

CONTRIBUIÇÕES DO TEATRO NO PROCESSO DE CONHECIMENTO DO ESTUDANTE INSERIDO NA ESCOLA PÚBLICA

Ana Letícia Villas Bôas¹
Guaraci da Silva Lopes Martins²

RESUMO: O presente artigo visa ampliar a reflexão sobre as contribuições do teatro no processo de desenvolvimento sensível e crítico do estudante inserido na escola da rede pública. Para tanto, esta pesquisa com abordagem qualitativa se fundamentou, sobretudo, em autores com investigações voltadas para a pedagogia teatral e a educação. Também, utilizou-se da pesquisa de campo, aplicada por esta pesquisadora como bolsista do subprojeto de teatro intitulado “A Pedagogia do Teatro em Diálogo com a Formação Docente” e associado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. Neste momento, juntamente com demais colegas/bolsistas, esta pesquisadora desenvolveu distintas metodologias teatrais em sala de aula com estudantes do ensino básico. Contudo, para o aprofundamento da análise do trabalho realizado, foram selecionadas duas turmas matriculadas no Ensino Médio ofertado por uma das escolas participantes do referido Programa. As ações pedagógicas realizadas ao longo do ano letivo de 2017 evidenciaram a importância de projetos políticos e pedagógicos comprometidos com a formação inicial docente, assim como, a relevância do contato direto do acadêmico com a sala de aula, na medida em que oferecem a oportunidade para a avaliação de técnicas, métodos e estratégias de ensino em situações diversas e inesperadas.

Palavras-chave: PIBID. Escola pública. Teatro. Ensino Médio.

THE CONTRIBUTIONS OF THE THEATER IN THE PROCESS OF KNOWLEDGE OF THE STUDENT INSERTED IN THE PUBLIC SCHOOL

17

ABSTRACT: This article aims to broaden the reflection about the contributions of theater in the sensitive and critical process of students' development in public schools. Therefore, this research had a qualitative approach based, above all, on authors whose investigations focused on theatrical pedagogy and education. It was also based on findings from field research, as part of the Institutional Program of Teaching Initiation - PIBID scholarship, under its subproject of theater entitled “The Theater’s Pedagogy in Dialogue with the Teacher Formation”. These practical experiences including other colleagues/scholars developed different theatrical methodologies in the classroom with students of basic education. However, to deepen the analysis of the work undertaken, it was selected two classrooms of high school participating in the PIBID. The pedagogical actions applied throughout the academic year of 2017 showed the importance of having political and pedagogical projects as part of the initial teaching formation, as well as the relevance of the being in direct contact with students in the classroom, as a way of facilitating the evaluation of teaching techniques, methods and strategies in diverse and unexpected situations.

Keywords: PIBID. Public school. Theater. High School.

1 Licenciada em Teatro pela Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – *campus* de Curitiba II/Faculdade de Artes do Paraná (FAP). E-mail: analeticiavb@hotmail.com

2 Doutora em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA); Mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP); Especialista em Didática para o Curso Superior pela PUC/PR; Professora do Programa de Pós-Graduação em Artes (PPGARTES) e do Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – *campus* de Curitiba II/Faculdade de Artes do Paraná (FAP). Membro do Grupo de Pesquisa Arte, Educação e Formação Continuada (Unespar/CNPq). E-mail: guaraci.martins@gmail.com

Este artigo resulta do meu envolvimento com o subprojeto de teatro “*A Pedagogia do Teatro em Diálogo com a Formação Docente*”³ associado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/PIBID, da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – campus de Curitiba II/Faculdade de Artes do Paraná (FAP), no qual atuei como bolsista entre os anos de 2015 e 2018.

Saliento que iniciei os trabalhos com este Programa no Colégio Estadual do Paraná – CEP, considerado referência no estado do Paraná, em função de sua estrutura administrativa, física e pedagógica⁴. Contudo, no ano de 2017, passei a atuar no Colégio Estadual Vinícius de Moraes, situado no município de Colombo, onde tive a oportunidade de conhecer uma realidade escolar diferente daquela com a qual tive contato no CEP. Esta experiência foi fundamental para ampliar a minha compreensão sobre o contexto da grande maioria das escolas públicas e os desafios enfrentados no exercício docente.

As atividades realizadas no PIBID foram alvo de constante análise reflexiva sobre o contexto educacional no qual estamos inseridos, processo este que intensificou o meu interesse em sistematizar as práticas docentes desenvolvidas como bolsista com enfoque no ensino do teatro. O referido Programa é regulado e fomentado pela CAPES e visa o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. Ele concede bolsas à acadêmicos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por instituições do ensino superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública. Desta maneira, os projetos devem promover a inserção dos licenciandos no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas, sob a orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola, ambos habilitados na área específica de conhecimento.

3 O Subprojeto de Teatro conta atualmente com a professora Dra. Guaraci da Silva Lopes Martins na coordenação de área e na supervisão com as professoras Ana Cristina Martins de Sousa no Colégio Estadual do Paraná e Simone Cardoso de Moraes no Colégio Estadual Vinícius de Moraes.

4 De acordo com informações obtidas no departamento de Recursos Humanos desta instituição escolar, no ano de 2017 esta instituição escolar contava com o total de 385 (trezentos e oitenta e cinco) professores efetivos e 123 (cento e vinte e três) professores contratados pelo Processo Seletivo Simplificado - PSS, perfazendo o total de 508 (quinhentos e oito) professores em seu quadro docente. Deste mesmo total, 42 (quarenta e dois) professores eram habilitados em Arte, sendo que 07 (sete) deles possuíam habilitação na área específica de teatro.

A atuação docente realizada no PIBID foi atrelada ao Trabalho de Conclusão de Curso - TCC quando busquei investigar as contribuições da pedagogia teatral para o desenvolvimento da sensibilidade do adolescente, assim como, da percepção mais aguçada sobre as suas próprias capacidades expressivas e criativas. Nesta investigação, com abordagem qualitativa, fundamentei-me em autores com pesquisas associadas à pedagogia teatral, cabendo destacar Carmela Soares, Robson Rosseto e Viola Spolin. Para a coleta de dados recorri a um diário de bordo para a posterior análise das situações diversas apresentadas no dia a dia da sala de aula. Registros fotográficos e vídeos também fizeram parte integrante deste trabalho investigativo.

Esta pesquisa envolveu duas turmas, compostas por estudantes do Ensino Médio, com faixa etária entre 14 e 19 anos de idade. Ao longo do ano de 2017, as regências aqui analisadas foram compartilhadas na escola com mais três acadêmicos/bolsistas do curso de licenciatura já mencionado. Sempre sob a supervisão da professora regente foi possível realizar diversas e distintas ações pedagógicas que resultaram na apropriação de estratégias e metodologias específicas da linguagem teatral.

Diante dos problemas que envolvem o jovem incorporado em um sistema socio-educacional centrado na competitividade de mercado, esta pesquisa foi norteadada pelo seguinte questionamento: em que medida o teatro pode contribuir para que o estudante possa criar as possibilidades para a sua própria produção e construção?

No início das aulas desenvolvidas no Colégio Estadual Vinícius de Moraes foi possível observar uma limitada percepção da grande maioria dos estudantes em relação às suas capacidades expressivas. Nesta etapa, as atividades teatrais propostas foram realizadas pelas duas turmas, sem a concentração necessária para o envolvimento nos exercícios lançados. Para melhor exemplificar, seleciono aqui uma das regências, quando, no início da aula, buscamos estimular a concentração dos participantes. Ou seja, utilizamos o jogo no qual um componente da turma inicia a atividade lançando uma bolinha para o outro colega falando o número 1 em voz alta. Aquele que a pegou deve lançá-la para outro integrante falando o número 2, e assim sucessivamente até atingir o número 20 sem deixá-la cair no chão.

Especialmente em função das brincadeiras e conversas entre os participantes, o objetivo almejado não foi atingido, pois a bolinha lançada caiu no chão repetidamente, pois muitas vezes o receptor não se encontrava preparado para recebê-la, perdendo-se na contagem. Ou seja, esta proposta que inicialmente nos pareceu simples, acabou por ocupar uma carga horária maior do que os bolsistas esperavam. Para melhor atender o plano de aula elaborado, o acadêmico responsável por aquela regência reservou 10 minutos para o debate sobre as atividades cênicas realizadas. Neste momento, foi possível constatar que os próprios participantes, sentiram-se prejudicados em função da falta de envolvimento nos exercícios propostos. Abaixo seleciono três argumentações apresentadas pelos mesmos⁵:

- Poderíamos ter conseguido se os colegas colaborassem mais. (estudante X1)
- Se não tivesse tido tanta brincadeira durante a aula a gente teria conseguido chegar até o número 20. (estudante X15)
- Durante toda a aula faltou mais concentração da turma. (estudante X21)

Ao longo das aulas, muitas vezes nos deparamos com a resistência de alguns deles em participar de determinadas atividades teatrais que podem ser consideradas básicas, mas que requerem o cumprimento de regras para a sua realização. Também, com frequência, eles demonstraram receio diante do contato mais próximo com o outro e constrangimento em se expor por meio da expressão corporal e da expressão vocal.

Em determinados exercícios de aquecimento vocal nos quais as turmas foram orientadas para emitir certos tipos de sons, os bolsistas se utilizaram de distintas estratégias para a realização da proposta, pois muitos deles se mantinham reticentes. Também demonstraram estranhamento quando as carteiras foram afastadas para os cantos da sala de aula, para melhor adaptação do espaço às atividades a serem desenvolvidas. Determinados exercícios, tais como, a caminhada pelo espaço, foi marcado pela falta de concentração e de interesse por parte de alguns que encararam aquele momento como totalmente desprovido de regras. Afinal, aqueles estudantes foram orientados a caminharem

⁵ A identificação dos estudanets obedeceu ao seguinte critério: cada um deles foi identificado pelo código Xn – o caráter X se refere ao nome de cada um deles e o índice n à sua posição em uma relação alfabética.

pela sala, e até mesmo trocaram informações enquanto caminhavam, atividade esta que contraria ao o que costumeiramente são orientados na prática educativa: a permanecerem sentados e calados.

Como nos ensina Freire (2004, p. 22), “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Cabe a reflexão sobre a sociedade dos dias atuais que se utiliza de variados métodos voltados para o controle e a dominação permanente sobre o território-corpo, conferindo-lhes papéis sociais, padrões de comportamento e espaços a serem ocupados.

De acordo com Foucault (2001), o poder se exerce de forma microfísica no tecido social, de uma forma sutil, mas altamente eficiente nos propósitos de regulação dos modos de ser dos indivíduos. De fato, diversos mecanismos, tais como, regras sociais, vigilância e punição com tendência à repressão e ao controle circulam dentro e entre vasos capilares de poder. É possível inserir a escola neste cenário, instituição esta que desde as séries iniciais, mantém os estudantes sentados em fila e com o olhar sempre mantidos para frente, prontos para aprender a ouvir os conteúdos transmitidos pelo professor.

Sabe-se que o sujeito do mundo contemporâneo carrega consigo conceitos transmitidos pelas mais diversas instituições sociais, tais como, família, escola e Igreja, em geral pautados em padrões universalizantes com tendência à produção e reprodução de discursos. Nesta esteira, o sistema educacional vigente, investe em modelos prontos e acabados que, negligenciam as singularidades comuns entre os estudantes submetidos a um processo de uniformização em vários níveis. Assim sendo, até mesmo a arte, compreendida como mola propulsora para uma educação libertária passa a ser compreendida nas escolas como um instrumento de uniformidade na maneira do indivíduo atuar no mundo.

Para Concílio (2008), ainda hoje o contexto escolar relega o ensino da Arte ao posto de lazer, de descanso ou de enfeite da escola, fator este que reflete na participação das atividades teatrais pelos estudantes do ensino básico, tal como foi constatado no trabalho desenvolvido com o PIBID. O espaço legítimo das artes na educação básica nacional permanece um desafio, sendo que sua superação está diretamente relacionada à formação de professores competentes e habilitados nesta área. Novamente dialogo com Concílio

(2008), segundo o qual falar em professor de teatro já é assumir uma postura em busca da especificidade de uma linguagem artística em um contexto histórico e político-educacional marcado por contradições.

Sem a pretensão de esgotar a discussão sobre o assunto, cabe uma breve contextualização histórica sobre o ensino da arte no Brasil, buscando uma maior compreensão sobre as mudanças da legislação que refletiram no panorama atual da arte na educação brasileira. Com a Lei de Diretrizes e Bases 5692/71 foi incorporada a obrigatoriedade do ensino da Educação Artística da 5ª série do 1º grau à 3ª série do 2º grau (atualmente ensino fundamental e ensino médio) em todas as escolas brasileiras. No entendimento de Japiassu (2001), a publicação da referida Lei “surpreendeu as instituições de ensino ao exigir o oferecimento de uma matéria (educação artística) para a qual não havia profissionais licenciados”. (Ibid, p.50). Por esta razão, os primeiros cursos de formação do professor de educação artística foram implantados três anos após a publicação da Lei 5692/71, a qual buscou a formação de um professor polivalente, “habilitado” nas distintas linguagens artísticas: plásticas, cênicas e música.

Em Rosseto (2018) lê-se que entre os anos de 1980 e 1990, constituiu-se o movimento Arte-Educação, buscando conscientizar e mobilizar os profissionais. Este movimento foi de grande relevância, na medida em que proporcionou a ampliação dos debates em relação à valorização e aprimoramento do professor “consciente do seu isolamento no interior da escola e da própria insuficiência de conhecimentos e competência na área”. (Ibid, p. 96) Naquele período, os professores de arte no ensino superior e na educação básica, assim como, profissionais da área artística atuantes em outros segmentos, organizaram-se em busca de novos horizontes. Dentre outras associações regionais criadas, constituiu-se a Federação de Arte-educadores do Brasil (FAEB)⁶. As suas intervenções foram de suma relevância para o encaminhamento de reivindicações da categoria (pesquisadores em artes e educação, professores das diversas formas de expressão artística e animadores culturais). Neste momento, organizou-se uma série de associações, congressos, seminários, simpósios nacionais e internacionais voltados para a discussão reflexiva sobre arte, o

6 A FAEB é composta por associações de arte-educadores de diversos estados brasileiros. Endereço: Caixa Postal 04468, CEP 70919-970, Brasília, DF.

seu ensino e a sua história. A multiplicação dos encontros nacionais ampliou os debates referentes à formação dos professores de Arte até então restritos às agências formadoras, aos conselhos e às secretarias de educação:

Embora tenha sido a área de Ciências a primeira a desencadear todo um movimento de reação ao novo sistema de preparação de professores, a partir de 1983, a questão específica das licenciaturas curtas e polivalentes tornou-se ponto de pauta das diversas instâncias de discussão do Movimento Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores. A cada ano, os documentos nos encontros nacionais deste movimento passaram a reafirmar a necessidade de extinção das licenciaturas curtas e parceladas e a não autorização do funcionamento de novos cursos desta natureza. Também nas áreas da Educação Artística esta discussão, gradativamente, foi surtindo efeito, tendendo a extinguir as licenciaturas curtas. (ROSA, 2005, p.19).

Outro importante evento científico no campo da educação, com enfoque na didática e nas práticas de ensino se refere ao Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE, o qual acontece bianualmente em diferentes estados⁷. Ele é organizado por instituições de ensino superior que, na assembleia final de cada encontro, apresentam-se como proponentes para sediar o próximo evento. Os encontros promovidos pela ENDIPE se constituem como espaços privilegiados de trocas de experiências, de questionamentos e de novas ideias sobre as práticas educativas, o trabalho docente e a formação do professor, dentre outros pressupostos pedagógicos da história da educação mundial e brasileira. Santana (2000) infere que durante o primeiro encontro da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas que ocorreu no ano de 1999, os pesquisadores da área ali presentes demonstraram interesse nas discussões associadas ao teatro e educação, temática esta, presente em todos os encontros promovidos pela ABRACE desde então.

Os movimentos mencionados anteriormente foram de suma relevância para a reformulação dos cursos em Artes, e também para o aumento expressivo da produção acadêmica de estudos e pesquisas sobre o espaço das diferentes linguagens artísticas no currículo escolar.

Em Biasoli (1999) encontramos que, somente com a LDB nº 9.394/96 a educação básica eliminou a expressão educação artística substituindo-a por ensino da arte. A arte passou a ser entendida como área de conhecimento humano, com metodologias, história e conteúdos específicos e não apenas como uma mera atividade auxiliar ou de recreação.

⁷ O primeiro ENDIPE aconteceu no ano de 1982, na PUC/RJ.

Importante destacar também os Parâmetros Curriculares Nacionais Arte – PCNs, documentos publicados no período de 1997 a 1999, tendo como principal fundamentação metodológica a proposta de Ana Mae Barbosa, denominada de Proposta Triangular, cuja base mais influente se encontra na Discipline-Based Art Education – DBAE.

Os princípios teóricos do DBAE foram desenvolvidos por Manuel Barkan e Elliot Eisner, nos anos de 1960, nos Estados Unidos e na Inglaterra, respectivamente. Com a implantação dos PCNs, a arte consolidou-se enquanto área de conhecimento, por meio das linguagens inerentes às Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. (ROSSETO, 2018, p. 97).

Desta forma, ao final dos anos de 1990, o campo da Arte deixou de ser identificado por Educação Artística, sendo inserida na estrutura curricular como área, com conteúdos específicos da cultura artística. Por outro lado, Rosseto (2018), nos ensina que na grande maioria das escolas brasileiras o teatro ainda é ofertado quase que exclusivamente em projetos associados às atividades extracurriculares e também para auxiliar outras disciplinas, compreendidas como mais importantes. Ou seja, o professor polivalente permanece nas escolas, pois ainda que habilitado em uma área específica da Arte, este profissional é incumbido a desenvolver ao longo do ano letivo conteúdos das quatro linguagens artísticas - Artes Visuais, Dança, Música e Teatro - em sua prática pedagógica docente.

Para reforçar a argumentação acima, para atender o planejamento escolar elaborado pelo Colégio Estadual Vinícius de Moraes, os professores responsáveis pela disciplina Arte são orientados a desenvolverem ao longo de cada um dos trimestres, cada uma das linguagens artísticas já mencionadas, independente de sua área de formação⁸. Para exemplificar, no segundo trimestre daquele ano letivo, os bolsistas do PIBID foram orientados pela supervisora do subprojeto de teatro a inserirem conteúdos específicos da linguagem musical. Para melhor atender tal exigência, distintas estratégias foram utilizadas, sem deixar de lado as atividades específicas do teatro. Desta maneira, atividades associadas ao ritmo, musicalização, harmonia e melodia contribuíram em propostas diversas voltadas

8 O planejamento escolar é “uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos; quanto a sua previsão e adequação no decorrer do processo de ensino” (FIGUEIREDO; GAMA, 2009, p. 5). No Colégio Estadual Vinícius de Moraes o Planejamento é norteado pelo Projeto Político Pedagógico - PPP da escola, a partir da Lei de Diretrizes e Bases - LDB e o Caderno de Expectativa de Aprendizagem do Estado do Paraná e construído pela instituição de ensino juntamente com seu corpo docente.

para o desenvolvimento de técnicas vocais, de expressão corporal, dentre outras atividades. Instrumentos variados e sons produzidos pelo próprio corpo, também foram utilizados para ampliar a percepção dos mesmos sobre as possibilidades sonoras.

Em uma outra proposta norteada pela improvisação teatral, as turmas composta pelos estudantes foram orientadas na organização de pequenos grupos. A seguir, a cada qual foi solicitada a venda de um objeto imaginário à plateia sem a utilização da palavra. Um dos grupos optou por vender uma passagem de trem, atividade esta que foi desenvolvida com a utilização de gestos, movimentos e sons produzidos pela expressão vocal daqueles jovens. É oportuno esclarecer que este grupo recorreu a aulas anteriores com enfoque na musicalização para a reprodução sonora do trem imaginário.

Pois bem: na trajetória das ações docentes desenvolvidas, gradativamente foi possível observar mudanças significativas na participação dos estudantes, os quais passaram a demonstrar um maior interesse nas atividades propostas em sala de aula. A partir de então, a realização de determinadas atividades culminaram em um ambiente marcado pelo trabalho coletivo/colaborativo e também em ações autônomas, potentes e expressivas. Mais precisamente, após um mês e meio de atividades teatrais distribuídas em 2 horas/aula semanais para cada uma das turmas, estes participantes deixaram transparecer uma maior disponibilidade para se lançarem nos exercícios propostos. O constrangimento da exposição cedeu espaço para o prazer da liberdade, da cumplicidade e da troca.

Desenvolver a capacidade de jogo é uma qualidade necessária tanto ao ator quanto ao não ator. Não se refere ao apriomramento ou domínio de uma técnica única e ultrapassa qualquer concepção estética em particular. Está ligada à possibilidade de expressão espontânea e autêntica do indivíduo na relação com o outro e consigo mesmo. (SOARES, 2010, p. 71).

Cientes do restrito contato dos estudantes com o teatro ao longo do ensino básico, todos os bolsistas consideraram a importância do processo que é gradual, para a promoção de manifestações espontâneas e autênticas. Desta maneira, distintas atividades que inicialmente foram desenvolvidas com dificuldade, sobretudo por exigirem um estado de atenção e prontidão, paulativamente passaram a despertar no grupo o interesse em solucionar os problemas e os desafios lançados. Este cenário que, inicialmente foi marcado pela falta de integração, gradativamente passou a ser ocupado

pela valorização do trabalho coletivo/colaborativo. Os depoimentos abaixo relacionados evidenciam o interesse e a mudança de comportamento dos estudantes em relação às atividades propostas em sala de aula:

- Eu sempre fui tímida e sinto muito medo de me expor, mas os jogos e exercícios de teatro têm me ajudado bastante (estudante X7)
- O PIBID nos trouxe os professores de teatro que vieram nos ensinar a colocar a nossa voz e o nosso corpo para se expressar, coisa que não costumamos fazer aqui na escola (estudante X10)
- Até então, a gente nunca tinha escutado a voz da X14, mas depois dos exercícios de teatro ela virou uma piada entre a gente porque agora ela é a pessoa que mais fala durante as cenas teatrais (estudante X18)
- Com o passar do tempo a gente vai se soltando mais nos exercícios e entendendo melhor a importância deles. (estudante X21)

Neste momento, dialogo com Spolin (2010), pois a autora considera a aquisição da linguagem teatral como uma conquista individual, a partir da interação entre o sujeito e o grupo, ao enfrentarem, juntos, os desafios impostos pelos jogos teatrais. Diante da oportunidade de explorar as próprias capacidades expressivas e criativas no espaço cênico, o jovem avança em suas possibilidades individuais, colocando-se à prova, confirmando, negando e reformulando as hipóteses sobre si mesmo e o seu entorno.

O jogo dramático é uma parte vital da vida jovem. Não é uma atividade de ócio, mas antes a maneira da criança de pensar, comprovar, relaxar, trabalhar, lembrar, ousar, experimentar, criar e absorver. O jogo é na verdade a vida. A melhor brincadeira teatral infantil só tem lugar onde oportunidade e encorajamento lhes são conscientemente oferecidos por uma mente adulta. Isto é um processo de 'nutrição' e não é o mesmo que interferência. É preciso construir a confiança por meio da amizade e criar a atmosfera propícia por meio de consideração e empatia. (SLADE, 1978, p. 18).

A criação artística se relaciona com a vida afetiva do indivíduo e contribui para despertar o seu interesse em atividades sociais, políticas e culturais. É possível afirmar que todos nós nascemos com uma potencialidade criativa natural, cabendo especialmente à escola estimular esta característica humana para viabilizar o seu desenvolvimento e reverberação. Afinal, concordando com Spolin (2010), sem distinção todas pessoas são

capazes de atuar e, se o ambiente e o próprio indivíduo permitir, pode-se aprender qualquer coisa. Ainda de acordo com a mesma autora, ao criar a realidade no palco, o artista sabe onde está, percebe e também se abre para receber o mundo fenomenal.

O conhecimento do mundo está associado a um processo perceptivocognitivo, no qual cada sujeito percebe um artefato ou uma situação de acordo com aspectos relevantes próprios, movido pelas experiências e expectativas. Dessa maneira, o corpo é uma fonte de sentidos, balizado pela ética e pela moral, vinculado ao contexto sociocultural. À medida que se adquirem novas informações, a percepção altera-se, uma vez que a sua expressão depende dos conhecimentos, dos interesses, das lembranças e das vivências de cada um. (ROSSETO, 2018, p. 17).

Nesta perspectiva, é de suma importância projetos políticos e pedagógicos comprometidos com o desenvolvimento da imaginação criativa e contextualizadora do estudante, para que ele amplie a sua capacidade de formulação de hipóteses, enfrentamento dos problemas e desafios na busca de soluções. Segundo Vygotsky (1998) a criação artística se dá em mecanismos complexos de percepção. Especialmente no faz-de-conta, o indivíduo age de forma a controlar e dominar os próprios sentimentos e as suas ações, lembrando que o controle consciente de sentimentos só ocorre porque “todas as nossas emoções têm não apenas uma expressão corporal, mas também uma expressão anímica [mental]” (Ibid, p. 263). Neste sentido, os sentimentos lúdicos e estéticos se originam (animicamente) e se mantêm, por meio da imaginação, provocada conscientemente. As emoções e os sentimentos emanados no teatro são realimentados pelo faz-de-conta, pois são estímulos conscientemente organizados pelo criador, movido pelo objetivo de atingir um determinado resultado estético. Diante desta concepção fica evidenciada a necessidade de se investir na experiência da criança,

[...] caso se queira criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade de criação. Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência – sendo as demais circunstâncias as mesmas –, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação. (VYGOTSKY, 2009, p. 23).

De fato, por meio do faz-de-conta o indivíduo reelabora suas vivências, modificando e construindo diferentes realidades segundo os seus interesses e necessidades. No mundo da ficção é possível a transgressão da realidade vivida. A imaginação está diretamente relacionada com a capacidade que as pessoas têm de extrapolar, de transcender o imediatamente sensível e de projetar o seu próprio trabalho.

Para Martins (2012), o teatro na escola como produção, trabalho e construção contribui no processo de interpretação e de conhecimento das informações que o mundo nos oferece. Afinal, a arte e a educação refletem a vida.

O jogo teatral trabalha com o imaginário e a ludicidade de uma forma a potencializar a expressividade do indivíduo de uma maneira ativa e confiante. A imaginação dramática está no centro da criatividade humana. Um dos importantes fatores que diferenciam o homem do primata é sua capacidade imaginativa. A imaginação dramática, parte fundamental no processo de desenvolvimento da inteligência, deve ser cultivada por todos os métodos modernos de educação. (KOUDELA, 2009).

Mas, o ato da criação pressupõe motivação, percepção, aprendizado, pensamento e comunicação, portanto, não basta que o professor responsável pelo ensino da arte solicite que os educandos criem.

Soares (2010) argumenta sobre a importância do professor de teatro estimular o educando a fazer parte do jogo, convidando-o a participar e até mesmo a se arriscar, cabendo o discernimento em deixar o espaço necessário para que o mesmo possa expressar também a sua negação. Neste sentido, o trabalho realizado no Colégio Estadual Vinícius de Moraes privilegiou o desenvolvimento do potencial criativo, ao contrário do que frequentemente ocorre nas escolas, ambiente no qual se privilegia o produto final.

Por meio do ensino do teatro, os estudantes envolvidos com o trabalho realizado no PIBID aprimoraram o seu conhecimento artístico e estético, momento no qual tiveram a oportunidade de vivenciarem situações distintas mediadas por questões sociais e valores humanos, fundamentais na vida em sociedade. Ou seja, temas transversais distintos, tais como, classe social, etnico-racial, relações de gênero e sexualidade foram vivenciados no espaço cênico e alvo de debate entre todos. Na busca de soluções para resolver o conflito emanado da criação cênica, eles recorreram à falas e ações improvisadas que refletem determinadas convenções estabelecidas como verdades absolutas no contexto

sociocultural. No entendimento de Soares (2010) ao se instaurar a partir da criação de uma realidade cênica, a experiência estética, o olhar do estudante é transportado para novas direções, em um movimento que transcende o lugar comum, em direção ao rompimento com uma visão pré-determinada e estabelecida da vida em sociedade.

As improvisações, jogos dramáticos e jogos teatrais desenvolvidos sob a orientação dos bolsistas, foram seguidos de debates sobre as dificuldades, superações, sentimentos e emoções despertados, cabendo destacar também, as reflexões acerca das distintas questões sociais emanadas das proposições apresentadas. Ainda de acordo com Soares (2010), o desenvolvimento estético contribui sobremaneira, para a apreciação e interpretação de imagens poéticas, a partir das próprias percepções e subjetividades do indivíduo. Sendo assim, é possível afirmar que, ao cruzar as fronteiras do real e do imaginário, o jogo teatral não investe numa reprodução fiel da realidade; ao contrário, ele a interroga, analisa-a, em direção à uma compreensão mais aguçada sobre a realidade circundante.

Diante do exposto, cabe a afirmação sobre a relevância da trajetória percorrida ao longo do ano letivo de 2017, sobretudo porque ampliou a minha convicção sobre o potencial do teatro, no desenvolvimento das capacidades expressivas, da imaginação criativa e da sensibilidade de todos aqueles que dele participa. Devo frisar a importância do PIBID, na formação inicial do futuro professor, na medida em que proporciona aos bolsistas, desde os primeiros anos da graduação, a ação docente e o reconhecimento mais aguçado dos avanços, dificuldades e desafios localizados na escola pública. Destaco que o contato direto com a dia a dia da escola evidenciou que são muitas as questões que devem ser postas em questionamento no sistema educacional brasileiro.

Em suma, por meio do subprojeto de teatro vivenciei o exercício da docência, investigando e confrontando as práticas desenvolvidas na sala de aula com os saberes teórico-práticos apreendidos na universidade. Acrescento o avanço acadêmico e pessoal entre todos os colegas envolvidos no trabalho pedagógico realizado, sobretudo em função do constante diálogo e reflexão na busca de respostas sobre as nossas vivências no Colégio Estadual Vinícius de Moraes. Aprendi que a compreensão mais apurada sobre a realidade da escola antes de adentrar no mercado de trabalho é significativa na carreira acadêmica e também na vida profissional a ser exercida futuramente. Devo frisar que, enquanto

futura professora de teatro, alimento anseios em relação à profissão docente, cuja função transcende os muros da escola, para atingir a vida cotidiana de sujeitos mobilizados para atuarem ativa e produtivamente nas variadas esferas sociais.

REFERÊNCIAS

BIASOLI, Carmen Lúcia Abadie. **A formação do professor de arte: do ensaio...à encenação**. Campinas: Papirus, 1999.

CONCILIO, Vicente. Professor de teatro: existe? **Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas**. Florianópolis/SC. Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Teatro. Vol 1, n.10, p. 69-74, dezembro, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 16 ed. (org. e trad.) Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

JAPIASSU, Ricardo. **Metodologia do ensino do teatro**. Campinas: Papirus, 2001.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos teatrais**. 4 MARTINS, Guaraci da Silva Lopes. **Teatro na escola: contribuições do estudo e da representação da tragédia grega na formação de alunos do ensino médio**. Curitiba: UTP, 2012.ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

LIEVEGOED, Bernard. **Fases da vida: crises e desenvolvimento da individualidade**. 7 ed. São Paulo: Antroposófica, 2007.

MARTINS, Guaraci da Silva Lopes. **Teatro na escola: contribuições do estudo e da representação da tragédia grega na formação de alunos do ensino médio**. Curitiba: UTP, 2012.

ROSA, Maria Cristina da. **A formação de professores de Arte: diversidade e complexidade pedagógica**. Florianópolis: Insular, 2005.

ROSSETO, Robson. **Interfaces entre cena teatral e pedagogia: a percepção sensorial na formação do espectador-artista-professor**. 1 ed. Jundiaí: Paco, 2018.

SANTANA, Arão Paranaguá de. **Teatro e formação de professores**. São Luis: EDUFMA, 2000.

SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil**. Tradução. ed. Tatiana Belinky. São Paulo: Summus, 1978.

SOARES, Carmela. **Pedagogia do jogo teatral: uma poética do efêmero: o ensino do teatro na escola pública**. Ilustrações de Lucas Nascimento. São Paulo: Hucitec, 2010.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

VYGOTSKY, Lev. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

Recebido em: 02/08/2019

Aceito em: 07/12/2019