana*. Papirus: Campinas, 2008. p. 77-94.

_____. *Empilhando Carteiras: a procura de um espaço*. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS, 5., Belo Horizonte. *Anais Criação e Reflexão Crítica...* Belo Horizonte: Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais Horizonte, 2009. Disponível em <http://www.portalabrace.org/vcongresso/textos/pedagogia/MarciaStrazzacappaEmpilhandocar teirasaprocuradeumespacovazio.pdf>. Acesso em: 23 junho 2009. 1-5.

_____. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. *Caderno Cedes*, ano 21, n. 53, abr. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000100005>. Acesso em: 03 mar. 2010.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, Sônia Tramujas. *A diversidade cultural e o ensino da Arte*. IV Fórum de Pesquisa Científica em Arte. Escola de Música e Belas Artes do Paraná. Curitiba, 2006. Disponível em: <www.embap.pr.gov.br/arquivos/File/anais4/sonia_tramujas.pdf>. Acesso em 12 mar. 2010. 190 – 196.

VELHO, Gilberto. *Individualismo e Cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. 8. ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2008.

VIGANÓ, Suzana Schmidt. *As Regras do Jogo: A ação sociocultural em teatro e o ideal democrático*. São Paulo: Hucitec, 2006.

WOODS, Peter. *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós, 1987.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.



APÊNDICE 1

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Ao diretor _____

Venho, por meio desta, solicitar o desenvolvimento de uma pesquisa nesta instituição escolar, a respeito do ensino do teatro na escola. O objetivo deste estudo é o levantamento de dados para a elaboração de uma dissertação de Mestrado em Educação, oferecido pela Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ), sob orientação do professor Dr. Wanderley Cardoso de Oliveira. Para isso, eu, Danielle Rodrigues de Moraes, aluna do Programa de Pós Graduação, desejo acompanhar as aulas do professor de Arte, do 9º ano do Ensino Fundamental dessa escola. Assim, solicito sua autorização para que eu possa observar essas aulas, durante os meses de agosto a dezembro de 2010 (2º semestre do ano letivo), quando serão realizadas observações em sala de aula e entrevista com professor do universo pesquisado. Solicito o consentimento para coletar dados com alunos e funcionários, firmando o compromisso de utilizar os dados unicamente para fins de pesquisa. Os interessados podem ter total acesso às informações utilizadas ao final da dissertação. Os resultados serão utilizados para fins de estudo científico, apresentação da conclusão do curso e para o uso em futuras pesquisas sobre o tema.

Agradeço, desde já, pela compreensão e colaboração,

Danielle Rodrigues de Moraes
(Mestranda em Educação – UFSJ)



APÊNDICE 2
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI

TERMO DE ACEITAÇÃO DOCENTE

Prezado Professor _____, o trabalho intitulado “Teatro na Escola: da lei à lida” é um projeto de pesquisa de mestrado, desenvolvido pela aluna Danielle Rodrigues de Moraes, sob orientação do Prof. Dr. Wanderley Cardoso Oliveira, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSJ. O objetivo principal da pesquisa é verificar a prática do Teatro-Educação na escola, descrevendo e analisando a relação desse processo educativo com os modelos educacionais vigentes da instituição escolar. Para isto, solicitamos autorização para observar sua prática pedagógica, durante suas aulas na Escola....., utilizando a sala de aula como espaço de investigação em nossa pesquisa. Asseguramos o total sigilo nos dados coletados, que serão utilizados somente para fins de pesquisa e analisados de uma forma geral e não individual. Através do presente termo de esclarecimento informamos sobre os seguintes itens:

Através do presente termo de consentimento informo ainda os seguintes itens:

- 1) Da garantia de ser atendida a qualquer pergunta ou esclarecimento de qualquer dúvida sobre a metodologia, os benefícios e outros aspectos relacionados com a pesquisa envolvida.
- 2) Do caráter confidencial das informações prestadas, relacionadas como a sua privacidade e a proteção da imagem da escola, assim como dos profissionais envolvidos.
- 3) Das informações coletadas serem utilizadas exclusivamente para o desenvolvimento da pesquisa em questão, e de não serem utilizadas para seu prejuízo ou prejuízo da instituição em questão.
- 4) Da liberdade de acesso aos resultados da pesquisa.

A sua colaboração é imprescindível para o alcance dos objetivos propostos. Agradeço antecipadamente a atenção dispensada e me coloco à sua disposição para quaisquer esclarecimentos (e-mail: _____ tel: _____).

TERMO DE CONSENTIMENTO

Nesses termos, e considerando-me esclarecido (a), eu, _____, portador do RG _____, permito a observação do meu exercício docente, de livre e espontânea vontade, devidamente informado sobre a natureza da pesquisa, objetivos propostos, metodologia empregada e benefícios previstos, sem cobrança de ônus ou qualquer encargo financeiro, resguardando aos tutores do projeto a propriedade intelectual das informações geradas e expressando a concordância com a divulgação pública dos resultados, nos termos descritos anteriormente.

São João del-Rei, ___ de _____ de _____

Assinatura



APÊNDICE 3

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI TERMO DE ACEITAÇÃO DA ESCOLA

Prezado diretor _____, o trabalho intitulado “Teatro na Escola: da lei à lida” é um projeto de pesquisa de mestrado desenvolvido pela aluna Danielle Rodrigues de Moraes, sob orientação do Prof. Dr. Wanderley Cardoso Oliveira, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSJ. O objetivo principal da pesquisa é verificar a prática do Teatro-Educação na escola, descrevendo e analisando a relação desse processo educativo com os modelos educacionais vigentes da instituição escolar. Para isto, solicitamos a sua autorização para utilizar esta escola como espaço de investigação. Asseguramos o total sigilo nos dados coletados, que serão utilizados somente para fins de pesquisa e analisados de uma forma geral e não individual.

Através do presente termo de consentimento informo ainda os seguintes itens:

- 1) Da garantia de ser atendida a qualquer pergunta ou esclarecimento de qualquer dúvida sobre a metodologia, os benefícios e outros aspectos relacionados com a pesquisa envolvida.
- 2) Do caráter confidencial das informações prestadas, relacionadas como a sua privacidade e a proteção da imagem da escola, assim como dos profissionais envolvidos.
- 3) Das informações coletadas serem utilizadas exclusivamente para o desenvolvimento da pesquisa em questão, e de não serem utilizadas para seu prejuízo ou prejuízo da instituição em questão.
- 4) Da liberdade de acesso aos resultados da pesquisa.

Desde já agradecemos sua colaboração.

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____, diretor (a) da Escola _____, venho, por meio deste, comprovar que estou esclarecido com relação aos objetivos e metodologia aplicados na pesquisa acima mencionada. Estou ciente que a participação da escola ocorre de forma voluntária. Estou ciente também que, como responsável legal pela escola, posso interromper ou abandonar este estudo a qualquer momento, sem que nenhuma implicação recaia sobre mim, além de concordar com a utilização das informações prestadas exclusivamente para fins científicos.

São João del-Rei, ____ de _____ de 2010.

Assinatura

APÊNDICE 4**ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES:**

- 1) Qual sua formação profissional?**
- 2) Como você trabalha o ensino do teatro na escola?**
- 3) Você segue algum documento pedagógico para planejamento de aulas?**
- 4) Como você avalia suas aulas para dar nota aos alunos?**
- 5) Gostaria de fazer algum comentário sobre o assunto?**

APÊNDICE 5**ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA DIRETORES, VICE-DIRETORA E
ORIENTADORA EDUCACIONAL**

- 1) Como tem acontecido o ensino do teatro na sua escola?**

- 2) Qual a importância do teatro na educação?**

- 3) Gostaria de fazer algum comentário a respeito do assunto?**