

DIONÍSIO E PAULO FREIRE, UMA RELAÇÃO POSSÍVEL: REFLEXÕES SOBRE UM ENSINO DE TEATRO BASEADO NO DIÁLOGO

José Sávio Oliveira de Araújo • Prof. Dr. Adjunto IV
do Curso de Licenciatura em Teatro – UFRN

Ildisnei Medeiros da Silva • Mestrando do Programa
de Pós-Graduação em Artes Cênicas – UFRN

Suame Christine Fonseca de Medeiros • Graduanda
do Curso de Licenciatura em Teatro – UFRN

Envio em: Março de 2015

Aceite em: Agosto de 2015

RESUMO: O presente trabalho trata-se de uma reflexão tanto acerca do papel do Ensino de Teatro, quanto em termos gerais, no que diz respeito ao ensino e a educação brasileira, nas escolas públicas de ensino básico, a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais e outros referenciais que versam sobre esse ensino. Para tal, tomamos como referências as reflexões pedagógicas do educador Paulo Freire, com base no Diálogo, as investigações realizadas no CENOTECH – Laboratório de Estudos Cenográficos e Tecnologias da Cena (DEART/UFRN) e no GEPEM – Grupo de Estudos e Pesquisas de Práticas Educativas em Movimento. Tendo em vista que toda a reflexão aqui apresentada foi desenvolvida a partir da participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, no subprojeto Teatro. O PIBID-Teatro/UFRN considera a realidade da escola, o contexto dos discentes, para a elaboração dos objetivos a serem alcançados, e só, posteriormente à compreensão dos mais variados procedimentos metodológicos, a seleção do conteúdo programático; ampliando as ideias de “o quê” e “como” ensinar Teatro.

PALAVRAS-CHAVE: Diálogo. Ensino Básico. Teatro.

DIONÍSIO AND PAULO FREIRE, A POSSIBLE RELATION: REFLECTION ABOUT THEATER'S TECHING BASED ON DIALOG

ABSTRACT: This essay presents a reflection both about the role of theater education, and in general terms, regarding teaching and the Brazilian education in the public schools of basic education, based on the National Curriculum Standards and other references that deal with this teaching. To this end, we take as reference the pedagogical reflections of the educator Paulo Freire, based on the Dialogue, researches undertaken in CENOTECH – Scenographic's Studies Laboratory and Scene's Technology (DEART / UFRN) and GEPEM - Group of Stu-

dies and Research of Educational Moving Practices. Considering that all the reflection presented here was developed based on the participation in the Institutional Program Teaching Initiation's Scholarship from the Federal University of Rio Grande do Norte, in the subproject Theatre. The PIBID Theatre / UFRN, considers the reality of the school, the context of the students, for the development of objectives to be achieved, and only after understanding the most various methodological procedures, the selection of program content; expanding the ideas of "what" and "how" to teach in theater class.

KEYWORDS: Basic education. Dialog. Theater.

1. INTRODUÇÃO

As reflexões ora apresentadas, foram desenvolvidas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, no subprojeto Teatro, sendo participes desde 2012. O principal objetivo do PIBID é de melhorar a qualidade do Ensino desses cursos, fazendo com que o corpo discente tenha contato desde sua formação na Graduação com sua área de atuação e, conseqüentemente, melhorar também a qualidade do Ensino Básico Público, assim como nos apresenta o Ministério da Educação em seu site e consigo perceber, de fato, que ao menos no projeto do qual participei, essa preocupação realmente se faz latente.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é uma iniciativa para aperfeiçoar e valorizar a formação de professores para a educação básica, que concede bolsas a alunos de licenciatura de Instituições de Educação Superior em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino, promovendo a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início de sua formação, desenvolvendo atividades sob orientação de um docente da licenciatura que cursa e um professor da escola pública da área (SILVA, 2014).

O ensino de um modo geral, de qualquer que seja a disciplina, deve de alguma forma fazer sentido para os alunos e para os sujeitos que estão envolvidos neste processo, deve partir de experiências do seu dia a dia, fazendo-os refletir numa perspectiva mais enfática sobre o mundo que os cerca. Revela-se como um desafio pensar um ensino que seja cheio de possibilidades, que seja lúdico e significativo, principalmente em se tratando do Ensino Básico, em que se trabalha com crianças e com um universo de realidades bastante distintas.

Nesse sentido, enquanto bolsistas desse programa, começamos a problematizar esse ensino e como se estabelece a relação entre essa forma de ensinar que considera a realidade do corpo discente, o diálogo e os conteúdos relativos à cenografia.

2. SOB A ÉGIDE DA EDUCAÇÃO DIALÓGICA

A perspectiva educacional que propõe o diálogo em sala de aula é a Educação Dialógica, que tem suas bases nos estudos de Paulo Freire, e, sobretudo, a proposta elaborada e posta em prática pelo Grupo de Estudos e Práticas Educativas em Movimento da UFRN (GEPEM/UFRN), coordenado pela Prof^a Dr^a Marta Maria Pernambuco, cujo grupo é citado e as obras publicadas pelos participantes do mesmo são referências primordiais dos trabalhos do Centro de Educação da UFRN, que versam sobre o Estudo da Realidade Escolar e Práticas Pedagógicas Freireanas, como afirma Silva (2014).

O grupo defende uma prática educativa dialógica dividida em 3 momentos: primeiro o *Estudo da Realidade*, a fase de levantamento da realidade, análise da situação e problematização questionando os modelos explicativos propostos sobre ela; o segundo, a *Organização do Conhecimento*, onde os conteúdos formais são enfatizados, em confronto com a problematização inicial, buscando uma nova concepção das situações analisadas e introduzindo novos elementos que ampliem a compreensão de determinada problemática; e terceiro, a *Aplicação do Conhecimento*, fase na qual a partir do conhecimento organizado é possível reler e reinterpretar a realidade, além de extrapolar para novas situações que gerem novas problematizações. (PERNAMBUCO; PAIVA, 2005; 2013 apud SILVA, 2014, p.30).

Nesse sentido, pensando um ensino em que considera a realidade dos educandos, Paiva e Pernambuco (2005), pesquisadoras do GEPEM/UFRN, fizeram estudos acerca do estudo da realidade escolar. Para elas:

O ponto de partida do nosso fazer pedagógico deve ser conhecer a realidade dos sujeitos envolvidos no processo educativo, o que significa conhecer suas experiências familiares, sua comunidade, suas estratégias de sobrevivência, seus conhecimentos, suas expectativas, suas formas de lazer, pois tais elementos orientam suas condutas nos diversos espaços da vida social, seja nas escolas, na comunidade, constroem interpretações e explicações sobre as coisas (PAIVA; PERNAMBUCO, 2005, p. 3).

Logo, “nessa proposta dialógica de trabalho educativo os conhecimentos específicos de cada área devem ser relacionados aos demais conhecimentos de áreas componentes do currículo escolar e as demandas apontadas pelo estudo da realidade local” (SILVA, 2014, p.31).

Compartilhamos com o pensamento desenvolvido a partir das pesquisas desse grupo na medida em que reconhecem o ato de compreender a realidade como “reconhecer os nexos que se estabelecem entre esses diversos aspectos, da cultura, da ciência, da tecnologia e as formas como os sujeitos explicam, agem, avaliam e convivem com o outro” (PAIVA; PERNAMBUCO, 2005, p.2).

Através desse estudo da realidade é possível perceber como as instituições escolares entendem seu papel e qual significado elas acreditam que os conteúdos tenham na formação dos alunos, de que maneira os alunos percebem o que é discutido em sala de aula e se isso é valorativo para eles, reconhecer a realidade social dos alunos e dos outros sujeitos que compõem a escola, e outro aspecto muito importante é o fato de fazer o professor perceber que ele deverá continuar pesquisando mesmo após sair da universidade, que ele deve continuar seu processo de formação a cada dia.

Esse reconhecimento da realidade deve interferir diretamente no fazer docente, pois diante do quadro que o professor consegue perceber, deve ser capaz de problematizar essa realidade social em sala de aula e trazer à tona questões significativas para os alunos e que se relacionem com os conteúdos a serem abordados, de modo a adequar o fazer pedagógico com as condições observadas.

Ou seja, para que haja uma verdadeira democratização do ensino, “o trabalho pedagógico na escola requer a sua adequação às condições sociais de origem, às características individuais e socioculturais e ao nível de rendimento escolar dos alunos” (LIBÂNEO, 1994, p.38), é a proposição dialógica que irá proporcionar o reconhecimento e posteriormente o atendimento diversificado à clientela educacional, de acordo com o meio social e também a realidade individual.

Um ensino considerando o diálogo como fundamento principal não é simples de ser feito, é necessário disponibilidade e vontade de fazê-lo, além da compreensão de sua importância, pois é preciso perceber e analisar durante esse processo de pesquisa, como apontam Pernambuco e Paiva (2005), as práticas sociais – como os sujeitos se organizam em sociedade, como vivem, as relações de poder com quais lidam –, as práticas simbolizadoras – o significado que os sujeitos dão às ações e o que entendem como sendo seu patrimônio cultural, o que acreditam ser verdadeiramente parte de sua cultura e o que consideram distante –, e as práticas produtivas – a relação dos homens com a natureza, com o trabalho, com o meio que o cerca –, para posteriormente ampliar esse universo.

Mas ao fazê-lo, além de se compreender a realidade escolar, é possível estabelecer conexões não pensadas anteriormente, como a relação entre os conteúdos da disciplina específica com outras disciplinas e programas que a escola oferece, além de pensar os aparelhos educacionais (biblioteca escolar, laboratório de informática, brinquedoteca, etc.) relacionados à prática docente, o que já é passível de gerar novas formas de planejar e pensar a relação ensino-aprendizagem.

Sobre esse processo contínuo de formação e a necessidade da pesquisa por parte dos professores, Freire (1996) afirma que os professores devem estudar para exercer a docência, e que devem estar constantemente pesquisando, pensando suas práticas e adequando-as à realidade dos alunos, para que seja ele um meio auxiliar na construção do conhecimento por parte dos discentes.

Fica assim evidenciada a necessidade de tudo que for realizado em sala de aula estar em consonância com o público alvo, do contrário os objetivos almejados não serão atingidos, sendo o principal deles a formação de sujeitos críticos capazes de pensar e

transformar o mundo em que vivem, como aponta Freire (1996). Assim, fica clara a necessidade de uma educação e de um ensino dialógico, em que há uma construção de conhecimento envolvendo todos os agentes educacionais.

No que diz respeito a esta Educação Dialógica, que tem suas bases no pensamento freireano, pode ser entendida como a troca de saberes entre professores e alunos, o encontro dos seres humanos para refletir sobre sua realidade, como a fazem e refazem, a compreensão dos seres humanos como seres históricos e produtores de cultura (FREIRE, 2000), sendo papel do educador criar meios de compreensão das realidades políticas e históricas que deem origem a possibilidades de mudanças por parte do corpo discente (FREIRE, 2001), como reflete Silva (2014).

3. ENSINO DE TEATRO E DIÁLOGO FREIREANO

Esta ideia de ensino, pautada no Estudo da Realidade e no Diálogo, acredito que seja uma das melhores formas de se atingir um trabalho de qualidade e que tenha valor para todos os envolvidos em qualquer que seja a disciplina ou a área de atuação docente.

Segundo Silva (2014) para Araújo (2005) essa concepção de prática pedagógica construída sob a égide do pensamento de Paulo Freire, no âmbito da alfabetização de jovens e adultos, vem se tornando, na produção desses autores acima citados, uma referência cada vez mais acessível a outros campos do conhecimento.

Segundo Araújo (2005) apud Silva (2014) os processos pedagógicos de Teatro que abordam tanto o ensino quanto a aprendizagem numa perspectiva dialógica precisam ser capazes de:

Perceber quão necessário os alunos consideram aprender um determinado conhecimento, para além da relevância daquele campo de conhecimento para a humanidade; problematizar os conhecimentos que os sujeitos da educação já trazem sobre o assunto a ser trabalhado; refletir acerca dos instrumentos e conhecimentos que possibilitem rupturas e ampliações de concepções iniciais; sistematizar novas construções de conhecimento, fruto das interações e reflexões geradas no processo pedagógico (ARAÚJO, 2005, apud SILVA, 2014, p.31).

No que diz respeito, especificamente ao Ensino de Teatro, que é parte das discussões desse trabalho, Araújo (2005) aponta que:

Seja num processo de iniciação teatral, seja em outros processos de formação teatral, antes mesmo dos alunos serem apresentados às concepções e elementos de teatro que o professor possa lhe oferecer, estes deveriam ser perguntados acerca de sua própria visão do que seja teatro ou do que consideram existir, em seu meio cultural, como sendo teatro, do contrário, estaremos não apenas negando-lhes o direito a uma fala, mas também, e principalmente, desprezando o enorme potencial pedagógico que se oferece no momento em que articulamos um diálogo organizado entre as diferentes culturas prevalentes dos sujeitos presentes numa ação educativa (ARAÚJO, 2005, p. 94).

Percebe-se assim na fala do autor, a preocupação e a necessidade de um Ensino de Teatro aberto ao diálogo, citado anteriormente, levando em consideração os saberes trazidos pelos discentes envolvidos, pois cada um carrega experiências consigo acumuladas durante sua vida e que devem ser respeitadas, não entendendo um saber como mais ou menos importante que o do outro.

Araújo (2005) apud Silva (2014) reflete sobre a ideia de Ensino de Teatro entendendo este como sendo um ato de construção e não apenas assimilação por parte do corpo discente, em que tem como base conhecimentos que possibilitem rupturas e ampliações de concepções iniciais, de maneira que os objetivos se articulem ao contexto em que se dá a prática educativa.

Um pensamento do senso comum que nos deparamos seja no dia a dia, seja nas práticas teatrais em escolas e em sala de aula, e que se torna um obstáculo para o Ensino de Teatro, é de achar que este versa apenas pela área da atuação e que o aluno precisa estar no palco assim como o ator, em eventos como comemorações da escola ou até mesmo em cenas e trabalhos criados em sala de aula. Acabando, assim, por deixar de lado ou encarar com elementos complementares a questão da cenografia que envolve figurino, maquiagem, cenário, iluminação, sonoplastia, além de esquecer outras perspectivas, como as formas espetaculares, manifestações culturais e a apreciação destas, conforme nos aponta Araújo (2005).

É importante, porém, entender os motivos pelos quais isto acontece, dentre eles, segundo Araújo (2005), pode estar a questão das próprias práticas teatrais. Nesse sentido, relativiza a centralização teatral da figura do ator, mostrando que este pensamento acaba por deixar no “esquecimento” as outras áreas de conhecimento e suas relações para que se realize de fato o fazer teatral. Ele afirma da importância do papel do ator como “princípio ativo” do ato teatral, mas que acaba gerando um obscurecimento dos demais elementos que dela fazem parte. Aponta que:

A importância que a arte do ator apresenta para o conjunto da produção de conhecimentos acerca da representação teatral produziu, como efeito colateral, um direcionamento da produção teórico metodológica em ensino de teatro voltada predominantemente para aspectos ligados ao trabalho do ator. O que resultou numa notável escassez de produções que também dialoguem com outros aspectos da representação teatral como, por exemplo, o ensino da direção/encenação, da cenografia, da iluminação, da sonoplastia, do figurino, da dramaturgia, da maquiagem, entre outros (ARAÚJO, 2005, p. 61).

Mesmo num processo de ensino de teatro que considere o ator como elemento central, precisa-se estar atento às outras diferentes formas de conhecimentos, como do cenário, da dramaturgia, a iluminação, do figurino, entre outras, não podendo negligencia-las, pois são fundamentais na compreensão das relações dos elementos de sua representação com os demais elementos presentes numa encenação, construindo assim sua tarefa teatral. (ARAÚJO, 2005, p. 62)

Além da influência das próprias práticas teatrais, pode-se destacar ainda a influência que os documentos que os professores utilizam como base de suas práticas pedagógicas possam ter nestas práticas e quais os possíveis equívocos a partir de mal-entendidos destas leituras, ou ainda por chances de o que está escrito neles não esteja de acordo com as realidades e contextos que serão atendidos.

Em se tratando do Brasil como um todo, temos os Parâmetros Curriculares Nacionais-Arte e, na Cidade do Natal, os Referenciais Municipais-Arte, direcionando o trabalho a ser feito no contexto do município. Assim, faz-se necessário um olhar mais atento a respeito destes documentos norteadores do Ensino de Teatro, não que estes tenham que ser seguidos à risca, nem deixados completamente de lado, mas precisam ser levados em consideração.

No que diz respeito aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte, estabelecido no ano de 1997 pela Secretaria de Educação do Ministério da Educação e do Desporto de Brasil, percebe-se que este se encontra um tanto desatualizado, tendo em vista as mudanças que ocorreram em nossa sociedade ao longo desse tempo e as transformações que vem ocorrendo cada dia mais rápidas, não acompanhando nosso tempo e não dando conta da realidade atual.

Para exemplificar, escolhi tal passagem do documento do PCN-Arte em que identificamos com facilidade o pensamento acima:

A elaboração de cenários, objetos, roupas, organização e sequencia de história é mais acurada. Esse processo precisa ser cuidadosamente estimulado e organizado pelo professor. Os cenários pintados não mostram a representação da perspectiva, mas na maioria das vezes apresentam proporções adequadas (BRASIL, 1997, p. 58).

Ao se fazer esta afirmação fica clara o quanto a visão ainda clássica e limitada de Arte e de Teatro tem influência na elaboração do documento que parece não ter se atualizado e acompanhado os estudos e pesquisas mais recentes com relação ao elemento que no geral se trata a citação acima, que diz respeito a parte da Cenografia, em que estão envolvidas o figurino, e não roupa como citado, cenário, que vai muito além de telas de fundo pintadas, iluminação, sonoplastia e maquiagem, todas estas como parte do fazer teatral.

Maura Penna (2001) aponta que as orientações didáticas no PCN-Arte são abordadas de forma global, e fortemente marcadas pelas perspectivas das artes plásticas e não esgotam o que é necessário para o trabalho pedagógico das demais linguagens. Afirma ainda que seria produtiva a apresentação de alguns encaminhamentos didáticos específicos, devido ao que ela acredita que sejam limitações do professor e tem a visão de que a ausência das orientações didáticas é um empecilho para a realização das propostas pedagógicas na sala de aula.

Concordamos com a autora na medida em que o documento PCN's não esgota de fato o que é necessário para as demais linguagens, não aprofundando nos conhecimentos e conteúdos específicos, como no caso de Teatro, porém, este não deve suprir todas as

deficiências e limitações do professor que também tem seu papel de pesquisar, desenvolver e criar suas habilidades e propostas pedagógicas, mas deve sim especificar mais e ter mais propriedade com relação às linguagens.

Para Peregrino e Santana (2001), sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais-Arte, apresentam primeiramente que os três eixos norteadores presentes para os conteúdos gerais de Arte que são produção, fruição e reflexão, vão ter influência direta da proposta triangular de Ana Mae Barbosa para o ensino de Teatro – produzir, apreciar e contextualizar.

Porém, na proposta de Teatro não se identifica de modo evidente os três eixos propostos pela forma como os conteúdos se encontram agrupados, ficando este fato destacado no PCN referente ao Ensino Fundamental I. Citam como exemplo o segundo ponto que deveria estar ligado ao eixo da apreciação que é “o teatro como produção coletiva”, não assumindo totalmente este eixo norteador, quando o deveriam, mostrando assim o caráter fragilizado ligado a essa divisão de blocos de conteúdos com relação ao aspecto da apreciação teatral.

Por fim, é questionada pelos autores, a transposição mecânica desses eixos que vem da área de Artes Visuais para a área de Teatro, sem que se torne algo mais teórico do que prático.

Podemos perceber assim, essa forte influência das Artes Visuais e Plásticas, mas que não são tão bem apropriadas nem reformadas ao migrar para as demais linguagens como no caso do Teatro.

Em relação aos conteúdos, Penna (2001) afirma que neste documento não se estabelece uma sequência de conteúdos a serem ministrados, deixando assim, o professor com grande liberdade e responsabilidade de decisão sobre sua prática pedagógica. E, que essa liberdade tem marcado a atuação do professor, que fica sem ter um programa a cumprir.

Esta liberdade pode desencadear em dois tipos de situação. Uma situação positiva, em que o docente realmente comprometido tenha voz e desenvolva um trabalho consistente e de qualidade, atendendo aos interesses dos alunos. Ou pode gerar uma situação negativa, levando o docente ao comodismo, sem fazer uma atividade consistente e sem um direcionamento, comprometendo a qualidade de seu trabalho e, consequentemente não contribuindo para a qualidade do Ensino em geral e afetando os alunos.

Ainda sobre os conteúdos, Peregrino e Santana (2001) consideram de extrema pertinência a tentativa de se estabelecer uma articulação entre reflexão e prática como se propõe no PCN-Arte II: “o exercício constante da observação e análise diante das propostas e cenas (PCN-Arte II, p. 92).” Ou seja, propõe o hábito de refletir criticamente sobre o trabalho que se realiza, para que a prática em sala de aula não se torne simplesmente um fazer por fazer.

Desta forma, consegue-se perceber a arte teatral como elemento que constitui o quadro cultural de um país com sua produção que exige cada vez mais um público preparado e com capacidade para a apreciação crítica e participativa. Podendo-se perceber

este fato ao afirmarem que “os conteúdos, da forma como foram elaborados e em sua amplitude, traçam um extenso panorama dos conhecimentos da área, considerando o teatro, desde o passado até a contemporaneidade, como linguagem culturalmente construída, como elemento de experimentação artística, como elemento do mercado do consumo de bens culturais e, finalmente, como instrumento de educação” (PEREGRINO E SANTANA, 2001, p. 109).

Além dos PCN's, na realidade da Cidade do Natal, loco desta pesquisa, existe também os Referenciais Curriculares para o Ensino Fundamental na área de Artes, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação, no ano de 2008, que propõe os conteúdos das linguagens da Arte para cada ano letivo. Existe ainda o documento de Resolução nº 06, de 29 de dezembro de 2009 da do Conselho Municipal de Educação de Natal, que estabelece a matriz curricular para o Ensino Fundamental nas Unidades Escolares da Rede Municipal, em que traz qual linguagem e conteúdos devem ser ensinados em cada ano letivo do Ensino Fundamental, distribuídos da seguinte forma: Artes Visuais nos 1º, 2º e 6º anos, Dança nos 5º e 8º anos, Música nos 3º e 7º anos e Teatro nos 4º e 9º anos. Não sendo exposta nenhuma explicação para que esta divisão aconteça desta forma, nem explicitando que fatores levaram em consideração para esta escolha, deixando a transparecer ter sido feito de forma aleatória.

Com relação a este documento, ao ler sobre os objetivos do Ensino de Artes parece que este vai suprir de certa forma alguns pontos negativos dos PCN's, como o não aprofundamento dos outros diversos elementos e conteúdos de Teatro, indo além, apontando para uma ampliação de conteúdos que até privilegiam as manifestações artísticas, a apreciação e até pontos como iluminação, sonoplastia e figurino que são sugeridos como conteúdos específicos. Porém, estes conteúdos apenas são citados, não havendo o aprofundamento esperado, nem um direcionamento em relação, parecendo estar distribuídos de forma aleatória e superficial, apenas são elencados vários de modo que não fica claro como estes se comunicam entre si, destacando ainda para a quantidade ser demasiado por cada ano.

Para exemplificar, iremos elencar os conteúdos que são propostos para o 4º ano do Ensino Fundamental:

Bases de interpretação teatral: a posição do orador, a postura do corpo, a dicção e a fluência; Os elementos compositivos do Teatro: texto e dramaturgia, ator e personagem, o ato e a cena, espetáculo, dramaturgia, interpretação e marcação, figurino, roteiro, espaço cênico, cenário, iluminação e sonoplastia; O teatro no contexto local; a tragédia; a comédia; o monólogo: o diálogo; representação grupal; teatro folclórico: pastoril, bumba-meu-boi, mamulengo, reisado, cavalhada; a ópera (NATAL, 2008, p.26).

Fica evidente também, como no PNC's, uma visão clássica do Teatro e um tanto quanto limitada ao sugerir conteúdo como “Bases da interpretação teatral: a posição do orador, a postura do corpo, a dicção e a fluência” (NATAL, 2008, p. 26).

É possível sim que sejam trabalhados alguns destes conteúdos em sala de aula com crianças do Ensino Fundamental, contudo o docente precisa se atentar para o “como” isso vai ser feito em suas práticas pedagógicas, devendo pensar no público alvo, no motivo de se escolher determinado conteúdo e o que este pode oferecer além de simplesmente informação sobre determinado assunto. Precisa ser pensado como isto vai fazer sentido para os envolvidos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tudo que fora mencionado, acreditamos na importância do Ensino de Teatro em escolas públicas a partir do momento em que aquilo possa de alguma forma tocá-las, quando aquilo faz com que elas possam refletir com relação às questões de mundo que as rodeiam, que possa fazer com que elas vejam as possibilidades que existem no mundo além das que elas conhecem, que possam ter contato com as diversas formas do teatro e que reconheçam as formas que estão presentes perto delas, em suas comunidades e que possam respeitá-las, para assim, serem apreciadores, que consigam pensar a partir e sobre algo que assistem.

Pensamos que o Ensino de Teatro seja realmente importante em escolas, desde que ele faça sentido na vida daqueles alunos e atinja-o de alguma forma, que tenha a ver com o contexto dela, sem tirar o poder lúdico e mágico que este pode oferecer. Além de um ensino que possa abranger as possibilidades do professor e do aluno, como trabalhar com aspectos da cenografia, que envolvem iluminação cênica, figurino, maquiagem, sonoplastia e cenário, refletindo acerca desta enquanto linguagem e instrumento de leitura e percepção que pode alterar o espaço (cênico ou não).

5. REFERÊNCIAS

ARAÚJO, José Sávio de Oliveira. **A Cena Ensina:** uma proposta pedagógica para formação de professores de teatro. Tese [Doutorado em Educação] – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** arte. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1997.

FREIRE, Ana Maria Araújo (org.) **Pedagogia da Indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade.** 5 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

_____. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

NATAL, Secretaria Municipal de Educação. **Referenciais Curriculares de Artes para o ensino fundamental**. Secretaria Municipal de Educação, Natal-RN, 2008.

PENNA, Maura. A Orientação geral para a área de arte e sua viabilidade. In: ALVES, Erinaldo, SANTANA, Arão Paranaguá de. **Este é o ensino de arte que queremos?** Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Editora Universitária, Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas Letras e Artes da UFPB: João Pessoa, 2001. p. 31 – 55.

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

PERNAMBUCO, Marta Maria; PAIVA, Irene Alves de. **Caderno Didático 1:** pesquisando as expressões da linguagem corporal; (Artes e Educação Física). Natal: Paidéia/UFRN, 2005.

SILVA, Ildisnei Medeiros da. **A influência no PIBID na formação do licenciando em Teatro da UFRN:** relato de experiência. TCC – Artigo Científico (Especialização em Docência no Ensino Superior) – Universidade Potiguar, EdUnP, 2014.