

Universidade Federal do Paraná
Setor Litoral

FERNANDA ROSAS PEREIRA DE ARAUJO

O TEATRO NA ESCOLA: EXPECTATIVAS, REALIDADES E JOGOS TEATRAIS

Trabalho apresentado como requisito parcial à obtenção do grau de Licenciado em Artes, do curso de Licenciatura em Artes, Setor Litoral, da Universidade Federal do Paraná.

Orientação: Prof.^a Lúcia Maria G. de Resende

MATINHOS
2014

RESUMO: Esse artigo é o resultado de uma investigação sobre teatro-educação dentro das escolas públicas brasileiras, com foco nas escolas do litoral do Paraná. Para a pesquisa foi necessária uma imersão e o campo escolhido foi uma escola de Matinhos. Essa imersão, relatada no texto abaixo, possibilitou uma melhor compreensão da realidade e, amparada pelos saberes construídos ao longo do Curso de Licenciatura em Artes, na Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral, pude analisar de forma crítica e propor atividades que estimulasse mudanças acerca do ensino de teatro. Foi possível perceber que esse ensino é, muitas vezes, superficial, ineficiente e muito afastado das práticas teatrais contemporâneas. Tal fato parece estar associado às limitações de informações e conhecimentos da grande potencialidade que possui o Teatro no contexto educativo. Partindo desse contexto, os jogos teatrais se mostraram uma boa ferramenta para iniciar as transformações necessárias para o ensino de teatro. O artigo seguinte relata um panorama geral do teatro-educação no Brasil, o contexto da escola investigada, a situação do professor de arte, as expectativas do estado do Paraná em relação ao ensino de teatro e o uso dos jogos na prática pedagógica.

PALAVRAS-CHAVE: teatro-educação, jogos teatrais, escola.

ABSTRACT: This article is the result of a research in educational theater within the Brazilian public schools, with a focus on schools in Paraná's coast. For this study, I needed an immersion and the chosen place was a school in Matinhos. Such immersion, detailed in the text below, allowed me to have a better understanding of the reality and, based on the knowledge built during my Undergraduate Course in Arts, I could analyse the theater education in a critical way and propose activities that stimulated changes in it. I observed that the teaching is often superficial, inefficient and far removed from contemporary theater practices. Such fact seems to be related to the limitation of information and knowledge about the potential of theater in an educational context. From this context, theater games proved to be a good tool to initiate the necessary changes in theater teaching. The following article presents an overview of theater education in Brazil, the context of the school investigated, the situation of the Arts teacher, the expectations of the state of Paraná in relation to teaching theater and the use of games in pedagogical practice.

KEYWORDS: educational theater, theater games, school.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é fruto de um processo de investigação, baseado em princípios da pesquisa-ação, no trabalho com teatro em escolas públicas do litoral do Paraná. A pesquisa-ação sugere que, pesquisa e ação acontecem juntas, que a pesquisa possa ter um caráter de mudança emancipatória e que a relação entre investigador e objeto de estudo é tão estreita que se constitui uma unidade. Segundo Franco (2005, p.485), “Se alguém opta por trabalhar com pesquisa-ação, por certo tem a convicção de que pesquisa e ação podem e devem caminhar juntas quando se pretende a transformação da prática.”

O processo de investigação que vivenciei em uma escola do ensino fundamental teve por objetivos: compreender como ocorre o trabalho com o teatro, no contexto do ensino de Arte; relacionar o teatro com o processo educativo; e propor práticas transformadoras nas atividades teatrais, ampliando entendimentos sobre as possibilidades educativas do teatro na escola. Esse processo ocorreu ao longo de 4 meses e, devido ao curto espaço de tempo, apesar de seguir alguns de seus princípios, não se tornou uma pesquisa-ação em si.

Os conhecimentos construídos na condição de acadêmica do Curso de Artes/UFPR Litoral permitiram analisar e intervir de forma crítica na realidade escolar, com as atividades de teatro, na educação fundamental. Foi possível propor atividades e vivências que possibilitaram tanto aos professores e estudantes da escola, quanto à pesquisadora, um novo olhar sobre a linguagem do teatro e a forma de desenvolvê-lo. A vivência com o teatro pode mostrar como é, dentro e fora da escola, a relação de estudantes e professores com essa linguagem e então tornar mais abrangentes conceitos como arte e teatro.

Na universidade tive a oportunidade de cursar o módulo “Apropriação e Prática de Ensino em Teatro”, no qual pude compreender e desenvolver formas de teatro-educação que não são usuais na escola convencional, apesar de plenamente possíveis. O teatro ensinado na escola parece não ter se atualizado, deixando de representar as manifestações teatrais praticadas na atualidade. No decorrer das aulas desse módulo foi possível compreender novas formas de ensinar e viver o teatro, formas contemporâneas, didáticas e artísticas.

O trabalho de investigação e atuação no campo mostrou um espaço adequado para se desenvolver essa pesquisa, pois facilitou o acesso à escola e abrangeu às discussões. Lewin apud Franco (2005, p. 487) afirma que “a pesquisa-ação é um processo de espiral que envolve três fases: planejamento, que envolve reconhecimento da situação; tomada de decisão; e encontro de fatos (factfinding) sobre os resultados da ação.” Assim, foram discutidas formas de como intervir na escola. Da mesma forma iniciei a investigação com a análise de campo, a observação crítica e participativa da estrutura física e pessoal da escola, para então começar a ação pedagógica- as atividades que poderiam integrar os estudantes, gerar reflexão e mudanças.

Assim, a investigação e análise da escola, sobre o trabalho com o teatro e a vivência das propostas desenvolvidas foram concomitantes às descobertas e experiências vividas em sala de aula no módulo de Apropriação e Prática de Ensino em Teatro, o que possibilitou o constante diálogo entre a vivência no campo e as experiências artísticas e didáticas proporcionadas pelo módulo na universidade.

1. A ESCOLA E A COMUNIDADE ESCOLAR: o campo de investigação

A fonte de pesquisa foi uma escola situada no centro da cidade de Matinhos, Paraná. Trata-se de uma das escolas mais antigas e conhecidas do município. Foi

fundada em 1920 e passou por grandes mudanças, tanto de local, como de proposta de ensino, até se fixar, em 1963, no atual endereço. Desde então, as transformações não pararam.

A escola conta com dois prédios, um térreo e outro com três pavimentos, com acesso exclusivo por escadas. O espaço entre os dois prédios forma um grande pátio interno pavimentado. A escola conta ainda com uma quadra esportiva para a prática de Educação Física e uma pequena área verde na entrada, onde estão plantadas algumas hortaliças.

Existem dois acessos à escola, um destinado aos professores, e aparentemente aos adultos em geral, que é o portão principal, Foi interessante notar também que, apesar da merenda ser distribuída a todos os estudantes da rede pública, o colégio tem um espaço destinado à cantina, administrada pela Associação de Pais e Mestres, o que possibilita a distinção social, ainda que combatida no PPP, e menor qualidade alimentar, já que vários optam por comprar o lanche da Associação.

A escola atende as séries finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Os alunos do sexto e sétimo ano frequentam o período matutino, do oitavo e do nono ano, o vespertino, e à noite acontecem as aulas destinadas aos jovens e adultos do Ensino Médio, que são organizadas por blocos de disciplinas semestrais.

Os estudantes provém da comunidade local, e podem ser considerados de classe média e/ou classe média baixa, e têm profissões, eles ou/e suas famílias, típicas da cidade, geralmente voltadas para o comércio, turismo, atividades litorâneas ou funcionalismo público. O índice de evasão escolar é muito alto, dado ao grande número de famílias que se mudam para Matinhos e depois saem, sem ter o devido pedido de transferência do aluno. Geralmente os estudantes chegam ao

colégio com o ônibus escolar, à pé ou de bicicleta, meio de transporte muito comum na região.

A escola tem um alto índice de reprovação em determinados blocos de disciplinas do Ensino Médio. No Ensino Fundamental, o colégio também não possui bons indicadores de qualidade escolar. Uma das justificativas que constam no Projeto Político Pedagógico - PPP refere-se ao grande número de ausências dos professores. Tal fato foi perceptível durante a pesquisa. A professora da escola que acompanhou a investigação esteve ausente em várias oportunidades e o horário das aulas foi modificado duas vezes, no período de dois meses e meio, devido a mudanças no quadro de professores.

O colégio elenca vários outros motivos, além dos já citados, para os baixos índices de rendimento. Talvez seja apropriado afirmar que o quadro docente também pode ser responsabilizado pelos altos índices de evasão, seja por faltas consecutivas, por utilizar propostas metodológicas pouco adequadas, alegando que práticas inovadoras não são possíveis, dado a quantidade de alunos em sala, seja por não conseguir trabalhar o conteúdo de forma clara. Os alunos que vieram transferidos de outra escola, com baixos rendimentos, também constam como umas das causas. De fato, as turmas são grandes, porém não são diferentes de turmas de outras grandes escolas públicas.

A escola destaca o aluno como a parte principal do ambiente escolar. Segundo o Projeto Político Pedagógico, “[...] a escola tem no ALUNO o seu principal foco, em torno do qual e para o qual todo esforço é despendido, quer na questão educacional como cultural, filosófica e social.” Pode-se observar então, na filosofia que permeia o projeto, que também caberia destacar o trabalho do professor. Essa constante culpabilização do educador pode ser uma das possíveis causas para

tantas ausências e licenças-saúde, visto que em outras escolas, pesquisadas em outras oportunidades, essas ausências não era tão frequentes.

A disciplina é outro ponto claramente trabalhado no projeto, como meio de se chegar à “boa conduta escolar” e, novamente, os professores devem ser o exemplo a ser seguido. A frase positivista da bandeira brasileira é citada como um bom exemplo, que todos devem seguir, já que para haver progresso, é necessário ordem. Isso se reflete em alguns aspectos do cotidiano do colégio. Todos os dias, antes de começarem as aulas, os alunos fazem uma fila no pátio interno para entrarem nas salas. Toda sala tem um representante de turma, que às vezes fica responsável por dizer ao professor quem faltou ou quem está sentado fora do lugar marcado. A cada dia, um aluno é o responsável por varrer e limpar a sala, 10 minutos antes da aula acabar. São ações que podem revelar valores e prioridade no interior da escola.

Nas questões administrativas e burocráticas, não há reclamações, pois a secretaria está sempre a disposição, os diretores estão presentes, os horários são fixados em vários lugares da escola. Porém, a organização estrutural das aulas deixa a desejar. Cada aula tem uma duração diferente, variando entre 30 minutos e 50 minutos. O intervalo das turmas acontece em horários diferentes e no mesmo pátio, o que acaba atrapalhando as turmas que têm aula nos andares térreos. Além do que, dentro de sala de aula, o estudante pode fazer, dependendo da situação, tarefas de outras disciplinas, que foram exigidas naquele momento ou para aquele dia.

O projeto da escola tem o enfoque principal no aluno, na formação do cidadão e de um ser hábil para se portar social, econômica e culturalmente. Traz como aspectos importantes da educação a coletividade, a capacidade de mudança e transformação e o viver democrático, exaltando ainda conceitos mais rígidos, como

ordem e disciplina. Na prática, porém, se observa apenas um pequeno reflexo desses princípios, sobressaindo-se ainda a importância do conteúdo e do aprendizado de conceitos.

2. O TEATRO NA ESCOLA

O ensino de teatro nas escolas públicas brasileiras data de meados do século XX, com a formação de conservatórios e escolas de teatro e, aos poucos, sob a influência da Escola-Nova, começou a permear outras instituições de ensino. Porém, segundo Santana (2002, p.248) “[...] como não havia tradição em termos de ensino da linguagem teatral – seja na educação básica ou profissionalizante –, ocorreu a difusão massiva do espontaneísmo, quando não a atribuição à arte do papel de atividade coadjuvante de outras matérias do currículo”. Foi apenas em 1971, com a Lei de Diretrizes e Bases e a obrigatoriedade do ensino de Arte, que o teatro apareceu como mais uma alternativa, às artes visuais e à música que já constavam no currículo escolar.

A UNESCO teve um papel importante na difusão do teatro-educação, estimulando a inserção dentro das escolas desde a metade do século XX e promovendo constantes encontros para discutir o tema. A plenária final do *Encontro de Especialistas de Educação Artística da América Latina e Caribe*, promovido pela UNESCO, diz que:

[...] a área de teatro é importante para o desenvolvimento da criatividade e da capacidade simbólica de crianças, jovens e adultos, sendo também uma forma de abrir as portas da escola para a entrada dos valores da comunidade e suas tradições artísticas e culturais. A ponte entre a sala de aula e instituições comunitárias artísticas e culturais cria relações entre crianças, artistas e produtores culturais. A UNESCO se propõe incentivar a promoção de um ensino/aprendizagem em arte e teatro visando ao desenvolvimento da criatividade das crianças, jovens e adultos, e à

apreciação de bens artísticos e culturais. (UNESCO apud SANTANA, 2002, p.250)

Segundo as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do estado do Paraná, as DCE's, o ensino de teatro nas escolas ocorre na disciplina de arte e abrange diversos conteúdos e formas. O teatro é uma linguagem que permite a inserção do aluno em outros meios, que assim pode experimentar e visualizar diversos contextos e situações que não fazem parte de seu cotidiano. Possibilita, ainda, a reflexão sobre sua própria realidade, sentimentos e emoções, estreitando a identificação com o próximo e com a coletividade.

As DCE's procuram ser bem abrangentes no ensino da arte e do teatro. Constam como possíveis conteúdos os elementos formais do teatro, personagem, ação e espaço; a composição cênica, dramaturgia, enredo, cenografia, técnicas, gêneros teatrais, iluminação, figurino; e os movimentos e períodos históricos do teatro. A abordagem desses conteúdos, supostamente, ocorreria de forma a estimular uma nova visão de teatro, se opondo ou complementando, a noção de palco italiano, com cortinas e plateia.

Os conteúdos propostos pelas diretrizes são possíveis de serem trabalhados em qualquer espaço dentro da escola, incluindo a sala de aula. Ao trabalhar esses conteúdos, espera-se que o estudante viva o teatro, vivencie cada experiência, e reflita, a partir dela, sobre suas ações e sensações em relação ao seu próprio cotidiano. Segundo Spolin, (2010, p. 03) “Aprendemos através da experiência e ninguém ensina nada a ninguém”. O teatro não pode ser simplesmente transmitido, pois é preciso ser vivido. Assim, as experiências práticas são constantemente incitadas, para que a teoria, discutida coletivamente, seja uma consequência natural do que foi experienciado. O processo criativo de uma produção teatral, a vivência em si, que ocorre ao longo do ano letivo, é que deve ser valorizada mais do que o

produto final, pois é através desse processo criativo que é construído que se apontará um possível caminho de mudanças.

São várias as abordagens previstas nas DCE`s, que vão desde técnicas de improviso, passando por textos dramaturgicos prontos, até o uso de máscaras e bonecos. São listadas inúmeras ferramentas para auxiliar no processo educativo e conteúdos muito distintos ao longo da vida escolar. Santana (2010, p. 7) afirma que

[...] caberia à escola cumprir atribuições amplas que lhe são delegadas quanto ao aprendizado das múltiplas linguagens que possibilitam a comunicação e expressão artística, através da *prática*, da *apreciação*, da *crítica*, não sendo necessário, como fazia a educação tradicional, reduzir a ênfase da matéria à transmissão e recepção passiva de conceitos, fórmulas, definições, estilos, escolas ou correntes históricas [...]

Porém, na escola a realidade ainda permanece a mesma da escola tradicional, caracterizada pela rigidez e conservadorismo, que parece engessar inovações contribuidoras da construção de processos emancipatórios. Após a leitura de artigos sobre a realidade escolar, experiências dentro da escola em estágios e projetos e o contato com professores buscar informações pude perceber que o ensino de teatro nas escolas está muito aquém do previsto nas teorias das políticas públicas do estado. Geralmente as escolas esperam do professor de arte e de seus alunos o preparo de “teatrinhos”, em datas festivas da comunidade e, assim, entendem que estão incluindo o ensino de teatro em seus currículos. Tais processos acabam por exaltar aqueles que têm mais facilidade em lidar com o público, tem a voz mais alta ou chamam mais atenção por alguma particularidade pessoal, em detrimento dos mais tímidos e introvertidos, uma forma de desrespeito ao estudante em formação, que é combatida tanto pelos princípios educacionais, como no âmbito das DCE`s.

Outras escolas possuem programas de governo nos quais o teatro é trabalhado de forma obrigatória, no contra turno, para determinados alunos que

estão com problemas de disciplina ou avaliação. Apesar dos benefícios óbvios da aprendizagem do teatro, como a criatividade, memorização, coordenação, segundo as Diretrizes, tal iniciativa não se mostra eficaz para o processo educativo, pois cria um ambiente hostil de trabalho, dado que os estudantes são “indisciplinados” e estão lá por obrigação, negando essa experiência a outros alunos que querem participar, mas não podem porque não estão no perfil.

A escola pesquisada não possui projeto extracurricular voltado para o teatro. Dentre as atividades propostas extracurriculares constam apenas projetos para reforço escolar, feira de ciências, festa junina e semana cultural, e em nenhuma dessas atividades estão inclusas, especificamente, as artes cênicas. Dentro do currículo, pode-se observar que na disciplina de artes do Ensino Médio o teatro é abordado apenas em relação ao uso das máscaras, pois o professor tem formação em artes visuais e alega que é o máximo que ele pode trabalhar, e do Ensino Fundamental, no bimestre destinado ao estudo de teatro, a orientação é a apresentação de pequenas peças em grupos, baseadas em alguma matéria estudada anteriormente, incluindo a elaboração do roteiro, da montagem cênica e atuação.

3. O PROFESSOR DE ARTE

[...] ensinar exige a adoção de valores éticos e estéticos, respeito aos saberes dos outros, rejeição a discriminação, solidariedade com as questões humanitárias e comprometimento com o que se faz; por outro lado, é necessária ao educador a atitude reflexiva e crítica acerca da prática. A essas exigências advêm outras, igualmente necessárias, como o risco pessoal em busca da própria identidade cultural enquanto educador, o desejo de autonomia, o bom senso, a humildade, o querer bem a seus alunos, dentre outras competências. (FREIRE apud SANTANA, 2010, p.4).

O professor de arte necessita estar apto para se atualizar constantemente acerca da arte e do ensino de arte. “Na contemporaneidade, a arte instaura-se como linguagem e possibilidade de produzir conteúdos, cabendo aos professores ensinar a ler e escrever esse novo discurso cultural” (SANTANA, 2010, p.7). Não é necessário apenas saber ensinar, mas também sempre conhecer novas produções artísticas e trocar experiências acerca de dinâmicas, atividades e métodos. Partindo dessa gama de possibilidades a que o professor de arte deveria ter acesso, faz-se então uma escolha do que é fundamental ou eficiente no processo de aprendizagem de cada turma.

No ensino de arte é necessária uma abordagem consciente em relação ao estético e ao artístico e, conseqüentemente, sua relação com o contexto econômico e social. Santana afirma que “o que importa para um exercício consciente do magistério são conhecimentos e experiências que possam apresentar-se enquanto possibilidade de decifrar e modificar esteticamente o mundo que se tem.” (SANTANA, 2010, p.4).

A experiência estética necessita ser entendida por estudantes e professores, como resultado de uma resposta a determinados estímulos físicos e sensoriais. Também é necessário conhecer, através de práticas, apreciação de obras e discussão do processo artístico, no qual, segundo Fusari e Ferraz (2001), os autores são aqueles que fazem um trabalho que representam um conhecimento de mundo e algum sentimento ou tipo de expressão; esse trabalho/obra é outra etapa do processo artístico, assim como a divulgação e o público.

Em sala de aula, na escola observada, o papel do professor de arte parece ser outro. Santana (2010, p.11) diz que “vigora na maioria das escolas brasileiras, sobretudo nas cidades interioranas, um modelo de aula explanatória que utiliza

como base o *livro didático* e como forma de encaminhamento a velha tecnologia didática pautada no *cuspe e giz*".

No litoral do Paraná a situação não parece ser muito diferente. Durante as aulas, o professor segue as proposta do currículo de modo a cumprir os principais conteúdos relacionados às artes visuais, passando por tópicos de cada período histórico, sem construir a noção geral de arte, do fazer artístico, do refletir e do apreciar. As outras linguagens são vistas em sala de aula de acordo com o senso comum relacionado a cada uma delas. Claro que "há conexões e ressonâncias entre os conceitos pertinentes ao senso comum e ao saber especializado no que diz respeito à arte" (SANTANA, 2010, p.7), porém o ensino escolar deveria usar essas ligações de forma que o estudante possa, através das similaridades, compreender processos mais complexos em relação a arte e ir além do senso comum, o que geralmente não ocorre.

Os professores também têm pouco contato com novas formas e obras artísticas e os cursos de formação oferecidos parecem ter fragilidades quanto ao que se espera do ensino de arte, previsto em documentos oficiais como as DCE`s e os Parâmetros Curriculares Nacionais.

4. O LÚDICO E A AÇÃO PEDAGÓGICA: por que jogos teatrais?

O jogar e o brincar são atividades essenciais aos homens e a todos os animais. Uma das definições de jogo é a seguinte:

Sob o ângulo da forma pode-se [...] definir jogo como uma ação livre, sentida como fictícia e situada fora da vida comum, capaz, não obstante, de absorver totalmente o jogador, uma ação despida de qualquer interesse material e qualquer utilidade; que se realiza num tempo e num espaço expressamente circunscritos, desenrola-se ordenadamente de acordo com determinadas regras e provoca, na vida, relações de grupos que se cercam voluntariamente de mistério ou que acentuam pelo disfarce sua estranheza diante do mundo habitual (HUIZINGA apud PAVIS, 1999, p.220).

Os jogadores são capazes de abstrair o mundo real e cotidiano e ingressar no universo ficcional e irracional que é o jogo. É através do jogo que se pode alcançar a espontaneidade e a intuição. “A espontaneidade é um momento de liberdade pessoal quando se esta frente a frente com a realidade, e a vemos, exploramos e agimos em conformidade com ela” (SPOLIN, 2010). Huizinga (1971, p. 5) diz ainda que

O mais simples raciocínio nos indica que a natureza poderia igualmente ter oferecido a suas criaturas todas essas úteis funções de descarga de energia excessiva, de distensão após um esforço, de preparação para as exigências da vida, de compensação de desejos insatisfeitos etc., sob a forma de exercícios e reações puramente mecânicos. Mas não, ela nos deu a tensão, a alegria e o divertimento do jogo.

Preparar para as exigências da vida é também uma das funções da educação. Os jogos, então, além de acumular as funções citadas, as cumprem com alegria e diversão. Spolin (2010) afirma que a existência humana ocorre em três níveis: o físico, o intelectual e o intuitivo. Diz ainda que é quando se atinge o nível intuitivo em uma determinada experiência é que é possível de fato aprender. Os jogos teatrais são ótimas ferramentas para o processo ensino-aprendizagem, dado que possibilitam o acesso ao plano intuitivo de forma a suscitar interesse.

Para se praticar os jogos teatrais de Spolin (2001) é necessário estar atento ao foco, à instrução e à avaliação. O foco não é o objetivo do jogo, mas sim o ponto no qual a atenção tem que estar concentrada. A mente do jogador, e toda sua censura, se mantêm ocupada com o foco e com as regras do jogo, deixando um espaço livre para que a espontaneidade, apareça. É aí que se encontra o processo de ensino-aprendizagem da arte. A instrução é essencial para manter o jogador atento ao foco. À medida que a atenção começa a desviar, são necessárias novas instruções, ou apenas lembrar as que já estavam em voga. A avaliação não é vista

de forma crítica, mas sim feita pela própria plateia, que também é composta de jogadores.

A intervenção pedagógica no campo de pesquisa foi pensada a partir da concepção de planos de aula prévios, com o intuito de otimizar o tempo em sala. Esses planejamentos foram elaborados de acordo com a metodologia do Aprendizado Sequencial, que é um sistema de atividades, descrito por Cornell (2005), um educador ambiental norte-americano. Cornell se espantava que algumas pessoas não se sensibilizavam com paisagens e sensações únicas proporcionadas pela natureza e muito menos refletiam sobre sua importância. Assim, sistematizou uma série de práticas que, se desenvolvidas em uma sequência lógica, atingiriam melhor seus objetivos.

Cornell (2005) dividiu suas práticas em quatro conjuntos: as que despertam o interesse do grupo, as que concentram a atenção, as que proporcionam uma experiência direta com a natureza e as que favorecem o compartilhar de experiências. Essas práticas são, em sua maioria, jogos cooperativos com temas naturais. Segundo Spolin (2010, p.10): “É quando a escala de valores toma a competição como grito de guerra que decorre o perigo: o resultado final – sucesso – torna-se mais importante que o processo.” Assim, a escolha por jogos cooperativos se deu a fim de exercitar a socialização dos alunos e valorizar o processo de aprendizagem ao invés do produto artístico final.

Spolin (2001) também recomenda que as oficinas de jogos teatrais obedeçam a uma determinada ordem, de modo a facilitar a experiência compartilhada. Percebe-se que há jogos introdutórios e de aquecimento, que liberam energia e frequentemente despertam o interesse dos participantes, jogos que deverão ser executados no meio da oficina, que têm uma ênfase específica e geralmente

concentram a atenção dos participantes nessa ênfase e jogos finais, com energia intensificada, que propõem uma experiência direta com o teatro.

A analogia da natureza com a arte, e o teatro especificamente, veio de forma intuitiva. É comum perceber dentro das salas de aula a falta de sensibilidade para manifestações artísticas. Durante a observação participativa das aulas ministradas pela professora, pode-se perceber o envolvimento de poucos alunos e ainda assim como que por obrigação. A cidade de Matinhos tem um teatro, o Teatro Experimental da UFPR Litoral no Centro Cultural, planejado no estilo Black-Box (Caixa Preta), onde sua arquitetura permite qualquer tipo de formação de plateia, uma plateia móvel, dando diferentes possibilidades de criação estética aos artistas que dele usufruem. Porém, sua existência, nesses termos, é muito recente e ainda há muitos alunos que nunca assistiram a uma peça teatral e poucos pareceram ter noção do que de fato se tratava a arte cênica.

Os jogos teatrais, aliados ao Aprendizado Sequencial, pareceram uma ótima ferramenta pedagógica para a prática do ensino de teatro durante a educação escolar, pois podem ser utilizados com grande número de jogadores e em um curto espaço de tempo, são facilmente adaptáveis e proporcionam uma imersão no teatro, os estudantes-atores-jogadores podem vivê-lo e intuírem a concepção de arte cênica.

6. PRÁTICA PEDAGÓGICA

A prática pedagógica foi realizada com alunos entre 14 e 15 anos, do ensino fundamental. A turma escolhida já estava trabalhando com teatro quando iniciei à prática e assim a observação participativa se mostrou essencial tanto para a melhor compreensão do ensino de teatro nas escolas quanto para conhecer as pessoas

com as quais iria partilhar uma experiência e saber quais atividades poderiam ser propostas.

Através da participação nas aulas de arte ministradas pela professora da escola, pude perceber que o ensino de teatro não era muito diferente do corrente em vários escolas públicas do litoral do Paraná que pude ter contanto em outros momentos, através de estágios, projetos e contato com professores da rede pública. Quando cheguei a sala, a proposta era fazer um “teatrinho” inspirado em algum dos quadros mostrados pela professora, com a criação de um roteiro e personagens, sem haver, no entanto, nenhuma reflexão ou aprofundamento nesses conceitos. Apenas uma pequena parte dos alunos participava da montagem da peça. Pude acompanhar também aulas em que as atividades principais eram a leitura de textos em voz alta e mostra de filme.

Quando passei a conhecer melhor o contexto dos estudantes e da escola em questão, comecei a pensar em que jogos, aplicados de acordo com o Aprendizado Sequencial, seriam apropriados para esse público, que poderia se interessar pelas aulas, rever a noção de teatro e descobrir novos caminhos dentro das Artes Cênicas.

Surgiu então a ideia de que a prática pedagógica poderia se dividir em quatro blocos: de início, jogos que promovessem a interação através do olhar, em seguida, atividades que estimulassem a interação com o corpo, logo após, aquelas que facilitavam a comunicação através da fala e por último, os jogos em que eram necessários as palavras e a conversa. Assim, a prática se desenvolvia em uma linha crescente de complexidade, do aspecto mais primário do teatro ao mais usual, levando sempre em consideração as respostas e desejos da turma e exercitando

várias outros conceitos do teatro como a noção de palco-platéia, as características exercitadas em cada jogo e sua relação com a ideia preconcebida de arte cênica.

Para o primeiro bloco, foram priorizados jogos em roda, nos quais todos participantes poderiam se ver mutuamente e que a troca de olhares era necessária para o desenrolar da atividade. Um dos jogos utilizados, por exemplo, foi um chamado “Troca de lugares através do olhar”, no qual o primeiro jogador tem de buscar o olhar de alguém na roda, fazer um aceno com a cabeça e ir até o lugar desse outro jogador. O próximo jogador faz o mesmo com outra pessoa da roda e assim sucessivamente. Os jogos propostos promoviam desafios e situações inusitadas, o que despertou o interesse dos estudantes nas atividades.

Para o segundo bloco, os jogos escolhidos foram ainda mais desafiantes, exigindo muita atenção dos alunos. Para promover a interação corporal dos participantes foi feito o Jogo do Rabo, no qual os jogadores tem de tirar o “rabo” uns dos outros. No caso, o “rabo” utilizado foi uma faixa de TNT preto. Assim, partimos do jogo em sua forma coletiva e depois focamos em duplas e posteriormente na apresentação de algumas duplas para a plateia.

Para exercitar a fala foi utilizado um jogo similar a “Blablação” (SPOLIN, 2010, p.110) e para o diálogo mais claro, um jogo chamado “Jogo do Apresentador”, em que os atores tem de encenar um programa de auditório, onde um é o apresentador, outro o entrevistado e um terceiro, o tradutor e assim improvisar acerca de alguns temas já estabelecidos, como a profissão do entrevistado, sua área de atuação e a língua que está falando.

Uma grande dificuldade encontrada no decorrer de todas as aulas foi o espaço físico. Parece não haver lugar para a arte-educação nas escolas. Geralmente, não existe estrutura física para as aulas de artes visuais, música, teatro

ou dança e há constantes reclamações quando tais práticas são realizadas na sala de aula normal, seja pelo barulho ou pelo espaço limitado. Várias atividades exigiam espaço para correr, se movimentar, e ficaram bastante prejudicadas pela falta de estrutura física para tanto. Outra dificuldade encontrada, agravada pela falta de lugar adequado, foi a clareza na explicação dos jogos, o que tornou o processo mais lento e forçou a exclusão de alguns jogos que estavam no planejamento prévio.

Os estudantes, apesar das dificuldades enfrentadas, se interessaram muito por todo esse processo de descobrimento de novas formas teatrais. Chegaram a propor novos jogos e pedir a repetição de alguns outros. Foi notável o grau de desenvoltura que foi adquirido gradativamente, no último encontro vários alunos que se ausentavam da atividade proposta pela professora, estavam se apresentando para a turma-plateia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de teatro nas escolas públicas brasileiras é, em geral, muito deficitário. Grande parte das escolas não tem espaços físicos ou profissionais preparados para o teatro-educação. Os cursos de formação, ofertados pelo estado, são insuficientes para a real transformação desse quadro. O que é visível – ao vivenciar o teatro na escola, partilhar experiências com quem também o vivencia e ler outras experiências de diferentes lugares do Brasil – é que raramente as práticas teatrais vão além dos famosos “teatrinhos” que, além de apenas exaltar estudantes que já possuem determinadas aptidões, pouco contribuem para a atual concepção de artes cênicas. A escola que serviu de fonte para essa investigação se mostrou uma típica escola pública brasileira, enfrentando vários problemas relacionados à

estrutura física e ao conceito de teatro por parte, tanto dos professores de arte, quanto da comunidade escolar em geral.

O professor de arte se confronta com várias adversidades. A arte-educação é muito recente dentro da escola e se deparou com diferentes ideias acerca de seu uso ao longo dos anos. Ainda que a disciplina de arte, dentro do currículo escolar proposto pelo Ministério da Educação, tenha o mesmo valor que qualquer outra, não é considerada relevante dentro da escola o que acarreta uma constante desvalorização do professor.

Apesar de todas essas dificuldades ainda existem possibilidades de aprimorar o ensino de teatro. As Diretrizes Curriculares Estaduais, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o livro didático oferecido pelo estado às escolas, apontam caminhos para tal aperfeiçoamento.

Pude notar que a experiência aqui relatada modificou a percepção que os estudantes da turma em questão tinham sobre o significado de artes cênicas. Eles conseguiram enxergar novas formas de teatro e se divertir com isso. Minha visão da dinâmica do ensino de arte na sala de aula também se transformou. Os jogos teatrais apareceram com ferramentas que entram em consonância com o teatro contemporâneo e a realidade escolar. Essas práticas despertam o interesse do estudante, que reconhece sua importância e assim passa a abrir portas para as conquistas necessárias a transformação do teatro-educação. Os jogos teatrais podem oferecer instrumentos suficientes para uma educação que exige mudanças, reflexiva e emancipatória.

REFERÊNCIAS

CORNELL, Joseph. *Vivências com a Natureza*. São Paulo: Editora Ground, 2005.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens*. São Paulo: Perspectiva, 1971.

FUSARI, M. F. de R. e; FERRAZ, M. H. C. de T. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 2001.

FRANCO, M. A. S.. *Pedagogia da Pesquisa-ação*. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005

PAVIS, Patrice. *Dicionário de Teatro*. Trad. J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999

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

----- *Jogos Teatrais: o fichário de Viola Spolin* São Paulo: Perspectiva, 2001.

SANTANA, A. P. *Trajetórias, avanços e desafios do teatro-educação no Brasil*, Sala Preta, São Paulo, v.2, p. 247-252, 2002

----- *Saberes escolares, a experiência estética e a questão da formação docente em artes*, *Lamparina*, v. 1, n.1, 2010.

Diretrizes Curriculares da Educação Básica, Secretaria de Estado da Educação do Paraná.