

Educação dialógica e ensino de teatro: aproximações pedagógicas

Ildisnei Medeiros da Silva*

Resumo

O presente trabalho possui como objetivo problematizar os caminhos para o planejamento de um ensino dialógico de teatro, considerando o pensamento freireano com relação ao diálogo, e a necessidade de uma educação para a emancipação dos sujeitos. A investigação se desenvolve contando com a “dialogicidade” e a “abordagem problematizadora” como fundamentos metodológicos mobilizadores para a construção de conhecimentos. Desse modo, os referenciais teóricos desta escrita situam-se nos trabalhos de Paulo Freire no que se refere principalmente à educação dialógica, e nas produções do Laboratório de Estudos Cenográficos e Tecnologias da Cena (Cenotec/UFRN), no que diz respeito à construção de um processo educativo que considera as realidades dos sujeitos, estabelecendo relações entre essas realidades e os conhecimentos específicos da área ensinada.

Palavras-chave: ensino, teatro, diálogo.

Dialogic education and theater teaching: pedagogical dialogues

Abstract

This work aims to discuss the ways for planning a dialogic teaching to theatre, considering Freire's thought in relation to the dialogue, and the need for an education for the emancipation of the subject. The research develops, having as a theoretical background, a “dialogical” and “problematizing approach” for the construction of knowledge. Thus, the theoretical framework of this writing is located on Paulo Freire's work as it relates primarily to the dialogical education, and in the productions of Scenographic and Scene Technologies

* Doutorando em Educação, Construção das Ciências e Práticas Educativas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd da UFRN. Mestre em Pedagogias da Cena: Corpo e Processos de Criação pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas – PPGARC da UFRN (2014-2015). Especialista em Docência no Ensino Superior pela Universidade Potiguar – UnP (2013-2014), Licenciado em História pela UnP (2009-2012). Graduado em Teatro pela UFRN (2011-2015) e Graduando em Pedagogia pela UFRN. Tem experiência na área de Educação; História – com ênfase em Ensino de História e História da(s) Arte(s); Artes – com ênfase nas Artes Cênicas e áreas correlatas –, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino, construção das ciências, práticas pedagógicas, cenografia (cenários, sonoplastia, figurino, maquiagem, iluminação e tecnologias cênicas) e representação. Pesquisador-Colaborador do Laboratório de Estudos Cenográficos e Tecnologias da Cena (Cenotec), Departamento de Artes da UFRN. Membro pesquisador do Grupo de Estudos de Práticas Educativas em Movimento (Gepem/UFRN). E-mail: ildisnei@hotmail.com.

Studies Laboratory (Cenotec/UFRN), with regard to the construction of an educational process that considers the realities of the subjects, establishing relations between these realities and specific knowledge of the taught area.

Keywords: education, theater, dialogue.

Em direção ao estudo da(s) realidade(s)

A educação dialógica proposta por Paulo Freire tem como ponto de partida do fazer pedagógico a reflexão sobre como os sujeitos, os nossos educandos, percebem a realidade na qual estão inseridos, e como essa realidade tem contribuído para que essa percepção, ativa ou passiva, seja mantida ou não.

A exposição acerca da situação de adaptação e passividade dos sujeitos em nossa sociedade, seus posicionamentos fatalistas e algumas condições que favorecem essa posição, expostos por Saul (2011), nos parece plausível para iniciar a discussão, uma vez que o diálogo, para Freire, “é o momento em que os seres humanos se encontram para refletir sobre a sua realidade, como a fazem e refazem” (FREIRE, 2007, p. 114), de modo que haja uma reflexão, mas, principalmente, uma ação frente à realidade de modo a intervir nela:

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

Trabalhamos com a compreensão do conceito de realidade como plural, atrelado à dialética estabelecida entre a realidade construída e que se constrói e o próprio conhecimento dessa realidade que seus autores-atores possuem, apresentada por Berger e Luckmann (2006), compreendendo que o ser humano, ao compartilhar hábitos, ideias, crenças e valores, constrói

socialmente os padrões de legitimação e de aceitação das regras que ele mesmo cria.

Para Berger e Luckmann (2006), os termos “realidade” e “conhecimento” estão presentes na linguagem cotidiana. Ao passo que se encontram plenos de indagações filosóficas sobre eles ao longo da história, os definem:

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

Dessa maneira, a compreensão do “real” vai variar de cultura para cultura, e de sujeito para sujeito, com base nos contextos em que estão inseridos, de como constroem essa compreensão. Berger e Luckmann (2006) exemplificam que o que é “real” para um monge do Tíbet não é o mesmo para um empresário norte-americano.

Do mesmo modo, o conhecimento também é diferente entre as sociedades, considerando o desenvolvimento particular de cada uma delas. A vida cotidiana se manifesta como uma realidade interpretada pelos indivíduos, por meio do comportamento subjetivamente significativo para os membros de cada sociedade. Realidade esta ordenada, objetivada, intersubjetiva, expressa por meio da linguagem e que marca as coordenadas da vida social (BERGER; LUCKMANN, 2006, p. 40).

Nessa direção, Berger e Luckmann (2006) compreendem que “a realidade da vida cotidiana é compartilhada com outros por meio das interações sociais” (BERGER; LUCKMANN, 2006, p. 46). Essas interações flexíveis, por meio das quais as atitudes entre os envolvidos se modificam no decorrer do processo relacional, permitem que um sujeito identifique o outro socialmente no mundo comum em que vivem, em que é preciso perceber que o outro possui uma perspectiva diferente desse mundo comum que não é idêntica à minha. Ou seja, “meu ‘aqui’ é o ‘lá’ deles”, como afirmam Berger e Luckmann (2006).

Desse modo, os autores nos deixam claro que as coisas adquirem estatutos diferentes segundo as distintas maneiras de intencionalidade humana e as diferentes maneiras da consciência humana se portar diante dos objetos. De maneira que a realidade não é algo dado, que está no mundo se oferecen-

do aos nossos olhos, ela é construída no encontro entre os sujeitos humanos e o mundo em que vivem, através das relações que estabelecem.

Revela-se, dessa discussão, uma estranha dialética que rege o mundo humano: o ser humano cria sua realidade por meio das instituições, que lhe dão uma estrutura social, mas então passa a ser “condicionado” pelas instituições que criou. E ainda é “condicionado” a pensar sua realidade de acordo com ideais dominantes que organizam o grau de conhecimentos acerca dessa realidade a que alguns podem ter acesso.

Nesse sentido, relacionamos claramente essas compreensões e conceituações da realidade ao pensamento freireano. Freire (2000) compreende os seres humanos como seres históricos e produtores de cultura, “seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber o que ainda não sabem” (FREIRE, 2000, p. 40). Concebendo, então, os seres humanos como fazedores de sua própria história, ou seja, de sua realidade, e por isso, capazes de pensar sobre ela e pensando sobre, percebê-la como passível de mudança.

De acordo com Freire (2011) é preciso agir de modo que a realidade se dê de outra maneira, na qual o que é utopia seja um sonho possível, reagindo-se em confronto ao que está posto. Ele coloca a urgência de uma prática que possibilite a re(criação) e re(invenção) como possibilidade para superar a mera acomodação no mundo e a sujeição de suas normas, para um processo de ação-reflexão, de busca e intervenção nessa realidade.

Desse modo, acreditamos que a perspectiva educacional que reconhece a realidade dessa forma e procede de modo a problematizar a “submissão à realidade” por meio do diálogo em sala de aula é a educação dialógica. Paulo Freire (1987) argumenta que a educação tem um importante papel a desempenhar, que é elevar o nível de consciência dos educandos a respeito de suas condições de vida. E que a educação deve ter como meta instrumentalizar esses educandos a fim de que tenham condições de atuar numa perspectiva de transformação desses modos de viver. Cabe, portanto, à escola dar ao educando “acesso ao conhecimento que permita agir sobre o mundo em que vive: uma inserção local em uma sociedade complexa em constante mutação” (PERNAMBUCO; PAIVA, 2013, p. 58).

Contudo, compreendemos que isso não significa dizer que a educação é o elemento determinante para a ocorrência de transformações sociais, mas ela é um elemento importante para tal.

Para Freire e Shor (2008), a educação dialógica está inserida numa matriz humanista e crítica, por meio da qual se propõe o desenvolvimento de valores, posturas e práticas que permitam viver e conviver democrática e solidariamente em sociedade. E o diálogo como interlocução sobre o mundo tornar-se-á o principal motor que desencadeia e mantém o movimento do grupo.

Nessa perspectiva, o diálogo como a apreensão do mundo em suas relações, o re(conhecimento) desse mundo, revela-se como um processo dinâmico, no qual, por meio de ações físicas e mentais, os diferentes sujeitos são capazes de construir, em interação coletiva, novas formas de se relacionar, compreender e se relacionar com o mundo.

Logo, o diálogo freireano implica uma troca de saberes. Apresenta-se como uma condição para que o conhecimento seja construído porque, numa situação dialógica, a comunicação entre os sujeitos, que estão em diálogo, irá problematizar o objeto de conhecimento, questionando, criticando, avaliando, trazendo novos aportes de informação, ampliando as dimensões do que é possível saber sobre o objeto em questão.

Compreendemos então dialogar, sobretudo, como uma atitude de pesquisa, em que se assume uma atitude de procura permanente pela compreensão cada vez mais crítica e acurada das intervenções do homem no mundo e com o mundo, da razão de ser dos fatos, de maneira que haja possibilidades de novas ações para a construção de uma realidade mais solidária e justa. A noção de diálogo freireano, como apontam Pernambuco e Paiva (2013, p. 11) “está diretamente vinculada à ação, na medida em que o ato de pronunciar o mundo (meta central de qualquer diálogo nesta concepção) é ao mesmo tempo compreendê-lo e transformá-lo”. De maneira que, numa perspectiva de educação dialógica, o docente, entendendo a realidade e considerando os conhecimentos produzidos, tome as dimensões da vida social como ponto de partida do fazer pedagógico.

Iniciamos nossa pesquisa partindo do ideal de que o laboratório de pesquisa dos licenciados é a sala de aula; não é porque alguém se graduou como professor e não fez um bacharelado que ele não é pesquisador, e não deve dar continuidade às suas pesquisas quando sair da academia. Acreditamos que o profissional docente deve encarar as salas de aula como seu laboratório e também como objeto de pesquisa.

Ao tomar a sala de aula como laboratório de pesquisa do professor, compartilhamos do pensamento de Schön (2000), entendendo que o

conhecimento do profissional docente deve formar-se sobre a experiência, através da qual ele pode experimentar a ação e a reflexão em situações gerais. Considerando isso, percebemos que o professor deve dispor-se a pensar suas práticas, de modo a planejar e elaborar uma proposição de aula que esteja comprometida com a qualidade da aprendizagem e emancipação dos educandos.

Nessa perspectiva, desenvolvemos o exercício de repensar o currículo escolar da disciplina Teatro, apresentado e discutido anteriormente no artigo “Repensando o currículo escolar do ensino de Teatro: estudo da realidade, práticas pedagógicas e formação cidadã”, publicado na *Revista Quipus*.

Nessa pesquisa, nos detivemos apenas ao currículo do Ensino Fundamental I – 1º ao 5º ano – inicialmente, e a pesquisa deu-se com a observação de salas de aula onde era lecionada a disciplina Teatro, de entrevistas e conversas com profissionais docentes dessa área específica, da leitura e análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Artes e dos Referenciais Municipais para o Ensino Fundamental – Artes de Natal – RN, e da leitura e reflexão de obras relacionadas ao ensino de Teatro, realizadas no Cenotec/UFRN, pensando, inclusive, na ampliação dos conteúdos abordados na escola, trazendo à tona temas relativos à cenografia, figurino, maquiagem, sonoplastia etc.

Acreditamos que o teatro tem o poder de gerar reflexão, de fazer os sujeitos se colocarem numa postura crítica perante a sociedade que os cerca, mas isso não está sendo pensado; pelo contrário, a maioria dos educandos é levada simplesmente a repetir e reproduzir conteúdos e técnicas sem problematizá-las.

Contudo, através da observação de salas de aula, e de uma pesquisa cânone, conseguimos perceber muito claramente que o ensino de Teatro que se faz hoje não é o que realmente gostaríamos de ver, pois muitas vezes ele perde um elemento intrínseco ao teatro que é sua essência pedagógica. Percebemos isso tanto na forma de planejamento dos professores – quando existe planejamento – quanto na forma que as gestões escolares percebem essa disciplina como componente curricular obrigatório.

O ensino de Teatro também encontra outras barreiras em sua realização, aliado às falhas de alguns profissionais ao exercerem a docência. Em sua tese de doutoramento, Araújo (2005) apresenta alguns aspectos a ser superados pelo que ele chama de “senso comum pedagógico”, objetivando:

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

Além disso, conforme Araújo e Silva (2014a, p. 49) “os materiais que deveriam servir de apoio aos profissionais docentes, como os PCN’s e os referenciais municipais dentre outros, levam na verdade o professor a cometer equívocos em sala de aula”, seja pela não compreensão do que está escrito ali no documento porque se relaciona com a realidade que ele vivencia, seja porque o documento está mal organizado e não foi pensado adequadamente, como iremos elencar mais adiante quando analisarmos alguns deles.

Conforme apresentado no artigo “Estudo das realidades, práticas pedagógicas e formação cidadã no ensino de Teatro: uma experiência no Pibid-UFRN”, publicado na *Revista Polyphonia*, visto isso, percebemos a necessidade de repensar essas propostas curriculares com base na realidade das escolas públicas da cidade de Natal, haja vista que o Brasil apresenta grandes diferenças no setor educacional de uma região para outra e não podemos pensar num currículo único neste momento, apesar de as ideias principais serem adequadas ao pensamento e elaboração de propostas para qualquer escola.

Nesse sentido, com base em Araújo e Silva (2014b) evidenciamos que é necessário pensar um currículo a partir da realidade educacional, pensando na escola como um todo: suas relações com a comunidade, os educandos que ela atende, onde está localizada, a formação dos professores, os recursos financeiros da escola, sua gestão, seu projeto político-pedagógico, dentre outros aspectos que constituem um estudo da realidade escolar.

Como aponta Libâneo (1994), é preciso pensar que, da primeira à última instância, a educação é socialmente determinada e intencional, cabendo à escola e aos professores trabalhar numa perspectiva mais enfática na formação de cidadãos críticos e ativos na sociedade, não pensando apenas o conteúdo pelo conteúdo, mas no que e como esses conteúdos irão agregar na formação desse sujeito, pensando obviamente nas habilidades, competências e objetivos que cada disciplina específica almeja. Ou seja, repensando o currículo e a nossa prática é que podemos pensar em mudanças na educação, pois tudo está diretamente relacionado.

Em direção ao ensino dialógico de teatro

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 lanhouses 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).

Iniciamos esta seção utilizando a afirmação de Taís Ferreira (2012) porque ela consegue expor a evidente necessidade na qual acreditamos, de que a cultura prevalente, essa que os educandos já levam para a sala de aula, deve ser considerada no processo educativo, pois ela será anterior a qualquer outro conhecimento que possa ser construído no ambiente escolar. E que isso 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.

Sobre esse aspecto, concordamos com Araújo (2005, p. 95) ao tratar 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 das quais os sujeitos são portadores, serão sempre anteriores a qualquer processo de ensino sistematizado que lhe seja apresentado”.

Torna-se, relevante, portanto, que um ensino que se propõe dialógico perceba que os educandos levam para o ambiente escolar as relações e vivências construídas fora dele e, portanto, articule seus objetivos a esse contexto onde a prática de ensino-aprendizagem vai acontecer. Compreendendo isso, acreditamos que o educador, ao trabalhar com base nessas experiências anteriores, superando-as inclusive com relação às ideias primeiras sobre elas, 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.

Ferreira (2006, p. 251) 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”, mas que o contato com a mídia e as tecnologias digitais, produtos audiovisuais e espetaculares de diversas ordens, o repertório anterior do educando, também são mediações de relevância, bem como as mediações referenciais como gênero, sexualidade, etnia e grupos de idade, além da família.

Desse modo, concordamos com a autora 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).

Santana (2013) também corrobora com esse pensamento ao entender que existem conexões e ressonâncias entre os conceitos pertinentes ao senso comum e ao saber especializado no que diz respeito à arte. Posto que, quando se faz que os conhecimentos implicados na missão escolar forneçam aos educandos – com culturas, formações e experiências distintas – a capacidade de mobilizar as possibilidades de leitura de um filme, um programa televisivo, uma peça teatral, e outras informações disponíveis na ampla rede

de informações, estes agregam a si, conscientemente, o espanto provocado por tais estímulos. É por isso que, “teóricos e pessoas em geral afinam-se quando o debate visa tornar o conhecimento sistematizado algo que possa ser vinculado à existência concreta” (SANTANA, 2013, p. 91).

Contudo, é importante mencionar que a situação inversa também ocorre. Há uma relação homem-mundo no teatro, ele compreende o teatro em si, mas também compreende o mundo e suas relações através do teatro. A possibilidade de mudança é evidenciada, mas ela não acontece se o sujeito não estabelecer uma relação dialética com o mundo em que vive e compreender que essa possibilidade existe.

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 diante dessa sociedade, evidenciando que ela é passível de mudanças.

Telles (2004) afirma que Paulo Freire, ao identificar o diálogo como fundamental para uma ação libertadora, percebe a existência dessa mediação homem-mundo, e que o processo de conscientização dos oprimidos faz-se necessário. De maneira que “uma ação cultural para a liberdade deve buscar, por meio do diálogo, promover a visão crítica frente à realidade dos oprimidos, para que estes saiam de seu estado de alienação” (TELLES, 2004, p. 23).

Apesar de em seu trabalho analisar situações acerca da atuação de Grupos de Teatro em Comunidades e não do ensino de Teatro em escolas como parte do currículo, Marina Coutinho (2006) merece ser citada na medida em que faz reflexões bastante próximas a esta pesquisa, pois traz a tona a relação entre teatro e o pensamento de Paulo Freire com relação aos sujeitos fazedores de sua própria história.

Ao analisar a abordagem dialógica aliada ao teatro em comunidades, para Coutinho (2006, p. 138), uma proposta dialógica deve incluir – e inclui, nos casos analisados por ela –, o respeito aos valores culturais locais, a troca de conhecimentos entre todas as partes envolvidas no trabalho e, principalmente, a valorização dos indivíduos da comunidade como sujeitos da ação.

Esses conceitos, baseados na obra de Paulo Freire, em parceria com técnicas teatrais, vêm sendo difundidos pelo mundo, principalmente a partir da década de 80. Dentre eles o que mais se destaca nesse aspecto é o trabalho desenvolvido por Augusto Boal ao dar origem ao teatro para o desenvolvimento social; as experiências inspiradas no trabalho dele têm influenciado muitas iniciativas de teatro em comunidades, porque essa abordagem abre espaço para discutir questões sociais, políticas, dentre outras.

O teatrólogo Augusto Boal desenvolveu uma proposta teatral denominada Teatro do Oprimido. Entendendo a atividade teatral como um instrumento de libertação das classes dominadas, Boal faz uma crítica ao teatro tradicional, que mantém a estrutura divisória entre atores (aqueles que agem) e espectadores (aqueles que assistem). Assim, faz-se necessário um teatro que venha romper com essa estrutura, de forma a possibilitar que o espectador participe ativamente da realização cênica e possa, nela, defender sua visão de mundo. Boal acredita que todo ser humano é capaz de atuar, e a poética do oprimido é essencialmente uma poética de liberação: “o espectador já não delega poderes aos personagens nem para que pensem nem para que atuem em seu lugar. O espectador se libera: pensa e age por si só. (Boal, 1970: 169)” (TELLES, 2004, p. 23).

Para nós, esse é mais um forte exemplo da relação que pode existir entre o diálogo freireano e o teatro, tendo em vista que ambos nos colocam na posição de sujeitos históricos e o mundo como passível de transformação. Telles (2004) reafirma isso ao compreender a importância da arte na formação do indivíduo emancipado, como um instrumento capaz de atuar criticamente em prol das transformações e que isso está muito presente, principalmente, nas ações pedagógicas teatrais desenvolvidas em comunidades brasileiras, como o projeto “Nós do Morro”, na Comunidade Vidigal, Rio de Janeiro.

Para Paulo Freire (1979, p. 91) “o papel fundamental dos que estão comprometidos numa ação cultural para a conscientização não é propriamente falar sobre como construir a ideia libertadora, mas convidar os homens a captar com seu espírito a verdade de sua própria realidade” e, em meio a essas práticas e imerso nesse contexto, segundo Telles (2004, p. 21), “o teatro ganha, além de sua dimensão de educação estética, a dimensão sócio-política por possibilitar o acesso da maioria da população a bens simbólicos restritos apenas às classes dominantes, desencadeando um processo de democratização da cultura e ampliação da cidadania”.

Segundo Araújo (2005, p. 91-92) os processos pedagógicos de teatro que abordam tanto o ensino quanto a aprendizagem numa perspectiva dialógica 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.

Nesse sentido, pensando com base nas reflexões sobre as vivências no âmbito do Pibid-Teatro/UFRN – principalmente no que diz respeito à ampliação dos conteúdos abordados na aula de Teatro e do exercício de repensar o currículo da disciplina – e das referências citadas ao longo desta escrita, acreditamos que um ensino dialógico de Teatro deve considerar essa cultura prevalente, 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, as quais sugerem aos educandos determinados conhecimentos acerca de características e especificidades do teatro.

Desgranges (2003), entendendo a sociedade contemporânea como espetacularizada, evidencia a importância da aquisição de instrumentos linguísticos que possam auxiliar no desenvolvimento do pensamento crítico com relação às realidades em que vivemos:

Na sociedade espetacularizada, em que o show da realidade, por vezes, substitui a própria realidade, o olhar aguçado aliado ao senso crítico apurado procura estabelecer novas relações com a vida social e com diferentes manifestações espetaculares que buscam retratá-la. O olhar crítico busca uma interpretação apurada dos signos utilizados nos espetáculos diários. A aquisição de instrumentos linguísticos arma o espectador para um debate que se trava, justamente, nos terrenos da linguagem. (DESGRANGES, 2003, p. 177).

O autor evidencia nessas palavras a importância de adquirir instrumentos linguísticos na contemporaneidade que auxiliem no desenvolvimento da criticidade. A prática teatral, conforme afirma Saul (2011, p. 20), numa perspectiva crítica de educação, possibilita aos educandos “que estes

se sintam estimulados por uma nova linguagem, ampliem sua percepção estética e adquiram conhecimentos que potencializem sua possibilidade de leitura e transformação do mundo”.

Ainda nessa perspectiva, sob a ótica do pensamento freireano, relacionando-o a arte teatral, Saul (2011) entende que educação e arte guardam a possibilidade de trabalhar a favor da emancipação e nos apresenta o teatro como uma forma criativa, alegre e combativa de aprender, revelando-se como um auxiliar na desmistificação de símbolos e no desvelamento dos códigos da ideologia dominante presente na contemporaneidade.

O “show da realidade” (DESGRANGES, 2003, p. 177) torna-se, a partir do desvelamento dos códigos por meio da arte, passível de debate, quando os sujeitos aguçam o olhar sob esse *reality show* do qual participam todos os dias e não apenas assistem, percebem-se de fato como sujeitos ativos nele e, portanto, como a possibilidade de intervir sistematicamente nos seus rumos.

Isso evidencia que o valor educacional da arte reside em sua natureza intrínseca, sem necessitar de outras justificativas, como afirma Koudela (1984). E que, o teatro tem uma grande importância na promoção do desenvolvimento intelectual, social e afetivo da criança. O valor da arte reside na contribuição que ela traz para a experiência individual e para a compreensão do ser humano. De forma que o teatro contribui para a formação do indivíduo e o desvelamento das realidades nas quais se insere. “Se, num passado longínquo, o teatro aproximava o homem de seus deuses, hoje ajuda-o a compreender sua posição face a si próprio e face à sociedade em que vive” (PEREGRINO; SANTANA, 2001, p. 97).

Vera Rocha (2003, p. 79) esclarece que só conseguiremos elaborar propostas mais adequadas de ensino de Teatro “se buscarmos clareza dos elementos que são estruturadores do Teatro como linguagem, como sistema sócio-cultural (...)”, de maneira que os indivíduos se apropriem desta linguagem numa perspectiva ampla, histórica e, portanto, transformadora. E que, ao abordarmos o teatro como processo comunicativo, é preciso considerar os múltiplos olhares, múltiplos interesses que cabem nele, tendo em vista que “o que vai determinar o tipo de leitura, deste, dependerá de onde o leitor estiver situado na sociedade” (ROCHA, 2003, p. 79), considerando os aspectos políticos, culturais, sociais, econômicos nos quais ele se insere e se relaciona, o que Silva e Paulino (2012) chamam de lugar de fala do sujeito.

Freire e Shor (2008, p. 146) afirmam que “a partir do momento em que entramos na sala de aula, do momento em que você diz aos educandos: Olá, como vão?, você inicia, necessariamente, um jogo estético”. Para Pareyson (1997) a estética está situada num ponto de interseção entre a filosofia e a experiência, consistindo numa reflexão alimentada pela vivência da arte e do belo, fazendo parte da experiência estética. Observando, inclusive, que a estética é um campo abrangente, com a capacidade de reunir experiências e impressões oriundas dos mais diversos contextos que os sujeitos da experiência podem ocupar.

Dessa maneira, entendemos que as diversas experiências em arte(s) agem de forma provocativa com relação ao cotidiano e as subjetividades dos sujeitos que, ao entrarem em contato com as manifestações artísticas, criando ou apreciando, se veem motivados a repensarem sobre seu lugar no mundo e a se posicionarem diante dele.

Nesse sentido, Saul (2011) enfatiza que o conhecimento atrelado à experiência estética permite ao sujeito “estranhar” a realidade hegemônica, não exclusivamente pela realidade apresentada, mas questionando de maneira radical o conteúdo e a forma dos objetos, estabelecendo tensões entre as partes e a totalidade, na direção de uma prática que contribua para o desenvolvimento de um pensamento crítico. “À medida que o ser humano amplia seu poder criador, vai se humanizando, se tornando mais participativo, mais consciente, mais autônomo e mais crítico” (SAUL, 2011, p. 25).

Ou seja, quando é oferecido ao sujeito que ele participe de um processo estético que não lhe foi oferecido antes, de forma ativa, e não meramente passiva, tirando-o da condição de mero receptor de imagens, ele consegue “estranhar” aquilo a que estava sujeito, e à medida que isso acontece, por meio da ampliação de seu poder criador, a percepção do sujeito torna-se mais aguçada com relação a todo o processo anterior e a possibilidade de transformação começa a se apresentar.

Nessa perspectiva, Paulo Freire (2011, p. 39) entende o homem como possuidor de pensamento e linguagem:

Começamos por afirmar que somente o homem, como um ser que trabalha, que tem um pensamento-linguagem, que atua e é capaz de refletir sobre si mesmo e sobre sua própria atividade, que dele se separa, somente ele, ao alcançar tais níveis, se fez um ser da práxis. Somente ele vem sendo um ser de relações num mundo de relações.

[...] Desprendendo-se do seu contorno, veio tornando-se um ser, não da adaptação, mas da transformação do contorno, um ser de decisão.

Diante disso, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos, uma postura participativa e reflexiva torna-se necessária por todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, de maneira que o diálogo seja “o momento em que os seres humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem” (FREIRE; SHOR, 2008, p. 123).

Para Freire (1987) o diálogo é um fenômeno, essencialmente, humano constituído de ação e reflexão, como duas dimensões indissociáveis e radicalmente dependentes. Considera a interação entre elas como fundamental para a efetivação do diálogo, de tal forma que, sacrificada uma, mesmo que parcialmente, a outra fica prejudicada. “Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo.” (FREIRE, 1987, p. 77) Nesse aspecto, “reflexão e ação se impõem, quando não se pretende, erroneamente, dicotomizar o conteúdo da forma histórica de ser homem” (FREIRE, 1987, p. 52).

Diante disso, na busca por um ensino dialógico de Teatro, que se proponha transformador, capaz de contribuir na formação de sujeitos críticos e que leem as realidades considerando-se parte e criadores delas, 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.

Referências

ARAÚJO, José Sávio Oliveira. *A cena ensina: uma proposta pedagógica para formação de professores de teatro*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

ARAÚJO, José Sávio Oliveira de; SILVA, Ildisnei Medeiros da. Estudo das realidades, práticas pedagógicas e formação cidadã no ensino de Teatro: uma experiência no Pibid-UFRN. *Polyphonia – Revista de Educação Básica do CEPAE*, Goiânia: Cepae/UFG, v. 25, n. 1, jan./jun. 2014a.

ARAÚJO, José Sávio Oliveira de; SILVA, Ildisnei Medeiros da. Repensando o currículo escolar do ensino de Teatro: estudo da realidade, práticas pedagógicas e formação cidadã. *Quipus – Revista das Escolas de Comunicação e Artes e Educação da UNP*, Natal: EDUNP, Ano III, n. 2, jun./nov. 2014b.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes, 2006.

COUTINHO, Matina Henriques. O uso da abordagem dialógica do teatro em comunidades na experiência do Grupo Nós do Morro, da favela do Vidigal, Rio de Janeiro. In: RABETTI, Maria de Lourdes (Org.). CONGRESSO BRASILEIRO PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS, 4., 2006, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006. p. 137-138.

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

FERREIRA, Taís. Teatro infantil, crianças espectadoras, escola: um estudo acerca de experiências e mediações em processos de recepção. In: RABETTI, Maria de Lourdes (Org.). CONGRESSO BRASILEIRO PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS, 4., 2006, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006. p. 250-252.

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

FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.) *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

PERNAMBUCO, Marta Maria; PAIVA, Irene Alves de. *Práticas coletivas na escola*. Campinas: Mercado das Letras; Natal: UFRN, 2013.

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

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

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

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

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

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.

.....

Recebido em: 13 maio 2016.

Aceito em: 2 set. 2016.