



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES (PROFARTES)

Tatiana Trindade Gomes Nascimento

**ADOLESCENTES ESPECTADORES: UM OLHAR TEATRAL SOBRE O ALUNO
DO ENSINO MÉDIO**

Brasília
2018

Tatiana Trindade Gomes Nascimento

**ADOLESCENTES ESPECTADORES: UM OLHAR TEATRAL SOBRE O ALUNO
DO ENSINO MÉDIO.**

Dissertação para obtenção do título de Mestre em Artes, submetida à Universidade de Brasília, Programa de Mestrado Profissional em Artes (PROFartes), Artes Cênicas na linha de pesquisa Abordagens teórico-metodológicas das práticas docentes.

Orientadora: Prof.^a. Dra. Clarice Costa da Silva

Brasília
2018

A ficha catalográfica é emitida no formato pdf pela Biblioteca Central da UnB. Acessar página BCE <<http://www.bce.unb.br/elaboracao-de-fichas-catalograficas-de-teses-e-dissertacoes/>>e preencher dados para solicitação da Ficha.

Tatiana Trindade Gomes Nascimento

**ADOLESCENTES ESPECTADORES: UM OLHAR TEATRAL SOBRE O ALUNO
DO ENSINO MÉDIO.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Teatro do Departamento de Artes Cênicas da Universidade de Brasília, como requisito necessário à obtenção do título de Mestre em Teatro. Orientadora: Clarice Costa da Silva

Banca Examinadora:

Orientador(a): Prof.^a Dra. Clarice da Silva Costa
Universidade de Brasília – UnB

Prof. Dr. Paulo Bareicha,
Universidade de Brasília – UnB

Prof.^a Dra Cláudia da Silva Costa
Centro de Ensino Profissionalizante Escola de Música de Brasília – SEEDF

Dedico este trabalho às pessoas que me deram a oportunidade de reinventar-me. Primeiramente aos meus pais, que sempre me incentivaram e depositaram, em mim, o desejo de dedicar-me a uma sapiência maior; e a minha orientadora, Clarice Costa, por ter me ensinado o valor da perseverança e motivação para seguir, mesmo diante de todas as adversidades e vicissitudes.

AGRADECIMENTOS

A Deus, ao meu marido Cleandro Barbosa pelo amor, cumplicidade, incentivo e carinho.

Às minhas filhas Eduarda Gomes, Beatriz Gomes e Júlia Gomes, raízes que me tornaram árvore forte e enraizada, que me motivam todas as manhãs na busca de ser uma pessoa melhor e um modelo de professora que eu gostaria que elas tivessem.

À minha irmã Daniela Trindade Gomes, minha parceira, minha extensão, meu reflexo, que confio e sei que sempre poderei contar.

Aos meus alunos, razão da existência deste trabalho que me permitiram fazer parte de suas vivências e experiências.

À minha orientadora Clarice Costa, por ser tão generosa, que me acolheu em seu lar e que com sua inteligência engrandeceu a minha pesquisa.

Aos professores Paulo Bareicha e Cláudia Costa que se dispuseram a participar da minha banca de defesa.

Aos meus amigos, em especial Dayana Carla, Carmem Suhel, Ana Carolina C., Luciana Alves de Oliveira, João de Camargo Pimentel, Valdeci Moreira de Souza e Carlos de Sousa Maciel que sempre tiveram abertos, me acolhendo em momentos difíceis, e me ajudaram em momentos cruciais no trajeto deste trabalho.

Aos professores e colegas do PROFArtes, pelas trocas que me possibilitaram ampliar minha visão tanto em aspectos profissionais quanto pessoais.

Às professoras Maria Cristina e Maria Isabel por seus preciosos apontamentos que colaboraram com o delineamento da minha pesquisa.

Brasília, 22 de maio de 2015.

Manifesto Ensandeísta

Venho através deste manifesto expressar a indignação de indivíduos contrários às imposições sociais, padronizadas, do século XXI. Da palavra ensan, do latim, ensandecido, no propósito de manifestar a loucura pessoal dos oprimidos pela sociedade padrão. Tomar-se-a por sociedade padrão, aqueles indivíduos conformados (tomar a “forma”) imposta que adquirem para si, conceitos anteriormente formados (preconceito) e sem capacidade de evoluir e desenvolver os próprios princípios. Dedico – como uma única partícula, composta por pensantes, este manifesto à Tatiana Trindade, A Mentora dos Desconformados, Guia dos Pensantes, Professora da Vida – Toma-se como proposta, as seguintes considerações para os iniciados e adeptos ao movimento ensandeísta, na qual possui o objetivo de desconstruir a sociedade pré-moldada, os tabus sociais:

- 1- Não raspar o sovaco.
- 2- Aceitar o próximo independentemente de suas características físicas, tais como orelha de abano, falta de dente, nariz grande, buço excessivo e outros.
- 3- Aceitar os valores do próximo.
 - 1 - Tratar com tolerância os desconformados, ao sabermos que, como pensantes, compreendemos muito mais que eles.
- 4- Direito de não dar bom dia.
- 5- Liberdade Sexual
- 6- Mastubar-se
- 7- Dar o cu.
 - 7.1 Se quiser
- 8 - Deixar o subconsciente tomar conta de si
 - 8.1- Não negar os instintos em qualquer hipótese.
- 9 - Fazer cênicas na UnB
- 10- Esquecer tudo isso e fazer o que quiser.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo a sistematização de uma metodologia de ensino de Artes Cênicas partindo-se do estudo de autores como Johann Friedrich Herbart, John Dewey, Lev Vygotsky, Paulo Freire, Edgar Morin e Rene Barbier, no que concerne às teorizações sobre o ensino em sentido lato; e Viola Spolin, Peter Slade, Augusto Boal e Flávio Desgranges, relativamente às metodologias do ensino de Teatro. A consecução do objetivo de sistematização de uma metodologia de ensino de Artes Cênicas — mais especificamente o ensino de conteúdos da História do Teatro — foi subsidiada por uma pesquisa de campo desenvolvida com estudantes do terceiro ano do ensino médio candidatos a vagas na Universidade de Brasília por meio do Programa de Avaliação Seriada (PAS). A metodologia sistematizada nesse trabalho é, portanto, permeada pelos conteúdos da História do Teatro presentes na matriz de referência desse exame para a referida série, entre eles: Simbolismo, Expressionismo e Surrealismo. Esta pesquisa utilizou-se de instrumentos da pesquisa qualitativa, tais como a Pesquisa Narrativa e a Escuta Sensível, na primeira foi elencado estudantes do terceiro ano do ensino médio como coparticipantes, a fim de que, a partir de seus relatos sobre as impressões das aulas, e na segunda em que se busca compreender as narrativas dos alunos sem um julgamento do professor para que pudesse ser feita uma síntese que culminasse na sistematização de uma metodologia.

Palavras-chaves: escuta sensível, história do teatro, sistematização.

ABSTRACT

The present work aims to systematize a teaching methodology on Performing Arts starting from a study of authors like Herbart, Dewey, Vygotsky, Paulo Freire, Edgar Morin e Rene Barbier, with regard to theorizations about teaching in a general sense; and Viola Spolin, Peter Slade, Augusto Boal e Desgranges, with regard to teaching methodologies on Performing Arts, in particular. The persecution of this aim – the systematization of teaching methodology, specifically the teaching of Theater History contents – was subsidized by a research developed with students of the third year of the high school, which are applicants to Universidade de Brasília throughout Programa de Avaliação Seriada (PAS). The methodology systematized in this work is permeated by the Theater History contents included on the reference matrix of the exam, among them: Symbolism, Expressionism, and Surrealism. This research has used qualitative research tools, like Narrative Research – which has set third-grade students from the high school as co-participants. Starting from the reports about their impressions of the classes a systematization has been made – and Sensitive Listening, by which the teacher seeks to comprehend students narratives with no judgments.

Keywords: Sensible Listening; Theater History; Systematization

LISTA DE IMAGENS

Figura 1 Cópia do texto ganho em virtude do meu aniversário, dos alunos do 3º ano “ F” do Ensino Médio, 2015.	1
Diagrama 1 – Etapas básicas da formação dos conceitos – Fonte: -Tatiana Trindade, 2018	30
Diagrama 2 - Noções básicas do Ensino do Teatro segundo Japiassu. Fonte: Tatiana Trindade, 2018	39
Diagrama 3 – Proposta Pedagógica Boal. Fonte: Tatiana Trindade, 2018	44
Diagrama 4 – Estrutura Herbatiana. Fonte: Tatiana Trindade, 2018	50
Diagrama 5 – Proposta Deweyana. Fonte: Tatiana Trindade, 2018	53
Diagrama 6 - Estrutura Freiriana. Fonte: Tatiana Trindade, 2018	55
Diagrama 7 – Proposta de Morin. Fonte: Tatiana Trindade,2018	57
Tabela 1 - Plano de Aula Fonte: Tatiana Trindade, 2018.	67

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
PRIMEIRA JORNADA	12
MEMORIAL: DO FIM AO INÍCIO	12
2.2 DESCRIÇÃO DO PROBLEMA E SUA JUSTIFICATIVA	14
2.3 CONTEXTUALIZAÇÃO E DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO E OBJETIVOS	17
3. METODOLOGIA DA PESQUISA	20
4. REFERENCIAIS TEÓRICOS	22
4.1 A educação como ciência	22
4.2 Dewey e a reconstrução da experiência	25
4.3 A atemporalidade de Vygotsky	27
4.4 A dialética de Morin	31
4.5 A defesa da educação de qualidade por Freire	33
4.6 O teatro com função didática na escola	36
4.7 Viola Spolin as técnicas teatrais de improvisação	37
4.8 O Jogo Dramático De Peter Slade	41
4.9 O Protagonismo De Augusto Boal	43
4.10 A pedagogia do Teatro de Desgranges	46
5. DIÁLOGO ENTRE AS METODOLOGIAS	49
5.1 As Relações de Aproximação entre as Metodologias: Tradicional E Renovada.	49
5.2 – É possível um diálogo convergente entre Herbart, Dewey, Freire E Morin?	50
5.3 – O Ensino do Teatro e a Metodologia Tradicional	58
5.4 Compreender os caminhos para uma Educação Emancipadora	62
SEGUNDA JORNADA	64
6. Organização do Trabalho Pedagógico em Sala de Aula	65
CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
REFERÊNCIAS	90

INTRODUÇÃO

Esta dissertação versa sobre a metodologia de ensino desenvolvida por mim com base nos questionamentos que inquietaram a minha trajetória como aluna do curso de Artes Cênicas e que fazem parte da construção, ainda inacabada, da profissional que almejo ser.

É perceptível que existe no universo escolar um descompasso entre os anseios dos estudantes e os dos professores. É muito comum o discurso de descrédito de ambos: do educador, que se habituou a enxergar o aluno como alguém desinteressado; e do aluno, que acha o docente obsoleto.

O conflito entre as expectativas tanto de professores quanto de alunos faz com que a escola e a sala de aula se tornem um lugar distante ao qual o aluno sente não pertencer, o que nutre uma resistência ao ambiente escolar.

Tentando compreender essas relações na educação, busquei contextualizar as linhas pedagógicas que influenciam as instituições escolares. A fundamentação teórica consiste, portanto, no diálogo com os seguintes autores: Herbart, Dewey, Vygotsky, Paulo Freire, Edgar Morin, Rene Barbier, Viola Spolin, Peter Slade, Augusto Boal e Desgranges.

A escolha desses autores se deu em virtude da proposta desta pesquisa, que tem como um de seus escopos a reflexão acerca das várias metodologias que permeiam tanto a educação escolar quanto o ensino de uma linguagem artística, que nesse caso específico é a linguagem cênica. Nesse sentido, estabelece-se uma relação histórica entre o desenvolvimento das metodologias da educação (em sentido lato) e as metodologias de ensino das Artes Cênicas.

A partir do panorama histórico da educação em Arte, é possível ter uma visão abrangente das mudanças educacionais. Essa abordagem pode propiciar uma ação reflexiva do docente, em especial no que tange ao fluxo ininterrupto de informações em que as sociedades estão imersas, o que gera mudanças significativas na sala de aula.

A forma como o conhecimento é visto e desenvolvido nesta pesquisa é a de um processo que presume a reinvenção dos conteúdos da linguagem artística, com alunos do terceiro ano do ensino médio, desenvolvendo um olhar diferenciado que busca uma forma de diminuir a ideia de estudantes reprodutores das estruturas sociais.

A defesa é em prol da capacidade de olhar através das entrelinhas da superfície buscando reconhecer, na sociedade atual, os resquícios dos desejos, angústias, pensamentos e lutas que motivaram os movimentos artísticos do século XX, e que ainda se fazem presente na Humanidade. Mesmo que as lutas não tenham as mesmas motivações, continuam estimulando sentimentos que são atemporais, pois tudo é intrínseco ao ser humano.

Faz-se necessário, no ensino da linguagem cênica, permitir caminhos para a construção de um olhar menos distante do que se é estudado — fatos cotidianos, transformações sociais, movimentos artísticos e inquietações intelectuais — inter-relacionando as esferas sociais de forma global e criando meios para a percepção de que os acontecimentos artísticos são resultados da dinâmica, que faz com que ocorra a interação dentro da formação social em que estamos inseridos diante de contextos históricos similares.

Dessa forma, o presente trabalho é dividido em duas jornadas: a primeira aborda a busca e apreensão das metodologias que embasam o processo de aprendizagem do futuro docente, as quais vivenciei. E, a segunda jornada trata de como utilizei estes conhecimentos para modular, alterar e interferir na minha postura docente e quais reverberações foram advindas deste meu modo de atuar junto aos alunos.

Estas jornadas são divididas em sessões. A primeira jornada constitui-se do referencial teórico, que dedica-se a compreender o pensamento e a sistematização das propostas metodológicas ao longo da história do ensino; da estrutura sobre a qual construiu-se a pesquisa, nomeadamente os objetivos, geral e específicos; e do memorial, que é responsável por apresentar o meu percurso formativo

A segunda jornada apresenta as sessões procedimentos metodológicos utilizados por mim em sala de aula e análise dos relatos dos alunos coparticipantes da pesquisa sobre as aulas de Artes Cênicas.

No fim desta trajetória, retomo os aspectos relativos às tendências pedagógicas e aos métodos de ensino da linguagem teatral buscando apresentar uma síntese metodológica.

PRIMEIRA JORNADA

MEMORIAL: DO FIM AO INÍCIO

Sou fruto das experiências que tive enquanto aluna da Universidade de Brasília, que começaram no curso de graduação em Artes Cênicas (bacharelado) e terminou na graduação em licenciatura do mesmo curso. A mudança de curso veio com o desgosto com a metodologia abusiva de ensino do curso de bacharelado, que privilegiava alguns alunos, os amigos dos professores, em detrimento do restante da turma, considerada sem talento e, portanto, indigna de consideração.

Como discente, sentia falta do comprometimento de docentes do curso de bacharelado e foi na licenciatura que me encontrei enquanto profissional e ser humano crítico e sensível. Agradeço, em especial, a professora Clarice Costa, que fez toda a diferença na minha vida.

Embora seja claro que nenhum ser humano precise passar por situações de opressão e ridicularização, hoje, agradeço todas as experiências tanto positivas como negativas, vivenciadas na Universidade, pois elas influenciaram a minha visão como profissional, na busca de um olhar compreensivo e justo.

Atuo como docente na educação básica desde 2000. Trabalhei somente em escolas particulares até 2014, quando passei a lecionar também na Secretaria de Educação do Distrito Federal. Nas instituições educacionais privadas em que eu lecionei, nunca houve uma preocupação em promover ou possibilitar cursos, palestras ou seminários para que o docente pudesse se aperfeiçoar.

Essas escolas preferiam empregar um professor que dominasse várias linguagens artísticas, principalmente quando se tratava do ensino fundamental, porque as aulas precisavam contemplar as quatro linguagens incluídas no componente curricular Arte: Teatro, Artes Visuais, Dança e Música.

Desse modo, no ensino fundamental, desenvolvi trabalhos como: pequenas exposições plásticas, saraus, peças de teatro, coreografias de dança e canto coral, para as apresentações em datas comemorativas. Sendo assim, era preciso estudar e pesquisar sobre as outras linguagens artísticas que não fizeram parte da minha formação acadêmica original.

Desde 2006, trabalho somente com o ensino médio. Neste nível de ensino a proposta do componente curricular Arte apresenta mudanças significativas por conta

da complexidade dos conteúdos e devido às escolas estarem preocupadas em preparar o adolescente para competir pelo ingresso em universidades, visando uma boa inserção no mercado de trabalho e o *status* social.

Mesmo fazendo parte do quadro docente, eu era contrária a essa visão pedagógica que mira exclusivamente o conteúdo e a aprovação em universidades públicas. Isso causava em mim muitas inquietações e dúvidas, pois acreditava não estar contribuindo para o crescimento emocional e cognitivo dos discentes. Esse modelo pedagógico direciona o interesse e a motivação do alunado para os conteúdos que têm relevância para a aprovação em vestibulares ou no PAS¹.

Nessa situação pedagógica, também há a exigência da direção da escola e dos pais dos alunos para que o professor aborde os conteúdos por meio de questões de provas de vestibular, além da expectativa dos próprios discentes em relação a isso.

Desse modo, o ensino do componente curricular Arte está condicionado a um resultado final satisfatório nas provas de seleção. O interesse em realizar um trabalho pedagógico voltado para a vivência artística, para a reflexão intelectual por meio das artes e para o desenvolvimento de habilidades artísticas e cognitivas era frustrado perante este contexto.

Eu tinha e ainda tenho o interesse em apresentar e explicar os movimentos teatrais que foram importantes para a transformação das sociedades. Por exemplo, a reivindicação de melhores condições de trabalho e o direito a greve, como na peça teatral *Eles não Usam Black-tie*, de Guarnieri.

Interessa-me, ainda, proporcionar debates sobre as obras do Teatro do Absurdo, que abordam uma angústia existencial profunda, como é o caso da obra de Samuel Beckett. Além disso, sempre almejei estabelecer discussões acerca da importância da obra *Casa de Boneca*, de Ibsen, que apresenta a mulher como sujeito ativo de suas escolhas e de sua vida, além de outros posicionamentos políticos e sociais que artistas defenderam ao longo da história.

¹ Programa de Avaliação Seriada (PAS) da Universidade de Brasília, implementado em 1996. Ao invés do aluno fazer uma prova ao final do ensino médio com o conteúdo dos três anos de forma acumulada, ele pode optar por fazer três provas, uma a cada término de sua respectiva série, com o conteúdo que ele viu ao longo do ano.

Nada disso teria valor ou importância se não estivesse relacionado ao PAS ou aos vestibulares. Eu não conseguia entender o porquê de os discentes não se interessarem por assuntos polêmicos, históricos ou atuais.

Como professora de Teatro, penso que a linguagem artística perpassa a prática, o fazer artístico, e a teoria de modo individual para uma contextualização histórica dos movimentos artísticos e sua inserção nas transformações sociais e as interferências nos caminhos da humanidade. Assim como pode forjar a capacidade cognitiva e a expressão subjetiva do educando.

Relevante considerar, que entendo o ato de refletir como ação prática que não se revela apenas no fazer artístico, o antagonismo teoria e prática não existe na minha concepção pedagógica. Essas considerações me surgiram durante a realização desta pesquisa ao analisar as possibilidades de significados que emergem da palavra prática quando tratamos de sua aplicação no ensino.

Tanto é que quando lecionei, no Colégio Militar Dom Pedro II, em que o componente Arte era ministrado em dois horários seguidos, organizei estas aulas da seguinte maneira: uma aula para a teoria e outra para a prática teatral. Hoje entendo, que essa dicotomização não precisa existir, como corrobora Morin ao definir seu conceito de fragmentação e globalização.

Atualmente, considero que alcancei um local em que consigo afirmar meus princípios pedagógicos. Desenvolvendo assim, para o ensino de Arte, uma metodologia que possibilita a reflexão do discente, o que é minha prioridade como uma profissional da educação.

Sendo assim, busquei sistematizar as aulas de modo que pudesse desenvolver, no sistema tradicional, outra visão dos conteúdos abordados em sala, tornando a aula, assim, significativa para o discente, e não apenas mais um conteúdo que eles precisam estudar porque é importante para uma prova de vestibular, para passar para o bimestre seguinte ou de ano.

2.2 DESCRIÇÃO DO PROBLEMA E SUA JUSTIFICATIVA

Ana Mae Barbosa, no seu livro *Arte-educação no Brasil* (2010), explicita que a Arte teve funções diferentes ao longo dos séculos, justamente pelo fato de a educação escolar não estar dissociada desse ambiente.

A primeira lei que trouxe a linguagem artística como um componente curricular foi a Lei de Diretrizes e Bases 5.692/71, durante a ditadura militar. Em razão de não ter sido considerada uma disciplina, o seu ensino acabou não privilegiando a característica crítica e estética que é inerente à linguagem artística, não havendo, portanto, a sistematização do trabalho do docente de Arte.

Dentre os motivos para essa falta de sistematização, cita-se a ausência de profissionais das linguagens artísticas voltados para o ensino e a não instituição legal da obrigatoriedade da formação de professores específicos para desenvolver as aulas (LDB/71), permitindo-se, assim, que profissionais da educação de outras áreas ministrassem as aulas.

Com a necessidade de mudanças da educação brasileira, surge a nova Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN). Em sua primeira versão, trazia a não inclusão de Arte como componente disciplinar no currículo da Educação Básica. A decisão foi revogada devido a intensa articulação e enfrentamentos promovidos pelos arte-educadores brasileiros.

O ensino de Arte retornou, então, para a grade curricular, havendo um avanço sobre a lei anterior, que a denominava como atividade. A lei atual a denomina como disciplina, sendo obrigatória em todo o currículo nos segmentos da educação básica.

Esse texto ainda sofreu críticas pela forma como foi elaborado, uma vez que não determinava o que era compreendido como Arte. Não havia a especificação do que deveria ser considerado no âmbito escolar como linguagem artística (Visuais, Cênicas, Música e Dança).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) conceberam a linguagem artística como área de conhecimento humano, separando, dessa forma, os conteúdos de acordo com cada linguagem. A LDBEN estrutura as atribuições do professor e os PCN trazem modelos de projetos e planos de aula. Assim, ambos norteiam o caminho profissional do docente. Dessa forma, é na compreensão e reflexão acerca dessas propostas feitas pelos documentos que se tem o desejo pela sistematização da ação educativa.

Na Lei 9.394/96, o artigo 13 (p.14 e 15) traz as seguintes incumbências do docente:

- I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III – zelar pela aprendizagem dos alunos;

IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Esse artigo apresenta o professor como o responsável por zelar, cuidar e possibilitar a aprendizagem do discente, não se eximindo daqueles que, por variados motivos, têm ritmos diferentes de aprendizagem. A Lei enfatiza a responsabilidade do docente pela aprendizagem do discente.

Garante-se ao docente o exercício de sua autonomia, quando executa o próprio plano de trabalho e quando se trata do trabalho coletivo de produção da propositura pedagógica escolar. O professor como um agente social e, muitas vezes, mediador de conflitos pode ser uma ponte entre a escola e a comunidade.

Diante desse breve histórico, estabelecem-se duas situações que nortearam esta pesquisa. A primeira é a falta de especificidade das linguagens artísticas; a outra é a importância do docente para o bom desenvolvimento cognitivo e emocional do aluno.

Essas questões despertaram em mim o anseio por uma proposta pedagógica que ressignificasse o ensino da linguagem cênica e a sua especificidade. Dentre os benefícios que a linguagem artística pode promover no aluno, encontram-se, como pilares, a sensibilidade, a criticidade e a autonomia.

Esse pensamento que valoriza a linguagem artística como um campo do saber e de desenvolvimento do discente é corroborado pelo art. 35 da LDBEN, que explicita os objetivos do ensino médio, sendo um deles: “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.”

Pensando nessa concepção de que a educação está voltada ao crescimento intelectual, mas também pessoal do aluno durante a educação básica, vislumbro, no

ensino da arte cênica, a sistematização de uma metodologia que contemple o ensino de artes cênicas centrada no referencial teórico.

Assim como aconteceu com a sistematização do ensino do Teatro através dos jogos dramático e teatrais, as leis que regem o ensino escolar buscam por metodologias sistematizadas para o bom desempenho do aluno.

O presente estudo orienta-se por uma linha de pesquisa que visa esse desenvolvimento do discente a partir de conteúdos da História do Teatro voltados para o Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília – PAS UnB, e embasados nos documentos que regem o ensino no Distrito Federal.

Na possibilidade de desenvolver aulas que capacitassem o aluno a ver, sentir e se reconhecer como um possível indivíduo mais sensível e autônomo nas suas decisões, percebi que precisava sistematizar o que estava fazendo em sala e, a partir desse momento, comecei a me questionar:

- Quais as influências sociais, políticas e pessoais que foram significativas para me motivar a desenvolver uma proposta pedagógica para as aulas da linguagem artística no ensino médio?
- Como o professor pode promover experiências através das aulas teóricas de Artes Cênicas, possibilitando reflexões críticas a partir dos acontecimentos das vanguardas teatrais europeias?

Dessa maneira, o estudo enfoca a sistematização das minhas experiências, mediações, planos de aulas e as relações estabelecidas entre ensino e aprendizagem que desenvolvi ao longo da minha trajetória profissional como docente, colaborando para experiências positivas na sala de aula, sendo essa também a premissa desta pesquisa.

2.3 CONTEXTUALIZAÇÃO E DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO E OBJETIVOS

As práticas educacionais são cheias de dualidades — inflexível/flexível, ordem/desordem, prazer/desprazer, teoria/prática. Essas relações antagônicas parecem já ter se estabelecido de tal forma que só é possível compreender o ensino a partir de um único viés. A relação entre teoria e prática é vista por muitos como um dos problemas da educação em Arte na escola.

É de natureza sistemática a separação entre teoria e prática, estando essa divisão enraizada nas concepções educacionais, como se elas fossem incompatíveis. Esse pensamento, na linguagem teatral, foi fomentado pela ideia de que a prática está relacionada ao fazer teatral, ao espetáculo, ao atuar, enquanto a teoria é a passividade, o receber, o não agir.

Essa concepção cartesiana não corresponde e nem cabe mais nas definições das aulas de Arte da contemporaneidade. Por meio da subjetividade dessa linguagem, traduz-se a vida de variadas formas — a visão, compreensão e fruição de um indivíduo é distinta dos demais e isso proporciona tamanha liberdade que permite múltiplas verdades.

Desgranges, em *Pedagogia do Teatro: provocação e dialogismo*, explica que:

(...) o autor da obra pode ser entendido como o outro do espectador, que ressignifica a realidade social, base comum a todos, possibilitando que o contemplador veja a vida (e a si mesmo) “pelos olhos dos outros” (...) o contemplador capta na obra a realidade na qual está inserido. (2011, p.95)

As palavras do autor demonstram o quanto a linguagem artística cabe em diversos espaços e pode ser desenvolvida em vários formatos. É essa multiplicidade que promove a relação de aproximação entre a obra e a realidade do aluno, despertando a sua curiosidade, seu desejo de aprender e o seu interesse pelo novo.

O aluno não é diferente do espectador de teatro. Ele anseia por histórias que o representem, que o liguem de alguma forma ao que está sendo representado. Ele precisa se reconhecer na ação, buscando as suas afetividades, indagações e frustrações.

O conteúdo teórico, em sala de aula, colabora para a interpretação da realidade, expande novas possibilidades de questionamentos e conhecimentos, provocando no estudante um sentimento de segurança. Assim vai se incorporando à sua verdade, ao seu discurso, ao seu corpo.

Quando a sala de aula vira um ambiente seguro e confortável para o estudante, torna-se também o seu lugar de fala, depois se estendendo para fora da escola. Cada conteúdo da História do Teatro ministrado em uma escola convencional, tem um poder enorme de promover transformações, relacionar-se com os outros campos do saber e enriquecer o repertório de conhecimentos cognitivos e pessoais.

Cabe ressaltar que para entendimento do meu olhar é preciso antes, se desvencilhar do pensamento que a prática está relacionada exclusivamente as dinâmicas e movimentos corporais. A reivindicação do espaço do ensino teórico da linguagem cênica para a educação básica não significa uma oposição a metodologia prática, mas sim uma adição de significado ao termo “prática”. Sendo uma metodologia de ensino que consegue contemplar, no estudante, a construção de seu desenvolvimento potencial, a partir de questionamentos que geram uma prática reflexiva embasada na teoria teatral.

O desejo que pulsa e me move enquanto docente é o de que seja proporcionada aos estudantes uma visão menos simplista da teoria e prática teatrais. É, ainda, o desejo de desprender o ensino desse pensamento reducionista sobre tudo — que sempre fomenta a ideia dualista — e de buscar uma identidade do ensino teórico que promova a reflexão que desencadeie num desejo de transformação.

2.3.1 OBJETIVO GERAL:

- Sistematizar minha metodologia de ensino da linguagem teatral visando a eficácia da mediação entre conteúdos teóricos e práticos junto aos alunos.

2.3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Verificar como as aulas teóricas de Artes Cênicas podem colaborar para formação intelectual do discente quanto aos aspectos: autonomia, senso crítico e sensibilidade. Foram utilizados os seguintes instrumentos de verificação: vídeo e diário de bordo;
- Analisar o material artístico e intelectual produzido pelos alunos;
- Sistematizar as atividades docentes inseridas nesse contexto de ensino e aprendizagem;
- Fazer uma revisão de literatura de temas pertinentes a educação escolar e da pedagogia do teatro que se aproximam do meu objeto de pesquisa com vista ao embasamento comparativo da minha prática com o patrimônio intelectual da humanidade.

Diante da natureza e do objetivo promovido por esta pesquisa, ela é denominada qualitativa, por caracterizar-se em um estilo de investigação que valoriza tanto o processo quanto o resultado.

A busca da docente é promover um caminho que consiga construir no estudante o conhecimento intelectual e, ao mesmo tempo, despertar nele o senso crítico, a autonomia e a sensibilidade através da ação reflexiva.

O objetivo deste estudo é a sistematização da prática docente com o intuito de verificar se o ensino teórico teatral pode influenciar na formação do aluno do ensino médio, enfatizando-se os seguintes aspectos: autonomia, senso crítico e sensibilidade – por meio da escuta sensível e da pesquisa narrativa, desenvolvidas em sala de aula.

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

No segundo semestre de 2016, iniciei o curso de mestrado profissional – PROFARTES – na Universidade de Brasília. Como aluna do mestrado, foi necessário cumprir alguns critérios para a obtenção do título, tais como elaborar a pesquisa, assistir às aulas, fazer trabalhos durante as disciplinas e ler textos que colaboraram para o meu crescimento intelectual e profissional. Houve também as orientações, que aconteceram sistematicamente durante todo o período da elaboração da pesquisa, e a participação em dois colóquios que foram promovidos pelo PROFARTES.

Durante as aulas do mestrado, tive a possibilidade de repensar e refletir muito sobre a minha prática docente, sobre conceitos que estavam cristalizados. Ampliei o meu olhar sobre a concepção e o entendimento das ideias de prática e teoria no ensino da linguagem teatral.

Por meio de conversas, debates, estímulos e reflexões sobre minha prática docente e a partir de todas as indicações de autores e das leituras feitas, possibilitaram-se, durante as orientações, variados caminhos para o desenvolvimento da pesquisa. Com o tempo as ideias foram se concretizando e se direcionando para o recorte em cima da sistematização da prática que desenvolvo em sala de aula.

Com esse fim, defini, em meu projeto, os instrumentos da pesquisa qualitativa que pudessem contribuir para a consecução desse objetivo de sistematizar minha metodologia de ensino da linguagem cênica. Os instrumentos selecionados foram: pesquisa narrativa, diários de bordo e registro audiovisual.

O trabalho foi desenvolvido com as turmas de terceiro ano do ensino médio. Como leciono em uma única série e o prédio em que funciona o terceiro ano não tem outros alunos do ensino médio, não tenho contato algum com esses alunos antes de eles chegarem ao último ano do ensino médio.

A coleta de dados – realizada nos anos letivos de 2016,2017 e 2018- ocorreu de forma aberta sem roteiro e questionário estruturado. No primeiro ano da pesquisa, o registro foi feito por meio de uma filmagem, com alguns alunos que quiseram dar o seu depoimento sobre as aulas. Relatando suas impressões, sentimentos e compreensões a respeito das aulas.

No segundo ano da pesquisa, foi definida como coparticipante uma turma de 48 alunos. Todos concordaram em participar e o registro foi feito por meio de um diário de bordo. Inicialmente o combinado era que eles registrassem as impressões e sentimentos relacionados às aulas, sempre nos 8 ou 10 minutos finais de cada aula. Entretanto, nem sempre era possível este momento de registro nestes últimos minutos. Ficando então o compromisso com o relato em casa. A identificação no diário de bordo ficou a critério de cada aluno.

No terceiro ano da pesquisa, selecionei um grupo de 5 alunos de turmas diferentes e o registro se deu por meio da Pesquisa Narrativa elaborada pelos discentes no formato de relatos escritos, sobre as aulas ministradas e elaboradas por mim. Eles relataram as suas impressões e sentimentos embasados nos valores que foram ensinados em seu contexto familiar, social e religioso.

Foram analisadas 12 aulas de 50 minutos cada e seus respectivos conteúdos: Simbolismo, Expressionismo, Surrealismo e Dadaísmo.

Segundo Barbier (*apud*:BARBOSA.1998, p.172): “A escuta sensível é o modo de tomar consciência e de interferir próprio do pesquisador ou educador que adote essa lógica de abordagem transversal”.

O docente que se propõe a utilizar a escuta sensível na situação de mediador das subjetividades e identidades tem de estar consciente de que precisa ter diferentes escutas para essa educação ter êxito.

A proposta metodológica aqui apresentada é elaborada com base em diferentes saberes (culturais, científicos, econômicos, políticos, sociais e outros). Que podem proporcionar um aprendizado efetivo, que tenha relação com as vivências dos

discentes e dos conteúdos programáticos previstos nas matrizes curriculares do PAS para o terceiro ano do ensino médio.

4. REFERENCIAIS TEÓRICOS

Historicamente, as teorias da educação na transição do século XIX para o século XX desenvolveram-se praticamente em duas vertentes: tradicional e progressista. Na primeira destaca-se o filósofo e pedagogo Johann Friedrich Herbart. Na segunda optei por priorizar John Dewey, Lev Vygotsky, Paulo Freire e Edgar Morin.

Eles se encontravam em contextos (políticos e ideológicos) e épocas distintas. Colaboraram, de forma significativa, para o desenvolvimento das práticas educativas e, conseqüentemente, para o crescimento da Humanidade.

Nas propostas de ambos os pensadores, há peculiaridades na forma de conduzir os seus estudos e a sistematização das suas propostas, é possível encontrar semelhanças em suas concepções, visto que todos se basearam em uma condução que segue a lógica da organização, da sistematização e do formalismo.

4.1 A educação como ciência

Herbart² era alemão e o pensamento que imperava em seu país no início do século XIX era o de que a educação iria dar condições para formar o cidadão, justamente pela ideia de que a cultura do povo era um elemento essencial da constituição da nação, pautando a educação em dois pilares: a moral e a ética. Para ele, o objetivo essencial da educação é a formação do caráter pela obtenção de uma cultura moral. Sua filosofia foi calcada sob inspiração de Johann Heinrich Pestalozzi³ (1746-1827).

² O filósofo e pedagogo Johann Friedrich Herbart nasceu em 1776 e morreu em 1841.

³ Pestalozzi, educador suíço, viveu em momentos significativos do pensamento alemão, particularmente durante o surgimento da Confederação Germânica, em 1815. Sempre participou de movimentos de reforma social e política e se dedicou à vida escolar, em que exerceu funções de professor, diretor e fundador de escolas.

Embora ambos sejam considerados da vertente tradicional⁴, e que a influência de Pestalozzi seja incontestável, Herbart acusava o método pestalozziano de uma fundamentação teórica insuficiente.

O primeiro sistematizador da pedagogia como ciência, com fins e métodos de ensino bem definidos, foi Herbart. A sua propositura educacional firma-se em três conceitos ligados à moralidade como intuito da educação: governo, disciplina e instrução. A sua metodologia é dividida em cinco passos formais: a preparação, a apresentação, a associação, a generalização e a aplicação.

Na abordagem herbartiana, o conceito de governo está relacionado às regras e condições externas destinadas a manter o aluno interessado na matéria: a ameaça e o castigo. Esse mecanismo era justificável, segundo ele, por considerar-se que o aluno ainda está desenvolvendo a sua autonomia e caráter.

Quando o discente adquire o controle da vontade, ele pode escolher livremente, sem interferência externa, tornando-se, então, totalmente interessado nas matérias.

Quando o aluno está nesse estágio, entra em cena a disciplina, que é responsável pelo exercício autônomo da moralidade, sendo desenvolvida por meio da instrução educativa⁵. Ela desenvolve no discente o interesse pelos objetos de aprendizagem e provoca no estudante a multiplicidade de interesses a partir da experiência com o meio e com as relações humanas.

Para Herbart, suscitar o interesse do estudante é promover uma consciência do gosto pelo bem, pela verdade, pelas virtudes, tornando, de certa forma, a aprendizagem prazerosa.

A função da instrução educativa é educar a vontade e a inteligência do aluno para fomentar nele sinceros interesses. Acredita-se que, pelo interesse, o aluno direciona sua atenção às ideias e às experiências. Sendo assim, o interesse está coadunado às ideias e às representações que já se encontram na mente do discente.

⁴ Quando faz referência ao termo tradicional para a metodologia Herbartiana, deve-se compreender em uma proposta que foi constituída como clássica, tinha a preocupação de desenvolver uma educação que fosse voltada para a formação de uma sociedade e não subjugada as ideias e interpretações desfavoráveis que são apresentadas ao termo tradicional, sendo associado a propostas de ensino desqualificados, autoritários e vários outros adjetivos negativos.

⁵ O ponto marcante do autor é a proposta da instrução educativa. Ele subordina a percepção de instrução à de educação. Antes dele, não havia essa unidade, sendo separadas as questões sobre a educação e a instrução. Diante do desejo em descobrir se esses dois conceitos podiam se apoiar mutuamente, surge sua proposta educacional, que foi fomentada pelo conhecimento científico.

A elas juntam-se novas ideias e representações, denominando-se de massa aperceptiva⁶.

Foi com base nesses princípios que Herbart criou uma proposta metodológica para a instrução educativa, que consiste em dois momentos, subdivididos em quatro: a concentração, que gera os momentos *clareza* e *associação*; e a reflexão, que se desdobra em *sistema* e *método*.

O desdobramento da concentração em clareza e associação pode ocorrer, por exemplo, na introdução ou no aprofundamento de um novo conteúdo ou matéria de ensino. O papel do professor, na clareza, é o de chamar a atenção do estudante e fazer com que ele distinga os elementos do instrumento a ser entendido, para depois realizar a associação, onde o discente, sendo guiado pelo professor, vai fazer relações entre o elemento novo e os elementos que já faziam parte da sua massa aperceptiva, elaborando distinções e comparações.

Para ocorrer a reflexão, o docente necessita usar o sistema e o método, promovendo uma conectividade entre a nova experiência e as representações já assimiladas. A interatividade entre eles promove um todo sistematizado, a fim de que, no próximo momento, que é o método, seja viabilizado o uso do conhecimento novo na realização das atividades, provocando-se, assim, a sua assimilação.

Durante a Primeira República, no Brasil, as propostas de Herbart foram difundidas por Rui Barbosa, que se posicionou contrário ao ensino jesuítico, considerado verbalista e mecânico. Ele mesclou as propostas da pedagogia positivista e as ideias de Pestalozzi, Comênio⁷ e Herbart, utilizando do último teórico os objetivos da educação embasada na moralidade mediante o desenvolvimento da aprendizagem pela experiência e pela razão. De Pestalozzi, apropriou-se da ideia do método intuitivo.

A estrutura herbatiana, mesmo sendo muito criticada, ainda é o modelo educacional mais utilizado nas escolas brasileiras. Na atualidade, as escolas de ensino médio que buscam inserir os alunos no universo acadêmico normalmente utilizam essa proposta metodológica.

⁶ Concepção psicológica dinâmico-intelectualista enunciada pelo psicólogo e pedagogo alemão Johann Friedrich Herbart, entre outros postulados, Herbart salientava o caráter concorrente (ou antagônico) da atividade mental, das ideias, e a necessidade de correlacionar as novas ideias gradualmente adquiridas com o acervo anteriormente formado de ideias, a que deu o nome de massa aperceptiva. Dicionário Técnico de Psicologia. P 28. Álvaro Cabral e Eva Nick

⁷ Comênio, filósofo tcheco considerado pai da didática moderna.

4.2 Dewey e a reconstrução da experiência

Na Europa do final do século XIX, ocorreram movimentos de renovação pedagógica motivados pelas transformações do trabalho nas indústrias, que demandavam a necessidade de uma nova educação. Era o momento de associar a prática e o pensamento.

Com o surgimento dos Estados modernos e da sociedade burguesa, as instituições educativas foram incumbidas de garantir uma harmonia social diante dos valores, das formas de organização social e dos modelos culturais, levando em consideração a formação do homem-cidadão.

Foi na efervescência das transformações sociais, políticas e econômicas da Europa que emergiu o movimento da educação nova, a qual pode ser denominada como pedagogia ativa, escola ativa, escola nova, entre outras denominações.

Fazendo críticas a pedagogias tradicionais como a herbartiana e a jesuítica, as quais dominaram a primeira metade do século XIX, os defensores da escola nova defendiam uma educação centrada na criança, na vida e na atividade e tinha o aluno como um ser ativo no movimento da aprendizagem.

Essa nova forma de conceber a educação se espalhou por vários países da Europa, como a Inglaterra, a França, a Rússia e a Alemanha. Chegou aos Estados Unidos com a denominação de pedagogia progressista e foi orientada pelos princípios e ideias de J. Dewey, que dirigiu e criou a primeira escola experimental sob essa orientação, em Chicago.

A proposta elaborada por Dewey, que era doutor em Filosofia, foi de uma filosofia pragmatista, conhecida pelos norte-americanos como Escola de Chicago. O eixo central é o interesse de fundo psicológico promovido por meio das experiências⁸ vivenciadas no *habitat* social. Para ele, a educação era um processo de constante reformulação das vivências humanas na sociedade.

Esse movimento teve bastante diversidade no início do século XX. Faziam parte dele pedagogos de extrema importância, como Decroly, Ferrière, Freinet, Montessori e outros. No Brasil, o nome que mais se destacou foi o de Dewey.

⁸ Compreende-se por experiência na proposta de Dewey a uma atividade humana permanente, um agir e reagir que promove a reflexão e que é necessário estar interligado ao ato cognitivo, se tornando um ciclo de conhecimento e reconstituição da própria experiência. Dessa forma tem-se um elo entre a vida, a experiência e a aprendizagem.

A proposta de Dewey para a organização da escola girava em torno das atividades que os estudantes realizavam na vida em sociedade. Defendia-se a atividade espontânea da criança. Ela iria nortear a ação educativa e, assim, a criança trilharia seu próprio caminho de conhecimento. A defesa que essa linha faz é a de uma sala de aula que permita que as experiências sejam abertamente discutidas, analisadas e transformadas pela interação entre estudantes e docentes.

A experiência foi o conceito mais significativo no pensamento deweyano. Para ele, a ação vai promovendo o conhecimento. Tudo está baseado na experiência que é gerada entre os processos de adaptação do meio e do homem. A experiência está relacionada com o fazer do ser humano modificando uma situação ou circunstância.

A reflexão ou o pensamento reflexivo é o discernimento da relação entre o que o indivíduo faz e o que ocasiona como consequência, ou seja, é necessário saber relacionar os fenômenos, baseando-se em uma ação para ampliar a experiência. Desse pensamento, decorre a definição de educação como “uma reconstrução ou reorganização da experiência que esclarece e aumenta o sentido desta e, também, nossa aptidão para dirigirmos o curso das experiências subsequentes” (Dewey, 1978, p.83).

Dewey defende que “compete aos educadores proporcionar um ambiente em que esse alcance maior de uma experiência possa ser fartamente estimulado e eficazmente mantido em constante atividade” (Dewey, 1978, p. 231). O ensino deve colaborar para que haja uma conectividade entre a atividade e as consequências, promovendo no estudante uma situação de experiência, ou seja, fazer algo com um determinado objetivo.

O conhecimento adquirido nos livros, nessa proposta, deve estar atrelado à experiência real, uma vez que o saber resulta de respostas naturais do processo de agir. Isso não significa que Dewey recusou o conhecimento sistematizado, apenas o concebeu como um processo natural do aprender a aprender. Buscando dar ênfase ao problema, o aluno vai ser colocado em situações que o façam pensar e agir individualmente em função da solução do problema cuja consequência é a aprendizagem.

É através de uma motivação interior que surge a pesquisa, pois, assim, pode-se gerar um problema durante uma tarefa contínua na qual o estudante esteja interessado. Em um primeiro momento, o objetivo é conseguir possíveis soluções. Os

conhecimentos anteriores e a observação devem ser usados para investigar a situação problema e elaborar a solução provisória.

Houve um progresso significativo com essa tendência pedagógica, em relação às práticas educativas anteriores, na medida em que ela defendeu o discente como sujeito ativo no processo de aprendizagem e buscou a individualidade e as particularidades psicológicas do estudante, tais como seus interesses e suas necessidades.

Mesmo assim, há várias críticas a essa proposta metodológica, como a de limitar o processo educativo em fins sociais pragmáticos; o método de ensino a passos símil ao método investigativo positivista; o docente sendo um organizador das experiências e os processos de ações espontaneísta. O risco dessa proposta educativa é a formação esvaziada tanto de conteúdos científicos, quanto do sentido crítico.

4.3 A atemporalidade de Vygotsky

Vygotsky, com seus princípios metodológicos baseando-se no movimento da renovação educacional, pautou-se no materialismo dialético, evidenciando as origens sociais do pensamento e da linguagem e buscando investigar a relação que existe entre a cultura e a natureza de cada indivíduo.

Esse pensador defende a ideia de que a aprendizagem se dá de forma constante e não-linear no indivíduo, por meio de um processo de construção de significados, os quais, por sua vez, surgem da relação de interação entre o ser humano e o meio social.

Durante toda a existência humana, foram desenvolvidos meios, técnicas, signos para que houvesse um diálogo entre o mundo e a Humanidade. Compreendendo que a linguagem é um mediador, Vygotsky a destaca no processo do pensamento, levando em consideração que a fala é exclusividade do ser humano.

A fala é uma das possibilidades que se pode usar para organizar as atividades práticas e as funções psicológicas, razão pela qual o autor desenvolveu pesquisas com crianças na fase em que estão aprendendo a usar a fala.

Quando a criança começa a se relacionar por meio da linguagem com os outros e os objetos físicos que fazem parte do seu ambiente cultural, dá-se seu desenvolvimento. A base dessa construção inicial não é a escola, e, sim, os conhecimentos histórico-culturais já existentes em seu cotidiano.

Para Vygotsky, o aprendizado infantil não começa na escola, entretanto a escola vai proporcionar elementos novos ao seu desenvolvimento. A compreensão é de que o aprendizado é um processo ininterrupto entre os ambientes formais ou não formais para consolidar a aprendizagem do indivíduo. O ato de aprender se caracteriza por avanços qualitativos de uma elevação do conhecimento, por isso a estima pelas relações sociais.

Nessa proposta, há dois tipos de desenvolvimento:

- Desenvolvimento real: são as conquistas individuais da criança, as quais já foram consolidadas, como as capacidades ou funções que ela pratica sem a ajuda de outra pessoa.
- Desenvolvimento potencial: são as conquistas e realizações da criança com a ajuda de outra pessoa. Por isso, as experiências são importantes, pois o ato de aprender está relacionado ao diálogo, à imitação, ao auxílio, entre outros.

Entre esses dois momentos, há uma distância que o autor denomina como Zona de Desenvolvimento Proximal. Nesse momento, o indivíduo precisa de um suporte para ajudá-lo a realizar algumas atividades até conseguir realizá-las de forma autônoma.

Em *A Formação Social da Mente (1998)*, o autor afirma:

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de "brotos" ou "flores" do desenvolvimento, ao invés de "frutos" do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente. (p. 57)

O estímulo exercido a partir de um mediador sobre o estudante é a zona de desenvolvimento proximal, que vai ocasionar nele o verdadeiro desenvolvimento. Inicialmente, o estudante precisa da ajuda do professor, porém, com o tempo, ele será capaz de agir sozinho.

Dentre as colaborações do uso da zona de desenvolvimento proximal, tem-se a possibilidade de compreender o desenvolvimento e o plano educacional nas variadas idades, justamente por permitir, por meio de uma investigação, o

desenvolvimento individual.

A criação de possibilidades de estratégias pedagógicas para que haja uma evolução no aprendizado é denominada de zona cooperativa do conhecimento. O mediador colabora para o estudante efetivar a aprendizagem que está próxima, acontecendo, assim, a modificação do desenvolvimento potencial em desenvolvimento real.

O conhecimento será dividido em dois grupos: o primeiro é denominado de conceitos espontâneos ou cotidianos e são conhecimentos que acontecem por meio da vivência pessoal, cotidiana e concreta. É a fase em que a criança tem experiências diretas com manipulações e observações; o segundo é denominado de conceitos científicos. Os conhecimentos desse grupo serão desenvolvidos na sala de aula e podem ter um grau de dificuldade maior, por isso não são diretamente acessíveis à ação imediata ou à observação da criança.

O papel da escola é fundamental, pois proporciona aos alunos o caminho dos conhecimentos sistemáticos inerentes aos aspectos mais complicados da sua realidade, agrupados e construídos pela Humanidade.

Não há a internalização dos conceitos científicos de forma mecânica. A proposta vygotskyana é de que seja respeitado cada nível do desenvolvimento e, por intermédio de atividade cognitiva intensa, os estudantes consigam obtê-los.

Mediante o aprendizado de um determinado conceito do conhecimento científico, viabiliza-se o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e ultrapassa-se os limites desse conteúdo, exatamente por existir uma correlação dos vários conceitos envolvidos nas funções psicológicas.

No seu livro *A Formação Social da Mente (1991)*, o autor explicita que para acontecer a formação de conceitos é necessário passar por três etapas básicas:

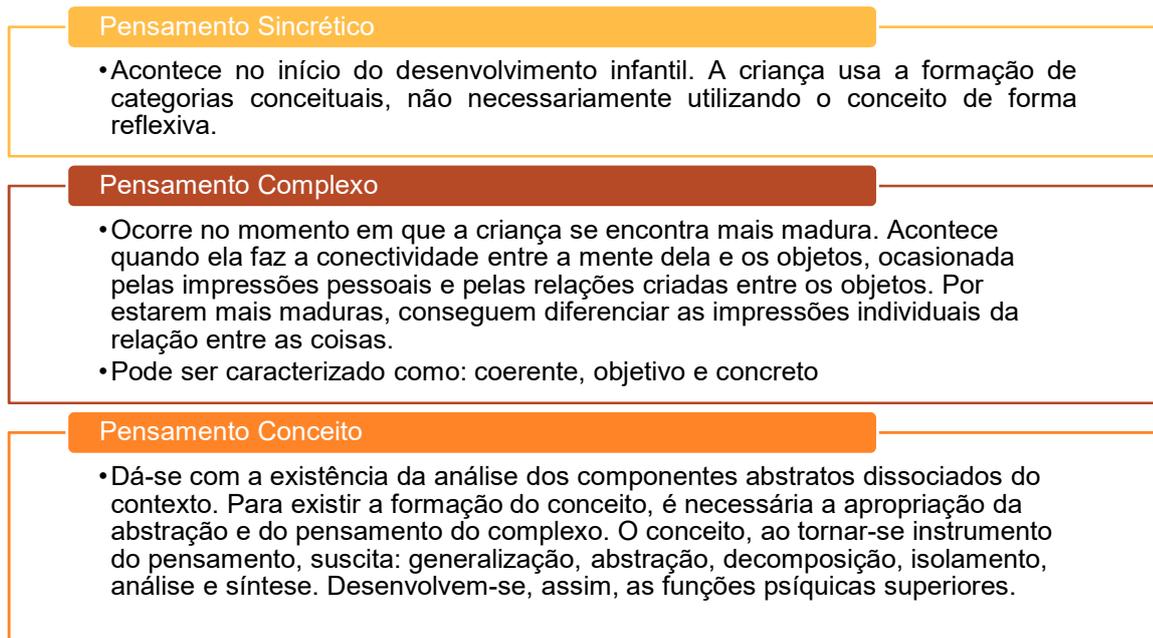


Diagrama 1 – Etapas básicas da formação dos conceitos – Fonte: -Tatiana Trindade, 2018

Em *A construção do pensamento e da linguagem (2001)*, o autor explica que a formação do conceito acontece quando se inicia a infância, porém o amadurecimento psicológico estimulado nesse momento só se desenvolve na adolescência. “Um conceito não é uma formação isolada, fossilizada e imutável, mas sim uma parte ativa do processo intelectual, constantemente a serviço da comunicação, do entendimento e da solução de problemas”. (p. 67).

O processo de formação de conceitos acontece de forma ativa e criativa e não tem como características a passividade e, muito menos, a mecanicidade. O momento para elaborar o conceito é a partir da adolescência, quando o indivíduo consegue, mediante a resolução de um problema usando a reflexão e o agir, a construir novas possibilidades de pensar no mesmo problema.

Por meio da flexibilidade adquirida nas funções de generalização e abstração, ocorre, no adolescente, a formação de conceitos e mudanças dos significados, na concepção lógica de pensar e agir. A flexibilidade é conseguida por meio do desenvolvimento da imaginação.

O estímulo à criatividade se faz necessário em todas as fases da vida, pois para ocorrer a formação de conceitos é necessário que a criatividade esteja envolvida como habilidade voltada para a resolução de problemas.

Compreendendo a necessidade de um ambiente escolar propício para a formação de alunos reflexivos, utilizo o aparato teórico vygotskyano sobre a formação

de conceitos e a zona de desenvolvimento proximal para embasar as ideias e reflexões presentes nesta pesquisa.

4.4 A dialética de Morin

O francês Edgar Morin é o idealizador da teoria da complexidade. Em seus quatro livros denominados *O método* (I, II, III e IV), há a explicação detalhada da sua teoria. A proposta é a inter-relação dos conhecimentos, de forma que haja um entrelaçamento entre todas as matérias. Morin é contrário ao reducionismo que o Ocidente vive, ele valoriza a complexidade.

O desejo do autor é que aconteça uma transformação na forma de pensar. Reformar o pensamento relaciona-se à busca pela compreensão do todo e não pela fragmentação, como acontece com o ensino na contemporaneidade. Não há, em Morin, a condenação da especialização, mas sim da privação de um olhar mais amplo sobre o mundo.

O currículo escolar, mínimo e fragmentado, não possibilita ao estudante uma visão geral e não existe integração nem diálogo ou complementação entre as disciplinas, o que prejudica a concepção geral para favorecer a aprendizagem.

O autor defende que a sala de aula é um fenômeno complexo. Essa complexidade é explicada pela diversidade de classes sociais, sentimentos, estados de ânimo e relações entre colegas e familiares, presentes nesse ambiente. A sala de aula é, portanto, um espaço heterogêneo perfeito para começar a reforma do pensamento que ele deseja.

A defesa pelo conjunto, pelo todo, por um ensino que englobe a individualidade dos saberes de cada aluno e uma visão mais ampla na abordagem dos conteúdos, beneficia o aprendizado do aluno, que vai conseguir contextualizar os conhecimentos por meio do elo com as suas vivências.

Para Morin, a fragmentação escolar acarretou a especialização e ocasionou a divisão dos saberes em áreas e, dentro delas, privilegia somente alguns conteúdos.

A fragmentação que ocasionou a divisão entre os conhecimentos das ciências humanas e os da “ciência científica” promoveu o ensino em disciplinas. A colaboração, para a Humanidade, manifestou-se por um nível de conhecimento desenvolvido utilizando-se de metodologias rígidas e tradicionais, denominadas de ciências modernas.

Com o passar do tempo, os conhecimentos das ciências modernas foram considerados como o caminho da verdade. Essa ideia foi construída a partir de competências embasadas na razão. Para outros campos do conhecimento, como a Arte, a Filosofia e a Sociologia, essa concepção não fazia sentido, por isso a necessidade da separação.

Esse modelo promove a individualização de cada disciplina evidenciando as suas peculiaridades e distanciando o discente de uma vivência global. Passa-se a obter conhecimentos em ilhas, não se possibilitando ao estudante perceber a relação entre as disciplinas estudadas. Esse modelo fomenta a premissa da individualidade e da especialização do discente e promove um indivíduo cada vez mais isolado do todo e que busca um espaço sempre insatisfatório.

Morin (2002) reflete sobre a maneira pela qual esse estilo de ensino foi vantajoso para a divisão do trabalho, porém proporcionou a fragmentação do saber e as inconveniências da superespecialização.

A superespecialização, intrínseca à formação acadêmica, é reproduzida pelo profissional da educação em sala de aula, mantendo o ensino fragmentado e impossibilitando a autonomia do discente. Nesse sentido, Morin afirma:

Em vez de corrigir esses desenvolvimentos, nosso sistema de ensino obedece a eles. Na escola primária nos ensinam a isolar os objetos (de seu meio ambiente), a separar as disciplinas (em vez de reconhecer suas correlações), a dissociar os problemas, em vez de reunir e integrar. Obrigam-nos a reduzir o complexo ao simples, isto é, a separar o que está ligado; a decompor, e não a recompor; eliminar tudo que causa desordens ou contradições em nosso entendimento. (MORIN, 2002, p15)

O ensino foi dividido, inicialmente, em dois grandes blocos e, atualmente, em três: Ciências Humanas: Geografia, História, Sociologia e Filosofia; Ciências Exatas: Matemática, Física e Química; e Códigos e Linguagens: Artes, Português, Língua Estrangeira Moderna.

Essa forma de conduzir a educação, mediante o isolamento e a compartimentação, colabora para um maior controle do intelecto e das ações dos discentes, condicionando-os a desempenhar bons papéis, mas de forma isolada.

A falta de conectividade entre as diversas disciplinas que surgiram com esse modelo de educação escolar promoveu uma grande insatisfação. Morin, então,

desenvolveu a noção de transdisciplinaridade, visando diminuir o paralelismo do ensino em suas discussões didático-pedagógicas.

O pensamento de Morin (2002) questiona o modelo de ensino contemporâneo e suas consequências, como, por exemplo, a compartimentação do pensamento, que forma indivíduos cada vez mais propensos à visão cartesiana e quantitativa, ignorando a subjetividade e a afetividade do discente, tanto em sala de aula quanto em sua vida pessoal e profissional.

Contra essa proposta de ensino fragmentado, Morin propõe a transdisciplinaridade, possibilitando uma nova forma de diálogo entre os saberes fragmentados ao dar conectividade a eles. As situações educacionais passariam a ter uma unidade, de forma a promover no educando um conhecimento global e uma maior compreensão das disciplinas com as quais ele tem contato durante a vida escolar. É fornecido ao discente compreender o ensino de forma globalizada e interligada, o que, conseqüentemente, torná-lo-á mais sensível.

Em *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro* (1999), são feitas considerações a respeito da mudança de pensamento que ocorreu entre os séculos: “os séculos precedentes sempre acreditaram num futuro, fosse ele repetitivo ou progressivo. O século XX descobriu a perda do futuro, ou seja, a sua imprevisibilidade” (p. 79). O conhecimento é, para o autor, “uma aventura incerta que comporta em si mesmo, permanentemente, o risco de ilusão e do erro” (p. 86).

O autor sinaliza a necessidade de substituir esse modelo educacional que se tornou estável e limitador por uma forma complexa que tem a necessidade de estar constantemente se adaptando a variados contextos, muitas vezes de natureza incerta.

Considerando que boa parte da ação de ensinar está condicionada a nós, como docentes e cidadãos, é necessário colaborar para transformações que sejam responsáveis por formar indivíduos cultos, mas que tenham consciência do outro e do mundo.

As mudanças que se esperam da educação por intermédio da linguagem cênica é a construção de um olhar crítico, porém sensível, para os acontecimentos contemporâneos relacionados aos conteúdos ministrados. O intuito é que esse aluno compreenda que a melhor forma de prever o futuro é ajudando a criá-lo.

4.5 A defesa da educação de qualidade por Freire

O autor se dedicou à construção de uma educação que fosse capaz de instrumentalizar as camadas populares contra as relações opressoras do capitalismo.

A sua pedagogia e suas reflexões foram elaboradas no Brasil e no seu exílio, período que se deu em consequência do Golpe Militar de 1964. Freire compreendia a educação como um ato político, sendo contrário à ideia que defendia a neutralidade da educação.

O conhecimento era o caminho para a superação das relações verticais contraditórias, sendo defendida pelo autor a teorização de uma prática educacional que indicasse a esperança e a transformação do indivíduo excluído, na defesa de uma pedagogia embasada na ação direta das camadas populares visando a emancipação social.

A partir das possibilidades de reinterpretações ou inovações de teorias existentes e de suas próprias considerações, Freire acabou desenvolvendo formulações teóricas, metodológicas e filosóficas sobre a educação. Sua preocupação era com o processo de absorção cognitiva das classes mais desfavorecidas, com o intuito de que elas conseguissem compreender como a sociedade de que faziam parte funcionava e, assim, adquirir um posicionamento crítico e consciente.

Infelizmente, na sociedade a ideia predominante é a de que, para sair da condição de oprimido, é necessário tornar-se opressor. Freire, no entanto, promove um novo meio de relacionamento social que busca a igualdade entre os indivíduos, projetando um bem comum com sua proposta pedagógica libertadora.

Essa concepção é fomentada na natureza dialética, por promover o diálogo de forma constante, utilizando partes da problematização das vivências dos discentes com o objetivo de intervir no mundo. Freire desejava, assim, uma Pedagogia Libertadora.

Em *Pedagogia do Oprimido* (2004), Freire discute a importância de formular propostas para desenvolver uma educação que permita a transformação do discente em sujeito⁹, buscando estimular a sua autonomia. Nessa perspectiva, a sua proposta é uma educação que permita que o discente reconheça a sua condição social e que promova a conscientização para que haja a transformação.

⁹ O conceito de sujeito foi retirado do livro "Educação como prática de liberdade" 1999, para Freire, está relacionada a capacidade de optar, visando a criatividade quando o homem perde essa capacidade e é submetido às imposições alheias que o reduzem, então não existe a integração e sim, a acomodação. O homem integrado, na concepção freiriana, é o homem sujeito.

Em *Educação como prática da Liberdade* (1999), Freire, descreve sua visão e entendimento sobre as forças políticas que desejavam o poder no começo de 1960 e, diante desses acontecimentos, define os seus ideais filosóficos de caráter existencial. Isso se dá pela forma como enxerga a existência do ser humano no mundo. Para existir no mundo, é preciso ultrapassar o viver. Não é só estar no mundo, é preciso estar com ele.

São inerentes ao existir algumas peculiaridades como o dialogar — que inclui o comunicar e o participar —, o discernir e o transcender. A existência é individual, mas, para acontecer, é preciso que o indivíduo esteja em contato com outros que também existam. Através da experiência, cria e recria, integra-se às condições do contexto em que está inserido, responde aos desafios, objetiva a si próprio, transcendendo, discernindo e refletindo-se na História e na Cultura.

A integração é o contrário de acomodação, para Freire. A primeira é a capacidade de se ajustar à realidade somando-se à possibilidade de mudá-la supondo uma possibilidade, que é fundamentada na criticidade; a segunda é conceituada como passividade.

A integração e a acomodação são formas de conceituar e distinguir a postura do ser humano no mundo. Na visão freiriana, o homem integrado é um homem sujeito, que a partir da sua ação de criar, recriar e decidir interfere e modifica o contexto histórico. Assim, o ser humano participa da História, fazendo-se presente no mundo.

Para que o ser humano se torne integrado, é necessário que ele pratique a ação de criar, recriar, decidir e refletir, alcançando, assim, a emancipação de sua condição social opressora e a condição necessária para a autonomia. Nesse sentido, as obras *Pedagogia do oprimido* (2004), *Pedagogia da autonomia* (1996) e *Educação como prática de liberdade* (1999) serão utilizadas para compreender os princípios de liberdade e autonomia.

Pensar em uma escola que garanta a liberdade de escolha do discente e a descentralização do ensino de forma unilateral é um dos escopos da obra *Pedagogia do oprimido* (2004). As relações humanas promoveram desdobramentos que permitiram discutir sobre a importância de o ser humano reconhecer-se como inacabado, como um indivíduo que está em permanente condição de aprender e ensinar.

Essa perspectiva retirou do docente a responsabilidade de ser o detentor do conhecimento possibilitando ao ensino ser bilateral. Nesse transitar entre as possibilidades educacionais, o intuito é não manter uma postura rígida e inflexível entre os estudantes e o professor.

Em *Pedagogia da autonomia* (1996), Freire oferece, por sua vez, embasamento para uma proposta de ensino que desenvolva no educando autonomia, liberdade e posicionamentos críticos. Esse processo de desenvolvimento passa por conflitos de pensamento, ideias, experiências de vida e, para haver o crescimento intelectual, é necessário estar disposto ao debate, sem que haja omissão de nenhuma das partes envolvidas no processo de aprendizagem.

Por meio da discussão de ideias divergentes, podem ser encontradas soluções intelectualizadas, que promovam a reflexão e o aprendizado. Como afirma o autor, “no fundo o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdade, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia” (FREIRE, 1996, p. 58).

Os termos *autonomia* e *senso crítico* são as premissas para conseguir a educação tão almejada neste estudo. São esses conceitos que permitirão o entendimento da importância de promover, tanto para o educando quanto para o educador que se entende como um profissional em constante aprendizado, um espaço interativo, comunicativo e que respeite as experiências individuais no processo de aprendizagem.

A proposta de um indivíduo responsável está atrelada a sua liberdade de escolha, sendo ele revelado como um ser autônomo. Dessa forma, a autonomia do educando vai sendo conquistada e o será ao longo de toda uma vida de escolhas conscientes, independentemente de serem boas ou ruins.

4.6 O teatro com função didática na escola

O ensino das linguagens artísticas tem várias ramificações, apresenta um campo amplo e profundo para investigar suas teorias, práticas, situações e processos, formando materiais que possibilitam distintas investigações. Entrelaçada a esse material, encontra-se a complexidade da linguagem teatral, que pode ser compreendida mediante diversas perspectivas. Precisamente por isso, o tema em estudo, a linguagem cênica vai ser delimitada ao discurso e proposta pedagógica no ensino formal.

Na efervescência das mudanças ocorridas no início do século XX, surgiram, na pedagogia ocidental, muitas tendências para as linguagens cênicas, destacando-se Viola Spolin, com o jogo teatral; Peter Slade, com o jogo dramático infantil; Jacob Moreno com o Psicodrama; Rudolf Laban, Alan Garred e Lise Ullman, com a dança moderna; e Augusto Boal, com o Teatro do Oprimido, entre outros.

A pedagogia teatral está em constante evolução e transformação. Além dos autores citados acima, na contemporaneidade, soma-se o pensamento e as linhas de pesquisas de Flávio Desgranges, com a pedagogia do espectador.

No presente estudo, o recorte feito, se apoiará na proposta de educação teatral de Viola Spolin, Peter Slade, Augusto Boal e Desgranges.

Inicialmente, o aprendizado do Teatro foi associado ao agir, ao executar uma ação e, fundamentado pela orientação de um mestre, o ensino da linguagem teatral como um espaço cognitivo se tornou uma área epistemologicamente conflitante, diante de várias teorias, tendências e práticas diferentes que durante um período da história educacional brasileira acabou se confundindo com um espontaneísmo e perdeu a forma ou o significado de como a realidade teatral deveria ser executada, significada e, acima de tudo, interpretada.

O Brasil, ao longo dos anos, foi percebendo a necessidade de ofertar as linguagens artísticas e, por meio de sua legislação educacional atual, elas são ofertadas no ensino básico para a formação e desenvolvimento do aluno. A partir dos PCNs, no ensino básico o ensino das linguagens artísticas enquanto área de conhecimento no currículo escolar é compreendido em Artes Visuais, Dança, Música e Artes Cênicas.

4.7 Viola Spolin as técnicas teatrais de improvisação

Viola Spolin é norte americana e nasceu na cidade de Chicago no ano de 1906. A sua proposta metodológica de atuação é baseada na improvisação, por meio de uma sequência de exercícios práticos. Dentre as suas funções como diretora de teatro e escritora, encontra-se também a criação de uma metodologia teatral para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico que fundamentou também o trabalho de vários grupos de comédia norte-americana e de *stand-up*.

Viola Spolin utilizou-se de variadas técnicas teatrais para conceber a base da sua metodologia. Dentre elas, encontram-se a *commedia dell' arte*, a proposta de

atuação desenvolvida e pesquisada por Bertold Brecht e alguns princípios da experiência ativa no trabalho do ator stanislavskiano.

Outra influência foi a de Neva Boyd¹⁰ (1876 – 1963), que desenvolveu uma metodologia de jogo, especialmente na Hull House de Chicago, por ter sido um local que recebia imigrantes pobres, tornando-se um ambiente de agregação social que culminou numa efervescência de culturas. O lugar recebia pessoas que fugiam da guerra, da repressão e da fome que assolavam os seus países.

Viola Spolin foi aluna de Neva Boyd no período entre 1924 e 1927, vivenciando um treinamento sobre as práticas dos jogos, as danças folclóricas, o contar histórias e o teatro (*dramatics*). Spolin relata que o eixo norteador era a autodescoberta e a experiência pessoal dos integrantes, adultos e crianças, resultado do processo de expressão criativa. Elas tiveram uma relação de grande proximidade, o que foi fundamental para a sistematização dos jogos teatrais.

No projeto recreativo dos parques de Chicago, Boyd era a orientadora das atividades do projeto e Viola era a responsável pela área teatral. Boyd acreditava que o trabalho coletivo e os jogos eram a condição primordial para o desenvolvimento social. Viola, sendo influenciada pela escola de pensamento de Boyd, acredita que o jogo é a essência que vai propiciar a experiência teatral.

Spolin sistematiza uma proposta metodológica do ensino de Teatro por intermédio dos jogos teatrais e é utilizada tanto no ensino formal quanto no informal. Essa sistematização se deu com a realização de pesquisas ao longo de mais ou menos três décadas, com pessoas de variadas idades, nos Estados Unidos.

Como metodologia de preparação para atores e iniciantes, o desenvolvimento e a aprendizagem da prática teatral por meio do jogo teatral tem se mostrado metodologicamente uma forma poderosa, porém o recorte feito por esta pesquisa visa a aplicação dessa proposta na educação escolar.

A sua extensão para a sala de aula colabora para o melhor desenvolvimento do estudante em todas as áreas de conhecimento, justamente por estimular a participação dos alunos e colaborar para o desenvolvimento da espontaneidade e da

¹⁰ Neva Boyd publicou pequenos textos entre 1914 e 1950. As suas ideias foram difundidas no livro *Play and Game Theory in Group Work*, organizado por Paul Simon (1971). Neste livro, encontra-se a compilação de seus principais trabalhos. Mediante uma pesquisa prática com os imigrantes da Hull House, a autora publicou uma sequência de apostilas editadas em parceria, com descrições de jogos e danças de países variados que acompanhavam partituras musicais.

criatividade, elementos importantes para a formação humana. Como explana Spolin no seu livro *Jogos Teatrais na sala de aula: um manual para o professor*, “Os jogos teatrais vão além do aprendizado teatral de habilidades e atitudes, sendo úteis em todos os aspectos da aprendizagem e da vida”. (p.27)

Nos jogos teatrais, os procedimentos lúdicos precisam seguir regras explícitas. Dentre elas, tem-se a separação de um grupo em duas funções — jogadores e espectadores —, que se alternam durante a execução dos jogos, criando uma relação intencional entre o agir e a observação, ou seja, conjectura-se a existência de um público.

Durante o jogo teatral, o processo de representação acontece de forma improvisada e os personagens de cada participante do jogo não são preestabelecidos. Eles surgem das intenções e ações que vão sendo desenvolvidas na hora do jogo.

Segundo Japiassu, no livro *Metodologia do Ensino de Teatro* (p.41), “Os problemas de atuação cênica apresentados em sua proposta metodológica para o ensino do teatro exigem objetividade e clareza de propósitos por parte dos jogadores empenhados em resolvê-los ‘ativamente’ ou ‘corporalmente’”. Para isso, é necessário que algumas noções básicas sejam introduzidas, constituindo-se como premissas para o desenvolvimento dessa proposta. São elas:

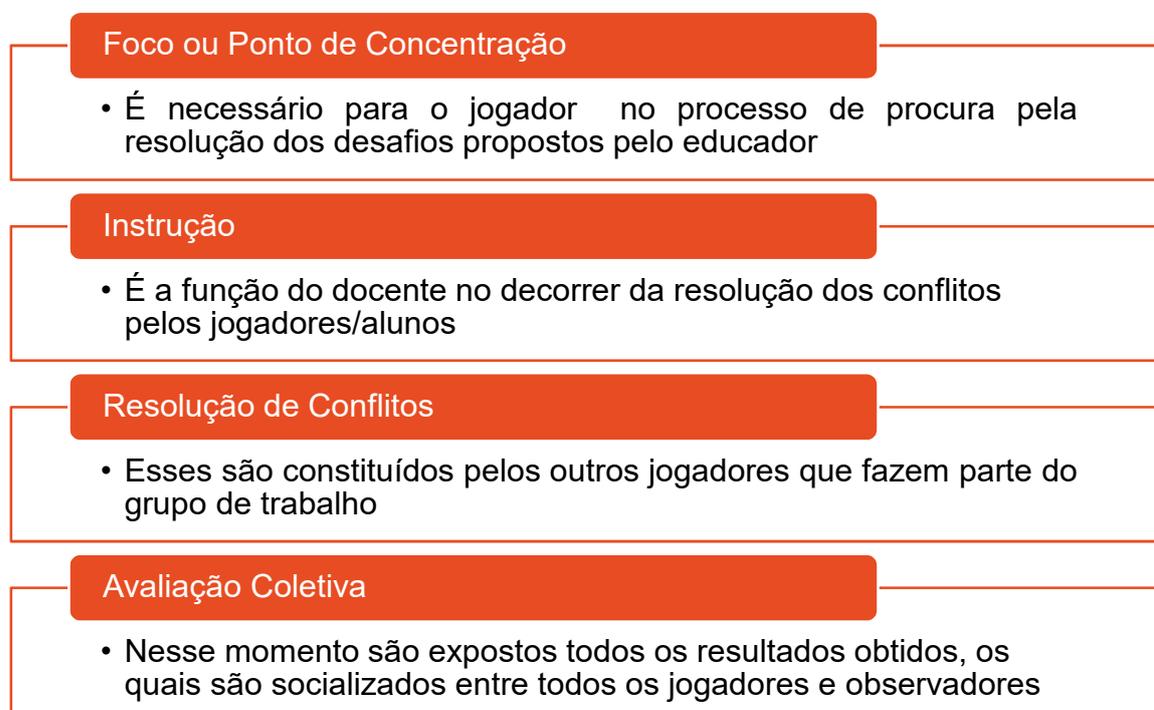


Diagrama 2 - Noções básicas do Ensino do Teatro segundo Japiassu. Fonte: Tatiana Trindade, 2018

Com o desenvolvimento e evolução da prática teatral no ensino brasileiro, o jogo teatral tem sido uma metodologia de aprendizagem muito usada e eficiente nas escolas de educação básica, cursos para o estudo de idiomas, programas educacionais de crianças portadoras de necessidades especiais, psicologia e em centros de reabilitação de crianças delinquentes e outros, deixando de ter um caráter exclusivo de treinamento de atores. Japiassu explica:

A proposta metodológica de Viola Spolin, embora originalmente voltada para o ensino de teatro (de uma perspectiva pedagógica essencialista ou estética), não exclui a possibilidade de seu uso instrumental em diferentes áreas de aplicação. Spolin oferece um significativo avanço para a pedagogia teatral ao formular, pioneiramente, o conceito de jogo teatral. (P.42)

A utilização do jogo teatral em vários setores da sociedade está ligada à sua forma de conduzir o ensinamento. O aluno aprende pela sua experiência, pela análise do espaço imediato e por meio da reação de espontaneidade às circunstâncias de cada momento. Ele escolhe as melhores soluções intuitivamente. Dessa forma, o aprendizado está relacionado a sua experiência e experimentação.

Para a aprendizagem acontecer dessa forma, o professor precisa possibilitar condições para que aconteçam as reações espontâneas nos jogadores. São nesses momentos que ocorre a escolha de forma intuitiva, e o jogador seleciona a melhor opção no momento.

A espontaneidade se torna o meio essencial para a conquista da técnica (conhecimento) que se pretende, seja ela teatral, pessoal ou relacionada a um conteúdo de alguma matéria. É com o ato de jogar que será proporcionado o ambiente próprio para induzir a espontaneidade. Ela explica:

O objetivo no qual o jogador deve constantemente concentrar e para o qual toda a ação deve ser dirigida provoca espontaneidade. Nessa espontaneidade, a liberdade pessoal é liberada, e a pessoa como um todo é física, intelectual e intuitivamente despertada. Isto causa estimulação suficiente para que o aluno transcenda a si mesmo – ele é libertado para penetrar no ambiente, explorar, aventurar e enfrentar sem medo todos os perigos. A energia liberada para resolver o problema, sendo restringida pelas regras do jogo e estabelecida pela decisão grupal, cria uma explosão – ou

espontaneidade – e, como é comum nas explosões, tudo é destruído, rearranjado, desbloqueado. (Spolin, 1998, p.5).

No Brasil, as ideias e propostas metodológicas sobre os jogos teatrais foi estudada por um grupo de pesquisadores em Teatro e Educação da USP, sob a supervisão das professoras Ingrid D. Koudela¹¹ e Maria Lúcia de S.B. Pupo. As professoras Ana Lúcia F., Carvalieri e Sandra Chacra desenvolveram pesquisas sobre as *práxis* teatrais com viés de natureza lúdica para o ensino escolar.

4.8 O Jogo Dramático De Peter Slade

O inglês Peter Slade, teatrólogo e pedagogo, viveu nos anos de 1912 a 2004. Sua metodologia foi desenvolvida para a educação escolar infantil e é denominada de jogo dramático. Havia uma tradição pedagógica inglesa que era de um ensino por meio das artes. O pioneiro dessa proposta foi Herbert Read, que, de forma rigorosa, o sistematizou.

Foi a partir do fortalecimento dessa educação pela arte que a dimensão pedagógica teatral começou a ser pensada de forma que saísse de seu uso exclusivamente instrumental para o ensino de conteúdos extra teatrais. A nova concepção do ensino de Teatro, estética ou essencialista, buscou se embasar na especificidade da linguagem teatral e, concomitantemente, tentou entender os seus princípios psicopedagógicos. A linha de pensamento dessa perspectiva pedagógica é a compreensão do Teatro como meio de representação semiótica. Mesmo sendo uma forma de expressão artística, essa linguagem deve ser acessível a todos e não somente a um seleto grupo de profissionais da área teatral ou artística.

O livro de Peter Slade foi publicado na Inglaterra em 1950 e chegou ao Brasil na década de 1970. Foi traduzido de uma forma mais condensada do que o original da edição inglesa, mas, ainda assim, popularizou-se entre os professores de Teatro.

A sua proposta surgiu a partir da observação de crianças jogando, por isso é fundamentada no jogo, na brincadeira de criança. Por meio do olhar sensível de Slade,

¹¹ No Brasil, sobretudo nos anos 70, houve a propagação da proposta dos jogos teatrais spoliniano na educação. Foi através de um grupo de pesquisadores em teatro e educação da ECA/USP, orientado pela docente doutora Ingrid Dormien Koudela. Ela também é responsável pela tradução de vários livros da Spolin, para o Brasil.

percebeu-se que as brincadeiras infantis tinham situações claras em que elas desenvolviam uma brincadeira teatral, surgindo, assim, uma nova terminologia: Jogo Dramático.

Com o surgimento da nova nomenclatura, assegurou-se a separação da ideia de Drama e Teatro. O entendimento de Teatro para os adultos está relacionado a uma ocasião de diversão onde existe a experiência emocional compartilhada, porém há uma separação entre o público e os atores. Na ingenuidade infantil, não existe essa diferenciação. Principalmente nos anos iniciais, cada um é tanto ator quanto público.

Uma distinção muito cuidadosa deve ser feita entre drama no sentido amplo e teatro como é entendido pelos adultos (...) no drama (...) a criança descobre a vida e a si mesma através de tentativas emocionais e físicas e depois através da prática repetitiva, que é o jogo dramático. Mas nem na experiência pessoal nem na experiência de grupo existe qualquer consideração de teatro no sentido adulto. (Slade 1978, p.18)

O sentido original do vocábulo grego drao (drama) é ação — eu faço, eu luto. No fazer e no lutar (drama), a criança experiencia a vida e a si mesma por meio das realizações físicas e emocionais e, logo em seguida, por intermédio das *práxis* educativa que será o jogo dramático.

No âmbito escolar, o docente pode oportunizar experiências pessoais e emocionais, evidenciando as práticas em grupo. Para que ocorra de forma plena o jogo dramático, é necessário que sejam desenvolvidas duas habilidades: a sinceridade, que é a crença absoluta com que a criança está representando; e a absorção, que é o envolvimento total do estudante no que ele está fazendo, com a supressão de observadores.

No livro *O jogo dramático infantil* (1978), Slade apresenta uma série de sequências de atividades e exercícios dramáticos que foram elaborados sob sua orientação e investigam as etapas de evolução do trabalho escolar com o drama criativo.

A ideia expressa por Slade é a de um ensino de teatro que evidencia o desenvolvimento físico, moral e mental das crianças, precavendo pais e professores de que fazer espetáculos teatrais não deve ser a finalidade do ensino de Teatro nas escolas.

Na educação brasileira, o jogo dramático foi estudado e pesquisado pela professora Dra. Beatriz Ângela Vieira Cabral-Biange, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em suas pesquisas desenvolvidas tanto na Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc) quanto na UFSC.

4.9 O Protagonismo De Augusto Boal

Augusto Boal (1931-2009) é brasileiro e foi um homem que viveu o teatro em situações de grandes conflitos sociais, exercendo variadas funções dentro dessa linguagem artística. Ele foi ator, dramaturgo, encenador e dirigiu um dos grandes grupos do Teatro brasileiro, o Teatro de Arena de São Paulo. Em 1992, foi eleito vereador da cidade do Rio de Janeiro pelo Partido dos Trabalhadores (PT).

Ele foi responsável pela criação de uma proposta teatral genuinamente brasileira, que ele mesmo denominou de Teatro do Oprimido, pegando emprestada a expressão usada por Freire para nomear a sua proposta educativa, a Pedagogia do Oprimido.

Boal teve como inspiração para a sua concepção teatral a estética brechtiana e os ideais da pedagogia libertadora formulados pelo educador brasileiro Paulo Freire. Basicamente, o Teatro do Oprimido consiste em um conjunto de mecanismos de atuação improvisada, com o intuito de, em suas bases, modificar os tradicionais vínculos de produção material nas sociedades capitalistas pela conscientização política do público.

Para Boal o teatro é um meio de trabalho político, social, ético e estético, colaborando para a transformação do ambiente social. Isso se dá pela relação dicotômica entre o opressor e o oprimido, possibilitando a mudança do espectador — de passivo para protagonista da ação dramática, criador, sujeito, transformador.

A preocupação permeia tanto o refletir sobre o passado quanto as mudanças para o futuro, buscando as questões que oprimem a sociedade no presente momento. As técnicas teatrais produzem em todos que aceitam participar dessa experimentação uma intensa modificação na sua forma de ver, sentir e perceber o mundo e o outro.

Em que consiste o Teatro do Oprimido? É uma coleção de jogos, exercícios e técnicas teatrais que vislumbram a democratização da linguagem teatral e a desmecanização intelectual e física de seus iniciados, possibilitando meios práticos para que o oprimido se aposses dos caminhos da linguagem teatral e multiplique sua

capacidade de expressão. A relação e comunicação entre os espectadores e atores é estabelecida de forma ativa e direta.

Para uma melhor compreensão e visualização, a proposta pedagógica de Boal é apresentada, a seguir, em forma de diagrama.

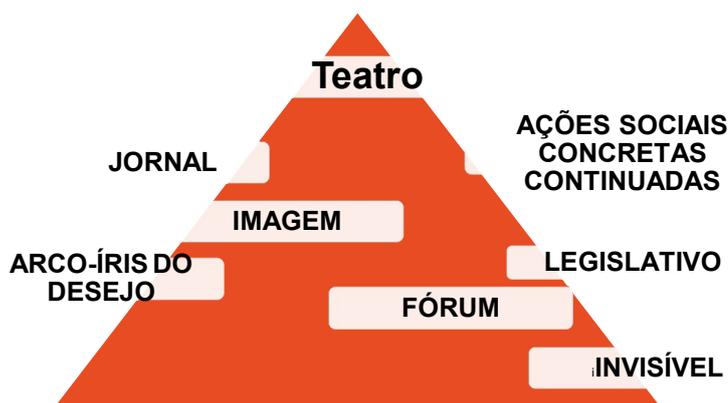


Diagrama 3 – Proposta Pedagógica Boal. Fonte: Tatiana Trindade, 2018

As técnicas desenvolvidas pelo Teatro do Oprimido são usadas por profissionais do teatro e da educação, buscando trabalhar as opressões e os problemas cotidianos da sociedade e promover uma discussão coletiva. Deseja-se ser um mediador entre o espectador e o mundo e posicionar-se a favor da inclusão social. O cidadão usa os seus sentimentos e razão para lutar contra qualquer tipo de opressão.

O autor compreendia a linguagem teatral como um caminho de libertação dos oprimidos, por isso sua crítica ao teatro tradicional, que mantém a estrutura composta pelos que agem (atores) e pelos que assistem (espectadores). Boal acreditou ser necessário, portanto, criar uma nova possibilidade teatral que permitisse ao espectador ser ativo na realização cênica e, assim, defender sua percepção do mundo. Nessa perspectiva, surge o *espect-ator*.

A mudança é promovida quando o *espect-ator* (ator e espectador) tem consciência de que nas contradições da realidade apresentadas durante a cena teatral e demonstradas como não naturais, há o engajamento de dominar a realidade e agir em prol de uma transfiguração.

É importante salientar que essa definição de espect-ator ultrapassa a proposta teatral realista. A postura ativa do espectador possibilita uma prática diferente no seu cotidiano, colaborando para um agir, intervir, reagir e não permitir nenhuma forma de opressão.

O teatro deve ser um ensaio para a ação na vida real, e não um fim em si mesmo. Fazer o Teatro do Oprimido já é o resultado de uma escolha ética, já significa tomar o partido dos oprimidos. Tentar transformá-lo em mero entretenimento sem consequências, seria desconhecê-lo; transformá-lo em arma de opressão, seria traí-lo. [...]. Trabalhar com os oprimidos é uma clara opção filosófica, política e social [...]. Este não é um tema de teatro, mas um dever de cidadania [...]. O Teatro do Oprimido nasceu e se desenvolveu inicialmente em países pobres e pouco industrializados da América Latina, e muitas vezes é “adaptado” às “sociedades mais sofisticadas” com o único objetivo de ganhar dinheiro. (Boal, Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas, 1975. P. 19-31)

A defesa por uma linguagem artística que não fica fechada somente na linguagem teatral, mas que se apropria de todas as formas de arte para que o oprimido consiga retomar as rédeas da sua vida e sair da situação de vulnerabilidade em que ele se encontra, é a proposta dessa pedagogia. E, assim, continua Boal:

[...] temos que tomar uma posição filosófica, política e social – ação! Não podemos flutuar acima da Terra na qual vivemos, procurando cosmicamente compreender as razões de todos e a todos justificar, aos que exploram e aos que são explorados. [...] O Teatro do Oprimido jamais foi um teatro equidistante que se recusasse a tomar partido – é teatro de luta! É o teatro DOS oprimidos, PARA os oprimidos, SOBRE os oprimidos, sejam eles operários, camponeses, desempregados, mulheres, negros, jovens ou velhos, portadores de deficiências físicas ou mentais, enfim, todos aqueles a quem se impõe o silêncio e de quem se retira o direito à existência plena. [...] O objetivo de toda árvore é dar frutos, sementes e flores: é o que desejamos para o Teatro do Oprimido que busca não apenas conhecer a realidade, mas transformá-la, para promover inclusão”. (Boal, Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas, 1975. P. 19-31)

Dentre as várias funções dessa pedagogia teatral, tem-se a democratização do teatro; a inclusão do ser humano na sociedade, pois trabalha com grupos de minorias ou situações de vulnerabilidades; a quebra da quarta parede, o que estabelece a

comunicação de forma ativa e direta entre os envolvidos no espetáculo e propaga, na sociedade, diálogos que desenvolvem a autoconsciência do indivíduo sobre sua importância social. É preciso não esquecer que nessa metodologia não há espectador, na concepção tradicional da palavra, e, sim, observadores ativos¹².

4.10 A pedagogia do Teatro de Desgranges

A partir das mudanças de pensamentos e da reestruturação da linguagem teatral no século XX com os movimentos de vanguardas e o pensamento do alemão Bertold Brecht, o universo teatral sofre transformações consideráveis, como a retirada da hegemonia textual, conferindo aos demais elementos da cena igual importância.

Com a efetivação, em cena, dessa ideia, a visão sobre a função essencial do espectador na cena teatral se alterou. A partir desse outro olhar, ele agora é o responsável por interpretar, relacionar e decodificar o conjunto de signos utilizados em uma apresentação teatral.

As mudanças no ambiente teatral foram de extrema importância em vários componentes da estrutura do espetáculo, promovendo modificações na concepção da cena e na função do espectador, não sendo este exclusivamente, um observador que vai apenas compreender o que os atores têm a dizer, como já foi citado acima. A sua participação é a de um elaborador da interpretação da obra de arte.

Com essa nova forma de compreender a função do espectador, modifica-se também o significado da obra, sendo ela alterável, pois depende da compreensão do espectador, formulada a partir da construção dos significados conjecturados no diálogo entre os espectadores e a obra teatral. A ação artística passa a ser concebida quando o espectador empreende a função autoral que lhe pertence.

O professor e pesquisador brasileiro da área da Pedagogia do Teatro Flávio Desgranges (ECA-USP) corrobora as ideias que foram apresentadas acima e acrescenta que a linguagem teatral possui uma prerrogativa pedagógica de empoderar o espectador de forma que ele se perceba como o protagonista, a partir das novas possibilidades que estão sendo estabelecidas no caminho da desconstrução da ilusão cênica.

¹² O desejo de Boal com essa proposta era que esse espectador soubesse como agir, por intermédio da observação que ele faz sobre o outro, agindo. Esse é o exercício de sair do seu lugar, de sofrer a catarse, e passa a interagir na cena com a qual se reconhece, produzindo uma reação verdadeira como se estivesse vivenciando esse conflito ou situação.

No seu livro *Pedagogia do Espectador* (2003), é discutido o desenvolvimento de uma arte do espectador, sendo este um indivíduo de ação — autoral, criativo e produtivo. Considerando que a capacidade de refletir e fruir um espetáculo não é somente um talento espontâneo e sim uma conquista cultural, é necessária a formação desse espectador.

A formação de público pode ser desenvolvida de várias formas, como, por exemplo, mediante os jogos teatrais de improvisação na proposta de Spolin, que dentro da sua estrutura de jogo separa o grupo em fazedores e observadores, invertendo-se, depois, os papéis. Os observadores desenvolvem o olhar crítico e a função de público.

Boal, com o Teatro do Oprimido, também desenvolve a função de um espectador crítico. A diferença dessa linha de pesquisa é que o espectador se posiciona literalmente em cena, chegando a vivenciar o personagem que está representando, um opressor ou um oprimido, como no Teatro Fórum, Jornal e outros.

Outra possibilidade é o teatro invisível. Durante a cena, os espect-atores se posicionam, ou não, diante da situação de opressão, porém em nenhum momento é revelado a eles que é teatro.

Desgranges, Boal e Viola defendem a importância de um espectador para a linguagem teatral que seja ativo e participativo. A pesquisa de Desgranges se estrutura em duas fases: a primeira fase corresponde ao contato da obra com o espectador — é o momento de experienciar; na segunda fase, o momento é de se distanciar dela para conseguir refletir sobre a obra. É nessa fase que acontece a compreensão.

Brecht entendia que, em vez de consumir a atividade do espectador por meio de forte envolvimento emocional, a arte teatral deveria despertar sua atividade, proporcionando-lhe conhecimentos advindos da reflexão sobre o que está sendo apresentado em cena. O espectador estaria sendo contraposto à ação e não transportado para dentro dela.” (Pedagogia do Teatro, 2011. P. 45)

Brecht, na primeira metade do século XX, colaborou para o pensamento e a defesa da arte do espectador. Com seu entendimento de protagonismo autoral, ele é um dos influenciadores do pensamento de Desgranges.

Considerando que tudo terá uma função, um valor e uma importância na experiência artística, sendo ela ofertada em vários ambientes, neste estudo recorro ao pensamento de Desgranges para legitimar a presente pesquisa, desenvolvida no ensino formal da educação básica.

As relações entre a sala de aula e a estrutura do palco italiano, assim como a interação entre os atores e o público, são similares, possibilitando essa visão de alunos/espectadores, que se sentam em cadeiras enfileiradas, e de professores/atores, mediando o conteúdo/mensagem.

Nessa perspectiva, busca-se fazer um elo entre a sala de aula convencional e o espaço físico teatral. O ambiente escolar também é uma possibilidade de formação de público, de aproximar a linguagem artística e promover debates e reflexões acerca dos contextos históricos e atuais da Humanidade.

Os alunos/espectadores partilham de um processo coletivo, evidenciando uma formação que busca desenvolver no discente a percepção de um ator, como um indivíduo que faz parte da realidade a ser conhecida, assim como um espectador que se compreende como um protagonista. O objetivo é estimular o discente a ocupar o seu espaço no mundo e a não se contentar, de forma alguma, a ser um “receptáculo de um discurso que lhe proponha um silêncio passivo” (Desgranges, 2003, p. 37).

A consciência da importância do outro nesse momento de ocupação de espaço é imprescindível, pois o discente/protagonista não age sozinho. Na verdade, é necessário criar laços entre os agentes que estão envolvidos no processo educacional, para assim o aluno compreender a ideia de unidade e interdependência.

As vivências individuais e coletivas serão a base para desenvolver a aprendizagem e a prática de valores emancipatórios (senso crítico, autonomia, liberdade de escolha, respeito à diferença de pensamento e posicionamento) durante as aulas da linguagem cênica no ensino formal.

As experiências artísticas têm um valor, uma importância específica e uma função determinada, assim como acontece no ambiente escolar, nas aulas de artes. Modificando o olhar sobre o ensino da linguagem teatral no ensino regular, reconhecendo-o na contemporaneidade como uma importante linguagem de comunicação e expressão.

O primeiro aspecto pedagógico presente na experiência com a arte é a atitude proposta ao contemplador, ou seja, o fator artístico solicita que o indivíduo

formule interpretações próprias acerca das provocações estéticas feitas pelo autor, elaborando um ato que é também autoral (DESGRANGES, 2011, p. 28).

Corroborando o pensamento de Desgranges, tanto as obras de arte quanto a sala de aula podem proporcionar ao estudante o hábito e o exercício da contemplação, compreendendo-a como uma ação ativa e proativa, nunca de forma passiva.

5. DIÁLOGO ENTRE AS METODOLOGIAS

5.1 As Relações de Aproximação entre as Metodologias: Tradicional E Renovada.

O estudo não tem como proposta analisar a oposição feita pelas tendências educacionais categorizadas como renovadas à escola tradicional. Todas essas vertentes tiveram seus momentos sociais, históricos e culturais devidamente discutidos pelos seus estudiosos.

Como já foi explanado, o modelo educacional tradicional continua predominando nas escolas brasileiras, inclusive as gerações das décadas de 80, 90 e 2000 são frutos dessa escola tão criticada. A vertente tradicional é um fantasma para as escolas atuais, pois ela é lembrada o tempo todo e confrontada com a escola que se deseja para esta contemporaneidade. Existe a necessidade de se chegar a um equilíbrio entre propostas educacionais e compreender que existem pontos positivos e negativos em todas.

A carreira docente é um campo que possibilita muitas vertentes e caminhos para desenvolver o trabalho em sala. Encontram-se pesquisadores com diferentes linhas de estudo como: a estrutura e sistematização da aprendizagem, de Herbart; a experiência como propulsor da educação, de Dewey; a zona de desenvolvimento proximal, de Vygotsky; a proposta da educação libertadora, autônoma e a leitura de mundo, de Freire; a reflexão sobre a fragmentação das disciplinas e a transdisciplinaridade, de Morin; e a escuta sensível como ferramenta para a educação, de Barbier. Pensamentos que foram o recorte desta dissertação.

A visão de que a proposta educacional herbartiana seja excessivamente formalista pode ser um olhar bem simplista das suas propostas, assim como a ideia de que Dewey se apoia em um relativismo pedagógico que beira a ausência de regras.

Os teóricos acima estão em contextos e, alguns, até em séculos diferentes, porém a busca por uma análise que compreendesse essas metodologias

proporcionou a mim, vislumbrar pontos convergentes entre elas. Pode-se dizer que essas abordagens se completam, uma vez que buscam compreender e responder aos desafios que surgem no ensino e na aprendizagem.

O aprendizado do aluno é pensado a partir de uma formulação metodológica que pode ser perceptiva, motora ou reflexiva, mas precisa estar em consonância com o contexto histórico e social do grupo e atingir o objetivo da aula, que é, no mínimo, a compreensão do que está sendo ensinado.

Dentro de suas possibilidades, o professor organiza a mediação a partir de ações como aulas expositivas, vídeos, pesquisas, estudo de campo, grupos de trabalhos, seminários, estudo textual, debates, avaliação e práticas que possibilitam trabalhar as relações humanas. Quando o professor conhece as bases originárias das diversas propostas pedagógicas e metodologias ele cria melhores estratégias para a consecução de seu objetivo enquanto docente.

5.2 – É possível um diálogo convergente entre Herbart, Dewey, Freire E Morin?

A proposta de Herbart, que ficou conhecida pela nomenclatura de *ensino tradicional*, foi estruturada a partir de aulas expositivas e sua matriz teórica é dividida em cinco passos formais, conforme o diagrama a seguir.

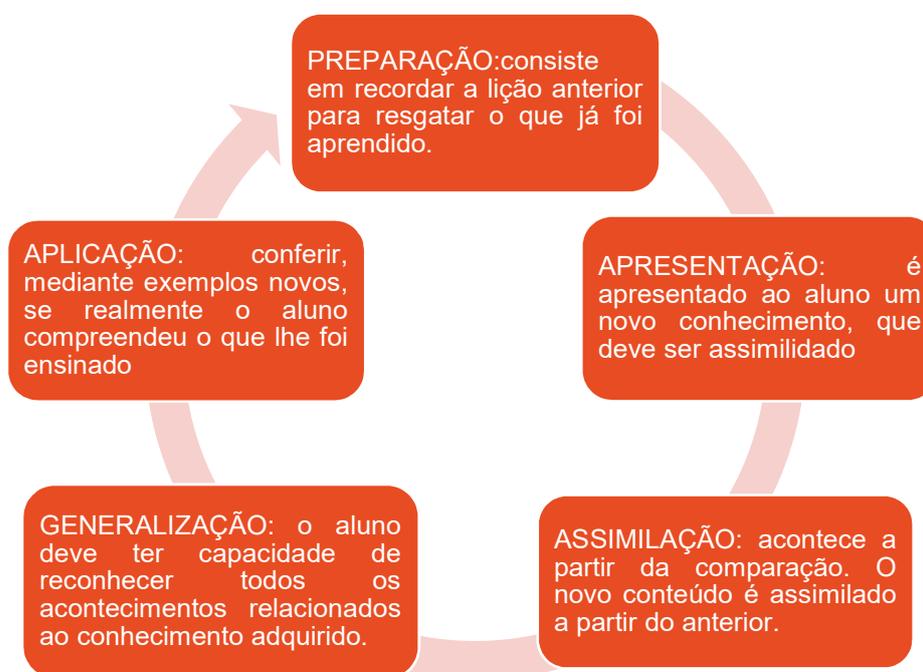


Diagrama 4 – Estrutura Herbatiana. Fonte: Tatiana Trindade, 2018

A estrutura herbatiana tem uma forma bem didática, que norteia tanto o trabalho do professor quanto a aprendizagem do aluno. As aulas são ministradas e direcionadas pelo docente.

Na prática, essa estrutura inicia-se pela correção das atividades, pois ela é o caminho para a preparação. Se os alunos conseguiram fazer as atividades e acertaram, significa que assimilaram o conteúdo anterior e pode-se, portanto, avançar.

Caso os alunos não consigam realizar as tarefas de forma satisfatória, não se pode avançar no conteúdo. É necessário passar novos exercícios, havendo o prolongamento da exploração da matéria para poder garantir a aprendizagem. Somente quando existe a efetivação do conhecimento anterior é que se pode avançar para um novo conteúdo, buscando concluir esse ciclo.

Retomando o que foi descrito no referencial teórico sobre a proposta de Herbart, a sua pedagogia é baseada na razão e na moralidade e esse era o objetivo final, essa era a forma de aperfeiçoar o caráter humano. O autor compreendia o homem como sujeito da ação humana.

[...] a finalidade da educação reparte-se pelos objetivos do livre arbítrio (não do educador, mas do jovem, do futuro homem) e pelos objetivos da moral. Estas duas rubricas desde logo se impõem à mente da pessoa que se limite a recordar os mais conhecidos pensamentos de Ética (HERBART, 2003, p.47).

Para desenvolver a educação moral do homem, o autor também buscou fontes na Psicologia e defendeu a ideia de que para ocorrer o aperfeiçoamento da moral o homem tem de ter uma liberdade interior. Em seu livro *Pedagogia Geral* (2003), ele explica: “A primeira ciência do educador, ainda que de modo algum completa, seria a Psicologia, na qual estivessem assinaladas *a priori* todas as possibilidades das emoções humanas”. (p.15)

Herbart e outros pensadores da educação, como Dewey, procuraram embasar seus estudos em outros campos do saber como a Psicologia e a Filosofia, a fim de construir uma prática educativa que atendesse aos anseios do cenário histórico, político e social no qual estavam inseridos.

Diante de várias leituras que colaboram para um entendimento sobre a relação das propostas dos dois teóricos acima, corre-se o risco de uma compreensão equivocada que gera uma ideia de serem propostas antagônicas.

Não está se defendendo a ideia de que os autores acima comungavam totalmente das mesmas propostas educacionais. Pelo contrário, divergiam em pontos cruciais, o que, inclusive, motivou a promoção de um outro movimento denominado de *metodologia progressiva* ou *pragmática*. Mas eles não divergiam totalmente.

Na tentativa de buscar um olhar diferenciado de ambas metodologias, busca-se trilhar possíveis relações de distanciamento e aproximação. Saviani é um dos teóricos que apresenta uma visão negativa a respeito da metodologia tradicional e faz uma comparação entre as duas:

“Compreende-se, então, que essa maneira [da Escola Nova] de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional, tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos e processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretívismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência e na lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma trata-se de uma vertente pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender”. (Saviani, 2008, p. 8)

Nessa concepção, a metodologia tradicional foi caracterizada como intelectualista e enciclopédica. Essa percepção não é exclusividade de Saviani. Vários outros teóricos da educação a corroboram, inclusive Dewey, Freire e Morin. Para eles, os conteúdos eram trabalhados de forma descontextualizada das realidades sociais e com excesso de rigidez.

Ainda que não seja o objetivo deste estudo, surge, aqui, uma possibilidade de se repensar sobre essa alegada “rigidez”, tão criticada e evidenciada pelos teóricos que se opõem à estrutura tradicional. Nesse sentido, é imperativo que se questione até que ponto essa rigidez emerge da proposta de Herbart e quanto tem da interpretação e entendimento das correntes que se estabeleceram depois dela.

A metodologia progressiva tem pontos que divergem com a proposta metodológica tradicional, porém também há pontos de convergência, como o desejo

das metodologias educacionais de corresponder às demandas da sociedade, mantendo-se em constantes transformações e surgindo novas concepções para ensinar.

Na tentativa de relacionar as propostas convergentes das metodologias educacionais que surgiram ao longo de três séculos (XIX, XX e XXI), investigo, neste momento, a possibilidade de uma aproximação entre os pensamentos desses teóricos que, em muitos casos, são ilustrados como opostos uns aos outros.

Por exemplo, percebe-se que os autores de ambas as tendências consideravam como o passo inicial para a aprendizagem a experiência sensível e empírica. Além disso, também requisitavam, cada um na sua particularidade, a sistematização, a formalização e a organização.

Ainda, Dewey desenvolve para a aplicabilidade da sua proposta, dividida em cinco fases, uma sistematização para organiza e acaba não sendo tão diferente da proposta que criticava.

As suas fases consistiam em:

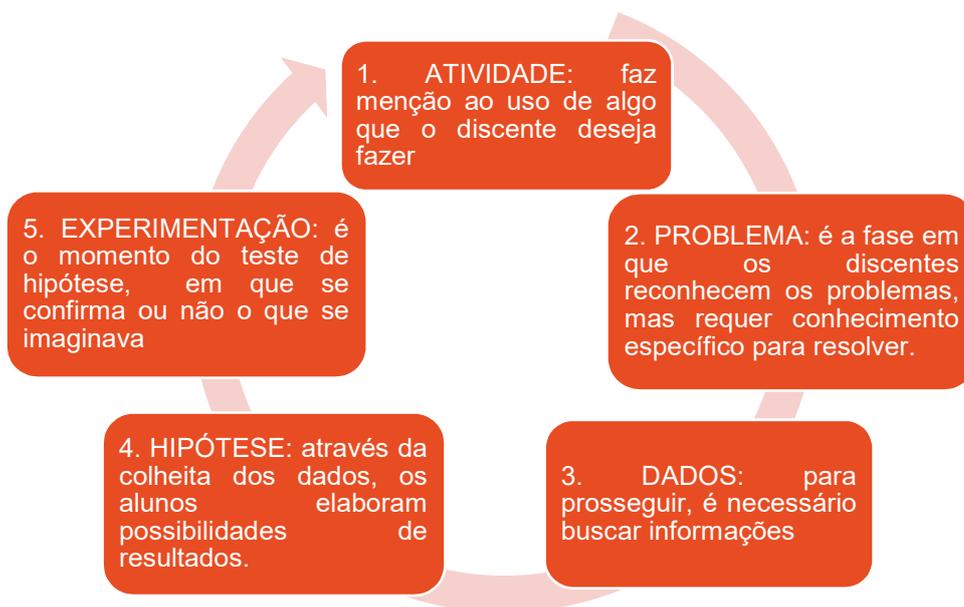


Diagrama 5 – Proposta Deweyana. Fonte: Tatiana Trindade, 2018

Assim como na proposta herbartiana, não existe a possibilidade de avançar se o aluno não tiver condições de criar as hipóteses e vislumbrar uma possível solução

para o problema, pois ele precisa ter alguns conhecimentos que são necessários para embasar a sua próxima fase.

O professor pode sugerir aos estudantes meios de consulta e leituras para colaborar com o levantamento de possíveis problemas e hipóteses sobre a situação (assunto) que está sendo estudada por eles.

Esses cinco passos que Dewey considera importantes na aprendizagem são apresentados de forma similar à estrutura que Herbart desenvolveu. Existe a estruturação do conhecimento, que também faz uma retomada do conhecimento anterior, a elaboração que acontece durante a aprendizagem que busca o armazenamento e a recuperação das informações.

No Brasil, um dos pilares da educação é Paulo Freire, que entendia a sua proposta mais como uma Teoria do Conhecimento do que como uma metodologia de ensino. Promoveu uma concepção educacional popular que se comprometia com o indivíduo e foi influenciado pelas ideias de Dewey, por meio de Anísio Teixeira, que difundiu o pensamento deweyano no Brasil.

Freire promove um diálogo entre o educando e o educador a partir do contexto social do primeiro e da sua fala que é denominado de Estudo da Realidade e assim começa a se estruturar os conteúdos a serem ensinados. Num segundo momento, acontece a Problematização feita a partir da prática de vivências deles, ocasionando os Temas Geradores, o educador é o responsável por mediar e pela Organização dos Dados.

O importante é não transmitir um conteúdo específico ou pré-determinado, que estava aquém da realidade dos estudantes, e, por isso, não fazia sentido algum para eles. O intuito é conhecer, respeitar o seu contexto social e não o ignorar. Vai ser dessa ambientalização que sairá o conteúdo a ser estudado.

Segundo o seu livro *Educação como Prática da Liberdade, 1999*, o autor propôs separar a forma de conceber o ensino em cinco fases. Esse método foi pensado para a alfabetização de adultos, mas nada impede que seja reelaborada para os outros segmentos:



Diagrama 6- Estrutura Freiriana. Fonte: Tatiana Trindade, 2018

Como foi citado acima, essa proposta foi desenvolvida para alfabetizar jovens e adultos e foi inovadora, pois a técnica usada no Brasil era, na maioria das vezes, as cartilhas. Mesmo o autor sendo influenciado por Dewey, uma característica que os diferencia é a sistematização da elaboração de uma proposta para a alfabetização, sendo que o Dewey não o fez.

Ao analisar as propostas freirianas, em vários pontos existe uma distância da proposta tradicional de ensino, na função do professor e na forma de aprendizagem do discente, na utilização de elementos tecnológicos e na busca pela aproximação da relação docente-discente.

Como em Dewey, Freire organizou e sistematizou a sua proposta de ensino. Em ambos há uma preocupação em afastar a rigidez da execução de alguma das fases.

Por meio das comparações feitas entre os modelos educacionais, encontra-se convergência não só quanto à construção da estrutura de aprendizagem, mas também na preocupação em desenvolver o conhecimento do estudante. Para Herbart, o aprendizado estava relacionado com a moral, instaurada através do conhecimento científico. Para Dewey, a base está na liberdade do aluno para elaborar as próprias

certezas, as próprias regras morais. Já Freire buscou um ensino baseado na liberdade de escolha, na construção da percepção de mundo.

Tanto Dewey quanto Freire trazem concepções que não negam a importância de um currículo ou de um ensino que apresente os conteúdos escolares. A crítica feita é à ausência da relação entre o que é ensinado e a vivência dos estudantes.

Morin, assim como os outros dois teóricos, também se posiciona contrário a algumas características do ensino tradicional. Ele fez questionamentos mais profundos sobre a forma de conceber o conhecimento em disciplinas que estão descontextualizadas entre si e em muitos momentos do cotidiano do aluno.

O autor argumenta que a escola tradicional nos ensinou a separar e analisar, porém não nos ensinou a relacionar e interligar. Essa forma de pensar originou uma divisão do homem em três partes, razão, corpo e emoção, ignorando-se que essas três funções são aspectos indissociáveis e complexos.

Em *Os sete saberes necessários para a educação do futuro* (2011), o autor explicita que o século XX¹³ promoveu muitas incertezas científicas. A educação não pode ficar aquém das transformações do mundo, devendo incluir no ensino as incertezas e assim promover estratégias que ajudem no enfrentamento.

Vários tipos de mecanismos foram criados para reforçar a xenofobia e o racismo, assim como o etnocentrismo e o sociocentrismo, ambas ideias usam como base na justificativa de uma cultura ser mais desenvolvida ou de ser uma sociedade mais civilizada. Nessa autojustificativa não há espaço para se permitir a autocrítica. Dessa forma, colabora-se para manter o sistema exatamente como está, incentivando-se a incompreensão, a falta de diálogo, entre outros.

Diante das angústias e insatisfações educacionais que se iniciaram no século XIX e perduram até o século XXI, Morin propôs uma reflexão a esse contexto abordando temas essenciais para a contemporaneidade escolar, que por diversas vezes foram ignorados ou relegados à margem dos debates. Na tentativa de conceber

¹³ Houve duas revoluções no início do século XX: a primeira, com Albert Einstein e a teoria da relatividade; e a de Max Planck, com a mecânica quântica. Elas causaram uma reavaliação nas doutrinas existentes. Por meio da teoria quântica, ocorreu a queda de certezas da Física e emergiu a noção de probabilidade; os conceitos de espaço e tempo foram questionados a partir da relatividade; na segunda metade do século, surge a teoria do caos, demonstrando que mesmo quando está tudo em desordem, no caos, existe uma ordem para que o caos aconteça.

a aprendizagem de forma interligada, ele promove uma reformulação a partir de sete princípios que nortearão o ensino. São eles:



Diagrama 7 – Proposta de Morin. Fonte: Tatiana Trindade, 2018

O autor fala da relação de finitude entre os recursos e a vida que permeia as relações humanas e também dos bens que o mundo pode proporcionar. Surge a necessidade de aguçar nos indivíduos o cuidado e o zelo com o outro e o mundo.

Ensinar a compreensão é promover no discente a relativização da visão de cada área cognitiva, a fim de que eles compreendam a possibilidade de existirem olhares divergentes para um mesmo fenômeno, pois cada área de conhecimento é imbuída de sua visão peculiar, sistemática e elaborada.

Dessa forma, deve-se buscar, nos espaços escolares, conversar sobre a solidariedade intersubjetiva, que é a conscientização desses adolescentes, para que eles convivam de forma harmônica com as diversidades em suas várias dimensões.

A proposta do autor é que, com essa estrutura, o ensino possa ser mais flexível e não limite o aluno. A defesa é pela inserção de noções de compreensão, finitude, incertezas, respeito, autoconhecimento, reconhecimento. É a tentativa de resgatar e garantir a solidariedade tanto moral como intelectual do ser humano.

Morin não traz a ideia de que o ensino deve ser somente prazeroso. Pelo contrário, ele defende que o caminho para o conhecimento é penoso. Quando ele explica sobre o autoquestionar, existe a inferência da necessidade de o discente resgatar a sua racionalidade para poder questionar a realidade e a si mesmo, nunca excluindo as suas emoções.

O equilíbrio entre o racional e o emocional é que possibilitará ao estudante chegar à incerteza curiosa, surgindo uma (re)contextualização nas suas mais diversas dimensões, para gerar o tão pretendido conhecer-se, o que cria uma abertura para o diálogo.

Assim como Herbart tinha a premissa de uma educação voltada para a moral dos homens, Morin também tem essa preocupação com uma educação que promova um indivíduo que seja moral e ético.

A sistematização dos sete saberes para a educação desenvolve-se com a premissa básica do senso democrático, que é embasado por valores de responsabilidade e solidariedade com o todo.

A convergência entre o pensamento de Herbart e Morin, nesse sentido, pode ser feita através de como a escola pode colaborar para promover valores, resguardando as peculiaridades de cada época. Ambos defendem a escola como um local de aprendizagens a serem aplicadas na sociedade.

Freire e Morin, compreendem que a aprendizagem não está vinculada somente ao conhecimento sociocultural, pois defendem a importância do conhecimento científico. Morin, inclusive, afirma que não se pode negar o conhecimento científico, pois ele é fruto do pensamento, estudo e pesquisa da Humanidade. Eles reivindicam uma reformulação tanto na forma de conceber a educação escolar quanto no currículo.

A visão da sociedade contemporânea sobre a função da escola é a mesma desde a época de Herbart, no século XIX. A educação ainda é um segmento essencial para o desenvolvimento humano e, conseqüentemente, social. As mudanças decorrem de como acontece esse desenvolvimento e das suas possibilidades para criar novos caminhos.

5.3 – O Ensino do Teatro e a Metodologia Tradicional

Dentre as possibilidades de compreender o ensino do teatro, encontra-se o entendimento de que quando essa linguagem está dentro do universo escolar, a sua função será de ensinar, tendo objetivos educacionais. Sendo esse o senso comum da sociedade com relação à função da escola.

Por essa razão, a linguagem teatral na educação perde a sua função puramente artística e ganha uma outra possibilidade, que não a desmerece. Pelo contrário, abre infinitas formas de conceber essa área do conhecimento. Se mostra como um importante recurso para a construção comportamental e cognitiva do indivíduo.

Dentro de cada período e contexto, as transformações dos séculos anteriores não perdem a sua significância perante as mudanças de pensamento da atualidade. Nessa relação, busca-se averiguar as possíveis referências da estrutura tradicional com as estruturas teatrais para a aplicabilidade na sala de aula.

Nesse sentido, apresento nos diagramas seguintes como se apresentam os cinco passos definidos por Herbart. nos Jogos Dramáticos e Teatrais; e no Teatro Fórum.

PREPARAÇÃO - Compreende o conhecimento anterior

JOGO DRAMÁTICO E TEATRAL

- Pode ser compreendido pelo conhecimento de que cada criança dispõe, ou seja, é um conhecimento que ela já teve contato e precisa ser lembrado. Como no caso dos jogos pode ser um exercício corporal ou uma brincadeira que precisa ser resgatada pelo professor.

TEATRO FÓRUM

- Os participantes recordam-se de uma situação conflitante na qual eles ainda não conseguiram obter êxito e as pessoas contam umas para as outras a sua situação

APRESENTAÇÃO - É o momento de entrar em contato com o novo conhecimento.

JOGO DRAMÁTICO E TEATRAL

- Através da incorporação de elementos novos aos que eles já dominavam, aumentando o grau de dificuldade para possibilitar um novo conhecimento que deve ser apreendido pelos participantes.

TEATRO FÓRUM

- O grupo através do diálogo decide qual é a história que será trabalhada, normalmente é escolhida a que causa mais comoção

ASSIMILAÇÃO - Acontece pela comparação dos conteúdos

JOGO DRAMÁTICO E TEATRAL

- Durante a execução dos jogos os discentes são estimulados a usar todos os seus sentidos e habilidades para poder se comunicar com os outros jogadores e no caso dos jogos dramáticos da Viola Spolin, com os observadores. Por isso, os conceitos que foram abordados precisam estar claros para acontecer a comunicação.

TEATRO FÓRUM

- Se coloca em prática a ação sofrida, no qual o oprimido é impedido de realizar a sua vontade, sendo essa uma necessidade clara e de cunho pessoal ou social. Os jogadores revivem a situação narrada e se permitem criar diferentes motivações tanto para o opressor quanto para o oprimido

GENERALIZAÇÃO -É quando o aluno consegue relacionar os conhecimentos

JOGO DRAMÁTICO E TEATRAL

- É o momento em que todos explanam sobre as suas impressões, sentimentos e como se sentiram durante a execução dos exercícios dividindo os seus aprendizados com os demais.

TEATRO FÓRUM

- Esse momento de diálogo também acontece, porém, a compreensão da cena, que pode ser denominada como antimodelo, vai ser retratada também por outras linguagens artísticas, como uma representação através de um desenho, de uma música e eles incorporarão a cena ao final.

APLICAÇÃO - É a comprovação do conhecimento através de uma ação prática

JOGO DRAMÁTICO E TEATRAL

- Essa averiguação aparece pelo aprimoramento de fatores externos que são: o amadurecimento, a aprendizagem através da experiência, a interação social o equilíbrio emocional e outros.

TEATRO FÓRUM

- Na cena, o conflito se estabelece pelo desejo divergente dos participantes, não havendo resolução. A peça termina de forma inacabada, isso acontece porque o oprimido cansado de lutar desiste, a desistência se dá pela força de oposição do opressor. O problema deve ser apresentado de forma clara para poder nortear a discussão, assim como o desejo do oprimido.

Na estética do Teatro do Oprimido, esse momento de diálogo também acontece, porém, a compreensão da cena, que pode ser denominada como

antimodelo¹⁴, vai ser retratada também por outras linguagens artísticas, como uma representação por meio de um desenho ou de uma música e eles incorporarão a cena ao final.

A sistematização funciona como um norteador das ideias do professor, facilitando a compreensão da sua linha de pensamento para todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem. As variações podem e devem acontecer, o que não se pode permitir é o espontaneísmo exagerado, que exclui do processo seu objetivo ou função acarretando no descrédito da disciplina.

5.4 Compreender os caminhos para uma Educação Emancipadora

A partir da compreensão das ideias de Freire e Morin, a dificuldade para propagar uma educação emancipadora está intrínseca à vários fatores, tais como: a fragmentação das disciplinas e dos conteúdos utilizada pelo modelo educacional brasileiro; a ideia desenvolvida na premissa da individualidade e na especialização do ser humano que vai promover um indivíduo cada vez mais isolado do todo, buscando um espaço que nunca será satisfatório.

Para criar uma sala de aula democrática, é preciso estabelecer claramente as relações de cada um no ambiente escolar, para, assim, não confundir “liberdade com licenciosidade nem autoridade com autoritarismo” (Freire, 1996, p.106).

Ele explicita que a autoridade se baseia na competência e seriedade profissional, e que o docente deve estar sempre se atualizando e estudando para que consiga estar à altura da sua incumbência, que é administrar uma sala de aula.

Freire defende, que não deve haver o silenciamento do educando, visto que a autoridade está relacionada à liberdade, e não ao seu cerceamento. É preciso criar um espaço que garanta uma autoridade democrática que reconheça a eticidade da presença dos diferentes, e para que o docente possa vivenciar e proporcionar a liberdade, ele precisa ter consciência que vai assumir eticamente a responsabilidade das suas escolhas e a partir do momento que decidir haverá um rompimento, não podendo nunca se posicionar a favor da omissão.

Nessa perspectiva, afirma Freire:

¹⁴ Esse termo é usado para designar uma situação de violência ou opressão não desejada na vida das pessoas, não podendo, portanto, servir como um modelo.

O papel da autoridade democrática não é, transformando a existência humana num calendário escolar tradicional, marcar lições de vida para a liberdade, mas, mesmo quando tem um conteúdo programático a propor, deixar claro, com seu testemunho, que o fundamental no aprendizado do conteúdo é a construção da responsabilidade da liberdade que assume. (FREIRE, 1996, p. 58)

O educador só consegue ensinar ou promover a liberdade, a disciplina, e autonomia no discente se isso fizer parte do seu conhecimento, do seu dia a dia, pois não é possível ensinar o que não se conhece. Um discurso sem prática não tem nenhum valor, são palavras que se tornam inconsistentes; por isso, é necessário que o discurso seja coerente com a prática das ações proposta pelo docente.

A liberdade propicia para a aprendizagem um espaço democrático. O educando e o educador, alimentando a relação de respeito constante não possibilita posições preconceituosas ou discriminatórias.

O que não é permitido aos envolvidos numa educação voltada para a liberdade é a omissão de um posicionamento contrário à indisciplina, essa sim, promove desequilíbrios no contexto pedagógico. É necessário, pois, que o discente compreenda que a liberdade sem limite é tão prejudicial quanto a falsa ideia de liberdade.

A autonomia, por sua vez, é um conceito trabalhado a partir da liberdade, não existindo a possibilidade de trabalhar esses conceitos de forma isolada. Sempre que o educando se posiciona a favor ou contra alguma situação, ele está exercendo a liberdade de escolha e conseqüentemente a autonomia de decidir de acordo com as suas ideias, que são frutos de experiências possibilitadas pela escola, pela vida, pelas relações familiares e pelos conflitos.

A autonomia se constrói ao longo do tempo, de acordo com a maturidade e a capacidade do aluno de compreender que a sua opinião não é a única que importa ou a única correta. A pedagogia da autonomia consiste em estimular situações de vivências que permitam o direito de escolha do aluno, sendo essa escolha feita com responsabilidade.

O autoritarismo, por outro lado, é contrário a toda ideia de promoção de ambientes que permitam o empoderamento de um discente seguro e confiante, devido à noção de rigidez hierárquica, em que cada um tem o seu lugar e a sua função definida onde os papéis não se misturam.

Criando-se a necessidade de enquadrar todos os estudantes em um mesmo padrão, sem levar em consideração as particularidades e a individualidade do aprendizado de cada um. Foucault (2014), explicita essa relação da seguinte forma:

“Há uma pressão constante, para que se submetam todos ao mesmo modelo, para que sejam obrigados todos juntos à subordinação, à docilidade, à atenção nos estudos e nos exercícios, e à exata prática dos deveres e de todas as partes da disciplina”

Percebe-se, todavia, que, mesmo com toda a tentativa de formar um aluno consciente de seu papel e da sua importância na sociedade, o sistema de acesso a um curso superior e as provas que são promovidas nas escolas colaboram para manter o sistema exatamente como está, mas isso não pode se tornar tão maior a ponto de te paralisar.

Para compreender a educação humanizadora, será utilizado, de acordo com a teoria de Marx, o conceito de práxis, entendida como uma “ação transformadora”. É a capacidade do ser humano de transformar o mundo e conseqüentemente a si mesmo.

A educação não pode aceitar a relação de coisificação, que se dá pelas relações estabelecidas entre opressor e oprimido. Para que esse tipo de relação não continue se sobrepondo ao ensino transformador e crítico, é necessário não aceitar as posturas hierárquicas como possíveis meios de ensinamento, é necessário trabalhar o diálogo e o exercício de ouvir, e é necessário ainda, questionar e provocar uma nova ação educativa.

A educação humanizadora, não pode ser ordenada ou imposta, pois trata-se de uma metodologia que precisa ser construída, elaborada, discutida e compreendida a partir da relação dialógica, relação essa que é embasada na participação de todos os envolvidos no processo educacional, que devem estar engajados no compromisso com a libertação e com a humanização do indivíduo.

SEGUNDA JORNADA

6. Organização do Trabalho Pedagógico em Sala de Aula

Na escola que a pesquisa foi desenvolvida, o único segmento que utiliza a matriz do PAS da Universidade de Brasília, como norteador dos conteúdos, é o ensino médio.

O conteúdo ministrado ao longo do ano, é apresentado abaixo:



Na matriz de referência têm-se as explicações, apontamentos e direcionamentos para nortear os estudos dos alunos e o trabalho docente. A comunicação entre o ensino médio e a Universidade de Brasília é feita através dele.

Cada segmento do ensino médio é responsável por uma linha de pensamento que permeia todo o conteúdo. O terceiro ano é conduzido pelo viés político, sendo assim, os conteúdos da linguagem teatral são compreendidos pelo século XX, tanto na Europa quanto no Brasil, esse século foi marcado por grandes guerras e conflitos de interesses políticos e sociais. As obras dramáticas selecionadas retratam o cenário de opressão, caos e resistência.

O sistema avaliativo do PAS é composto por provas interdisciplinares, que visam aferir o desempenho das habilidades e competências dos alunos com base em questões que contemplam a aprendizagem escolar de forma interligada. As questões da prova são elaboradas sem serem divididas por disciplinas. Elas são, assim, trabalhadas de acordo com a teoria da complexidade de Morin.

6.1 O Método de Vivência Expressiva no Ensino Médio.

Para a elaboração da pesquisa, o recorte evidenciado pela professora vai compreender o primeiro semestre, devido ao prazo estipulado para o término do mestrado, ser em julho de 2018. O plano de aula que foi elaborado para a execução da sistematização da metodologia foi:

Tabela 1 - Plano de Aula Fonte: Tatiana Trindade, 2018.

Conteúdos Encontros / Horário	Perguntas que norteiam as aulas	Tipo de aula e recursos usados em sala
SIMBOLISMO (1º encontro) 50 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Será que a leitura de um texto é melhor que a representação? • A leitura textual liberta mais a mente que a representação? • É melhor ler ou ver uma representação? 	Aula expositiva das características do movimento e narro uma história que não existe (os alunos não sabem que é mentira) para eles imaginarem, ao final confronto a imagem que cada um criou e as que eu imaginava quando narrava.
EXPRESSIONISM O (2º encontro) 50 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • A visão do outro sobre mim é importante? Por quê? • Porque precisamos da aprovação do outro? • O que a visão que eu tenho do outro diz sobre mim? 	Aula expositiva sobre a importância da visão do autor sobre os acontecimentos históricos e a partir desse ponto como eles retratam, a relação do olhar do outro sobre o fato, por isso algumas cenas do filme: “O sexto sentido” (1999)
EXPRESSIONISM O COMPLEXO EDIPIANO (3º encontro) 50 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Expressionismo/ Complexo Edipiano • A relação entre Pais e Filhos • A hierarquia é necessária? 	Aula expositiva sobre a forma negativa da hierarquia que é defendida no movimento. Relembro a história de Édipo Rei, para entenderem a relação que o movimento Expressionista faz e assim cria-se a relação do conteúdo com as vivências dos alunos.
FUTURISMO (4º encontro) 50 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Fascismo e a atualidade • Em que contexto se encontra o termo fascista na nossa sociedade? • O que torna uma pessoa fascista hoje, pra vocês? • Quais as posturas fascistas encontramos hoje? 	Aula expositiva sobre a característica do movimento. A influência do modelo político da Itália, trago a definição de fascismo do conteúdo de História e faço associações com o sistema político brasileiro na atualidade.
FUTURISMO (5º encontro) 50 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Porque os futuristas tinham um olhar positivo sobre a guerra? • Houve algum benefício com a guerra? 	Aula expositiva sobre as características do movimento como os benefícios da tecnologia. Uso um trecho da peça Romeu e Julieta (o momento do desencontro do

	<ul style="list-style-type: none"> • Os benefícios tecnológicos superam as substituições dos homens pelas máquinas? • Quais as consequências da evolução tecnológica no mundo? 	<p>mensageiro que estava levando a carta para o Romeu). Começa com os benefícios e depois as consequências negativas que essa evolução da comunicação trouxe para a atualidade.</p>
<p>FUTURISMO (6º encontro) 50 minutos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A violência e a higienização mental • A violência é considerada uma forma de solução hoje? Por quê? • Por que nos habituamos a sermos punidos ou coagidos ao invés de compreendermos as consequências? 	<p>Aula expositiva sobre a visão da violência no movimento, confrontando com o documentário brasileiro: “O Juízo” (2007).</p>
<p>SURREALISMO (7º encontro) 50 minutos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Nessa aula, só pedi para que Os alunos vissem o filme sem julgamentos e se permitissem a uma nova experiência. 	<p>Filme sobre o surrealismo: “O cão andaluz” (1929)</p>
<p>SURREALISMO (8º encontro) 50 minutos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O que eles entenderam sobre o filme? • Existe alguma relação com a gente? 	<p>Aula expositiva sobre as características do movimento e Análise em conjunto das possíveis relações entre o surrealismo e a atualidade</p>
<p>SURREALISMO E A INFLUÊNCIA DE FREUD A teoria do Iceberg (Id, ego e superego) (9º encontro) 50 minutos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Qual a importância dos sonhos na nossa vida? • Os sonhos falam sobre a gente? • Os sonhos são o momento de liberdade da mente? • Será que no subconsciente está nosso verdadeiro eu? 	<p>Aula expositiva sobre o sonho, a função dele no movimento e a relação do inconsciente das pessoas que são afloradas durante o sonho, utilizando a teoria do iceberg para explicar as relações estabelecidas.</p>

<p>SURREALISMO E A SEXUALIDADE (10º encontro) 50 minutos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Existe igualdade para os homens e as mulheres quando se trata de sexo? • A masturbação masculina é considerada normal? Por quê? • 	<p>Aula expositiva a respeito da abordagem do movimento sobre as questões sexuais, os instintos e análise em sala sobre o que os alunos vão relatando.</p>
<p>SURREALISMO E A SEXUALIDADE (11º encontro) 50 minutos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A masturbação feminina é tratada com a mesma naturalidade da masculina? • Será que as mulheres têm os mesmos espaços que os homens? • Porque ainda hoje as mulheres são vistas como objetos? • As feministas são necessárias? 	<p>Aula expositiva a respeito da abordagem do movimento sobre as questões sexuais, os instintos e análise em sala sobre o que os alunos vão relatando sobre o universo feminino.</p>
<p>DADAÍSMO (12º encontro) 50 minutos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Qual o valor da linguagem na atualidade? • Conseguimos nos comunicar de forma clara e objetiva? • Por falar a língua fluente do seu país sempre consegue ser compreendido pelos outros? 	<p>Aula sobre a banalidade que a palavra está convertida para os dadaístas e a necessidade de criar dialetos para conseguir se comunicar. São feitas associações com a relação da importância da palavra para os avós dos alunos e a importância dela hoje.</p>

A visão que permeia a sala de aula defendida nesse trabalho é o desenvolvimento de um procedimento de aprendizagem constante, de forma cíclica e bilateral, visando explorar a ação reflexiva dos estudantes a partir da ressignificação do ensino teórico da linguagem teatral.

O propósito é estimular a autonomia, o senso crítico e a sensibilidade do aluno através das relações e questionamentos elaborados para relacionar os conteúdos estabelecidos com a vivência e realidade deles, promovendo olhares diferenciados e únicos, na sala de aula, estimulando-os a experimentar o novo, o inusitado.

A busca pela sistematização de uma metodologia educacional para o ensino da linguagem artística, perpassa pela insatisfação do pensamento segregador, recusando-se a compreender o ensino, de forma cartesiana e aprisionado a uma única vertente metodológica.

Os conflitos do movimento em questão têm uma ligação direta com as relações hierárquicas sociais, promovendo um desconforto na Humanidade à época. Isso fica evidenciado durante as aulas. As provocações que vão surgindo durante as explanações estão relacionadas ao mesmo sentimento de insatisfação e angústia do movimento em questão, porém esses sentimentos são associados por eles à contemporaneidade.

6.2 Aula 1 – Simbolismo, Surrealismo, Expressionismo

a) Simbolismo

Os discentes do terceiro ano do ensino médio chegam às aulas de Artes Cênicas com o modelo de aula dos anos anteriores. Eles têm uma ideia de conteúdo lógico e coerente. O último conteúdo do segundo ano é o Movimento Realista/Naturalista.

Quando eles se deparam com o movimento simbolista há uma certa dificuldade em compreender a proposta. Acredito que isso ocorre por causa do modelo educacional brasileiro, que privilegia aulas com formato cartesiano e linear que não possibilita ao aluno sair da sua zona de conforto para compreender.

Os alunos não estão acostumados a pensar na arte como uma representação dos desejos, vontades, angústias, medos e os mais variados sentimentos que pertencem ao ser humano. Eles estudam de forma fragmentada e acabam tendo uma visão unilateral do todo.

Os simbolistas reivindicavam uma linguagem subjetiva, imprecisa, vaga, libertária, expressiva, musical, criativa, misteriosa e espiritual. Foi um movimento que revolucionou a cena teatral, por buscar um teatro que conseguisse despertar.

O Movimento Simbolista busca uma arte teatral exclusivamente sugestiva. A proposta é libertar o espectador da sua condição de “público” e fazê-lo tomar parte catarticamente na supra realidade que as palavras do ator instauram, em meio à musicalidade, à sugestão, ao sinestésico e ao vago. A palavra — o texto — é o grande elemento desse movimento.

Os discentes ficam intrigados com o fato de um movimento teatral não dar ênfase à encenação. Indago-os sobre o entendimento deles de encenação e, claro, a resposta está na ponta da língua: ser a personagem, dar vida a ela, ou seja, a ilusão teatral.

Explico sobre as propostas de Craig, falo sobre as Marionetes, que o ator agora vai se comportar como uma marionete, que ele não pode dar características suas aos personagens e de forma alguma criar a ideia de identificação. Explico ainda, que a proposta do movimento simbolista é de mudança e que agora não há mais a preocupação na identificação do real, que o desejo do teatro simbolista é permitir à imaginação do público libertar-se da fotografia do real.

Uso como exemplo a leitura de um livro e um filme baseado no mesmo livro. Quando eles leem o livro, ainda que a rubrica indique as características dos ambientes, das personagens, dos figurinos, dos cenários e de outros elementos, eles criam de acordo com as suas referências e vivências. Quando eles assistem ao filme, não há mais a possibilidade de criar, pois o ator já se tornou aquele personagem. Os ambientes, figurinos e todo o resto já foram estabelecidos e é por isso que o teatro simbolista é contrário ao teatro realista/naturalista.

Para fechar a aula e ter certeza de que todos entenderam o conteúdo, invento uma história pessoal. Falo que um vizinho do meu prédio, que é muito aventureiro, chamou o meu marido para ir a uma cachoeira depois de Sobradinho — uma cidade-satélite de Brasília — e que eu e as nossas filhas ficamos muito empolgadas para fazer esse passeio. Tudo combinado: horário de saída, lanches, animação, sol, pegamos a estrada, conto todos os detalhes da estrada. Explico direitinho como se faz para chegar a essa cachoeira, que está dentro de uma propriedade privada que estamos invadindo.

Falo sobre a mata fechada, o barulho dos animais, da cachoeira, a sensação de adrenalina de estar invadindo um local que está cercado com arame farpado, o medo dos insetos e bichos que podem aparecer e a longa caminhada que temos que fazer para chegar até a cachoeira e que tudo isso valeu muito a pena quando a gente se depara com aquele poço de água transparente cercado com umas pedras enormes sobre as quais dá para deitar e pegar sol. O lugar é tão perfeito que o sol fica exatamente acima desse poço.

Durante a história, sou interrompida várias vezes pelos alunos. Alguns falam que já foram nesse lugar ou acham que foram em um lugar parecido. Outros perguntam se é a cachoeira tal, eles me falam os nomes, mas não me recordo. Respondo todas as perguntas pacientemente.

Quando chego ao final, eles estão me olhando tão atentos que quando falo que essa história não aconteceu eles levam alguns segundos para processar a informação. Quando finalmente eles entendem que era tudo mentira, fica aquele alvoroço na sala, alguns rindo, outros indignados, falando que queriam chamar os pais para irem e outros frustrados com a aventura fantasiosa.

Nesse momento, falo sobre a imaginação de cada um. Que mesmo eu dando todas as indicações de ações e do ambiente, cada um imaginou a estrada, a mata fechada, a pedra, o poço de água de acordo com as suas vivências e conhecimentos. Que a palavra promove a liberdade da imaginação — essa era uma das reivindicações simbolistas.

“Nunca imaginei que a aula de arte pudesse ser tão prazerosa. É incrível como você conseguiu prender a atenção de todo mundo no último horário”. Rafael Soares, terceiro ano, 2017.

b) Expressionismo

O expressionismo alemão trouxe à cena teatral a angústia do ser humano, a incerteza, a insegurança de um amanhã ameaçado pela guerra. Esse sentimento de insegurança é o estimulador desse movimento, que se posiciona contrário à Primeira Guerra Mundial.

A Primeira Guerra Mundial não foi saudada pelos expressionistas com o entusiasmo observado entre os futuristas. A maioria deles via a guerra como outra manifestação do sistema social despersonalizante, que sempre foi o adversário dos expressionistas. (Carlson, 1997, p.338)

Foi o primeiro movimento a romper as ligações com a sociedade opressora. Recusa-se a manter-se ligado à família e a observar as regras do dever e da moral. Não aceita o passado. Busca a liberdade individual e revela a expressividade subjetiva da realidade. O intuito é revelar a essência humana.

Os conflitos do movimento em questão têm uma ligação direta com as relações hierárquicas sociais, promovendo um desconforto na Humanidade à época. Isso fica evidenciado durante as aulas. As provocações que vão surgindo durante as explanações estão relacionadas ao mesmo sentimento de insatisfação e angústia do movimento em questão, porém esses sentimentos são associados por eles à contemporaneidade.

O questionamento começa pela compreensão da definição da palavra família. O que mudou de 1908 para 2017? Qual é a concepção de família da atualidade? Os questionamentos do movimento expressionista têm alguma relevância para a sociedade atual?

Esse rompimento familiar é embasado no complexo edipiano, que foi desenvolvido por Freud. Alguns textos dramáticos usam a simbologia desse rompimento familiar através da morte do pai pela mão do filho. Em um primeiro momento, os discentes se assustam e acham um absurdo essa relação, mas conforme a aula vai prosseguindo os estudantes começam a compreender que essa morte muitas vezes acontece de forma psicológica e não física.

O adolescente se comporta, em muitos casos, como se o conhecimento ou a vivência dos seus pais não tivessem importância, porque para ele os tempos são outros. Quando os filhos falam para os pais: “nada a ver isso”, “a senhora é de outra geração”, ou então quando os filhos resolvem ignorar os conselhos que os pais estão dando, justamente por terem mais experiências, e a resposta é sempre a mesma: “eu preciso ter as minhas experiências, se eu tiver que quebrar a cara eu vou quebrar”, “meus pais precisam entender que a vida é minha. ”

Esse conflito de geração é reafirmado por alguns discursos dos pais, como o famoso: “enquanto você morar debaixo do meu teto, comer da minha comida,

depende financeiramente de mim, vai seguir as minhas regras”. Esse tipo de postura colabora para manter a hierarquia familiar. É claro que o movimento expressionista busca uma discussão muito mais profunda sobre a hierarquia familiar e a sua negação, porém o intuito é fazer com que os alunos compreendam que, de alguma forma, essa relação é perpetuada nos ambientes familiares.

Durante as aulas de Expressionismo muito me questionei sobre a existência de hierarquia em minha casa e realmente percebi que estava muito intrínseco que as vezes até passava despercebido, não que não me fizesse diferença, mas eu não sabia explicar o que me incomodava. Eu sempre ocupei a base da cadeia, logo eu era subordinado a minha irmã que ocupa o meio e meus pais que se posicionam no topo. E muitas perguntas vieram à minha cabeça “Porque os pais são inatingíveis?” “Eles não são seres humanos que estão propícios ao erro também?” Então, após essa aula comecei a questionar os meus pais, sempre com muito respeito e calma, porque também me foi mostrado que era difícil mudar a mentalidade de uma pessoa que foi criada com outra perspectiva. A frase “Os pais estão certo, mesmo estando errado” que antes era constantemente dita aqui em casa, após a minha expressão contrária foi se tornando cada vez mais esporádica. E eu nunca imaginei que através de uma aula de expressionismo eu poderia mudar em partes minha relação familiar para muito melhor”.

(V.R. Ensino Médio, 2017)

c) Surrealismo

Quando cheguei à sala e disse que íamos assistir a um filme, os alunos ficaram felizes e empolgados. Perguntavam: “qual é o filme? Do que se trata? É um filme atual?”. Expliquei a eles que era um filme do século passado e que eu gostaria que eles tivessem o coração aberto para essa nova experiência.

Resolvi passar o filme *O Cão Andaluz* (1929), de Buñuel e Salvador Dali, antes de explicar qualquer coisa sobre o Surrealismo. O intuito de passar o filme primeiro e depois explicar sobre o movimento foi justamente o de testar os discentes quanto a uma nova linguagem cinematográfica. O intuito era confrontar a impaciência deles com o antigo, o desinteresse e a resistência em entrar em contato com algo a que eles não estão acostumados.

O filme é um curta metragem, mas como não daria para os alunos verem o filme e discutirmos na mesma aula, devido ao curto tempo, resolvi com os próprios alunos que iríamos discutir na aula seguinte.

6.3 - Aula 2 – Expressionismo, Surrealismo

a) Expressionismo

O mundo é ele, ele o projeta em visões oníricas. O dramaturgo expressionista haure em si mesmo seus temas e exterioriza seus fantasmas. A natureza, a realidade, só existem através da visão pessoal que ele tem dela, e esta visão nasce do horror à guerra, da revolta de uma civilização mecanizada, em uma época de convulsões sociais que prefiguram as grandes catástrofes". Aslan, Odette. O ator no século XX, p. 114.

No fragmento acima, fica evidenciada a importância do olhar do dramaturgo sobre o mundo e que a existência dele parte da sua visão pessoal e de como ele enxerga os acontecimentos que o cercam, como a guerra.

Nessa aula busco enfatizar a importância do olhar do outro sobre nós. Quando pergunto: "quem se incomoda com a opinião dos outros?". Normalmente, a maioria dos estudantes responde que a visão do outro não interfere em nada na sua vida. Reformulo a pergunta: "porque dói tanto ser ignorado? Vocês já pensaram sobre isso?" As expressões faciais são variadas, mas as de surpresa se sobressaem às demais.

Explico a eles que a nossa existência depende do olhar do outro, por isso dói ser ignorado. Uso como exemplo o filme *Sexto sentido*. Ele retrata a história de um psiquiatra que atende uma criança que diz ver gente morta. Ele ajuda a criança a resolver vários conflitos com os espíritos (mortos) que não estão em paz. Simultaneamente, o psiquiatra passa por problemas no seu casamento e não consegue dialogar com a sua esposa, mesmo depois de várias tentativas. Ele compreende, ao final do filme, que não consegue resolver os problemas com a sua esposa, porque está morto.

O psiquiatra não se dá conta durante todo o filme que está morto, porque a criança a enxerga e fala com ele, ao contrário da esposa, que sofre a sua ausência. O espectador só descobre que ele está morto quando também se percebe na ação.

Indago aos alunos o que faz o psiquiatra achar que ele estava vivo? Eles respondem que é exatamente a criança o enxergar. A partir dessa constatação, a

explicação é sobre a importância da visão do outro sobre um acontecimento, sobre a natureza ou até sobre nós mesmos. Eu só existo a partir da visão do outro.

Para explicar melhor, cria-se uma situação hipotética. Imagina que você acorda de manhã e faz tudo como sempre fez, mas seus pais não falam com você. No transporte para ir à escola as pessoas não te enxergam. Quando você chega à escola, o professor te ignora assim como todos da sua sala. É como se você fosse invisível. Por mais que você tentasse falar com as pessoas, elas continuam te ignorando.

Uso também como exemplo o esquizofrênico, que traz uma ideia contrária. O esquizofrênico vê, conversa e se relaciona com pessoas que não existem. Na verdade, só quem vê essas pessoas é ele, ou seja, como vou duvidar de alguém ou de algo que interage comigo?

O intuito é fazer com que os alunos entendam a importância do outro na nossa existência. Tento fazê-los compreender que o movimento expressionista falava sobre uma solidão, tristeza e angústia geradas pela insegurança de uma guerra e as consequências que ela ocasiona.

Hoje vivenciamos esses mesmos sentimentos de uma forma tão intensa que o resultado são doenças da alma, como a depressão. A guerra, porém, não é mais a mesma de 1914. A guerra da contemporaneidade é diferente, é contra o invisível, que não se vê, mas se sente, e a intensidade dela é avassaladora.

As turmas que estudam nessa escola normalmente estão juntas desde o ensino fundamental II. O estudante que começou em uma turma permanece nela até o término do ensino médio. A ideia seria que, diante de tantos anos, dias e horas estudando juntos, todos se conhecessem e se preocupassem com os demais, mas isso não acontece. É justamente o contrário, criam-se grupos e uns não falam com os outros.

As indagações buscam uma reflexão no sentido de sensibilizar os estudantes a serem mais tolerantes consigo e com o próximo, a começar a buscar a compreensão dos sentimentos que permeiam as relações a sua volta.

A primeira aula de expressionismo eu não me identifiquei muito, pois foi falado de complexo de Édipo e coisas relacionadas à família e a minha relação com a minha não é muito boa, mas eu percebi que muito dos meus amigos se identificaram bastante e a aula se tornou bem dinâmica. Já na segunda aula de expressionismo as coisas foram bem diferentes, eu, a priori,

achava que não dava a mínima para o que os outros pensavam sobre mim, mas depois dessa aula que a Tati fez a ligação de um filme chamado “Sexto Sentido” com a nossa vida, eu comecei a ver que a percepção que o outro tem de nós é muito importante e que muitas vezes somos tão apáticos a ponto de nem nos preocuparmos com pessoas que estão no nosso cotidiano, como nossos professores que vemos todos os dias ou até mesmo nossos próprios amigos que estão conosco até fora da escola. É meio estranho você saber que sua existência depende da forma com que o outro te enxerga, mas pensar que a existência do outro também só acontece quando você o enxerga, por isso eu comecei a pensar mais no quanto eu tenho que me preocupar com o outro e carregar comigo a empatia” (Laura. Ensino Médio, 2017)

b) – Surrealismo

O *Cão Andaluz* é um dos filmes mais conhecidos e comentados do movimento surrealista, trazendo à cena a ilogicidade e permitindo ao espectador tamanha liberdade criativa que muitos sentem dificuldade de se deixar entrar no mundo da irracionalidade, não se permitindo a vivência de algo novo.

É um filme que traz uma linguagem a que os discentes não estão habituados. Acredito que por isso não prestaram atenção durante a aula, eles tiveram dificuldade de compreender as críticas feitas no filme. Alguns alunos não se permitiram nem conhecer a proposta. Dormiam, conversavam e mexiam no celular durante o filme.

Quando conversamos sobre as impressões, a aula foi mais produtiva. Alguns compreenderam as críticas à sociedade, que está condicionada por padrões sociais, religiosos e comportamentais que são impostos e que não são naturais do ser humano.

Dentre os vários temas abordados no filme, explanei sobre as regras e os aparelhos sociais como a igreja, a escola, a cadeia, a família e outros, que colaboram para controlar os instintos e os desejos do ser humano, determinando um padrão de estética, felicidade, sucesso, amor e prosperidade.

Discutimos sobre o papel da religião na sociedade. Levando em consideração que um grande número de discentes é da igreja católica e outros da evangélica, comecei perguntando sobre o que eles achavam da doutrina que seguiam. Se tinha sido uma escolha ou uma influência familiar. Se eles concordavam com a doutrinação da igreja.

Os alunos que se prontificaram a falar seguem a religião dos pais e disseram que gostam da forma que a religião conduz as regras e nunca questionaram a condução dessas regras. Na verdade, a função deles é seguir o que o padre ou pastor fala.

Quando começamos a falar sobre a postura das igrejas, independente de denominações, com relação ao homossexualismo, é unânime a ideia de que essa postura é condenada por Deus e que não é uma prática aceitável religiosamente. É interessante observar como os alunos que defendem essa visão têm um discurso tão uniforme e decorado. Parece que eles não refletem sobre o que falam.

“Tati, as pessoas escolhem ter relações com pessoas do mesmo sexo, mesmo sabendo que Deus condena. Eu não estou aqui pra julgar ninguém, mas Deus vai cobrar isso dessas pessoas.” Marcus M. 17 anos. Terceiro ano de 2017.

“O que as pessoas escolhem fazer entre quatro paredes não me interessa, desde que não venha querer me obrigar engolir esse tipo de sem-vergonhice nos programas de televisão ou na rua.” Carlos A. 18 anos. Terceiro ano de 2017.

“A opção sexual de cada um não tem nada a ver comigo.” Maria Júlia. 18 anos. Terceiro ano de 2017.

Depois desses depoimentos na sala, confesso que fiquei um pouco assustada, por ouvir as pessoas falarem ainda em “escolha”, “sem-vergonhice”, condenação.

Indago a eles sobre o entendimento da palavra escolha. Falo para eles sobre o meu entendimento dessa palavra e dou o seguinte exemplo:

Eu adoro carne e todos os dias no almoço eu como com muita carne no prato, mas hoje escolhi almoçar só salada e passo a semana toda almoçando sem carne. Isso me torna vegetariana? Eles me respondem que não. Pergunto para eles se isso é uma escolha? Eles me respondem que sim. Eu posso voltar a comer com carne, mesmo depois de ter ficado almoçando sem carne? Eles me respondem que sim.

Falo para eles que escolher é algo que eu posso decidir, que está em meu controle e para muitas pessoas não existe a palavra opção sexual ou escolha sexual,

porque simplesmente os meus instintos e desejos não correspondem ao que a sociedade e a igreja determinam.

Pergunto a eles: vocês têm duas opções. A primeira é nadar contra a correnteza e a segunda é nadar no sentido da correnteza. Qual das opções vocês preferem? Claro que todos respondem a favor da correnteza.

Pergunto novamente: qual é o sentido de dificultar a vida se está em minhas mãos facilitar? O que faz eles pensarem, então, que realmente existe escolha sexual?

Tento mostrar para os alunos que é muito importante refletir antes de falar, que não podemos sair julgando e reverberando verdades que nem eles mesmos compreendem e que muitas vezes não é nem um discurso dele e sim uma reprodução do que ele ouve. Explano que esse tipo de ação é muito perigoso, pois machuca, maltrata e corrobora a intolerância, o discurso de ódio.

Peço para que eles lembrem das pessoas de que eles já gostaram ou gostam, depois peço pra eles pensarem se eles sempre foram correspondidos. Quando não foram correspondidos, rapidamente vocês esqueceram? Eles riem, brincam, mas depois falam que não, que é difícil esquecer.

Então, é exatamente isso, ninguém controla o pulsar do coração. Os sentimentos e as emoções é que nos possibilitam sermos mais tolerantes, respeitosos e empáticos.

Falamos também sobre o sufocamento dos instintos humanos. Que as regras sociais surgiram para ajudar a sociedade a se relacionar, a se domesticar, mas que na verdade parece que não está dando muito certo. Vivemos em uma sociedade hipócrita, preconceituosa e cheia de regras.

Para a sociedade contemporânea, as imposições sociais não fazem mais sentido, justamente porque estamos em um momento social, político e econômico extremamente crítico. As pessoas vivem desconfiadas, justamente por não saber mais em quem se pode confiar.

O surrealismo é um mergulho no inconsciente, buscando os maiores desejos, vontades, medos, angustias e entre outras coisas, na tentativa de alcançar os pontos mais particulares do ser humano. O surrealismo descarta qualquer tipo de padrões, quando visto pela primeira vez não há sentido, mas quando analisado há muita identificação, fazendo a gente se questionar sobre o que é e o que não é “normal” na sociedade e porque algumas coisas são consideradas normais ou não.

O surrealismo “impõe” que o homem deve libertar sua mente da lógica imposta pelos padrões comportamentais e morais estabelecidos pela sociedade e dar vazão aos sonhos e as informações do inconsciente exaltando a liberdade para ser quem você realmente é, libertando-se de qualquer tipo padrão.

E. G. N. 3º ano do ensino médio de 2017.

6.4 -Aula 3 – Surrealismo

Quando são mencionados os desejos sexuais, fica muito claro durante a aula o desconforto das alunas. Elas são mais tímidas e retraídas, tendo muita dificuldade de falar sobre a masturbação e os desejos sexuais. Os meninos se sentem muito à vontade e chegam a fazer piadas e brincadeiras com o assunto.

Nesse momento, questiono-os sobre o que mudou sexualmente para a mulher entre 1929 e 2017. Os primeiros discursos surgem cheios de palavras como *liberdade*, *escolha*, *direito*, *querer*. Normalmente, esse discurso começa com os garotos, pois eles não reconhecem e não compreendem que a sociedade ainda é machista e que houve uma pequena evolução de direitos para as mulheres na atualidade e que o direito à liberdade sexual ainda não ocorreu para o sexo feminino.

Nessa aula, a aluna Eduarda (nome fictício) pediu a palavra e explicou aos demais colegas de sala que na verdade não houve mudança para as mulheres quando se trata de relações sexuais. Os meninos continuam saindo, bebendo e transando com quem eles querem, mas se uma menina tem a mesma postura que um menino, ela é rotulada de nomes pejorativos e acaba ficando sozinha e sendo ridicularizada durante todo o ensino médio.

Os discursos em sala foram bastante calorosos. As alunas falaram sobre o medo de andar sozinhas à noite, da insegurança do transporte público, de como se sentem vulneráveis em várias situações etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentro das vertentes metodológicas a figura do professor sofreu modificações. A transição mais enérgica aconteceu da tradicional para a progressiva. Na primeira, ele tinha a responsabilidade total sobre a aprendizagem do aluno, ou seja, partia do professor para o aluno; na segunda, ele passa a coordenar o que os alunos trazem para, a partir daí, acontecer a aprendizagem.

Essa transição sem um direcionamento claro e objetivo ocasionava dificuldade na prática docente. O discurso extremado e muitas vezes equivocado, de romper com os padrões estéticos tradicionais — que privilegiavam o método e a rigidez, sem espaço para a sensibilidade — em prol de um ensino que privilegia a criatividade e a liberdade, com total espaço para a inspiração e a sensibilidade, promovia a livre expressão.

Para assegurar a instrução, deveriam ser usadas, segundo Herbart, a disciplina e o governo. A instrução pretende causar no aluno efeitos futuros, que seriam as ações adiante do ser humano. A disciplina consiste na individualidade, na dominação interna dos sentimentos e desejos exercidos pelo próprio discente, de forma suave e efetiva, para, assim, domar o seu caráter e, no futuro, ser um adulto com uma moral valiosa.

A aversão à rigidez criou a falta de padrões para o desenvolvimento das aulas e alguns professores, na busca da criatividade dos alunos, deixavam de lado o conhecimento científico. Essa conduta de alguns profissionais foi altamente criticada e eram acusados de se desviarem da real propositura do pensamento de Dewey.

As ideias de Dewey, Freire e Morin não negam a sistematização, o conteúdo científico ou o currículo. O desejo de Dewey era por um ensino que o professor apresentasse os conteúdos por meio da problematização, nunca apresentando as soluções.

Freire e Morin, por sua vez, desenvolvem de uma forma mais clara a função e os caminhos desse novo professor. Encontro ressonâncias deste pensamento na minha prática, quando os autores explicitam esse caráter do docente que media o conhecimento.

Reflete ainda quando esses salientam a preocupação de um educador que esteja no contexto pedagógico disposto à descoberta e à produção de novos

conhecimentos, a cognitividade, viabiliza uma atitude de investigação, de solução, propondo caminhos para os problemas do momento histórico da sociedade atual.

Ao sistematizar minha metodologia de ensino da linguagem teatral visando a eficácia da mediação entre conteúdos teóricos e práticos junto aos discentes – objetivo geral desta dissertação – constatei que através da apropriação da linha histórica do teatro o aluno consegue fazer conexões entre sua realidade e os anseios de uma busca estética de tempos idos.

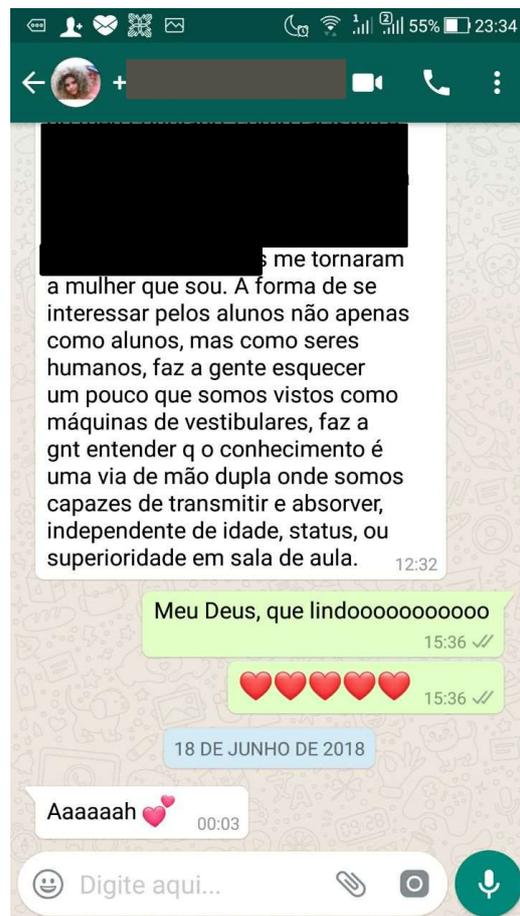
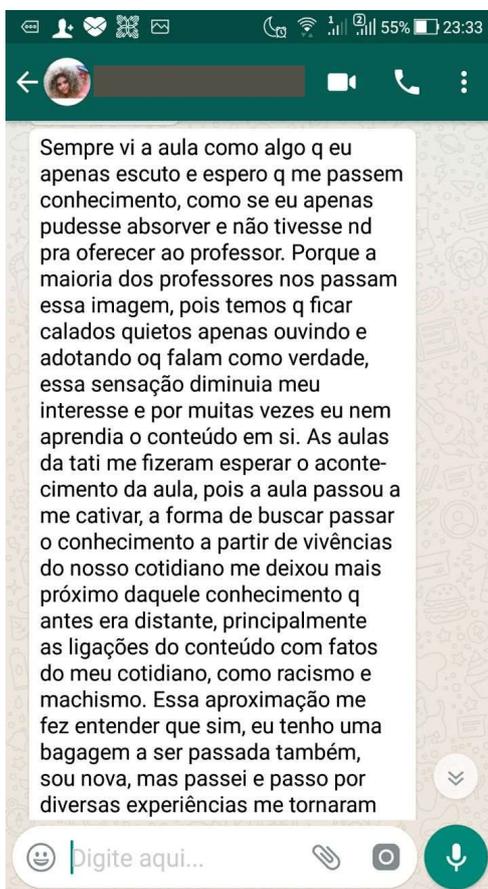
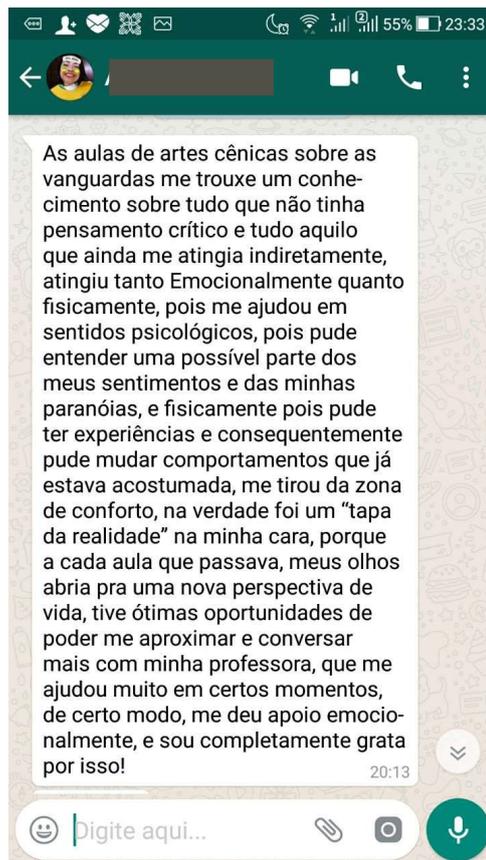
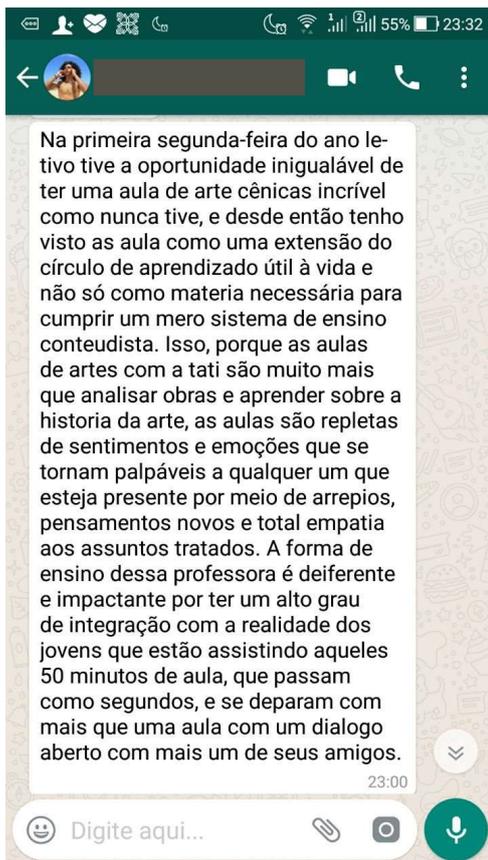
Cabe ressaltar que as vanguardas traziam questionamentos de cunho ético, político, moral e ideológico que são atemporais. Exemplo disso é quando abordo em sala de aula a simpatia dos artistas futuristas pelo fascismo e trago para a reflexão o que seria ter uma postura fascista hoje.

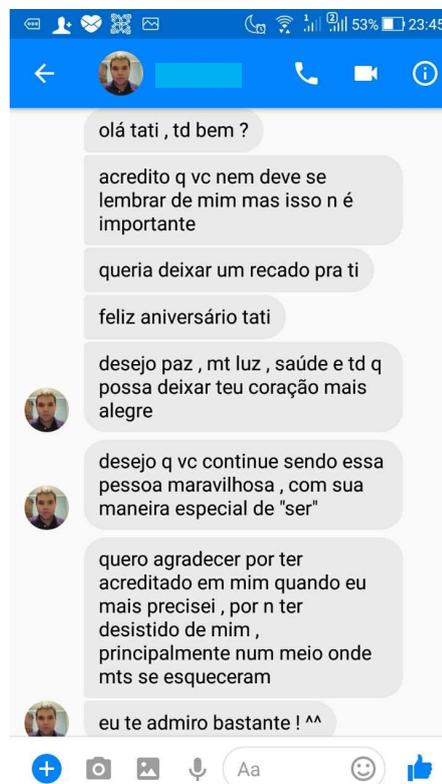
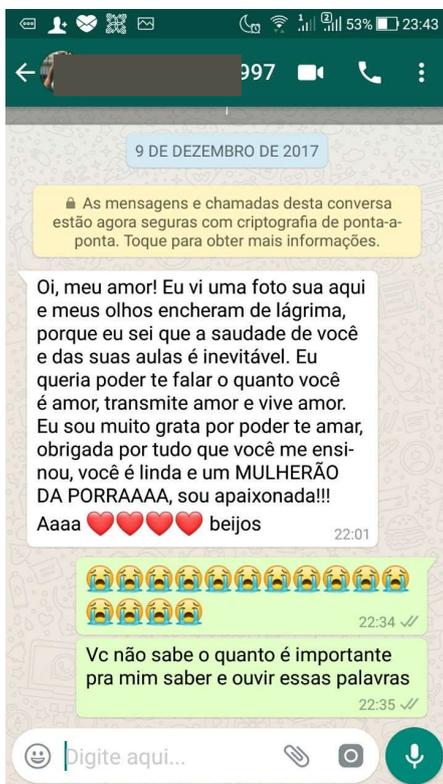
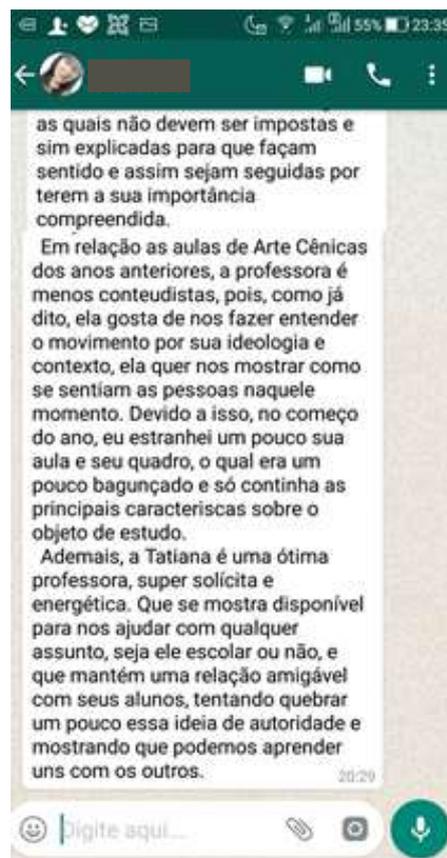
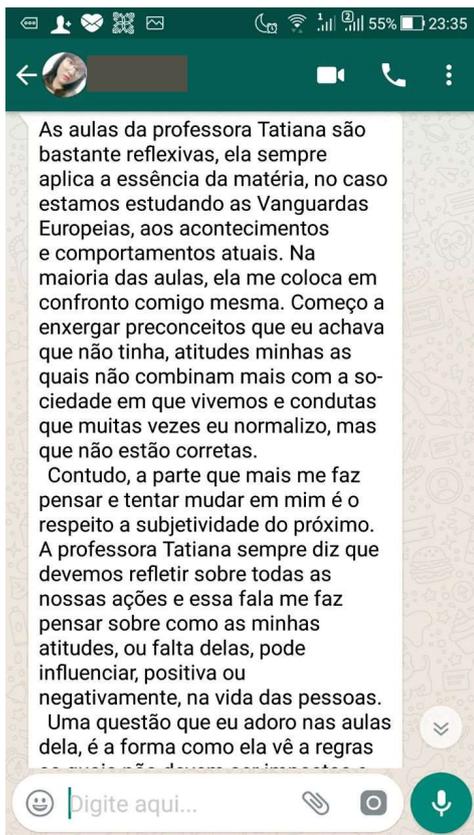
Com esses paralelos os estudantes se sentem capazes de questionar e avaliar sobre suas próprias percepções, acarretando numa busca de atitude mais consciente sobre si mesmo e seus construtos sociais.

Esta atitude consciente se dá em duas vias, eu como professora me assumo de forma conjunta, como alguém que ensina e que também aprende, desempenhando de forma mais harmônica a função da docência.

Ademais, essas ações se traduzem numa postura autônoma do discente que almeja saciar sua curiosidade e demonstra um crescente interesse em aprender mais sobre o conteúdo proposto. Analisando o material artístico e intelectual produzido pelos alunos me foi oportunizado uma ferramenta para a sistematização da minha prática, bem como a comprovação da sua eficácia.

Um bom exemplo disto são os relatos que recebi de alunos pela rede social que para mim traduz tão bem o que quero falar que optei por desviar um pouco do formato padrão acadêmico por entender que colar a imagem da tela aqui é a melhor forma de demonstrar os pontos de vista dos meus colaboradores nesta pesquisa. São depoimentos que ora focam nos conteúdos de aula e ora tem caráter mais íntimo, como pode-se constatar.





Atribuo este retorno afetuoso porque sempre busquei ser uma docente com uma postura receptiva, sem julgamentos, tal como, Freire descreve sobre a postura que o docente tem de ter em sala:

quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições, um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a ele ensinar e não a de transferir conhecimento. (FREIRE, 1996, p.35)

O ambiente da sala de aula deve ser um espaço democrático e não pode e nem deve promover a centralização do ensino em uma única figura no processo da aprendizagem – do professor ou do aluno. É preciso conceber a educação de forma bilateral.

Os conhecimentos técnicos adquiridos durante a formação desse profissional, e que são exigidos para o pleno exercício da ação pedagógica, devem sair do senso comum reducionista ou da minimização dos conteúdos. Esse profissional tem que estar em constante aprendizado e não pode ter uma postura de negligência com o seu conhecimento e muito menos de desrespeito no exercício cotidiano da profissão. Nesse sentido, Freire alerta:

O professor que não leva a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades da sua classe. Isto não significa, porém, que a opção e a prática do professor sejam determinadas por sua competência científica. (FREIRE, 1998, p. 103)

Essa discussão é imprescindível para o universo da licenciatura. Um docente que não domina o conteúdo e não tem a competência científica necessária para desenvolver o seu trabalho é perigoso para o ambiente profissional, além de ser um enorme desrespeito para com a sua profissão.

Freire não defende que para ser um bom professor seja necessário somente a competência científica. Na verdade, ele deseja que esse professor seja comprometido com a sua profissão a tal ponto de se manter em constante aprendizado e que seja capaz de promover uma sala de aula harmônica.

Tanto Freire, em sua *Pedagogia do Oprimido*, quanto Morin em seu estudo sobre o pensamento complexo, deram ênfase à contradição e à problematização. Ambos falam sobre a importância de não buscarem o caminho da certeza e, sim, os variados caminhos de incertezas, procurando conceber identidades, articulações e divergências entre esses caminhos.

É na premissa de buscar uma nova visão sobre o ensino que Morin afirma que “mais vale uma cabeça bem-feita que bem cheia”:

“Uma cabeça bem-feita” significa que, em vez de acumular o saber, é mais importante dispor ao mesmo tempo de:

- Uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas;
 - Princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido.
- (MORIN, 2000. P 21)

O significado dessa cabeça bem-feita é a capacidade do ser humano de conectar, organizar, resolver as divergências, com a capacidade de aprender a significar e ressignificar as vivências. A reivindicação, assim como a de Freire, é por uma educação escolar que promova espaços para a crítica, a curiosidade, a dúvida e o diálogo.

A partir dos estímulos que esses autores promovem aos docentes é importante que ocorra sempre questionamentos sobre a sua prática profissional, não a considerando certa e acabada. Pelo contrário, a premissa da incerteza tem de ser exercitada por ele também.

Volta-se à proposta de uma formação e ação dos docentes que permitam constante reflexão e problematização dos acontecimentos cotidianos no ambiente socioeducativo. Não se resume à docência à ideia de identidade profissional. Um docente não se reconhece por sua formação inicial, sendo preciso manter uma postura constante de atividade investigativa, ativa e crítica.

A formação do docente precisa ser compreendida de forma respeitável e responsável, uma carreira estruturada e com condições dignas de trabalho para que haja avanço e transformação na educação básica. É preciso reconhecer que a docência deve ser realizada em práticas sólidas — coletivas e individuais; críticas e ativas — que permitam que o docente construa cotidianamente os caminhos da sua ação educativa.

Cabe ressaltar que a busca da respeitabilidade do papel docente foi uma premissa que me motivou a desenvolver uma proposta pedagógica para o Ensino Médio, no intuito de responder as incongruências que se instauraram durante meus primeiros anos como professora.

As aulas teóricas devem ser elaboradas de forma que conquistem o aluno. O professor que envereda por esse caminho, antes de mais nada, tem que dominar os

conhecimentos da sua área para poder agregar outros campos do saber, envolvendo o aluno em um jogo de sedução, de fascínio, de curiosidade e de cumplicidade.

Para que o conteúdo consiga realmente sensibilizar o aluno, é necessário estabelecer uma relação de diálogo. Na primeira aula, conversamos tanto sobre a importância do olhar do outro sobre a gente quanto o do outro na nossa vida. Pergunto a eles: Quem é mais importante na relação entre professor e aluno? Alguns poucos estudantes respondem que é o professor, sob a justificativa de que ele forma todos os profissionais.

Respondo que é uma bela resposta, mas que tudo depende do referencial, porque essa estrutura de educação não é a única forma de adquirir conhecimento, um exemplo são os autodidatas. Então, acredito que a profissão de professor só existe por causa dos estudantes. Explico-lhes, então, que, sendo assim, eu só existo a partir do olhar deles.

Considero o terceiro ano do ensino médio o ano mais desafiador para os estudantes, dentre os inúmeros fatores, tem-se: a pressão de ingressar em uma universidade, o fato de serem turmas que estão juntas há oito anos e, por isso, com as relações desgastadas, as incertezas que permeiam a escolha do curso superior, o cansaço, o desânimo, e variados sentimentos que permeiam essa fase.

Essas características colaboram para promover uma prática educacional diferente, procurando desenvolver uma relação de empatia e liberdade entre o docente e os discentes, tentando resgatar valores, sentimentos e relações entre os próprios alunos.

A sala de aula reivindicada pela docente é a de um ambiente que instigue a autonomia, a aprendizagem, o senso-crítico e a liberdade, com cada estudante sendo aceito e respeitado em sua individualidade. A autonomia do sujeito pode ser promovida por várias práticas educacionais, inclusive pelo ato do professor de escutar.

Segundo Freire (1999, p.44), a importância de escuta do professor vai além da capacidade auditiva de cada sujeito. Escutar significa a disponibilidade constante do sujeito que escuta de forma aberta ao gesto, a fala e as diferenças do outro. É preciso entender que a real escuta não impede o sujeito de discordar. Pelo contrário, é escutando com atenção que o sujeito se prepara para situar o seu ponto de vista.

É importante salientar que para essa prática acontecer necessita-se de uma sensibilidade apurada em relação ao outro e que é imprescindível que se promova um ambiente propício para o diálogo.

O intuito é o de uma ressignificação reflexiva do ensino da linguagem cênica, buscando proporcionar aos estudantes uma visão mais ampla do mundo, do indivíduo e do coletivo. É, ainda, desenvolver aulas mais humanas por meio de um conteúdo programático que, para muitos, pode parecer rígido e maçante, mas na verdade possibilita experiências questionadoras e reveladoras a partir da sala de aula.

Corroborando com este pensamento, este trabalho apresenta um outro olhar sobre as abordagens do ensino de teatro que em sua maioria, privilegiam aulas práticas em detrimento das aulas teóricas, por uma crença equivocada de que nas últimas não ocorrem ações transformadoras.

Nessa perspectiva, o professor se torna o mediador entre as interferências externas que influenciam diretamente no aprendizado do estudante, sendo ele o sujeito do conhecimento e das experiências.

Outro fator preponderante nesta pesquisa é a constante reflexão sobre a minha prática escolar, assim como a ampliação da minha percepção sobre as relações estabelecidas em sala. A ação de refletir torna-se importante para compreender as mudanças pelas quais a escola está passando. Não cabe mais um ambiente escolar que não considera as interferências externas que todos (professores e alunos) sofrem.

Sendo assim a metodologia ora apresentada é inovadora quando permite ao professor de teatro do Ensino Médio ampliar seu escopo de atuação com uma visão menos deturpada sobre a abordagem teórica, saliento que essa visão só se alcança quando permitimos os afetos, as trocas e a escuta, e justamente por ser atravessada por estas subjetividades ela está em constante transmutação.

Desta forma, percebo neste material uma potente ferramenta de ramificação dos saberes teatrais que não se encerra neste momento, vislumbrando que este torne-se uma base de apoio para professores e futuros docentes do ensino das artes cênicas. Até mesmo porque o olhar sobre a inserção do teatro na escola na contemporaneidade é de um instrumento de aprendizagem, exatamente como no presente trabalho, pois não existe a elaboração de espetáculos, muito menos a formação de artistas.

Reivindico uma linha de trabalho cênico que desperte no discentes habilidades de resolver conflitos e questionamentos relacionados ao meio educacional e, por consequência o social.

Por fim, voltando a importância dos afetos, saber que sou lembrada como alguém que interferiu positivamente na trajetória e percepção de vida dos meus

alunos, me convence que mesmo não tendo as certezas absolutas estou caminhando na direção correta.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação no Brasil. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- BARBIER, R. A escuta sensível na abordagem transversal. In BARBOSA, Joaquim (Coord.). In: Multirreferencialidade nas ciências e na educação. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p.168-199.
- BOAL, Augusto. Teatro do oprimido e outras poéticas políticas. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1975. P. 19-31. 47
- BRASIL, LDB. Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em < www.planalto.gov.br > acesso em 18/08/2017
- DESGRANGES, Flávio - Pedagogia do Espectador. São Paulo: Editora Hucitec, 2003;
- DESGRANGES, Flávio - Pedagogia do Teatro: provocação e dialogismo. São Paulo: Editora Hucitec, 2011
- DEWEY, J. Democracia e educação. São Paulo: Nacional, 1978.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996
-Pedagogia do Oprimido, São Paulo: Paz e Terra, 2004
- Educação como prática da liberdade, São Paulo: Paz e Terra, 1999
- FOUCAULT, Michel. A verdade e as formas jurídicas. Rio de Janeiro, Nau Editora, 2014.
- HERBART, Johanny Friedrich. Pedagogia geral. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian, 2003
- MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez 1999.
- A Cabeça bem-feita. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002
- PEREIRA, Diego de Medeiros. Drama e a teoria histórico-cultural: interlocuções possíveis. Urdimento, v.1, n.24, p174-185, julho 2015
- SAVIANI, Demerval. Escola e Democracia. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SLADE, Peter. O jogo dramático infantil. São Paulo: Summus, 1978.
- SPOLIN, Viola. Jogos Teatrais na sala de aula: um manual para o professor. Tradução de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 2012
- SPOLIN, Viola. Improvisação para o Teatro. 4ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

SPOLIN, Viola. Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin. São Paulo: Perspectiva, 2001.

VIGOTSKI, L. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZANNATA, Beatriz Aparecida. O legado de Pestalozzi, Herbart e Dewey para as Práticas Pedagógicas Escolares, Rev. Teoria e Prática da Educação, v. 15, n. 1, p. 105-112, jan./abr. 2012.