

REESCREVENDO O ROTEIRO EM 3 ATOS: POR UM ENSINO DIALÓGICO DE TEATRO

DOI: 10.15628 / Per.Form[AR].2019.8718

SILVA, I.M da.* e PERNAMBUCO, M.M.C.A. (in memoriam)**

Departamento de Práticas Educacionais e Currículo do Centro de Educação / Universidade Federal

do Rio Grande do Norte (CE/UFRN)

ildisnei@hotmail.com*

Artigo aceito em maio/2019

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo problematizar a cena como possibilidade de leitura do mundo, a partir do distanciamento e estranhamento da(s) realidade(s), entendendo-a como “ficção reveladora” e espaço de construção de possibilidades de intervenção na realidade. Estabelecemos nesta escrita uma relação entre o pensamento freireano de uma educação para emancipação e a arte, e em defesa do que denominamos um Ensino Dialógico de Teatro, a partir dos referenciais teórico-metodológicos trabalhados no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Práticas Educativas em Movimento (GEPEM/UFRN) e no Laboratório de Estudos Cenográficos e Tecnologias da Cena (CENOTEC/DEART/UFRN), apresentando uma proposta de trabalho para a educação básica no que diz respeito ao ensino de Teatro.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino; Arte; Teatro; Pedagogia Freireana.

RE-CREER LE SCRIPT EN 3 ACTES: PAR UM ENSEIGNANT DIALOGIQUE

RESUMÉ

La présente recherche vise à problématiser la scène comme une possibilité de lire le monde, de la distance et de l'éloignement de la (des) réalité (s), la comprendre comme “fiction révélatrice” et espace de construction de possibilités d'intervention dans la réalité. Nous établissons dans cette écriture une relation entre la pensée freiréenne d'une éducation pour l'émancipation et l'art, et pour la défense de ce que nous appelons un Enseignement Dialogique Théâtral, des références théorico-méthodologiques travaillées dans le Groupe d'Etudes et Recherches sur les Pratiques Educatives en Mouvement (GEPEM / UFRN) et au Laboratoire de Scénographie et Scène Technologies (CENOTEC / DEART / UFRN), , et le lancement d'une proposition de travail pour l'éducation de base en ce qui concerne l'enseignement du Théâtre.

MOTS-CLÉS: Enseignement; Art; Théâtre; Pédagogie freiréenne.

1. ORGANIZANDO O ESPAÇO DA CENA

A presente escrita encerra um momento de grande importância vivenciado ao longo do processo de doutoramento em Educação no PPGED/UFRN, de 2016 a 2018, sob orientação da Profa. Marta Pernambuco, em que pesquisamos a relação entre o pensamento freireano no que diz respeito ao Diálogo e as práticas educativas em Teatro.

Utilizando um termo teatral para falar desse momento, poderíamos tratá-lo como “epílogo”, mas não daria conta, pois embora seja encerrada uma última etapa, esse é, basicamente um “(não) final”.

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

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

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

2. ATO I: SOBRE A LINGUAGEM TEATRAL E A LEITURA DO MUNDO

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

A partir da colocação do autor acima citado, podemos destacar uma situação recorrente, pois nos deparamos, no dia a dia, com um pensamento do senso comum, seja nas práticas teatrais em escolas e em sala de aula, e que se torna uma barreira para o Ensino de Teatro, que é achar que este versa apenas pela área da atuação e que o aluno precisa estar no palco assim como o ator, em eventos como comemorações da escola ou até mesmo em cenas e trabalhos criados dentro da sala de aula. Acabando, assim, por deixar de lado outros elementos, como a questão da cenografia que envolve figurino, maquiagem, cenário, iluminação, sonoplastia, além de esquecer outras perspectivas, como as formas espetaculares, manifestações culturais e a apreciação destas, conforme nos aponta Araújo (2005).

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

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

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

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

Cabe ressaltar que, mesmo num processo de ensino de teatro que considere o ator como elemento central, é importante estar atento às outras diferentes formas de conhecimentos, como do cenário, da dramaturgia, a iluminação, do figurino, entre outras, não podendo negligenciá-las, pois são fundamentais na compreensão das relações dos elementos de sua representação com os demais elementos presentes numa encenação, construindo assim sua tarefa teatral.

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

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

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

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

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

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

3. ATO II: SOBRE UM ENSINO DIALÓGICO DE TEATRO

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

No que concerne à educação dialógica proposta por Paulo Freire, e aos momentos pedagógicos propostos pelo GEPEM/UFRN, coadunamos com a defesa de práticas educativas transformadoras, do conhecimento como instrumento de ação.

O grupo identifica uma prática educativa dialógica em 3 momentos pedagógicos:

Primeiro o *Estudo da Realidade*, a fase de levantamento da realidade, análise da situação e problematização questionando os modelos explicativos propostos sobre ela; o segundo, a *Organização do Conhecimento*, onde os conteúdos formais são enfatizados, em confronto com a problematização inicial, buscando uma nova concepção das situações analisadas e introduzindo novos elementos que ampliem a compreensão de determinada problemática; e terceiro, a *Aplicação do Conhecimento*, fase na qual a partir do conhecimento organizado é possível reler e reinterpretar a realidade, além de extrapolar para novas situações que gerem novas problematizações. (PERNAMBUCO e PAIVA, 2005; 2013).

Nesse sentido, pensando no Ensino de Teatro, reconhecemos a necessidade de práticas teatrais e seu ensino como instrumento para o sujeito reconhecer-se enquanto tal, e transformar o meio em que vive a partir da superação dos supostos limites que lhe são impostos.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Todas estas mediações sugerem às crianças determinado (re)conhecimento de algumas características e especificidades do teatro, assim como expectativas em relação ao contato com a linguagem teatral. As mais frequentes e salientes são as seguintes: o conhecimento e a diferenciação de gêneros e estilos em diferentes linguagens; a percepção da provisoriedade, efemeridade e potencialidade improvisacional do teatro; a necessidade de trabalho e elaboração prévia na construção de um espetáculo, modelos de uma “boa interpretação”; a existência da máscara, de personagens (diferentes dos atores) envolvidos em ações e uma trama narrativa; o (quase) silenciamento em relação aos processos de criação através do teatro. (FERREIRA, 2006, p.51)

Desse modo, a autora indica que:

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

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

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

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

Problematizando essa relação entre o pensamento freireano e o Ensino de Teatro é preciso compreender que Paulo Freire defende a ideia de que o processo educacional deva abrir um diálogo, na tentativa de “colocar o educando frente à sociedade para que ele se conscientize de seu papel e contribua para a transformação da estrutura social opressora” (TELLES, 2004, p.22), ou seja, que ele se perceba como sujeito atuante frente a esta sociedade e evidenciando que ela é passível de mudanças (SILVA, 2015, pág. 49).

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

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

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

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

Sávio Araújo (2005), inclusive, reitera em seu trabalho que esse é um ponto em comum entre Viola Spolin e as propostas pedagógicas do GEPEM, tendo em vista que o grupo considera o ensino como “um processo de construção de conhecimento, que se dá a partir da mobilização dos sujeitos em torno de problematizações geradas por temas oriundos das realidades dos alunos” (ARAÚJO, 2005, p. 98).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Para essa sociedade, acreditamos que o teatro tem muito a contribuir, à medida em que auxilia os seres humanos, e na escola, os estudantes, a apreender os processos simbólicos do mundo, a tomar a realidade como coisa em mutação, a desenvolver meios de percepção e atuação no mundo.

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

4. ATO III: SOBRE O (NÃO) FINAL

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

Percebemos ao longo desse percurso que, a prática educativa dialógica, pedagogicamente organizada, a partir dos critérios apresentados e problematizados ao longo desta escrita e que permitem a sistematização do conhecimento e ampliação das concepções a partir da educação dialógica, revelou-se um instrumento fundamental para a construção de programações de ensino ou matrizes curriculares que se proponham a ter a(s) realidade(s) e os múltiplos olhares sobre ela como ponto de partida do fazer pedagógico.

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

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

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

Quando falamos em nosso título em reescrita pensamos numa reescrita da realidade através do teatro que pode codificar e decodificar as realidades, estamos entendendo que a decodificação, na perspectiva freireana:

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

A decodificação, como proposta por Paulo Freire, significa ser capaz de traduzir um código. O processo de decodificação para esse autor ganha um sentido de desvelamento da realidade. Alexandre Saul (2011) entende que em Freire decodificar “é fazer a análise crítica de uma codificação, implica explicação, isto é, um esforço de apreensão de suas causalidades, em diferentes dimensões” (SAUL, 2011, p. 48).

Entendemos, que o teatro, por trabalhar essencialmente com o ser humano, abre um campo de possibilidades para a educação transformadora, pois problematiza, gera relações entre as pessoas, estimula a crítica, descortina o cotidiano, e permite a conscientização a partir de uma ou várias leituras das múltiplas realidades (SILVA, 2018, pág. 124).

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

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

No contexto, local e global, em que vivemos, de desigualdade social e econômica, de uma mídia perversa e parcial, compreendemos que se torna imprescindível uma formação artística plural e crítica,

no âmbito escolar, reiterando o papel importantíssimo que o professor de arte pode exercer na vida de seus alunos. Professor este que estão tentando calar a todo custo, sobre o discurso falacioso de imparcialidade e neutralidade na educação.

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

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

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

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

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

5. REFERÊNCIAS

1. ARAÚJO, José Sávio de Oliveira. *A Cena Ensina: uma proposta pedagógica para formação de professores de teatro*. Tese [Doutorado em Educação] – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.
2. CARVALHO, Sérgio de. *Notas sobre a prática dialética de Boal*. Revista Vintém, São Paulo, n. 7. p. 61-65, 2º sem. 2009.
3. CIOTTI, Naira. *O professor-performer*. Natal-RN, EDUFRN, 2014.
4. FERREIRA, Taís. *Teatro infantil, crianças espectadoras, escola: um estudo acerca de experiências e mediações em processos de recepção*. In: RABETTI, Maria de Lourdes (org.). *Anais do IV Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2006. p.250 – 252.
5. FERREIRA, Taís. *Teatro na sala de aula, no pátio, na biblioteca, no auditório, na rua...* In: FERREIRA, Taís, FALKEMBACH, Maria Fonseca. *Teatro e Dança nos anos iniciais*. Porto Alegre: Mediação, 2012. p.9 – 57.

6. HADERCHPEK, Robson Carlos. *O teatro do dia-a-dia interpretado à luz do gestus brechtiano: "Pixei e saí correndo pau no cu de quem tá lendo..."*. Dissertação [Mestrado em Artes]. – Programa de Pós-graduação em Artes, UNICAMP, Campinas, 2005.
7. KOUDELA, Ingrid D, ALMEIDA JÚNIOR, José Simões de. (orgs.). *Léxico de Pedagogia do Teatro*. 1 ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.
8. PERNAMBUCO, Marta Maria; PAIVA, Irene Alves de. *Educação e realidade*. Natal: SEDIS/UFRN, 2005.
9. PERNAMBUCO, Marta Maria; PAIVA, Irene Alves de. *Práticas Coletivas na escola*. Campinas: Mercado das Letras, Natal, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2013.
10. RANGEL, Sônia Lúcia. *O papel do professor de Teatro na educação brasileira contemporânea*. IN: BEIGUI, Alex (org.). Caderno do LINCC: linguagens da cena contemporânea. v.1. n. 1. Natal: EDUFRN, 2007. p. 64 – 86.
11. SANTANA, Arão Paranaguá. *Experiência e conhecimento em Teatro*. São Luís: EDUFMA, 2013.
12. SAUL, Alexandre Pinto. *Prática Teatral Dialógica de inspiração freiriana: uma experiência na escola, com jovens e adultos*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2011.
13. SILVA, Ildisnei Medeiros da. *ENCEN...AÇÃO! – Reescrevendo o roteiro: por um ensino de teatro que (de)codifica e intervém na(s) cena(s) cotidiana(s)*. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2018.
14. SILVA, Ildisnei Medeiros da. *Ensino de Teatro na perspectiva do Diálogo Freireano: uma experiência junto ao PIBID-Teatro/UFRN*. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Artes Cênicas). Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2015.
15. SPOLIN, Viola. *Jogos Teatrais para a sala de aula: um manual para o professor*. São Paulo – SP: Editora Perspectiva, 2007.
16. TELLES, Narciso. *Teatro Comunitário: ensino de teatro e cidadania*. IN: MACHADO, Irley [et al] (org.). *Teatro: ensino, teoria e prática*. Uberlândia: EDUFU, 2004. p.19 – 28.