



Problematizando paradigmas do Ensino do Teatro com crianças na Rede Pública de Ensino de Santa Maria (RS)

Problematizing the paradigms for Teaching Theater to children in the Public Education Network of Santa Maria (RS)

Problematizando paradigmas de Enseñanza Teatral para niños em la Red de Educación Pública de Santa Maria (RS)

Diego de Medeiros Pereira¹



<https://orcid.org/0000-0002-6655-0211>

Ana Paula Gomes Marques²



<https://orcid.org/0000-0002-7176-6885>

Mateus Junior Fazzioni³



<https://orcid.org/0000-0001-6457-655X>

Resumo: Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa realizada a partir do projeto “Práticas pedagógico-teatrais desenvolvidas com crianças na rede de ensino público de Santa Maria (RS)”, ambos vinculados ao curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). O objetivo foi investigar, por meio de levantamento de dados mediante entrevistas semiestruturadas, a existência de práticas artístico-pedagógicas envolvendo a linguagem teatral na rede de ensino público da cidade, bem como observar qual espaço as linguagens artísticas ocupam no cotidiano escolar. A pesquisa buscou constituir um mapeamento do ensino do teatro nesse contexto e, dessa forma, gerar reflexões que pudessem contribuir com a qualificação das práticas pedagógico-teatrais que são desenvolvidas nas escolas. Subsidiaram as reflexões autores como: Pereira (2015), Nogueira (2015), Brazil; Marques (2014), Ferreira (2006) entre outras(os), os quais auxiliam a pensar sobre o ensino do teatro em espaços da Educação Básica.

¹ Doutor em Teatro. Professor do Departamento de Artes Cênicas (DAC), Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas (PPGAC) e Mestrado Profissional em Artes (PROF-ARTES) da Universidade do Estado de Santa Catarina. E-mail: diego.pereira@udesc.br

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC) da Universidade do Estado de Santa Catarina. E-mail: apmarques.ufsm@gmail.com

³ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC) da Universidade do Estado de Santa Catarina. E-mail: mateusfazzioni15@gmail.com

Palavras-chave: Pedagogia do Teatro. Teatro e Infâncias. Formação de Professores.

Abstract: In this article we present results of a research carried out from - “Pedagogical and theatrical practices developed with children in the public school system of Santa Maria (RS)” project, that is linked to the Theater Degree course at the Federal University of Santa Maria (UFSM). The main objective was to investigate, through data collection and using semi-structured interviews, the occurrence of artistic and pedagogical practices involving theatrical language in Santa Maria public school system, as well as to observe where artistic languages take place in the school routine. In this context, the research tried to make a mapping of theater teaching and, then, generate reflections that can contribute to the qualification of the pedagogical-theatrical practices developed in schools. Authors such as: Pereira (2015), Nogueira (2015), Brazil; Marques (2014), Ferreira (2006) among others, subsidize the reflections and help to think about teaching theater in Basic Education.

Keywords: Theater Pedagogy. Theater and Childhood. Teacher Training.

Resumen: Este artículo presenta los resultados de una investigación realizada a partir del proyecto "Prácticas pedagógico-teatrales desarrolladas con niños en la red de educación pública de Santa María (RS)", sujetos al curso de Licenciatura en Teatro de la Universidad Federal de Santa María (UFSM). El principal objetivo estaba en investigar, mediante la recopilación de datos a través de entrevistas semiestructuradas, la existencia de prácticas artístico-pedagógicas que implican el lenguaje teatral en el sistema público de educación de la ciudad, así como considerar qué espacio ocupan los lenguajes artísticos en la rutina escolar. La investigación buscó constituir un mapeo de la enseñanza teatral en este contexto y, por lo tanto, generar reflexiones que pudieran contribuir a la calificación de las prácticas pedagógico-teatrales que se desarrollan en las escuelas. Autores como: Pereira (2015), Nogueira (2015), Brasil; Marques (2014), Ferreira (2006) entre otros, apoyan las reflexiones y ayudan a pensar en la enseñanza del teatro en los espacios de Educación Básica.

Palabras-clave: Pedagogía Teatral. Teatro y Infancia. Formación de Profesores.

Considerações iniciais

A construção social do pensamento acerca da infância, da pluralidade das infâncias contemporâneas e das relações com a linguagem teatral como potencializadora de expressões artísticas, nesse período de vida das crianças, são alguns dos entendimentos que permeiam esta escrita.

Com o objetivo de investigar a existência de práticas artístico-pedagógicas, envolvendo a linguagem teatral nas escolas municipais da cidade de Santa Maria (RS), bem como compreender qual espaço essa linguagem artística ocupa no cotidiano escolar, a pesquisa “Práticas pedagógico-teatrais desenvolvidas com crianças na rede de ensino público de Santa Maria (RS)” se apresentou como um mapeamento inicial do ensino do teatro nessa cidade⁴.

Importante salientar que a pesquisa possui vínculo com o “Grupo de Estudos sobre Teatro e Infância” (getis/CNPq), que, por sua vez, tem por objetivo investigar diferentes práticas artísticas e pedagógicas desenvolvidas com e para crianças em diversos contextos – escolas, comunidades, grupos de teatro, oficinas, entre outros.

A coleta de dados da investigação foi realizada através de entrevistas semiestructuradas e visitas de campo, no período de 12 meses (2017/2018), a 70 escolas da rede municipal de educação, sendo

⁴ O desenvolvimento da pesquisa teve como suporte duas bolsas de iniciação científica, uma pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq) e outra pelo Programa de Bolsas de Iniciação Científica (PROBIC/FAPERGS), entre os meses de julho de 2017 e dezembro de 2018.

22 unidades de Educação Infantil e 48 de Ensino Fundamental – com foco nos Anos Iniciais (1º ao 5º ano).

Neste texto, compartilhamos os dados coletados na pesquisa e problematizamos algumas questões observadas nas entrevistas, tais como: a relação entre processo e produto na experimentação da linguagem teatral; o uso do teatro como um “meio” para o desenvolvimento de outros saberes que não os teatrais; as práticas mais comuns desenvolvidas com as crianças; e a necessidade de formação específica – inicial e/ou continuada – para o trabalho com o teatro nas instituições educacionais. Aliamos essas discussões às teorias contemporâneas, propostas pela área de Pedagogia do Teatro, a partir de autoras e autores como Pereira (2015), Nogueira (2015), Brazil; Marques (2014), Ferreira (2006) entre outras(os).

O presente artigo está dividido em quatro partes. No primeiro momento, desenhamos o contexto da pesquisa de campo – 70 escolas públicas de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental do município de Santa Maria (RS) – e apresentamos as perguntas que guiaram as entrevistas. Na sequência, discutimos uma primeira questão que ainda persiste nos espaços educacionais: a exploração da arte com foco na criação de um produto artístico. Passamos, então, a uma reflexão acerca da compreensão equivocada do teatro como “ferramenta” para o ensino de outros componentes curriculares ou em uma perspectiva didática – com objetivo de “passar uma mensagem”. Os últimos aspectos postos em reflexão dizem respeito às práticas que foram mais comuns nas diferentes instituições. Também acreditamos ser importante apresentar, nesse momento, a nossa defesa sobre a presença de profissionais específicas(os) das linguagens artísticas nos espaços educativos e/ou uma formação continuada àquelas(es) que já atuam com essas linguagens.

É possível, a partir desse levantamento de dados e das reflexões que o seguiram, melhor compreender o ensino do teatro no contexto proposto, de modo a estabelecer relações com o cenário brasileiro e enfatizar a necessária ampliação de referenciais teóricos sobre o fazer teatral com crianças, há tempos em debate no campo da Pedagogia do Teatro.

A pesquisa de campo: o Teatro nas escolas

A Pesquisa de Campo teve um caráter exploratório, ou seja, uma investigação que buscou, por meio dos seus métodos e critérios, uma proximidade à realidade do objeto estudado. Como salienta Gil (2016, p. 27): “[...] as pesquisas exploratórias têm como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses”. Entendemos que a natureza da pesquisa se configurou de modo qualitativo/quantitativo, uma vez que buscou tanto dimensionar o número de escolas que desenvolvem trabalhos com o teatro, quanto compreender as dimensões artísticas e pedagógicas dessas práticas. Nesse sentido, a natureza quali-quantitativa permitiu um

maior cruzamento de dados; e a entrevista como instrumento, isto é, o método do levantamento, teve como objetivo alcançar diferentes olhares. Sobre essa questão, Gil complementa:

As pesquisas deste tipo caracterizam-se pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer. Basicamente, procede-se à solicitação de informações a um grupo significativo de pessoas acerca do problema estudado para, em seguida, mediante análise quantitativa, obterem-se as conclusões correspondentes aos dados coletados (GIL, 2016, p. 35).

A preparação do material para a coleta de dados iniciou com o mapeamento das escolas da rede municipal de educação, esta, por sua vez, disponibilizada por meio de uma lista pela Secretaria de Educação do município. Dessa forma, foi possível realizar um primeiro contato para agendar as entrevistas, verificar a localização das unidades e organizar, com mais facilidade, as visitas a cada escola.

Foram listadas 79 escolas, entre Educação Infantil, Ensino Fundamental e Escolas Rurais. As entrevistas foram realizadas semanalmente com diretoras, professoras, coordenadoras pedagógicas entre outras profissionais que se apresentavam para responder ao questionário. A estrutura do questionário era semiaberta, possibilitando tanto uma análise posterior, quantitativa e comparativa, quanto a abertura de espaço para que as especificidades de cada escola pudessem ser apresentadas pelas entrevistadas⁵.

Cabe ressaltar que não foi possível realizar as entrevistas nas nove escolas de Educação Rural, em função da distância e do difícil acesso a algumas delas. Nesses casos, o questionário foi enviado por e-mail, juntamente com uma breve apresentação dos objetivos da pesquisa. Por fim, não obtivemos retorno de nenhuma dessas escolas, o que acarretou a ausência de dados sobre as práticas pedagógico-teatrais possivelmente desenvolvidas nas Escolas Rurais da cidade.

A questão central da pesquisa se delineou a partir da seguinte interrogação: a escola desenvolve atividades envolvendo a linguagem teatral? Com base nessa, foram desenvolvidas seis perguntas que tinham por objetivo traçar um panorama geral sobre o ensino do teatro em cada escola. Foram elas:

- 1 – A escola desenvolve atividades envolvendo a linguagem teatral?
- 2 – Se desenvolve, quais atividades são essas? Se não desenvolve, por que não?
- 3 – A escola possui um(a) profissional formado(a) especificamente em teatro?
- 4 – A escola tem conhecimento da existência do curso de Licenciatura em Teatro na UFSM⁶?

⁵ De todas as escolas pesquisadas, em apenas três a entrevista foi concedida por homens; em todas as demais instituições, a pesquisadora e os pesquisadores foram recebidos por mulheres. Esse é um dado que interseccionou a pesquisa de campo e que aponta a expressiva presença de profissionais do sexo feminino atuando na Educação, sobretudo com crianças mais novas – Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

⁶ Universidade Federal de Santa Maria, a qual possui um Departamento de Artes Cênicas composto pelos cursos de Bacharelado em Artes Cênicas e Licenciatura em Teatro.

5 – A escola frequenta teatros ou recebe espetáculos teatrais?

6 – Há interesse por parte da escola em participar de uma formação continuada na linguagem teatral?

Das 70 escolas entrevistadas, todas que eram de Educação Infantil afirmaram desenvolver alguma prática artístico-pedagógica envolvendo a linguagem teatral. Em relação ao Ensino Fundamental, das 48 escolas entrevistadas, 38 (79%) responderam positivamente à pergunta.

Ao serem questionadas sobre quais atividades desenvolviam, de maneira geral, apareceram as contações de histórias, o teatro com fantoches, dedoches⁷ e palitoches⁸, o uso de figurinos e máscaras para a dramatização de histórias, montagens de pequenas peças de teatro e diversas apresentações envolvendo dança, música e teatro para comemoração de datas festivas da escola.

Em algumas unidades, observamos o desenvolvimento de projetos nos quais o teatro é trabalhado a partir de atividades extracurriculares ligadas, principalmente, à literatura ou, então, com base em temas como: trânsito, dengue, meio ambiente, dia do indígena, entre outros. Nesses projetos a linguagem teatral é usada de modo instrumental, transformando-se em “ferramenta” para o ensino de um tema ou para a “transmissão” de uma mensagem. Tais práticas reforçam, em muitos casos, o reducionismo do teatro a uma função didática, não havendo o seu reconhecimento como linguagem com estruturas, códigos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento específicos.

Procuramos verificar as possíveis relações da escola com a comunidade acadêmica, para isso, questionamos se a escola possuía conhecimento acerca do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); se recebeu estagiárias(os), bolsistas ou projetos de extensão ligados à universidade e ao curso em algum momento. Dentre as escolas de Educação Infantil, cinco delas (23%) não conheciam e/ou nunca tiveram contato com o curso de Licenciatura em Teatro e, do total de escolas entrevistas, apenas duas (9%) receberam estágios/bolsistas. Das escolas de Ensino Fundamental, nove delas (19%) não conheciam o curso, sendo que do total de escolas entrevistadas, nenhuma delas recebeu estágio nos Anos Iniciais. Cabe ressaltar que apenas seis escolas (13%) receberam estagiárias(os) nos Anos Finais do Ensino Fundamental, porém esse não era o recorte da nossa pesquisa.

Os dados apresentados indicam que grande parte das unidades educativas têm conhecimento da existência do curso de Teatro. Entretanto, percebemos que há uma distância entre o conhecimento produzido dentro dos muros da universidade e o “chão da escola”; entre as práticas desenvolvidas

⁷ Dedoches são pequenos bonecos usados nos dedos das mãos. Sua manipulação se dá com o movimento dos dedos.

⁸ Palitoches são bonecos confeccionados com uma haste de apoio – geralmente palitos. Sua manipulação ocorre a partir do movimento da haste.

pelas e pelos docentes que estão em contato direto com as crianças e os estudos artísticos e metodológicos desenvolvidos pelas(os) acadêmicas(os).

Os dados apontam, ainda, que poucas instituições pesquisadas tiveram contato direto com professoras(es) em formação em teatro na universidade. Por isso, acreditamos como necessário ultrapassar o encastelamento que muitos cursos universitários se colocam e, em relação às Artes, essa parece uma premissa para que, de fato, haja um contato entre a obra e o público, entre fazer e fruir arte, rumo a uma compreensão crítica dos processos artístico-pedagógicos. Conforme aponta Pereira:

No tocante às Artes, parece-nos ainda mais necessário esse contato com os cidadãos (crianças, adolescentes e adultos) que, muitas vezes, encontram-se marginalizados do conhecimento e das práticas artístico-culturais. Se almejamos ser professores de Teatro e artistas comprometidos com o desenvolvimento humano e formação estética dos educandos, é necessário romper as barreiras que afastam a academia da realidade e o investimento nas Infâncias nos parece um lugar profícuo para as mudanças culturais e sociais que almejamos (PEREIRA, 2018, p. 107).

Diante das palavras de Pereira, podemos dizer que pensar o teatro na formação da criança é pensar também na questão da fruição e apreciação artísticas e, nesse sentido, a escola pode contribuir e muito para essa formação. A pesquisadora Taís Ferreira (2006) chama atenção para a importância da escola, salientando que é nesse espaço que “[...] grande parte das crianças de classes desfavorecidas, da periferia de grandes centros urbanos e dos municípios do interior tem acesso à produção teatral considerada ‘profissional’.” (FERREIRA, 2006, p. 42).

Por esse motivo, uma das questões abordadas na entrevista tinha como objetivo investigar com que frequência as escolas vão ao teatro, bem como, recebem produtos artísticos em seu espaço. Do total de escolas entrevistadas, 15 (68%) de Educação Infantil vão ou recebem pelo menos dois espetáculos por ano, enquanto sete (32%) não recebem ou não vão. Entre as escolas de Ensino Fundamental, 30 delas (63%) relataram ir aos espaços teatrais da cidade ou receberem espetáculos, na mesma frequência das escolas citadas anteriormente. Enquanto 18 (37%) escolas de Ensino Fundamental não vão ou não recebem teatro. Observamos um percentual mediano; mas, ainda assim, preocupante, uma vez que esse é um espaço privilegiado de ampliação do repertório infantil e, pelos dados, muitas crianças não têm acesso a produções teatrais.

Os motivos do não acesso ao teatro são diversos. Mesmo que haja certa oferta de espetáculos na cidade, as escolas relataram dificuldades quanto a carência de recursos para pagar o transporte para se deslocarem até os espaços teatrais e/ou para custear a vinda de espetáculos até o espaço escolar. O fato de que a maioria das instituições se encontra em comunidades periféricas dificulta, ainda mais, a ida de espetáculos até a escola ou da escola até o teatro, mesmo que sejam ofertadas apresentações gratuitas. Aliado a isso, parece-nos pertinente discutir a qualidade desses produtos ofertados às

unidades educativas, visto que muitas vezes eles acabam reproduzindo padrões, estereótipos e maniqueísmos. Ainda segundo Pereira:

Em uma primeira análise das críticas existentes sobre o Teatro produzido para crianças, percebemos a superficialidade (de forma e conteúdo) com que determinadas produções teatrais conduzem seus espetáculos proporcionando ao público infantil, e demais apreciadores, trabalhos que, frequentemente, exploram de maneira reducionista as capacidades imaginativas das crianças. Tais produções parecem se aproveitar de uma suposta inocência e falta de repertório teatral das crianças – e dos adultos que as proporcionam o contato com o teatro – para lhes apresentar espetáculos que trazem reproduções genéricas sobre o mundo e sobre os assuntos que envolvem o cotidiano infantil, assim como apresentam estereótipos dos modos de ser e estar da criança (PEREIRA, 2018, p. 96).

Em relação à presença de professoras(es) com formação específica em Teatro, os dados revelam uma ausência tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental. Não existem nas escolas da rede municipal de Santa Maria profissionais com formação específica nessa linguagem, ainda que haja um curso de Licenciatura em Teatro na cidade. Conforme é possível observar no seguinte dado levantado: dentre as instituições de Ensino Fundamental, cinco (10%) afirmaram dispor de profissionais com formação em oficinas/cursos livres de teatro, ou seja, uma formação complementar⁹.

Se considerarmos que os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte, desde 1997, reforçam a importância do trabalho com as quatro linguagens – Artes Visuais, Música, Teatro e Dança – e, ainda, a Lei 13.278/2016 prevê a obrigatoriedade dessas linguagens nos currículos dos diversos níveis da Educação Básica, há um longo caminho a ser percorrido pela Rede Municipal de Educação de Santa Maria. Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (2017) estabelece objetivos de aprendizagem e desenvolvimento específicos para cada linguagem artística, inclusive para o Teatro.

A carência dessas(es) profissionais no cotidiano das escolas está ligada a inexistência de vagas para professoras(es) de teatro em concursos públicos municipais. Além de ser uma controvérsia, visto que a UFSM forma licenciadas(os) em teatro, isso resulta na reprodução e afirmação do teatro como um “produto” ou “ferramenta” pedagógica, ratificando estereótipos que o reduzem à “pecinha” ou “teatrinho”, com o objetivo de “transmitir” mensagens didáticas, em geral, maniqueístas.

A partir desses dados, observamos a urgência da abertura de concursos públicos para professoras(es) com formação específica em teatro, além de medidas paliativas, como a oferta de formações continuadas para essas(es) profissionais que já realizam atividades pedagógicas envolvendo a linguagem teatral, porém, sem o seu reconhecimento como linguagem.

⁹ É importante salientar que em toda a Rede Pública de Ensino de Santa Maria/RS há somente uma professora formada em Bacharelado em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) que, por também possuir formação em Pedagogia, responde pelo ensino de teatro em uma escola da rede – mas é “opção” dela trabalhar com essa linguagem.

Em geral, constatamos que há um interesse por parte das(os) entrevistadas(os) em realizar uma formação continuada em teatro, porém, até então, não lhes foi ofertada pela Secretaria de Educação de Santa Maria (RS). Esse interesse está diretamente relacionado a um contato incipiente com referenciais teórico-práticos, o que acarreta um sentimento de despreparo e desamparo por parte dessas(es) profissionais para desenvolverem e embasarem teoricamente suas práticas artístico-pedagógicas nas escolas.

Todas as questões levantadas na pesquisa de campo foram analisadas e nos possibilitaram abrir um precedente para iniciarmos as discussões que serão apresentadas no decorrer deste texto. Duas delas, já bastante frequentes no campo da Pedagogia do Teatro, parecem ainda prevalecer no contexto educacional em pauta: o teatro compreendido ou como a encenação de um texto (como produto) ou como uma forma lúdica de se trabalhar com outros componentes curriculares (como ferramenta).

Entre processo e produto

Pensar o teatro e sua relação com a escola se mostrou uma tarefa desafiadora, visto que compreender as dimensões que o teatro ocupa nesse espaço é, sobretudo, um estudo presente e histórico. Isso porque, quando nos colocamos diante da problemática do ensino do teatro no Brasil, e mais precisamente em Santa Maria (RS), faz-se necessário compreender que desconstruir paradigmas na escola é fundamental para problematizar tradições e estereótipos que envolvem o ensino e a prática dessa linguagem nos ambientes educacionais.

Ao longo da pesquisa, percebemos que o pensamento sobre teatro na escola ainda está muito associado à criação de um “produto final” ou à “mera ferramenta” para o ensino de outras disciplinas. Com o objetivo de “transmitir” uma mensagem, comumente maniqueísta, o teatro na sua forma mais convencional, próprio de uma Pedagogia Tradicional, pauta-se em um texto dramático, em falas decoradas e marcações pelo espaço. Propaga-se, ainda, a ideia de talento, na qual as(os) estudantes que apresentam maior “desenvoltura” se destacam, sendo convidadas(os) para a cena enquanto as(os) demais podem realizar qualquer tipo de figuração, desde árvores, muros ou portas.

O objetivo maior do teatro na Pedagogia Tradicional é a preparação do espetáculo, que, ao invés de enfatizar o processo de sua criação – com o objetivo de formar um pensamento crítico e um gosto pela expressão e fruição artística - enfatiza um produto a ser apresentado. Esse tipo de abordagem carrega consigo uma visão bastante ultrapassada do fazer teatral. Conforme podemos verificar nas palavras de Gama:

No início do século XX, o ensino da arte estava vinculado à preparação técnica para o trabalho. [...] Nessa época, em alguns estabelecimentos, o ensino de teatro assumia a função de animar festas comemorativas, tais como datas cívicas e festividades, sem nenhum entendimento do texto dramático, sem nenhuma instauração de um

processo que priorizasse a criação dos alunos ou a construção da linguagem teatral. Geralmente, o trabalho era desenvolvido no espaço escolar, através de ensaios que deveriam atender às expectativas do professor, ou seja, tudo bem decorado e bem ensaiado para que fosse demonstrada a capacidade do docente em desenvolver a memorização dos pequenos atores. Nesse tipo de trabalho, havia um esforço concentrado por parte dos professores em escolher os mais desinibidos para decorar as falas do texto e, no momento da apresentação, não esquecerem nenhuma das instruções dadas. Era a primazia do produto, sem processo (GAMA, 2002, p. 265).

O espetáculo, esquete ou “pecinha”, torna-se, assim, um produto dentro das escolas, movimentando as datas comemorativas como Páscoa, Dia das Mães e Pais, Festas Juninas, Natal, entre outras comemorações. Foi possível confirmar esse panorama quando percebemos que a maioria das escolas visitadas, sejam de Educação Infantil ou Ensino Fundamental, reconhecem o teatro apenas como um produto, visto que suas práticas teatrais estão voltadas às apresentações em datas comemorativas. Por exemplo, segundo os dados levantados, das 22 escolas de Educação Infantil, 16 (73%) afirmaram trabalhar nessa perspectiva.

Reduzir o teatro a um produto artístico, criado somente para a apreciação dos familiares nos espaços de convivência escolar, é negar sua especificidade como “[...] linguagem detentora de estruturas e códigos específicos, que necessita ser trabalhada de forma estruturada e consciente por aqueles que desejarem se apropriar dela.” (PEREIRA, 2015, p. 12). O não reconhecimento do teatro como linguagem, no caso, dentro das práticas pedagógicas realizadas nas escolas, promove a noção de teatro como forma de transmissão de mensagens e entretenimento. Ou seja, uma atividade, em geral, pouco qualificada artisticamente, a serviço do deleite de mães, pais e seus celulares.

A discussão sobre a valorização do processo não é recente. Entre as décadas de 1920 e 1930, no Brasil, o movimento Escola Nova¹⁰ buscava, no terreno das Artes, valorizar os processos artísticos em detrimento dos produtos. Esse movimento possibilitou mudanças, não somente no pensamento acerca do ensino de Artes nas escolas, mas também na postura educacional, que seguia a premissa de democratização do ensino. Para Nogueira (2015, p. 27), o objetivo maior proposto pelo movimento era o de “[...] construir a democracia na escola, e, através dela, democratizar a sociedade”.

A proposta do movimento trouxe modificações nas formas de ensinar teatro. Devido o objetivo principal circundar a partir da espontaneidade, a metodologia não previa a imposição de modelos a serem seguidos, regras ou formas prontas. Em outras palavras, buscava-se encontrar o

¹⁰ “Concepção que desloca o foco do ensino da arte do produto para o processo; que busca justificar a importância da arte na educação não pela arte em si, mas pelo que ela pode contribuir para a educação integral do ser humano. Concepção que surge como esperança de renovação e de construção de uma sociedade mais humana e democrática em meados do século XX [...]” (BARBOSA; COUTINHO, 2011, p. 43).

caminho da imaginação e da criatividade das crianças. Dessa forma, criticava-se o produto, os espetáculos, que por sua vez, eram identificados como práticas da “Escola Tradicional”. Como afirma Ingrid Koudela:

Em lugar de enfatizar o produto final, os professores modernos dão maior importância ao processo. Se a peça construída pelas crianças em torno de Robin Hood é boa, tanto melhor. Isto, no entanto, não é tão importante quanto o crescimento que resulta de experiência de criar uma peça. Esta mudança de ênfase do aspecto exibicionista para o aspecto educacional fez com que o teatro se transformasse em uma disciplina do currículo escolar que tem uma contribuição valiosa para a educação (WARD *apud* KOUDELA, 2002, p. 20).

A valorização do processo acabou por derrubar a noção de talento, que anteriormente era uma premissa necessária à(ao) estudante. As atividades dramático-teatrais poderiam ser experimentadas por todas as crianças, independentemente da idade. A partir dessas atividades, todas as crianças poderiam desenvolver a criatividade, a espontaneidade e a imaginação. Inclusive, algumas dessas atividades eram propostas a partir da livre expressão das crianças, dando-lhes certa liberdade de experimentação e criação.

Cabe ressaltar que ao se distanciar do produto, em função de valores educativos, muitas atividades dramático-teatrais podem perder suas especificidades e uma série de propostas podem ser confundidas: expressão corporal, psicodrama, sensibilização, recreação, improvisação, jogo dramático, jogo teatral, entre outras. Entendemos ser necessário fundamentar as práticas e compreender as particularidades de cada proposta artístico-pedagógica, saberes esses construídos em uma formação específica em Teatro.

Nogueira (2015) observa que “[...] na maioria dos trabalhos, as práticas da Pedagogia Tradicional ainda estão presentes e aparecem na falta de relação com a vida, na valorização do conteúdo memorizado, quase sempre sem sentido para aquele que o decorou” (NOGUEIRA, 2015, p. 29). A autora critica, ainda, o pensamento dentro das escolas de que a disciplina de Artes seria a maior responsável por “educar crianças criativas” quando, na verdade, essa seria a responsabilidade de todas as disciplinas, bem como da própria escola.

No âmbito das escolas investigadas na pesquisa, percebemos que ainda predomina o pensamento em relação ao teatro como um produto. É importante salientar que mesmo que algumas escolas não desenvolvam práticas artístico-pedagógicas a partir da ideia de apresentação, também não possuem uma noção formada sobre o teatro como processo.

Poucas escolas consideram, de alguma forma, o teatro como um espaço de sensibilização e encontro. Pelo contrário, a maioria das escolas não compreendem que esses espaços de experimentação e expressão artística das crianças são mais ricos e importantes que as apresentações expositivas e obrigatórias.

Ademais, muitas vezes, as apresentações acabam frustrando tanto as crianças quanto as(os) professoras(es). Isso pode acontecer porque as “feiras culturais”, as “exposições de arte” e os “shows de talentos” são eventos realizados para os pais e mães verificarem o que seus filhos e suas filhas estão aprendendo e produzindo na escola. Dessa forma, esses eventos se tornam “[...] a primeira e a última chance de se realizar o trabalho em sua completude, partilhando com a comunidade escolar.” (BRAZIL; MARQUES, 2014, p. 95).

Entendemos o desejo das escolas de partilhar o que foi criado pelas crianças no decorrer do ano ou semestre. A questão que colocamos é: em que medida as crianças estão criando ou apenas reproduzindo as projeções realizadas pelas(os) professoras(es), pais e mães? O momento de encontro da arte com seu público é, sem dúvida, um momento formativo, de retorno e de comunhão, mas a base para esse encontro se dá calcada em um processo prazeroso, condizente com as faixas etárias das crianças e em diálogo com as práticas artístico-pedagógicas contemporâneas. Nesse sentido, Gama (2002) destaca que:

A concepção moderna do ensino da Arte na escola propõe que o Teatro seja encarado como área específica do conhecimento humano e não como uma simples atividade que venha a preencher os momentos sociais e de lazer da escola. Dessa forma, processos e produtos tornar-se-ão não dicotomizados, gerando processos investigativos que possibilitarão aos alunos e aos professores uma compreensão maior dos elementos envolvidos na Arte Teatral (GAMA, 2002, p. 269).

É possível pensar em práticas artístico-pedagógicas nas escolas que ofereçam espaços de experimentação e criação para as crianças, respeitando suas vontades e interesses, buscando superar a discussão entre “processo x produto”. Afinal, a escola pública não é apenas:

Escola Tradicional, que nega o processo, nem a Escola Nova, que nega o produto. Hoje a parceria com o Teatro deve ser vista como desejável, mas os produtos utilizados por crianças e adolescentes devem estar de acordo com as características e interesses desta faixa etária (NOGUEIRA, 2015, p. 30).

O importante é oferecer espaços e referências para que as(os) estudantes se tornem sujeitos da sua arte, do seu conhecimento e da sua experiência. E não meros reprodutores de formas prontas, estereotipadas e maniqueístas.

Teatro como ferramenta

A partir da análise dos materiais coletados nas entrevistas, percebemos que a linguagem teatral, além de ser vista como um produto, é domada, tornando-se, assim, um instrumento e uma ferramenta pedagógica para se ensinar conteúdos considerados mais importantes.

Historicamente, o teatro foi concebido como uma ferramenta pedagógica e didática, ou melhor, catequizadora. Essa era a visão que os padres jesuítas que integravam a Companhia de Jesus, por exemplo, tinham no período colonial, quando se utilizavam da linguagem teatral para catequizar comunidades indígenas no Brasil. Nesse caso, o teatro era um “[...] instrumento didático, ficando sua atuação nesse campo restrita à catequese, servindo para fins políticos e religiosos” (MORAES, 2011, p. 21). Ou seja, essa era uma das formas de lhes impor valores, costumes, religião e cultura europeias, ou seja, colonizá-los.

As escolas que continuam a alimentar perspectivas tradicionais sobre o modo de fazer e entender o teatro, utilizam-se dele como uma ferramenta para o ensino de outros componentes curriculares através de montagens, dramatizações ou leituras dramáticas direcionadas a um tema/conteúdo a ser aprendido. Essa perspectiva de trabalho, envolvendo a linguagem teatral, apresenta-se como uma forma de didatizá-lo, fazendo-o perder seu potencial transformador e seu caráter artístico-pedagógico.

A didatização do teatro, nas escolas pesquisadas, dá-se a partir de temas como: meio ambiente, semana do trânsito, educação fiscal, dengue, teatro na hora cívica, entre outros. Na realidade, é um meio que pouco ou quase nada possibilita às(aos) estudantes ampliarem suas percepções sobre os elementos da linguagem teatral, uma vez que trabalhar com o teatro na escola deveria ser pensar em “[...] uma ação, experimentação, percepção e criação sobre a linguagem, propiciando processos de multissignificação.” (BRAZIL; MARQUES, 2014, p. 89). Ou seja, através do teatro e de suas práticas, oferecer às(aos) estudantes possibilidades de criarem, experimentarem-se como sujeitos expressivos e se comunicarem, sem a necessidade da criação de um produto didático sobre um tema.

A didatização do teatro na escola e sua afirmação como uma ferramenta retratam o reducionismo que a linguagem teatral sofre em muitas escolas brasileiras e, a nosso ver, em Santa Maria (RS). A problematização dessa visão utilitarista leva-nos a questionar o ensino do teatro propriamente dito, nas aulas de Arte. Uma vez que, como apontam Brazil e Marques (2014, p. 89), “[...] a função social da aula de arte não é tornar a arte panfletária, pois isso a descaracteriza como arte, como linguagem e como área de conhecimento”. Pelo contrário, sua função é proporcionar um processo de ensino-aprendizagem potente, capaz de transformar os sujeitos e ampliar as suas percepções de si e do mundo.

Essa descaracterização da arte e do teatro nas escolas parece denunciar uma relação de subalternização, na qual o teatro é muitas vezes subjugado quando em comparação com outros componentes curriculares. Essa subalternização não reconhece o teatro como uma linguagem autônoma e específica, fundamental dentro da grade curricular; mas como um dispositivo que é acionado quando necessário. Nesses contextos, o teatro ganha espaço para se inserir na escola quando

rebaixado a uma atividade ou ferramenta com objetivos específicos de outras disciplinas consideradas “mais importantes”. Assim, a linguagem teatral acaba por oferecer tudo que é seu por essência (ludicidade, relação em grupo, envolvimento corporal, criatividade, por exemplo) para se afirmar nesse pequeno espaço que as disciplinas “cedem”.

O ato de “ceder” um espaço do seu tempo de aula para o trabalho com o teatro não está ligado a uma boa vontade, mas a um pensamento de superioridade das demais disciplinas, que, por sua vez, só aceitam essa demanda se forem beneficiadas pelo dispositivo. Acontece, então, uma espécie de “escambo” entre o teatro e algumas disciplinas. Não é somente nas disciplinas curriculares que essa relação de escambo acontece, mas nas escolas em si. Por vezes, as instituições de ensino oferecem espaços e “apoio” em troca de “serviços” e “produtividade”; nesses casos, o entretenimento e a montagem de “pecinhas” e “teatrinhos” nas datas comemorativas. De fato, muitas(os) profissionais da educação estão mais “[...] preocupados com a ênfase histórica da escola na produção de pecinhas, dancinhas, musiquinhas somente para serem exibidos nas festas e desconectados de qualquer projeto político-pedagógico” (BRAZIL; MARQUES, 2014, p. 98).

A afirmação do “teatrinho” didático, para além de uma tradição em algumas escolas, denuncia uma instituição que pouco se alterou durante a história. Os “teatrinhos” e “pecinhas” que ensinam o “certo” e o “errado”, o “bem” e o “mal”, a “moral da história”, não contribuem para a construção de conhecimentos em relação à linguagem teatral nem, tampouco, para o desenvolvimento crítico e sensível das crianças espectadoras. Portanto, não alcançam o esperado de uma relação de ensino-aprendizagem envolvendo linguagens artísticas.

A realização de um trabalho com pouca consciência sobre o ensino do teatro acarreta na reprodução de estereótipos e práticas equivocadas. Conseqüentemente as(os) alunas(os) recebem pouca ou nenhuma orientação sobre o teatro em si, desconhecendo termos e elementos básicos da linguagem, bem como a si mesmas(os) como agentes criadoras(es) de um processo artístico. Além disso, alia-se ao problema de não serem espectadoras(es) assíduas(os), como já mencionado, assistem a pouco ou nada de teatro em toda sua vida escolar, desconhecendo, desse modo, as próprias convenções, estéticas e poéticas dessa arte. O problema é ainda maior, segundo Andrade:

Até mesmo entre os professores que solicitam estas atividades, poucos são os que vão regularmente assistir a espetáculos teatrais e, menos ainda, são os que têm alguma experiência de prática teatral. Por isso, os resultados são insatisfatórios, justificando o sentido pejorativo do termo ‘teatrinho ou pecinha de escola’, que se espalhou e ganhou força em algumas rodas de conversa (ANDRADE, 2010, p. 2).

Para entender o teatro na escola é preciso compreendê-lo, também, como uma prática formadora de espectadoras(es) e que esses possam ter, como apontado por Desgranges (2003),

experiências estéticas e reflexivas sobre os produtos artísticos, o meio e o contexto no qual a(o) espectadora(o) está inserida(o).

As “[...] questões como a apreciação estética, a formação de plateias ativas e conscientes e análise crítica dos espectadores passam muito longe do horizonte de expectativas da maioria dos professores e coordenadores pedagógicos” (FERREIRA, 2006, p. 17). Pouco se pensa sobre o que é ofertado às(aos) estudantes, assim como se desconsidera o valor dessas vivências.

Percebemos, ainda, por meio da pesquisa de campo, poucos momentos e espaços de experiência que proporcionem às(aos) estudantes a apreciação da linguagem teatral. São muitos os exemplos de atividades desenvolvidas nas escolas pesquisadas que envolvem elementos da linguagem teatral, porém, essas ocorrem com carência de amparo teórico e metodológico. Inclusive, cremos ser importante ressaltar os fatores agravantes, como: a ausência de profissionais específicas(os), de formações continuadas para as(os) professoras(es) que estão atuando e a “distância” entre universidade e escola.

Quando professoras(es) de outras áreas se utilizam do teatro para suas disciplinas, de maneira equivocada e instrumentalista, acabam por desconsiderar a árdua construção histórica do teatro como uma linguagem artística, os investimentos em pesquisa e em formação de profissionais com conhecimentos específicos.

Podemos dizer que a escola é, ou deveria ser, o lugar onde muitas crianças têm seus primeiros contatos com a linguagem teatral – seja como participantes de uma prática artístico-pedagógica, seja como espectadoras de um espetáculo. Em função disso, parece-nos importante que a instituição escolar compreenda a potência do teatro como linguagem e qual lugar ocupa em sua organização. Isso irá configurar os modos de pensar e entender o teatro por parte das crianças.

Em geral, a escola cria uma comunidade de apreciação que está acostumada com um teatro tradicional: uma história linear com início, meio e fim, e que, sobretudo, deve ser educativa. Contudo, como afirma Ferreira (2006, p. 15), “[...] o teatro não precisa ser educativo para educar. Teatro é educação, é ‘pedagogia cultural’ que veicula sentidos e discursos, que exercita, primordialmente, a imaginação, tanto em atores e diretores quanto nos espectadores”. Diante disso, será que os produtos artísticos ofertados para as crianças nas escolas possibilitam o desenvolvimento e ampliação da imaginação? Qual a qualidade artística e estética desses produtos?

Normalmente, não se pensa muito na qualidade dos produtos que serão apresentados para as crianças; quem seleciona os espetáculos está mais preocupado com o tema, a história e a “lição de moral”. Como aponta Ferreira (2006, p. 14), existe “[...] toda uma gama de profissionais e adultos que toma para si a decisão de quando, onde e como levar as crianças ao teatro”, e continua:

[...], porém, a especificidade da recepção de um espetáculo teatral e a qualidade estética de tais produtos raramente têm sido postas em questão nesse intercâmbio entre a escola e as artes cênicas. Geralmente, o teatro coloca-se a serviço da escola por meio de conteúdos veiculados em cena, ao invés de a escola o considerar uma linguagem humana legítima e ancestral, comunicação e arte unidas na efemeridade da cena (FERREIRA, 2006, p. 14).

Por meio das entrevistas, foi possível entender o modo como as escolas, professoras e professores entendem e praticam o teatro. Contudo, seus modos de operar, sem referenciais teóricos e metodológicos, não lhes permitem perceber a visão instrumentalista que tem do teatro, assim como, não reconhecem elementos e práticas do teatro presentes no seu trabalho. Nesse sentido, entendemos como necessário pontuar as práticas mais comuns constatadas, indicando possibilidades de ampliação de seus referenciais e discutindo a necessária formação continuada das(os) profissionais que trabalham com crianças. O que de maneira alguma exclui a necessidade de investimento na contratação de licenciadas(os) em teatro para trabalharem esse componente curricular.

Práticas comuns e formação de professoras(es)

Observamos que a linguagem teatral está presente em muitas escolas para além do produto e do modo instrumentalista em atividades que, muitas vezes, não são reconhecidas pelas(os) professoras(es) como potentes para a exploração de elementos teatrais. Parece haver um reconhecimento do lugar do lúdico, da brincadeira, da imaginação e do jogo, contudo, não como linguagem teatral.

A contação de histórias, por exemplo, é reconhecida em grande parte das escolas como uma atividade que incentiva a imaginação, a criação e a leitura, fazendo parte do cotidiano de muitas escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental de Santa Maria (RS). Não se tem, entretanto, a percepção de que ela pode se relacionar com a linguagem do teatro. Através da contação é possível incentivar um envolvimento ativo da criança na narrativa, fazendo-a imergir na história contada, construir e reconstruir a narrativa por meio do seu corpo, no espaço, com diferentes acessórios, vivenciando papéis fictícios.

O não reconhecimento da contação de história como uma prática que pode também ser teatral, aliado à carência de referenciais teóricos a respeito dessa, faz muitas(os) professores(as) desenvolverem essa atividade de modo enfadonho, sem proporcionar um engajamento do corpo das crianças (e de quem narra, também). As práticas de contações de histórias em saraus literários, horas da leitura, entre outras propostas semelhantes, surgiam durante as entrevistas como as primeiras atividades desenvolvidas para promoção da ludicidade e da imaginação nas escolas.

No decorrer das entrevistas, perguntar sobre a contação de histórias foi um meio de se chegar a outras respostas quanto ao trabalho do teatro e aos elementos da pedagogia do teatro que poderiam

estar presentes na escola. Isto é, a contação de história surgiu como um meio das escolas entrevistadas reconhecerem outros elementos do teatro que faziam parte de seus “planejamentos”, mas que, muitas vezes, não os viam como uma forma de abordar o teatro no ensino-aprendizagem com crianças.

Segundo Hartmann (2014), é a partir dos anos 2000 que surgem novos olhares e perspectivas para com a contação de história, apresentando uma estreita relação da contação de histórias com a performance. Essa relação se dá mediante o estabelecimento de um envolvimento corporal tanto do contador como das crianças. Além disso, possibilita, sobretudo, a construção de perspectivas interdisciplinares para as performances narrativas, nas quais se pode criar espaços criativos, tanto de imaginação como de experimentação do(a) contador(a) com as crianças. Nessa perspectiva, surge o conceito de “contador-performer”:

[...] aquele que é apreciado enquanto artista da palavra incorporada, mestre na arte de enfeitiçar, conquistar, desafiar, divertir e emocionar plateias. O contador performer acredita no poder da palavra e no poder da troca, da comunhão de palavras (HARTMANN, 2014, p. 46).

Entendemos que é preciso pensar a contação de história como um elemento potente de trabalho com o teatro para crianças. Ainda mais que as escolas relatam muitos eventos envolvendo a literatura, como os saraus literários, as horas do conto etc. Sendo assim, uma escola sem professor(a) de teatro e sem aulas de teatro pode utilizar desses momentos para levar as crianças a ampliarem suas relações e envolvimento corporais expressivos, uma vez que,

[...] as aulas de teatro, ao estimularem a criança a assumir a responsabilidade pela produção e pela performance de narrativas, podem contribuir tanto no desenvolvimento de suas potencialidades expressivas quanto na sua inserção como sujeito autônomo no mundo (HARTMANN, 2015, p. 235).

Hartmann aponta, também, algumas possibilidades que parecem interessantes para se pensar atividades qualificadas que envolvam a contação de histórias. O autor destaca a relação com a possibilidade de exploração da linguagem teatral:

Embora contar histórias seja uma atividade bastante espontânea para a maioria dos seres humanos, conta melhor (estrutura melhor seu pensamento, suas palavras e suas ações) quem ouve histórias, então acredito que seja importante estabelecer uma troca com as crianças: eu conto, vocês contam. Antes do “contar”, uma ação de um indivíduo frente ao grupo, é desejável que as crianças joguem, brinquem, cantem coletivamente. Após as atividades de grupo, cria-se um ambiente favorável, que estimula e facilita as performances individuais. Quando alguma criança demonstra dificuldade em expressar-se na coletividade, pode-se propor sessões individualizadas. Isso ocorre com frequência quando a criança quer contar alguma narrativa pessoal ou história de vida, mas não quer expor-se frente ao grupo. O ideal é estabelecer total liberdade para as crianças escolherem o que querem contar, situando que qualquer tema ou assunto pode virar uma história (HARTMANN, 2015, p. 243).

Aliado às contações de histórias, o uso de fantoches, dedoches e palitoches, para ilustrar “historinhas” e “pecinhas”, apareceu nos relatos das entrevistadas. Contudo, assim como alerta Beltrame (1998), o uso equivocado dessas técnicas faz com que o teatro de formas animadas venha perdendo seu espaço como uma linguagem autônoma e, assim, passe a ser diluída e fragmentada. Quando as escolas se utilizam desses bonecos e fantoches de maneira ilustrativa, estão desconsiderando as noções básicas do teatro de formas animadas e do próprio boneco como um personagem com “vida própria”. Afinal, ele é criado a partir de um trabalho técnico e artístico, com uma partitura de gestos e ações corpóreo-vocais específicas.

Quando os bonecos são utilizados em contação de histórias para deixar o conto mais dinâmico, “[...] o boneco nada acrescenta àquilo que o texto já diz. O boneco aparece como ‘recurso’, colaborando para criar surpresas, climas” (BELTRAME, 1998, p. 21). Nesse caso, o uso dos fantoches, dedoches e palitoches, por exemplo, serve para “[...] enfeitar ou decorar a narrativa” (Ibid., p. 21) ou para resolver problemas como a falta de figurino. Em outras palavras, os fantoches, e demais formas animadas, aparecem nas escolas como alegorias e adereços das histórias ou das cenas e seus movimentos, “[...] não acrescentam nada, apenas ilustram o texto, o que torna tudo redundante.” (Ibidem, p. 21).

Outro ponto importante de ser acrescentado é o fato dos bonecos, no caso da escola, não terem sua dramaturgia de movimento valorizada. Eles costumam ser manipulados de “qualquer forma”, a fim de ilustrar o texto, quando, na verdade, a presença do boneco precisa ter sentido em cena. Conforme aponta Beltrame (1998, p. 21) “[...] o movimento já é em si linguagem, há uma dramaturgia do movimento”. Ao desconhecer esses pontos fundamentais e, por vezes, acreditar que teatro para crianças pode ser “qualquer coisa”, a escola acaba por distorcer uma forma de se fazer teatro.

Não é a nossa intenção menosprezar as tentativas de trabalho com elementos do teatro nas escolas. Longe disso, nosso desejo é de que essas atividades sejam compreendidas como práticas artístico-pedagógicas que necessitam embasamento teórico-prático, de compreensão das suas dimensões como saberes formativos e de seus objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Nesse sentido, percebemos que as noções e práticas teatrais nas escolas são alimentadas tanto pela ausência de professoras(es) de teatro, como pela inexistência de uma formação continuada que possibilite as(aos) professoras(es) trabalhar, de modo qualificado, com a linguagem teatral. Por consequência, na maioria das escolas visitadas não existe uma preocupação quanto ao trabalho com o teatro, bem como um planejamento, ainda que a BNCC (2017) indique a exploração dessa linguagem tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental. Além disso, a maioria das escolas não reconhece a importância do teatro para o desenvolvimento da aprendizagem, o que faz com que cada professor(a) seja livre para trabalhá-lo ou não com suas turmas.

A formação em Pedagogia possui um déficit na abordagem do teatro; são raros os cursos de Pedagogia que oferecem uma disciplina específica sobre essa linguagem. Esse déficit de formação e a ausência profissionais específicas(os) estimula uma visão reducionista do teatro na escola que, quando presente, foca-se, geralmente, na criação de uma “pecinha”. Pereira expõe que:

Se a formação inicial desses profissionais em artes é deficitária, faz-se necessário ampliar a formação continuada para que ele possa compreender as especificidades de cada área e promover, de forma consciente, o contato de suas crianças com as artes (PEREIRA, 2015, p. 55).

A formação continuada pode contribuir para a modificação dos olhares e hábitos que se tem em relação ao teatro que se faz com e para crianças. Um teatro muitas vezes infantilóide, baseado em histórias clássicas, que ditam modos de ser e não representam, nem um pouco, a diversidade que se apresenta na escola. Dessa forma, o grande papel da formação continuada em teatro é fazer com que professoras(es) compreendam que:

[...] os códigos dessa linguagem, suas especificidades, os conceitos que a fundamentam. [...] a quebra dos hábitos e modos de fazer teatro com e para as crianças, hábitos esses baseados na construção de “teatrinhos” ou “pecinhas” que se utilizam, em sua grande maioria, de histórias contadas e recontadas, de personagens conhecidos, as quais possuem como objetivo principal serem apresentadas para os pais em alguma data comemorativa (PEREIRA, 2015, p. 38)

Poderíamos pensar, também, na importância e urgência de ter docentes formadas(os) em alguma linguagem artística para trabalhar juntamente com o(a) professor(a) regente, no caso da Educação Infantil, por exemplo, na construção dos saberes artísticos das crianças. Contudo, essa ainda é uma realidade distante.

Fugir de uma forma teatral estereotipada é, também, pensar um teatro que propõe uma liberdade de criação e descoberta para as crianças. Diante disso, o(a) professor(a) agiria como um(a) mediador(a) dos processos de construção de saberes sobre o teatro, auxiliando-as em suas descobertas e proporcionando um espaço acolhedor, de modo a instaurar uma proposta de criação potente e viva. Para isso, o(a) professor(a), caso não seja formado(a) em teatro, necessita experimentar essa linguagem.

Não é possível que um trabalho com teatro seja potente quando o(a) próprio(a) propositor(a) não tem reverberações em seu corpo. Tal qual aponta Pereira,

[...] o professor que trabalha com artes poderá auxiliar a criança no processo de criação de um espaço onde as potencialidades possam ser realizadas e, ao mesmo tempo, perceber em que estado se encontra este espaço em si mesmo (professor). Acredito que um conhecimento só pode de fato ser compartilhado com outrem quando ele tem reverberações no corpo de quem o propõe, quando ele tem significado pra quem o ministra (PEREIRA, 2015, p. 31)

Uma das necessidades dessa(e) profissional – de conhecer as especificidades da linguagem do teatro – decorre do fato de que muitas escolas que visitamos ficam em comunidades carentes. Nesses contextos, a escola é o meio privilegiado e, talvez único, em que pode ocorrer a experimentação do teatro pelas crianças. Sendo assim, fica evidente a necessidade dessa experiência acontecer mediante uma prática pedagógica que realmente pense o teatro como elemento de formação do sujeito. Segundo Ferreira,

[...] a escola atua como uma mediação institucional em relação ao teatro por meio das normas e regras sociais pelas quais opera, pelas representações que vincula etc., agindo junto ao olhar, aos sentidos e significados construídos pelas crianças a partir da linguagem teatral. Entretanto, também percebo a escola enquanto a comunidade de apropriação da recepção teatral. Esta percepção justifica-se pelo fato de que a grande maioria das crianças tem seus primeiros ou únicos contatos com o teatro por meio das escolas (FERREIRA, 2006, p. 12).

Ao considerar a escola como essa comunidade de apropriação, em que as crianças são atravessadas por experiências, saberes e aprendizados, a pouca qualificação das(os) professoras(es) para trabalhar com o teatro, acaba banalizando as experiências das crianças com a linguagem teatral.

Algumas considerações

A partir dos dados apresentados e analisados neste texto, foi possível compreender tanto o contexto geral das práticas pedagógico-teatrais desenvolvidas nas escolas da rede municipal (Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental) da cidade de Santa Maria (RS) como, também, levantar possíveis alternativas para o desenvolvimento de práticas artístico-pedagógicas menos adultocêntricas e mais centradas nas crianças.

Como observado, em geral, as práticas teatrais desenvolvidas nas escolas de Santa Maria (RS) acontecem associadas a projetos de literatura, dentro das aulas regulares ou em datas comemorativas. A linguagem teatral, contudo, acaba sendo utilizada nesses contextos para ensinar outras disciplinas consideradas “mais importantes” ou “para transmitir mensagens”, quase sempre maniqueístas e didáticas. Dessa forma, ao ser utilizado como “ferramenta pedagógica” para trabalhar algum conteúdo ou tema, o teatro na escola passa por uma espécie de domesticação e didatização. Por sua vez, perde seu caráter de arte autônoma com estruturas, objetivos, códigos e elementos próprios de aprendizagem.

Parece-nos preocupante a incipiência de conhecimentos acerca dos elementos e convenções do teatro dentro desse contexto de ensino, uma vez que nenhuma das escolas têm aulas específicas dessa linguagem, nem professoras(es) licenciadas(os) em teatro. Os trabalhos realizados acontecem, em sua maioria, nas aulas das(os) professoras(es) regentes ou, em algumas escolas, nos projetos da

“hora do conto” e/ou atividades extracurriculares de literatura, conduzidos por essas(es) mesmas(os) professoras(es) sem formação específica.

Sem uma formação inicial ou continuada em Artes/Teatro, verifica-se que a linguagem teatral permanece ligada à ideia de produto artístico. A caráter de exemplo, pode-se mencionar uma preocupação muito maior em apresentar algo aos pais e às mães, do que proporcionar um processo de ensino-aprendizagem importante para o desenvolvimento da expressividade, criatividade e imaginação das(os) estudantes.

Entendemos, também, que é preciso questionar qual o espaço de criação que as crianças assumem nas práticas artísticas desenvolvidas na escola, para que possamos pensar, como comunidade escolar, no desenvolvimento de propostas em que as elas tenham a possibilidade de se colocarem como sujeitos autônomos e criadores.

Além disso, a falta de contato com o curso de Licenciatura em Teatro acarreta tanto em um escasso processo de apreciação da linguagem teatral, quanto na ausência de formação continuada para as(os) professoras(es) que atuam nas escolas. Isso parece demonstrar que a universidade ainda está presa em sua “bolha” e necessita ultrapassar seus muros, percorrer os diferentes espaços e contextos esquecidos e assumir sua parcela de responsabilidade na promoção do desenvolvimento artístico e cultural das(os) estudantes e demais membras/os da comunidade escolar.

Várias profissionais de educação, que responderam ao questionário representando as escolas, salientaram a importância da universidade se aproximar das comunidades. Para que, assim, escola e universidade possam dialogar e oferecer para as(os) professoras(es) suporte teórico e prático, além de diferentes vivências, como o contato com o próprio corpo, por exemplo, visto que muitas(os) professoras(es) não trabalham com o teatro por terem vergonha, medo e insegurança.

Concluimos que o déficit na formação inicial das(os) professoras(es), no que diz respeito às dimensões pedagógicas do teatro, e a ausência de profissionais específicas(os) de teatro corroboram com a manutenção de formas teatrais tradicionais, calcadas em estereótipos e didatismos. O ideal seria que cada escola tivesse um(a) professor(a) específico(a) de teatro para trabalhar com a linguagem teatral ou mesmo auxiliar as(os) demais professoras(es) em seus projetos. Contudo, como podemos perceber, essa ainda é uma realidade distante.

Uma estratégia paliativa pode ser oferecer formações continuadas em teatro para as(os) profissionais já atuantes nas escolas, a fim de proporcionar um amparo teórico e metodológico no desenvolvimento de suas ações artístico-pedagógicas. A formação continuada é uma potente ação para modificar a forma de ver, entender e trabalhar com o teatro na escola. Por meio dessa modificação dos olhares e hábitos, poderemos qualificar o ensino-aprendizagem da linguagem teatral nesse

contexto, assumindo como premissas a liberdade de criação, imaginação e descoberta, através de vivências e experiências vivas nos corpos das(os) professoras(es) e das crianças.

Por conta das demandas observadas em campo, o Grupo de Estudos sobre Teatro e Infâncias (getis) ofereceu, no primeiro e segundo semestres de 2018, dois cursos de formação de professoras(es) para o trabalho com a linguagem teatral, direcionados para a rede pública de ensino da cidade. Os cursos tinham como objetivo ampliar o olhar das(os) profissionais que trabalham com crianças sobre as especificidades do teatro e possibilidades de exploração dessa linguagem. Com isso em vista, foi proposto, principalmente, que elas/eles experimentassem, na formação, diferentes abordagens e práticas de ensino do teatro, contribuindo, dessa forma, com seus repertórios de vivências e de metodologias.

Além dessa ação, o getis circulou por 10 unidades da rede municipal apresentando o espetáculo teatral “Atenção para a Chamada!”, criado pelo grupo nesse mesmo ano, o qual abordava a rotina escolar das crianças e as relações entre as escolas, Artes e infâncias. Esperamos que essas diferentes ações, entendidas como pequenas sementes do teatro nas escolas, germinem em terras santamarienses.

Por fim, entendemos que a pesquisa de campo realizada, ainda que restrita a um contexto específico, expõe questões que ainda estão bastante presentes nas práticas teatrais desenvolvidas com e para crianças em diferentes contextos educacionais. Nesse sentido, esperamos que as reflexões aqui apresentadas possam, de alguma maneira, contribuir com a (re)invenção de propostas pedagógicas que explorem o teatro em toda sua potencialidade artística, criativa e crítica.

Referências

ANDRADE, A. F. **O teatro na escola: do “teatrinho” ao método dramático.** Bahia: Editora UFB - Universidade Federal da Bahia, 2010.

BARBOSA, A. M.; COUTINHO, R. G. **Ensino da arte no Brasil: aspectos históricos e metodológicos.** São Paulo: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo - SEESP, 2011.

BELTRAME, V. Teatro de Animação: do ilustrativo à forma animada. In: **Revista do II Festival de Teatro Infantil de Blumenau**, p. 19-25. Blumenau: Nova Letra Gráfica e Editora, 1998. Disponível em: <https://cbtij.org.br/teatro-de-animacao-ilustrativo-forma-animada/>

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular.** Brasília, DF, 2017.

BRASIL. Lei nº 13278, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. **Diário Oficial da União:** seção I, Brasília, DF, ano 139, n. 8, p. 1-74, 2 maio 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113278.htm. Acesso em: 16 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: Arte.** Brasília, DF, 1997.

BRAZIL, F.; MARQUES, I. A. **Arte em questões**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2014.

DESGRANGES, F. **A pedagogia do espectador**. São Paulo: Hucitec, 2003.

FERREIRA, T. **A escola no teatro e o teatro na escola**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

GAMA, J. Produto ou processo em qual deles estará a primazia. **Sala Preta**, Escola de Comunicação e Artes Universidade de São Paulo, v. 2, p. 264-269. São Paulo: USP, 2002. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57102>

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2016.

HARTMANN, L. Crianças contadoras de histórias: narrativas e performances em aulas de teatro. **VIS** – Revista do Programa de Pós-graduação em Arte da UnB, v. 3, n. 2, p. 230-248. Brasília: UnB, 2015. Disponível em: <http://ojs.bce.unb.br/index.php/revistavis/article/view/16241>

HARTMANN, L. “Arte” e a “Ciência” de contar histórias: como a noção de performance pode provocar diálogos entre a pesquisa e a prática. **Moringa** - Artes do Espetáculo, Universidade Federal da Paraíba, v. 5, n. 2, p. 33-48. Paraíba: UFPB, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/moringa/article/view/22211>

KOUDELA, I. D. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

MORAES, D. R. de. **Teatro na escola**: da lei à lida. São João Del Rei: Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São João Del Rei, 2011. Disponível em: <https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/mestradoeducacao/Dissertacao%20Danielle%20Rodrigues%20de%20Moraes.pdf>

NOGUEIRA, M. P. **Ventoforte**: no teatro em comunidades. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2015.

PEREIRA, D. de M. Para além dos arcos: grupo de estudos sobre teatro e infâncias – uma experiência de ensino, pesquisa e extensão. **Olhares e Trilhas**, Universidade Federal de Uberlândia, v. 20, n. 2, p. 94-108. Uberlândia: EDUFU, 2018.

PEREIRA, D. **Teatro na formação de professores da educação infantil**. Curitiba: Appris, 2015.

Recebido em: 25 de junho de 2020.

Versão corrigida recebida em: 14 de junho de 2021.

Aceito em: 27 de novembro de 2021.

Publicado online em: 04 de fevereiro de 2022.

