



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA EDUCAÇÃO E INFÂNCIA
MATHEUS VINICIUS DE SOUSA FERNANDES

***PARA ALÉM DO TRÁGICO? DESAFIOS PARA PENSAR A PERSPECTIVA
HISTÓRICO-CULTURAL NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NO
CAMPO DO TEATRO NO ENSINO FUNDAMENTAL I***

Florianópolis

2019

MATHEUS VINICIUS DE SOUSA FERNANDES

***PARA ALÉM DO TRÁGICO?* DESAFIOS PARA PENSAR A PERSPECTIVA
HISTÓRICO-CULTURAL NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NO
CAMPO DO TEATRO NO ENSINO FUNDAMENTAL I**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação
em Educação, da Universidade Federal de Santa
Catarina, como requisito para obtenção do título de
Doutor em Educação na Linha de Pesquisa:
Educação e Infância,
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Luciane Maria Schlindwein.

Florianópolis

2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Fernandes, Matheus Vinicius de Sousa
Para além do trágico? Desafios para pensar a
perspectiva histórico-cultural na Base Nacional Comum
Curricular no campo do Teatro no Ensino Fundamental I /
Matheus Vinicius de Sousa Fernandes ; orientador, Luciane
Maria Schlindwein , 2019.
144 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, Florianópolis, 2019.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Psicologia Histórico-cultural. 3. Teatro
na Educação. 4. Ensino Fundamental I. 5. Base Nacional
Comum Curricular. I. Schlindwein , Luciane Maria. II.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós
Graduação em Educação. III. Título.

MATHEUS VINICIUS DE SOUSA FERNANDES
**PARA ALÉM DO TRÁGICO? DESAFIOS PARA PENSAR A PERSPECTIVA
HISTÓRICO-CULTURAL NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NO
CAMPO DO TEATRO NO ENSINO FUNDAMENTAL I**

O presente trabalho em nível de doutorado foi avaliado e aprovado por banca
examinadora composta pelos seguintes membros:

Dr. Rogério Machado Rosa
Universidade Federal de Santa Catarina – CED/UFSC

Dr.^a Rita Buzzi Rausch
Fundação Universidade Regional de Blumenau – FURB

Dr.^a Luana Maribele Wedekin
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP

Dr.^a Heloise Baurich Vidor
Universidade Estadual de Santa Catarina – UDESC

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi
julgado adequado para obtenção do título de doutor em Educação.

Prof.^a Dr.^a Andrea Brandão Lapa
Coordenadora do PPGE/CED/UFSC

Dr.^a Luciane Maria Schlindwein
Orientadora

Florianópolis, 31 de maio de 2019.

“O saber que não vem da experiência não é realmente saber”

Lev Semenovitch Vigotski (1896-1934)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os colegas e amigos que se fizeram presentes direta ou indiretamente em todos esses anos, durante o período de doutoramento, gratidão. Aos familiares, em especial aos meus irmãos, pai e mãe que, a distância, torceram constantemente.

Por todos os colegas e amigos que fiz durante meu percurso na Educação Básica enquanto docente, o real sentido da pesquisa eu encontrei em campo, com todos: amigos do IFSC Jaraguá do Sul; Escola Estadual Padre Anchieta (Florianópolis); EJA Norte I (Florianópolis); Escola Herondina Zeferina Medeiros (Florianópolis); Escola Municipal Geraldo Castelo (Campo Grande/MS); Gerência do Ensino Fundamental e Médio (SEMED – Campo Grande/MS), e demais instituições em que trabalhei e que estão na luta por um ensino público e de qualidade. Em especial a Deise Xavier (*in memoriam*).

Aos professores e colegas do curso de Artes Cênicas da UFGD, curso de Artes Cênicas da UEMS, *Universidad de Guanajuato* no México e do curso de Teatro na UDESC (PPGT).

Aos colegas, professores e amigos discentes do PPGE/UFSC, Linha de Educação e Infância (turma 2016) e do NUPEDOC/UFSC: em especial a Mariana Datria e Aline Martins, amigas de longas caminhadas nos percursos docentes.

Em especial, agradeço minha orientadora Luciane Maria Schlindwein, pelo entendimento de todo o contexto caótico em que nos encontramos na Educação e pela disponibilidade ímpar na reta final desse trabalho.

Aos membros da banca que colaboraram na qualificação desse processo e na defesa de tese, de modo a reorientar o projeto proposto.

Agradeço imensamente a professora Lucineia Contiero (UFRN), que me encaminhou para a pesquisa com sua generosidade e humanidade sem qualquer interesse.

Beatriz Cabral, Biange, pessoa que me recebeu tão bem na Ilha enquanto residia por Santa Catarina e que me ensinou muito nesse percurso.

Aos amigos de luta na educação e na vida, que de certa forma (re)orientaram de modo conjunto, o processo da escrita. Gratidão é a palavra que me atravessa nesse percurso.

RESUMO

Lev Semyonovich Vigotski (1896- 1934) dedicou boa parte de sua vida para o teatro. Discorreu, em seus aportes, acerca do teatro na educação e soube mediar com pertinência, conceitos base para se pensar a arte teatral na Rússia. São princípios e pressupostos que se fazem atuais para se pensar a educação em Arte e o Teatro na Educação no Brasil (criação, imaginação, vivência, dentre outros). Esta pesquisa, de cunho bibliográfico e documental, busca apreender, no contexto da obra de Vigotski, as suas contribuições sobre arte teatral e linguagem artística e os possíveis desdobramentos para o exercício da docência em teatro na educação básica e o lugar da mediação e criação no âmbito escolar. Logo, problematizamos, no projeto, o espaço para pensar a criação da criança pertencente ao Ensino Fundamental I no Brasil e do papel do docente em Arte (campo específico do Teatro), no documento Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Trata-se de lançar um olhar para a BNCC, de modo a circunscrever dissonâncias para a efetiva educação em Teatro, na análise do documento em seu processo de implementação e em diálogo com a Teoria Histórico-Cultural. Portanto, a pesquisa busca contribuir com a produção do conhecimento na área da Pedagogia do Teatro e da Educação, questionando o caráter meritocrático, mensuratório e multiculturalista do documento Base Nacional Comum Curricular na área de Arte – Teatro, documento que norteará a elaboração dos currículos em todo o território nacional.

Palavras-chave: Vigotski. Teatro na Educação. Ensino Fundamental I. BNCC.

RESUMEN

Lev Semyonovich Vigotski (1896-1934) dedicó gran parte de su vida al teatro. Habló en sus contribuciones sobre teatro en educación y supo mediar con pertinencia, conceptos básicos para pensar el arte teatral en Rusia. Estos son principios y suposiciones actuales para pensar sobre la educación artística y el teatro en la educación en Brasil (creación, imaginación, experiencia, entre otros). Esta investigación, de naturaleza bibliográfica y documental, busca comprender, en el contexto del trabajo de Vigotski, sus contribuciones sobre el arte teatral y el lenguaje artístico y las posibles consecuencias para el ejercicio de la enseñanza del teatro en la educación básica y el lugar de mediación y creación en ambiente escolar. Por lo tanto, problematizamos, en el proyecto, el espacio para pensar sobre la creación del niño perteneciente a la Escuela Primaria I en Brasil y el papel del maestro en Arte (campo específico del Teatro) en el documento Currículo Nacional Común. Se trata de echar un vistazo a la *BNCC*, para circunscribir las disonancias para una educación teatral efectiva, en el análisis del documento en su proceso de implementación, en diálogo con la Teoría Histórico-Cultural. Por lo tanto, la investigación busca contribuir a la producción de conocimiento en el área de Pedagogía de Teatro y Educación, cuestionando el carácter meritocrático, medible y multicultural del documento Currículum Nacional Común en el área de Arte - Teatro, un documento que guiará la elaboración de planes de estudio en todo el territorio nacional.

Palabras clave: Psicología cultural-histórica. Teatro en la educación. Escuela primaria. Base de Currículo Nacional Común - BNCC.

ABSTRACT

Lev Semyonovich Vigotski (1896-1934) devoted much of his life to theater. He spoke in his contributions about theater in education and knew how to mediate with pertinence, basic concepts for thinking the theatrical art in Russia. These are principles and assumptions that are current to think about art education and theater in education in Brazil (creation, imagination, experience, among others). This research, of bibliographic and documentary nature, seeks to apprehend, in the context of Vigotski's work, his contributions about theatrical art and artistic language and the possible consequences for the exercise of teaching in theater in basic education and the place of mediation and creation in school environment. Therefore, we problematized, in the project, the space to think about the creation of the child belonging to Elementary School I in Brazil and the role of the teacher in Art (specific field of Theater) in the document Common National Curriculum. It is a matter of taking a look at the *BNCC*, in order to circumscribe dissonances for effective theater education, in the analysis of the document in its implementation process, in dialogue with the Historical-Cultural Theory. Therefore, The research seeks to contribute to the production of knowledge in the area of Theater Pedagogy and Education, questioning the meritocratic, measurable and multiculturalist character of the document Common National Curriculum in the area of Art - Theater, a document that will guide the preparation of curricula in all over the national territory.

Keywords: Cultural-historical psychology. Theater in Education. Elementary School. Common National Curriculum Base - BNCC.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Retrato de Vigotski.....	30
Figura 2 - Vigotski e sua filha Guita, nascida em 1925.	42
Figura 3 – Quadro de habilidades em Teatro.....	119
Figura 4 - Quadro competências em Teatro.....	125
Figura 5 - Quadro competências em Teatro.....	126
Figura 6 - Quadro competências em Teatro.....	126
Figura 7 - Quadro competências em Teatro.....	127
Figura 8 - Quadro competências em Teatro.....	127

LISTA DE ABREVIATURAS e SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EJA	Educação de Jovens e Adultos
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CED	Centro de Educação
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica
DICEI	Diretoria de Currículos e Educação Integral
FAEB	Federação de Arte-Educadores do Brasil
IFSC	Instituto Federal de Santa Catarina
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LLECE	Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina
MEC	Ministério da Educação
MS	Mato Grosso do Sul
NUPEDOC	Núcleo de Formação de Professores, Escola, Cultura e Arte
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
PPGT	Programa de Pós-Graduação em Teatro
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SESC	Serviço Social do Comércio

UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UEMS	Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UG	<i>Universidad de Guanajuato (México)</i>
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal
ZDI	Zona de Desenvolvimento Iminente

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	SOBRE OUVIR CORES	15
1.2	CAMINHOS PERCORRIDOS E ATRAVESSAMENTOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	21
1.3	ACERCA DO MÉTODO.....	26
2	VIGOTSKI E O TEATRO ENQUANTO CAMPO ESPECÍFICO	30
2.1	INTERSECÇÕES ENTRE TEATRO E PSICOLOGIA EM VIGOTSKI	30
2.2	VIGOTSKI E AQUISIÇÃO DO CONHECIMENTO: A IMPORTÂNCIA DE SE PENSAR O TEATRO ENQUANTO CAMPO ESPECÍFICO NA ARTE	35
2.2.1	Do conhecimento artístico, para psicologia da arte	35
2.2.2	Entre o artístico e o científico	37
2.2	DAS POSSIBILIDADES E APROXIMAÇÕES: VIGOTSKI E O ENSINO DE TEATRO VOLTADO PARA A INFÂNCIA NA ESCOLA BÁSICA.....	42
2.3	PENSAR VIGOTSKI NA EDUCAÇÃO: ENTRE VIVÊNCIA, CRIAÇÃO, IMAGINAÇÃO E MEDIAÇÃO	44
2.3.1	Criação e imaginação	45
2.3.2	O processo de mediação: entrelaces para criação e imaginação	51
2.3.3	A vivência (<i>pereživánie</i>) em Vigotski	54
2.3.4	Entre vivência, imaginação, criação, mediação, drama, jogo e teatro: perspectivas vigotskianas	57
3	PERCURSOS PARA A CRIAÇÃO EM TEATRO NA ESCOLA: O PROFESSOR ENQUANTO ENCENADOR NA EDUCAÇÃO BÁSICA	64
3.1	A METÁFORA DO PROFESSOR ENQUANTO ENCENADOR NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	69
3.2	ENCENADOR, CONCEITO DE MESTRE-ENCENADOR E PEDAGOGIA DO TEATRO	73
4	TEATRO NA EDUCAÇÃO: CAMINHOS E DESCAMINHOS DO TEATRO E DA ARTE NO ENSINO BÁSICO NO BRASIL	79
4.1	A ARTE NA EDUCAÇÃO E CONTEXTO NACIONAL	79
4.2	O TEATRO ENQUANTO FERRAMENTA PEDAGÓGICA.....	82

4.3	O TEATRO COMO ÁREA DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO NO BRASIL	83
4.4	O TEATRO NO SÉCULO XX: INFLUÊNCIAS GLOBAIS E O TEATRO NA EDUCAÇÃO NO PAÍS	85
5	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL	93
5.1	DOCUMENTO NORMATIVO NA HISTÓRIA DO BRASIL: BNCC E A MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO.....	93
5.1.2	A criação da BNCC – um caminho percorrido	96
5.2	A BNCC E ARTE – ÁREA DO CONHECIMENTO	106
5.3	O TEATRO, A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O CURRÍCULO DO MATO GROSSO DO SUL	113
5.3.1	A Base Nacional Comum Curricular (Brasil) e o campo do Teatro	113
5.3.2	A BNCC enquanto currículo: um estudo ao Currículo de Referência do MS com ênfase na Arte e no Teatro	121
6	CONSIDERANDO-AÇÕES	132
	REFERÊNCIAS.....	138

1 INTRODUÇÃO

1.1 SOBRE OUVIR CORES

No descomeço era o verbo. / Só depois é que veio o delírio do verbo. / O delírio do verbo estava no começo, lá onde a criança diz: Eu escuto a cor dos passarinhos. / A criança não sabe que o verbo escutar não funciona para cor, mas para som. / Então se a criança muda a função de um verbo, ele delira. / E pois. / Em poesia (MANOEL DE BARROS).

Delirar, pelo verbo, é o começo de tudo. Início assim, transgredindo a epígrafe. Antes do delírio, um descomeço. Cada delírio na infância é capaz de saltar a imaginação. Na indissociável conjugação de tempo-lugar na infância é necessário mudar a função do verbo, criar sobre.

Ao observar normas, procedimentos, estatutos, parâmetros, referenciais e currículos diversos, escutar a cor dos passarinhos na educação das infâncias, que não são únicas ou homogêneas, tornamo-nos reféns de apenas “escutar para som”.

Escutar para som é uma corrente da educação *dicionarizante* presente no século XXI. “Escutamos para som”, os processos de ensino e aprendizagem voltados para a infância. Bombardeios diários e contaminados reiteram que é necessário escutar para som e não para cores. Discordamos. Queremos por aqui escutar para cores, se houver possibilidade. Possibilidade de compreensão de que é inegociável o encontro da Educação com a educação estética e artística nos caminhos de ensino e aprendizagem na infância.

Precisamos promulgar a sensibilidade estética. Podemos compreender que a sensibilidade estética faz parte do processo de humanização, que se estabelece entre o homem e o homem, com a natureza e no que também podemos entender enquanto social. Para Marx (2002), o “olho” do homem configurou-se humano, no momento em que o objeto se transformou em objeto humano, ou seja, em objeto social. Sendo assim, a estruturação do ser humano acontece pelo viés histórico e cultural, em coletividade, como unidade de transformação em aspecto do coletivo.

Marx (2002) busca essa diferenciação entre o que é do olho humano e o que seria esse olhar não humano e ouvido não humano. Outrossim, só é humano o que perpassa pelo caminho da sensibilização. Para o autor, só se constrói a práxis humana quando se fixa na questão entre objetividade e subjetividade.

Cabe o entendimento da arte como constructo social, parte integrante da realidade social, realidade objetiva – objeto da sua subjetividade, que é humana. Desse modo, a arte, ainda que em processo individual, se torna social, ou, nas palavras de Marx (2002, p. 141): “[...] o homem é igualmente totalidade, a totalidade ideal [...] ele existe ainda na realidade como a intuição e o espírito real da existência social”. Tal caminho fecunda a construção do homem e sua relação dialética com o mundo e se dá em plano coletivo.

Sendo a Arte fruto desse constructo social, realidade integrante que, de certo modo revela, exprime e recria o mundo em que vivemos. Qual seria o papel do Teatro na escola nos dias de hoje?

Partimos por aqui para o entendimento de Teatro como um lugar de criação em aspecto coletivo na escola nos tempos atuais. Criação coletiva pelo fato de repensar o papel da Arte na escola que “objetiva subjetividades” diversas, em contexto coletivo ao encontro dos objetos artísticos, sem deter o conhecimento na área. Objetos artísticos por aqui transcorrido jamais poderão ter vínculo acabado com a palavra. Talvez seja essa a grande dimensão da compreensão do papel do Teatro na escola: a formação do sensível em resposta ao que estamos vivendo na contemporaneidade. Objetos artísticos e estéticos na escolas só são sensíveis se passam pela dimensão do humano. Logo, temos a ideia de que um dos papéis fundamentais do educador em teatro exige despertar o lugar e o papel da sensibilidade estética.

Tão importante quanto esse despertar, considero aqui uma dimensão do papel político do teatro na educação: sensibilizar administrando e considerando a práxis humana, a possibilidade de imersão em aspectos estéticos e éticos que propõem ação transformadora, emancipadora.

O que vem a ser um teatro que pensa efetivamente e considera a sensibilidade e a práxis humana como plano para uma ação transformadora na proposta educativa na própria área do conhecimento? Por que a Arte na escola em determinados contextos insiste na esterilidade¹ e não propõe ação transformadora?

¹ Esterilidade da Arte está no cerne da questão sobre arte em Bakhtin (2011), que criticava os estudiosos que analisavam a arte de sua época pelo viés da ciência natural ou somente pela linguística, esquecendo a relação da forma e conteúdo com o mundo e valores éticos e estéticos, valores pertencentes à arte. Logo, a arte estéril seria aquela que não responde pela vida.

Entender a dimensão política da ação do teatro na educação nos torna, então, responsáveis. Responsáveis na união entre arte e vida, em três campos da cultura humana: ciência, vida e arte. Para o evento artístico acontecer, seja ele na educação ou não, é necessário tornar-se responsável por seu ato e entender a dimensão que perpassa essa tríade:

[...] temporariamente o homem sai da 'agitação do dia a dia' para a criação como para outro mundo de 'inspiração, sons doces e orações'. O que resulta daí? A arte é uma presunção patética demais [...] e é bom que o homem da vida saiba que sua falta de exigência e a falta de seriedade das suas questões vitais respondem pela esterilidade da arte [...] E nada de citar a 'inspiração para justificar a irresponsabilidade [...] (BAKHTIN, 2011, p. XXXIII - XXXIV).

Ao nos remetermos ao texto de Bakhtin (2011) e ao repensar o papel do educador na escola, é urgente estabelecer critérios para se pensar na não esterilidade da Arte, na compreensão do ensino do teatro como ato transformador. Transformador: ato responsivo que perpassa pela dimensão ética, estética e política.

Não é de hoje que o Teatro vem sendo objeto de estudos acerca de seu amortecimento e esterilização, em sua dimensão educativa e responsável. Um dos primeiros teóricos a propor reflexão sobre a questão foi Vigotski (2009), que já nos apontava acerca de um Teatro que se isentava de responsabilidade ao falar da vida, em uma obra artística em era pré-revolucionária na Rússia. Compreendemos esse trabalho como um ato responsável de trazer possibilidades férteis de estudos do teórico russo para pensar a educação do teatro no país nos dias atuais, salientando as questões do nosso tempo. Apesar de as questões do teórico perpassar por sua época, a reflexão de Vigotski, ao tratar de processo e produto, amortecimento das questões artísticas e estéticas em sala de aula, críticas as formas sociológicas estanque, nos cabe para repensar a educação em Arte em nosso contexto atual.

No trabalho aqui descrito há, portanto, um delírio de tentar encontrar, na educação voltada para o ensino fundamental I e para infância, escutas de cores na educação, no campo específico do teatro, a partir da perspectiva dos aportes de Vigotski (2005, 2007, 2009, 2010) e seu entrelaçamento com a área e a infância.

“Para além do trágico” é uma metáfora para tentar entender os caminhos e processos que perpassam o ensino de Teatro voltado para a Educação Básica em nível nacional, visto que hoje, para se ensinar teatro na escola, não necessariamente se trabalha com uma perspectiva de montagem de uma peça clássica (ainda que essa

proposta se faça de modo recorrente em âmbito nacional). Tentaremos colocar em jogo, em seus diversos sentidos da palavra, o papel do professor enquanto mediador do processo de aquisição do conhecimento na área, na Escola Básica, convidando-o a pensar no professor como encenador.

Em perspectiva de área, propomos um outro olhar para o Teatro na escola, não somente pelo caminho *textocentrista*² que perdurou pela história do teatro na educação no século XX. Existe, para tanto, métodos e perspectivas distintas, descentrando o texto como principal fonte do teatro no espaço escolar. Quanto a abordagem de um texto teatral na escola, é possível trabalhar em busca de um não endurecimento, com vistas à criação dos educandos.

Compreendo que, quando estamos em trabalho com um texto ficcional em teatro é preciso desprender de uma ideia engessada, escolarizada e frustrante para lidar com o texto, bem como quanto a toda questão em relação ao ensino e a aprendizagem na área. Para tal fim, nesse trabalho, proponho a metáfora do professor como encenador, no entendimento do papel central do professor docente em Teatro que organiza o ambiente, todavia, não hierarquiza o trabalho de modo vertical. Assim, mais do que somente dirigir um procedimento de organização de um evento teatral na Educação Básica, o professor, docente licenciado em Teatro, pode entender o processo como um todo, operado pelo coletivo (o professor encenador será abordado no capítulo 4).

Vidor (2017), uma das pesquisadoras da Pedagogia do Teatro no Brasil, defende o texto literário como campo fértil para criação no ensino e na aprendizagem em teatro no espaço da escola, ao acreditar que é preciso ir além das abordagens tradicionais e escolarizadas ao encontro do texto ficcional. Em sua pesquisa correlacionada a diversos autores do Teatro e da Literatura, a autora destaca o papel da indeterminação na abordagem nos textos ficcionais. Posto isto, entender um texto literário com essas camadas, garante o entendimento da possibilidade de intervenção do leitor. Há, desse modo, um convite a criação, que implica uma coautoria. A leitura de um texto de modo criativo requer tempo, esforço, mobilidade e uma ambientação para tal.

² Textocentrismo era o espetáculo que estava a serviço do texto, era a principal referência do movimento simbolista no teatro. O texto era elevado, em primeira instância, como principal elemento da encenação por esse viés.

À vista disso, neste trabalho, em relação aos diversos modos de se fazer teatro na Educação, criticamos as abordagens equivocadas no ensino da Arte em que não há convite para criação: “Para além do trágico”, metáfora por aqui transposta, refere-se ao entendimento de uma abordagem em teatro, na escola, que ultrapassa a concepção de trabalhar textos olvidando a criação, ao recursar linhas interpretativas possíveis aos alunos: é pensar para além de um processo mecanizado que foi pauta das discussões de pesquisas em Teatro na Educação nas últimas décadas, ou para além de competências e habilidades, em documentos normativos nacionais.

Não há o menosprezo ao enfrentamento das dificuldades da leitura na sala de aula, em que o professor de Teatro, pode sim, vir a colaborar com as dificuldades de nossos tempos em relação à leitura. Ainda, não negamos de forma alguma o texto literário dramático. Todavia, caso o professor opte em trabalhar com o texto literário dramático, o mesmo precisa compreender a importância da decodificação e, ainda, a criação sobre os mesmos no ato interpretativo. Buscar meios para se fazer uma leitura em que desperte o interesse da criança e não de modo que provoque engessamento³.

Acerca desse engessamento supracitado, Vigotski (2009) é um dos grandes expoentes e críticos da abordagem metodológica dos professores que trabalhavam com o teatro na sala de aula. Em todos os processos teatrais exemplificados pelo autor, a criação sempre está em evidência. Para esse trabalho, de modo não estanque, elegemos parte da obra do autor em que dialoga o pensar “além do trágico”, ou seja, repensar os modos de criação na contemporaneidade, a partir dos estudos do autor bielorrusso e problematizar o campo específico do Teatro em um documento normativo, que ditará a construção de todos os currículos em âmbito nacional na arte teatral e nas demais áreas do conhecimento.

O recorte proposto na obra do autor neste trabalho, ao pensar a montagem de peças em dado contexto (Rússia), pode ser entendido como campo fértil para reflexão e o repensar da criação nas aulas de teatro nos dias de hoje. Salientamos a importância de se fazer uma aproximação e ressignificação aos aportes vigotskianos

³ Compreendemos os distintos modos de se fazer teatro na Educação Básica, que vai além de uma abordagem ao texto dramático. Diversos métodos e caminhos propostos, por meio dos Jogos Teatrais, Teoria da Improvisação, Drama como método de ensino, encontro com a Performance, dentre outras perspectivas presentes na escola básica, trabalham com um outra configuração e com diversos textos para além dos dramáticos, no entanto, ainda se faz presente a forma mais tradicional de se abordar Teatro na escola básica: criação de peças para apresentação, por meio de textos acabados.

na atual conjuntura educacional, com vistas aos modos de se fazer teatro na educação no Brasil.

Se faz pertinente, para este trabalho rever o contexto vivido por Vigotski na elaboração de toda a sua obra em período de pré e pós-revolução russa (1917). Para Valsiner e Van der Veer (1991), Vigotski e seus escritos tem perspectiva de uma sociedade sem classe e de possibilidade de uma reforma da natureza humana, em referência as análises de subestruturas econômicas da sociedade russa:

[...] Psicologia Pedagógica foi de longe o livro mais ideológico de Vygotsky e continha muitas referências às perspectivas da nova sociedade sem classes e as possibilidades de reforma da natureza humana. Entre outras coisas, Vygotsky fazia referência a análise de Marx e Engels das subestruturas econômicas da sociedade. (VALSINER; VAN DER VEER, 1991, p. 67).

Portanto, se faz de suma importância a reiteração de que a obra de Vigotski, nesse projeto, caminha para a aproximação das questões que são do nosso tempo. Nos indagamos qual será o papel do Teatro na Educação, como área do conhecimento. Logo, na perspectiva de responder as questões atuais, estabelecemos a possibilidade de transpor a Poética do Grande Tempo de Bakhtin (2011):

Colocamos para a cultura do outro novas questões que ela mesma não se colocava; nela procuramos resposta a essas questões, e a cultura do outro nos responde, revelando-nos seus novos aspectos, novas profundidades do sentido. Sem levantar nossas questões não podemos compreender nada do outro de modo criativo. [...] Nesse encontro dialógico de duas culturas elas não se fundem nem se confundem; cada uma mantém a sua unidade e a sua integridade aberta, mas elas se enriquecem mutuamente [...]. (BAKHTIN, 2011, p. 366).

Precisamos responder as questões de nosso tempo, nesse projeto. Voltar para Vigotski é estabelecer conexão para responder nossas questões, na *poética do nosso tempo*. É preciso pensar que os escritos do autor, que mediarão o trabalho em formato de tese, exprime a necessidade de dialogicidade, em enriquecimento mútuo, não confundindo o contexto russo com o contexto atual do Teatro na Educação Nacional.

Desta forma, será por aqui discorrida a importância dos aportes do teórico russo revolucionário que se importou com a área de conhecimento Arte e com o campo específico do Teatro em toda a sua trajetória de vida. Estabelecer relação com a obra de Vigotski, para pensar as Políticas Públicas para o Teatro na Educação em

âmbito nacional, é uma tentativa de enriquecimento mútuo, propondo novas profundidades de sentidos, mantendo a integridade de suas unidades.

1.2 CAMINHOS PERCORRIDOS E ATRAVESSAMENTOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

É igualmente relevante iniciar os atravessamentos que me propuseram à pesquisa aqui percorrida. Meu interesse em estudar Vigotski e seu entrelaçamento com o teatro assumiu posição, a partir de leituras no curso de Artes Cênicas, em disciplinas como Psicologia da Educação e alguns cursos de extensão que fiz no curso de Psicologia da Universidade Federal da Grande Dourados.

Em princípio, meu desejo em um curso de Artes Cênicas era a pesquisa dramaturgica e *cadeiras* que conversavam com o Bacharelado em Teatro, intuito de me profissionalizar na área da atuação teatral. Todavia, no decorrer dos dois primeiros anos de graduação, foi preciso optar entre bacharelado e licenciatura e a leitura dos escritos de Lev Vigotski, voltadas para a infância e o teatro fizeram-me repensar algumas questões cruciais para compreender a área na educação básica, para além dos engessamentos e estereótipos recorrentes. Logo, optei pela licenciatura.

Dentre os escritos que me fizeram repensar o caminho do Teatro na educação básica, está o livro do autor bielorrusso intitulado *Imaginação e criação na infância* (2009). Em seu capítulo acerca do teatro, com uma linguagem acessível para educadores em geral, Vigotski provoca inúmeras reflexões no que concerne à criação e à imaginação na infância. Minha inquietação com a proposta do projeto começou desde meu segundo ano de graduação, quando me deparei com a obra.

Coincidentemente e não por acaso, as leituras desse escrito de Vigotski “casavam” com as falas dos meus professores da graduação em Artes Cênicas/Licenciatura, no que concerne às metodologias teatrais para a infância, ainda que nunca o pusessem como referencial.

Em 2011, descobri um curso intensivo de Psicologia Pedagógica para docentes, coordenadores e diretores da rede pública do meu estado, Mato Grosso do Sul, oferecido pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Sem pestanejar, pedi autorização ao professor de Psicologia, já que era ainda graduando.

O curso, para professores de todas as áreas, das exatas às humanas, dedicou boa parte de sua carga horária para considerar a arte, independentemente da

formação geral dos ativos expectadores/participantes, fato que contribuiu para maior compreensão do ensino da Arte por educadores de outras áreas e suscitou-me uma pesquisa constante sobre o autor e sua relação com a Arte em geral, dentro do curso de Teatro e fora dele.

Já no final da minha graduação, em intercâmbio em Artes Cênicas no México, descobri outros dois pesquisadores que desdobram a aproximação de Vigotski para o teatro nas escolas e na infância, Javier García, espanhol, professor da Universidade de Guanajuato/México (2010) e Anton Franks, professor inglês (2004a/2004b) da Universidade de Londres. Ambos aproximam Vigotski da metodologia de ensino de teatro *Drama*⁴, em perspectivas convergentes, sobre a importância da aproximação do contexto histórico-cultural de cada educando aos processos teatrais voltados para a infância.

Na investigação sobre referências nacionais de seus escritos e relação com o teatro na infância, pouco é encontrado além de alguns nomes, como Ricardo Japiassu (2009) (pondero aqui sobre pesquisas na área entre Teatro e Vigotski, e não apenas de citações ou análises paralelas ou que colocam Vigotski em desdobramentos secundários).

Durante todo o estágio na graduação e na monografia criada, medieei os estudos em Vigotski (2009, 2010) conjuntamente com os suportes de pesquisadores da área do teatro. Era preciso repensar como chegar a criação e a imaginação ou se havia brecha para tal em contexto de educação básica que, muitas vezes, carece inclusive do entendimento de aspectos mínimos de criação.

Logo, era imprescindível observar nos estágios daquele período, enquanto bolsista da CAPES, no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Sesc (Departamento Artístico e educacional) ou estágio obrigatório no ensino fundamental I, como se dá, na prática, a criação em teatro ou como a criação é externa aos procedimentos educacionais em Teatro, quando nos resvalamos em normas e procedimentos das instituições escolares que promulgam um engessamento do teatro com perspectiva somente do produto.

⁴ O *drama*, ao qual me refiro, é uma metodologia de ensino de teatro inglesa, difundida em escolas brasileiras, conhecida também como *drama in education*, *drama in process*, *dramatización* ou simplesmente *drama*, em português, por isso o destaque na palavra. Neste projeto, a palavra drama faz referência à metodologia e não como sinônimo de teatro.

Prontamente, foi perceptível compreender a pertinência dos escritos do autor bielorrusso quase um século depois, ao observar diversos contextos escolares em que a reprodução na área teatral ainda se fazia como prática mais presente, em detrimento de caminhos metodológicos que interligavam imaginação e criação.

As crianças eram alheias à criação. Em conversas informais percebia o distanciamento entre texto, contexto, criação, participação e imaginação no processo teatral, das quais eram tidas como protagonistas pelo corpo escolar. Protagonista, na maioria dos casos, era o texto, um teatro na infância distanciado, voltado para o textocentrismo e estereótipos, ao suprimir um processo de ensino-aprendizagem para as infâncias que são múltiplas.

No percurso do Mestrado em Teatro, na UDESC, após inúmeros outros atravessamentos, a pesquisa se voltou aos adolescentes e ao Ensino Médio, o que não provocou o distanciamento da conversa com autores como Bakhtin (2011) e Vigotski (2005, 2009, 2010), visto que os mesmos foram de suma importância para pensar estética, arte, política e responsabilidade em teatro, no âmbito escolar.

Hoje, na qualidade de mestre em Teatro, atuando em contexto de Universidade Pública em curso de Artes Cênicas em Mato Grosso do Sul e frente ao currículo de Arte da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS (gestão na Secretaria Municipal de Educação), reitero a importância de discutirmos aspectos de criação e imaginação na infância, aspectos que me atravessaram enquanto professor de Teatro na Educação Básica e enquanto discente de pós-graduação, professor de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio, EJA, Ensino Superior (Licenciatura em Artes Cênicas), em todo o período de doutoramento.

Para tanto, na proposta da tese, no capítulo segundo sugerimos um recorte da biografia do autor, Lev S. Vigotski (1896-1934), voltada para o encontro com a área teatral, para o drama e suas conjugações. Tão importante como estabelecer conexões com seus aportes para a infância e a educação é situar o autor como uma pessoa também do teatro, que não apenas lia, mas participava de várias funções na organização de eventos teatrais na Rússia e na União Soviética. Todo o entrelaçamento de suas pesquisas caminha com a Arte e, dialeticamente, com o Teatro. Tais caminhos de criação de encenadores de sua época, da qual Vigotski foi exímio crítico e voz dissonante, pode vir a ser campo fértil para pensar a Pedagogia do Teatro em atual contexto nacional. Ainda, neste capítulo, apontamos a aproximação do autor com a área do conhecimento Teatro e a relação de um autor

frente ao seu tempo, que conseguiu estabelecer conexões interessantes para pensar a Arte enquanto modo social importante e colaborativo para o desenvolvimento humano, pesquisas entrelaçadas com as mais diversas áreas do conhecimento.

No terceiro capítulo, por meio do conceito de encenador, encontramos os grandes expoentes no teatro russo, propomos a conceito do professor-encenador, que conhece o clássico, preceitos na área, todavia estabelece um olhar para a criação que, de fato, seja eficaz para a educação em teatro na escola básica, de modo a estabelecer um olhar dialógico para com a criação em teatro no âmbito escolar. Neste caminho, ainda que se configure uma hierarquia no trabalho entre encenador e atores, professores e alunos, a via não poderá ser verticalizada. A transposição da figura do encenador propõe um processo de ressignificação do trabalho docente do licenciado em Teatro no Brasil.

Em primeira instância, o capítulo tratará do encenador com ênfase no caso russo, que surgiu contemporaneamente a vida acadêmica de Lev S. Vigotski e sua imersão com a área de Arte, no começo do século XX. O surgimento do papel do encenador reestruturou o modo e o processo de direção teatral a partir da História, celeiro dos primeiros expoentes que influenciaram o pensamento e a vivência dos demais encenadores do ocidente em todo o século XX. Para tal, há contribuições de teóricos da área do teatro como Martins (2002), Soares (2003), Ryngaert (2009) e Picon-Vallin (2011) e da educação como Schindwein (2012), que possibilitam a reflexão no que concerne a importância do papel do professor enquanto encenador, correlacionando com a Educação estética.

No quarto capítulo nos dedicamos acerca da Arte no Brasil e do Teatro na Educação como campo específico, de modo a sintetizar um panorama da respectiva área do conhecimento na Educação Básica no Brasil, interferências e projetos deliberativos que nortearam a área e que determinaram as características criadas para processos educacionais em especificidades, fatores que exercem até os dias atuais, forte influência na educação nacional. Cabe, portanto, o entendimento do percurso do Teatro na Educação, Teatro na Educação no século XX no Brasil, ainda como campo optativo e subtendido e sua transformação – campo obrigatório e legitimado pela Lei de Diretrizes e Bases, LDB nº 9394/96, reiterada nos PCNs e rediscutido na BNCC. Para traçar o panorama proposto, trataremos de dialogar com os escritos de Ferraz e Fusari (2010) e de Ana Mae Barbosa (1978, 2006) que traçam panorama na área de Arte, entrelaçadamente com os escritos dos pesquisadores da

área da Pedagogia Teatral como Pupo (2007), Ricardo Japiassu (2009), Santana (2010), dentre outros pesquisadores do campo específico do Teatro e da Educação.

No último e quinto capítulo, a proposta é compreender um documento deliberativo que norteará a educação em geral e a educação em Arte no país. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento deliberativo que determinará os currículos em todos os Estados da Federação. Ainda que se tenha a ideia de que Base não seja currículo, quando a mesma é transformada em cada estado, é chamada de Currículo e norteará o trabalho dos professores das diversas áreas do conhecimento, da qual se inclui o docente em Teatro. Para tanto, propomos uma imersão às críticas relacionadas à Base como forma de exemplificar, por meio de diversos estudos plurais, a recorrência do entendimento da Base como um projeto global de educação, que fragiliza os conhecimentos de cada área e o papel do professor na Educação Básica.

Daremos foco para criar uma perspectiva acerca da Base e sua relação com a Educação Nacional, em conseguinte para área de Arte no Brasil e ao final, um estudo acerca das competências e habilidades específicas da área do Teatro, mediado pelas categorias exercidas por Lev S. Vigotski, ao entender a importância de uma concepção dialética para a análise do documento, de forma a colaborar para pensar em um currículo que privilegie a educação estética e artística na infância e que abra espaços e caminhos para o desenvolvimento do trabalho docente, acerca da criação na respectiva área. Colaboram para essa organização e crítica à BNCC, pesquisadores como Melo (2003), Saviani (2008, 2012), Libâneo *et al.* (2012), Macedo (2014), Malanchen (2015, 2016), Marsiglia *et al* (2017) e os estudos de Vigotski (2005, 2009, 2010) que serão de real valor para compreender a análise qualitativa do documento, em vistas de decifrar sentidos e significados propostos conjuntamente à implementação do documento deliberativo.

Entende-se que o esforço artístico pode impregnar o homem, ao crer que a poesia existe e resiste em outros espaços, não só onde há “grandes criações da arte, mas em toda parte onde soa a palavra do homem”. (VIGOTSKI, 2010, p. 352). Parafrazeando Vigotski (2010), é na poesia do instante que se constitui o papel mais importante no ensino da Arte na escola.

Corroboro com o pensamento de Amorim (2003) sobre a construção desse trabalho: assumo a exotopia⁵ constitutiva da pesquisa, sendo assim, entendo que somente com minha posição é possível enxergar tais fatos, carrego então, a responsabilidade pelo ato por aqui discorrido em consonância com os aportes teóricos de Vigotski e outros estudiosos e interlocutores da Filosofia, Arte, Educação e de outras áreas do conhecimento.

Em suma, em meio a esse tão rico legado de escritos do autor bielorrusso, a tese por aqui suscitada surge da intenção de aprofundamento dos aportes vigotskianos para pensar o campo específico do teatro, em processo de ensino e aprendizagem na Educação Nacional, com ênfase na infância, em especial para o ensino fundamental I, visando encontrar sentidos, significados presentes no documento deliberativo, que faz referência à uma demanda educacional nacional, possibilitando explorar o (des)encontro sobre o papel do docente em teatro e problematizando o real lugar para a vivência, criação e imaginação em Teatro.

1.3 ACERCA DO MÉTODO

Para constituir a análise do objeto a ser estudado e cumprir com o objetivo de tese, acerca do desvendar sentidos e significados presentes na Base Nacional Comum Curricular, a partir da perspectiva de Lev. S. Vigotski, assentimos com a ideia de Aguiar e Ozella (2006), no entendimento de encontrar possibilidade de análise pelo caráter dialético em pesquisa qualitativa.

Explicam, os autores, que há necessidade de compreender os significados para além das aparências e em seu processo de constituição de qualquer objeto de estudo. A análise da BNCC é inspirada nestes autores, mas não se configura a partir da proposta de núcleos de significação⁶ que eles defendem.

⁵ Exotopia é uma categoria filosófica apresentada por Bakhtin (2011) para desenvolver o pensamento sobre Ética e Estética, lugar em que o sujeito se compreende enquanto ser singular ao observar o outro, em um “contrato” ético. Exotopia = extralocalidade.

⁶ Núcleos de significação é uma proposta metodológica que busca instrumentos para apreensão de sentidos e significados, elaborados pelos sujeitos frente a sua realidade. Geralmente, as pesquisas com núcleo de significação se fazem com sujeitos concretos em análise de entrevistas. Não iremos propor núcleos de significação para a tese, todavia as ideias da busca de apreensão de sentidos e significados constituídos pelos sujeitos (ocultos) da Base Nacional Comum Curricular, em análise do documento por uma perspectiva dialética, em que revela processos de contradições e historicidades presentes na construção do documento.

Por conseguinte, deste ponto de vista, há o entendimento de que a Base Nacional Comum Curricular na área de Arte (documento nacional) e a BNCC - Mato Grosso do Sul-Arte (documento que tem por base a BNCC e é currículo de referência do estado do MS), é produto de produção de sujeitos localizados em determinado espaço-tempo, em determinada cultura. Nessa relação, indivíduos que legitimaram a escrita do documento nacional são sujeitos que se excluem e se incluem na relação ao objeto construído. Desta maneira, o objeto em questão revela ideologias, relações sociais e os modos de produção presentes e recorrentes na sociedade brasileira atual, portanto, plurais.

Salientamos a tentativa de levantamentos de constructos basilares utilizados para a compreensão do caminho dialético empreendido para a análise, que caracteriza o método construído neste estudo: historicidade; mediação; contradição; significados; e sentidos (dos sujeitos que se apropriam dos significados sociais). Vivência, imaginação e criação também se constituem elementos-chave para a leitura e análise do documento norteador, que é repleto de sentidos plurais:

É interessante quando Vigotski afirma que o pensamento muitas vezes termina em fracasso, não se converte em palavras. Com essa afirmação, podemos entender que vivências ocorrem, que um processo está ocorrendo, mas que não se expressa claramente, ou nem é significado claramente, objetivamente, e, assim, podemos concluir que as vivências são muito mais complexas e ricas do que parecem. (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 227).

Creemos que, ao levantarmos os sentidos do texto, serão expostas respostas plurais, contraditórias, parciais. Em consonância com o pensamento dos autores (AGUIAR, OZELLA, 2006), pautamos a análise em revelar para além de dicotomias. Por exemplo, a categoria explorada por Vigotski, como um meio de analisar as determinações impregnadas no documento por uma concepção dialética.

Essa construção, como apontaremos em capítulo anterior a análise de dados, do campo específico do Teatro na BNCC, não se deu de forma linear, causal e imediata, mas foi circunscrita em um processo claro de interferências e determinações.

A análise infere a apreensão dos sujeitos autores da escrita da BNCC, que se revelam pelo documento, não optaram por aquele conteúdo em detrimento de outro, somente por concepções pessoais. Alcançamos a compreensão de que, de fato, os redatores elaboraram tal documento com determinações que são perceptíveis em

uma primeira leitura e outras que demandam estudo aprofundado acerca da criação do documento:

Entendemos, desse modo, que o homem, ser social e singular, síntese de múltiplas determinações, nas relações com o social (universal), constitui sua singularidade através das mediações sociais (particularidades/ circunstâncias específicas). Assim, ao falarmos em mediação, referimo-nos, como afirma Severino, 'a uma instância que relaciona objetos, processos ou situações entre si; a partir daí, o conceito designará um elemento que viabiliza a realização de outro que, embora distinto dele, garante a sua efetivação, dando-lhe concretude'. A categoria mediação não tem, portanto, a função de apenas ligar a singularidade e a universalidade, mas de ser o centro organizador objetivo dessa relação. (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 226).

Ao pensar na categoria de mediação, pautada no materialismo dialético, inferimos subjetividade e objetividade, externo e interno, como processos não antagonistas ou dicotômicos, que se configuram em relação. Bem como, os autores Aguiar e Ozella (2006), nosso objetivo nesse projeto, ao analisar a BNCC, em correlação direta aos aportes vigotskianos e categorias levantadas pelo mesmo, é uma tentativa de apreender as mediações sociais presentes no documento, correlacionando com outras categorias em Vigotski, por exemplo, a contradição entre discurso e implementação da BNCC. Entendemos que essa contradição caracteriza a dinâmica (dialética) à construção do documento em coletivo, conjuntamente a historicidade dos sujeitos (redatores), que por aqui tentaremos vincular com os tempos vividos.

Ainda, tratamos nesse projeto, sobre o entendimento de que a palavra, inclusas aquelas presentes na redação da Base, no campo específico do Teatro, são signos por excelência e estabelecem relação direta com o pensamento, dialeticamente:

Dessa forma, para que se possa compreender o pensamento, entendido aqui como sempre emocionado, temos que analisar seu processo, que se expressa na palavra com significado e, ao apreender o significado da palavra, entendemos o movimento do pensamento. (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 225-226)

Logo, o documento como “palavra” está impregnado de pensamentos plurais, embora cada palavra tenha significado, em seu contexto social, a junção da palavra e do pensamento colocado na Base denota, não somente significados construídos

historicamente, mas sentidos que precisam ser colocados à tona. Deste modo, os sentidos são constituídos pela unidade do emocional, como qualidade de contradição.

2 VIGOTSKI E O TEATRO ENQUANTO CAMPO ESPECÍFICO

2.1 INTERSECÇÕES ENTRE TEATRO E PSICOLOGIA EM VIGOTSKI

Figura 1 - Retrato de Vigotski



Рис 17. Лев Семенович, 1923г.

Fonte: Foto cedida via material de estudo pela professora Zoia Prestes em palestra realizada no ano de 2017 em Campo Grande/MS.

O teatro, sem equívoco, era uma das grandes paixões de Vigotski. Aficionado, espectador, crítico e homem zeloso ao encontro do fazer teatral, era também professor de estética. Ainda jovem, em época de revolução na Rússia, no final da década de 1910, Vigotski (NEWMAN; HOLZMAN, 2002) além de lecionar em Gomel, fundou diversas revistas literárias, palestrava acerca das mais diversas áreas distintas e teve contato com os mais diversos pesquisadores das diversas áreas, incluindo artistas do teatro, encenadores, dentre outras personalidades e pesquisadores:

A atuação pedagógica de Vigotski, assim como as atividades de caráter cultural que realizou em Gomel, atende a essas demandas gerais da educação e da arte do período. Após concluir sua formação em Direito, na Universidade de Moscou, e História e Filologia na Universidade Shanyavsky, de Moscou, em 1917, Vigotski retornou a Gomel, cidade onde viveu a infância e onde se engajou na construção de uma nova educação. O período de Gomel refere-se à sua produção entre 1917 e 1924, dirigida à educação, à crítica literária e teatral e à organização da produção teatral da cidade. Nesse

período, assumiu um papel central na vida cultural da cidade, promovendo as 'Segundas-feiras', encontros nos quais se discutiam literatura, artes visuais, filosofia. Além disso, lecionou em várias instituições públicas, incluindo disciplinas de estética para trabalhadores culturais rurais, e estética e teoria da arte no conservatório público. (WEDEKIN; ZANELLA, 2016, p. 162).

Pouco se publicou acerca de sua infância e de sua adolescência. Alguns registros alegam que Vigotski pôde desfrutar de uma educação refinada, já que dispunha de biblioteca e de tutoria em sua própria casa. Seu pai era chefe de uma ala do Banco Unido. Sua família era judaica e prezava por alguns costumes da educação judaica. Viveu num cenário de conflitos, massacres, preconceitos e toda a questão que afligia a Europa no começo do século XX. (JAPIASSU, 2009).

Na juventude, o autor já se mostrou interessado sobre as questões de arte, de tal modo que sua conclusão universitária no curso de Direito e Literatura foi elaborada a partir da obra *Hamlet*, de Shakespeare. Foi também poeta e tradutor de poesias.

Em 1917, obteve licença para lecionar no estado, em Literatura, Estética, Psicologia e outras áreas, mas nunca abandonou as Artes e Literatura para se aprofundar nos estudos da Psicologia.

Foi também participante da Universidade Popular de Shanyavski, onde cursou História e Filosofia, embora não tenha recebido títulos acadêmicos. Estudou alemão, latim, hebraico, francês, inglês, teve acesso às informações de grandes estudiosos e cientistas fora de seu contexto geográfico, teceu críticas e elogios a Piaget, sendo o autor de alguns prefácios dos livros do epistemólogo suíço traduzidos para o russo. (REGO, 1995).

Vigotski (2005), por meio de sua vivência com o teatro, em seu livro *Psicologia da Arte*, utilizou a tragédia e a expectativa no teatro para tratar seus aportes acerca dos sentimentos despertados pela arte, diferenciando-os dos comuns.

Para o autor, a arte é um meio pelo qual se pode exercer potencial transformação e reelaboração das emoções, porque reestrutura os sentimentos de modo a transformá-los. Em suma, Vigotski reiterava o poder provocador e de caráter dialético (catarse)⁷, exercido pela recepção em uma arte que faz convite a sentimentos

⁷ No Livro *Psicologia da Arte* (2005), Vigotski dedica um capítulo intitulado *Arte como catarse*, propondo a ideia enquanto um acontecimento que caminha pela via sensorial, mas não desvincula da Biologia, descrevendo-a como uma espécie de "explosão que destrói a energia nervosa". O autor busca a diferenciação entre o sentimento comum e o sentimento artístico, notado, este último, diretamente

avessos e conflitantes, dialogando com o pensamento do Homem como um ser monista, no qual não há separação entre mente e corpo, razão e emoção.

O teórico tinha sua vida tão atrelada às artes (teatro é somente uma das diversas linguagens artísticas das quais buscou aproximação), que em diversificados exemplos utilizou de alguma vertente – literatura, obra visual, vanguarda artística, dramaturgia – para dialogar com a nova Psicologia proposta pelo mesmo.

Compare: dotes naturais do ator ('amplua') [emploi (fr.)] determinam o âmbito de seus papéis, mas, mesmo assim, cada drama (= personalidade) tem seus papéis. 'Commedia del'arte': papéis fixos, jogam 'amplua' (Colombina, Arlequin etc.), os quais mudam o drama, mas o papel é o mesmo = de si mesmo. O drama com papéis fixos = a representação da psicologia antiga. Nova: na esfera do 'amplua' – é a mudança de papéis. O sonho no drama (personalidade) do Kaffir é um papel, o do neurótico é outro: herói e vilão, amante. (VIGOTSKI, 2000, p. 02).

Os exemplos utilizados por Vigotski (2009) e sua aproximação com o teatro vai além dos estudos literários. Podemos verificar, em forma sentenciosa no Manuscrito de 1929 (VIGOTSKI, 2000), na reflexão o autor propõe um encontro com o teatro para falar da psicologia: o entendimento da cristalização da velha ou antiga Psicologia, que trazia o entendimento da personalidade humana como algo imutável, imóvel ou posto de modo fixo. Para o autor, as funções e os desejos mudam de acordo com o contexto histórico-cultural (lugar que cada ser humano ocupa no meio e suas vivências), seu processo de organização correlacionado a concretude da vida e em procedência das relações sociais.

Deste modo, a cristalização dos dramas propostos pelos tipos da *Commedia del'Arte* situa o entendimento de que, de fato, a organização do meio não alterava o modo fixo de “ser no mundo”, rejeitando tal compreensão. É preciso compreender que o psiquismo é influenciado e constituído perante as interações e condições vividas e de que modo se organizam os “tipos”. No entendimento da Psicologia proposta pelo autor, não representa a concepção de que o meio exerce potencial real e concreto para a mudança, acerca do psiquismo de cada sujeito.

ligado à imaginação, à fantasia, observando as emoções da arte enquanto emoções inteligentes, que são realizadas pelo princípio da antítese, sentimentos opostos que causam uma espécie de curto-circuito, destruindo-os entre si – catarse. Cabe ressaltar que não há melhor modo de definição de reação estética para o autor (Vigotski se debruçou no conceito, no entanto, não garante uma conceituação fechada para o mesmo).

Em minha formação, na área do teatro, as contribuições de Vigotski estavam muito pautadas no conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal ou Iminente*⁸. Mas o autor ultrapassa essas perspectivas. A partir do pressuposto de que é necessário compreender o meio histórico-cultural de um teórico para buscar e formular reflexões junto ao contexto, é imprescindível dialogar com os diversos escritos do autor. Aqui, mais importante que retratar sua vida, é a relação de Lev Semiovich Vigotski junto às considerações e desdobramentos sobre a Psicologia, a Pedagogia e a Arte, sem delimitar ou hierarquizar os campos de conhecimento e possíveis contribuições para a área da Pedagogia do Teatro. Compreender somente as questões teatrais em toda a sua obra se faz impossível, sem compreender a formulação da Teoria Histórico-Cultural, na qual o ser humano é sujeito que traça sua própria cultura e que apresenta fator biológico, intimamente ligado à questão cultural. (BONIN, 1996).

Molon (1995) aponta que o interesse do autor pela Psicologia se dá pela preocupação com a gênese da cultura, em oposição à Psicologia clássica dominante de sua época, que, segundo Vigotski, não apresentava com pertinência as respostas para os mecanismos psicológicos individuais. Surgiu, então, a teoria da gênese e da natureza social dos processos psicológicos.

Para Bonin (1996), Vigotski tratou de criar uma teoria, na qual se configura a concepção de desenvolvimento cultural do ser, por meio do uso de instrumentos (meios externos para intervenção na natureza, que acarreta mudanças nos processos dos indivíduos).

Essa nova Psicologia, baseada nos princípios do materialismo dialético, compreendia o aspecto cognitivo por meio de explicação das funções psicológicas superiores, determinadas através da história e da cultura de cada ser. Em suma, o desenvolvimento do intelecto, está entrelaçado ao contexto social, de tal maneira que podemos considerar o homem moldável pela própria cultura que o mesmo cria: “O que é o homem? Para Hegel é o sujeito lógico. Para Pavlov é o soma, organismo. Para nós é a personalidade social, o conjunto de relações sociais, encarnado no indivíduo”.

⁸ *Zona de Desenvolvimento Proximal* é a distância entre o nível que uma pessoa pode chegar atuando sozinha para a resolução de um problema e o nível que pode alcançar com a ajuda de outra pessoa. Os humanos são os agentes de atuação nesse espaço. Essa zona é um interacional entre educador e educando (ANTUNES, 2008, p. 28-29). A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é trazida por Prestes (2012), como Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI). Segundo a autora, com formação básica e graduação na Rússia, a tradução por *proximal* não corresponde ao que o autor se referia, porque nessa zona psíquica, o educando está na iminência do aprendizado, não é regra que ocorra.

(VIGOTSKI, 2000, p. 33). O autor afirmava que as funções psicológicas eram construídas por meio das relações sociais.

Quando estudamos Vigotski e seus diálogos com diferentes áreas do conhecimento, compreendemos que seus desdobramentos acerca da Psicologia, da Educação e de qualquer outra área se instauraram dentro de determinado contexto histórico-social, divergente do campo geográfico e político do Brasil.

O autor reiterava que a educação teria de ter um trabalho mais profundo em comparação com a sociedade capitalista (DELARI JUNIOR, 2000), o mesmo encontrava-se no regime da União Soviética, em que educar era sinônimo de organização da vida. Logo, este trabalho, ao seguir a lógica histórica dos acontecimentos, no que tange ao teatro e à educação no Brasil, não tem a pretensão de comparar ou equivaler o ensino da Arte Teatral na contemporaneidade com as escolas na União Soviética, mas sim, de abordar e problematizar conceitos pertinentes que poderão vir a ser contribuidores para essa vertente artística na infância e, ainda, problematizar e aproximar conceitos e desdobramentos em um documento nacional, em caráter de ordem normativa.

Atualmente, em contexto brasileiro, ainda de maneira limitada, métodos de ensino em teatro ou caminhos metodológicos aproximam aportes do autor bielorrusso ao ensino de teatro para a infância na Educação Básica. Quando falamos, por exemplo, da organização do faz de conta que se torna teatro, por inúmeras vezes aparece o nome de Lev Vigotski como autor que pode enriquecer o caminho proposto, ao pensar em conceitos como imaginação e criação em teatro.

Outro exemplo está no Drama como método de ensino, recorrente nos currículos das escolas de países anglo-saxões, que é uma subárea do fazer teatral e já está sendo difundido no Brasil há mais de vinte anos (CABRAL, 2006). Esse é um método de exploração de formas e conteúdos em relação a determinado foco de investigação acordado entre o professor e educando.

O Drama é uma prática sobre a pesquisa, no qual a investigação proposta deverá ser estabelecida desde o começo do *jogo*, em consonância com o processo histórico e cultural dos participantes. Surge a partir de um campo ficcional e o contexto deverá ser instituído de acordo com os interesses das crianças. O professor se assume como mediador, as crianças criam, improvisam e pesquisam, a partir da prática, por meio de papéis sociais. Alguns pesquisadores da área do *drama* convidam

a compreender parte do processo ensino-aprendizagem do método por meio da *ZDI*, por exemplo.

No entanto, cabe ressaltar que, ainda que Vigotski seja difundido nas pesquisas dessa metodologia dentro e fora do contexto brasileiro, é possível encontrar diversas lacunas que divergem de seus apontamentos, como o uso do teatro e da arte como ferramenta de ensino ou subsídio para outras disciplinas ou um repasse de conteúdo alheio – Vigotski acreditava no potencial concreto do ensino de Arte para se ensinar Arte.

Essas contradições e consonâncias entre *drama*, teatro e os escritos do autor bielorrusso tornaram-se fecundo campo para investigação no trabalho por aqui proposto.

2.2 VIGOTSKI E AQUISIÇÃO DO CONHECIMENTO: A IMPORTÂNCIA DE SE PENSAR O TEATRO ENQUANTO CAMPO ESPECÍFICO NA ARTE

2.2.1 Do conhecimento artístico, para psicologia da arte

A Arte ganha espaço em análises nos tempos atuais, que vai além da concepção enquanto campo ou enquanto modo autônomo de expressão, também vista como modo de produção, com uma dimensão que se desenvolve por meio do sensível, ou para o conhecimento sensível.

Pensar em conhecimento em relação ao conhecimento sensível, estético e artístico na escola implica, de modo direto, na condição ou concepção do leitor da obra, sendo a comunicação desse conhecimento, um acontecimento no próprio ato estético nas mais diversas leituras artísticas, em que o leitor/educando se comunica com a obra, não somente, quando o mesmo a faz.

O conhecimento artístico ou conhecimento sensível, proposto nesse trabalho, busca de certo modo a distância do endurecimento da Arte enquanto conhecimento estanque, que deslegitima a relação entre criador, obra e leitura, ou seja, aquele que subjaz o aprimoramento da humanidade da relação. A fuga do conhecimento sensível ou do conhecimento artístico na escola está na contramão dos atos ritualísticos sofisticados, há a necessidade de pensar o conhecimento artístico não como forma de mercadoria:

O enclausuramento da arte em espaços específicos, o desenvolvimento de códigos ritualísticos sofisticados, a formação de um quadro de experts – do produtor ao vendedor, passando pelos críticos de arte e professores –, que alimenta a gama das inúmeras intermediações para o acesso à produção e ao consumo da arte, todo esse conjunto de fatores gera e preserva a aura de grande arte – desconhecida pela maioria e valiosa como mercadoria. (PEIXOTO, 2003, p. 94).

Para a concepção desse novo homem era também necessário, ao pensar na formação estética, o acesso para além do consumo de Arte, uma educação estética que de fato se dá pela relação. O conhecimento artístico se torna, então, na concepção de Vigotski (2005) um campo específico, um caminho autônomo, incluindo o entendimento da autonomia da obra de arte, inclusive em relação ao autor e ao espectador.

Para Vigotski (2005, p. 25), é importante pensar a Arte na contramão do entendimento e da concepção de formalistas russos e do formalismo alemão. O autor discordava da Arte enquanto valor, apenas da incorporação do inconsciente, criticando a concepção de conhecimento enquanto ato não criativo. Se opunha à ideia de que a Arte serviria para *exercício dos órgãos*, trazendo apenas aspectos biológicos para sua função. Ainda, era preciso estudar aquilo em que não temos consciência imediata.

Vigotski (2005) se distancia da concepção do ensino da Arte enquanto um campo de *conhecimento científico* em crítica aos pensadores de sua época. O *conhecimento*⁹ artístico é reivindicado por uma psicologia para a arte, ao buscar a fuga da compreensão de processo de ensino e aprendizagem de ordem publicística onde se decorava “fórmulas sociológicas falsas e fictícias”, tão importante como qualquer outra área do conhecimento e imprescindível na formação do humano. Nas palavras de Kosik (2002, p. 121), a Arte é uma realidade criada na obra, um caráter duplo, dialético: “A poesia não é uma realidade de ordem inferior à economia: também ela é do mesmo modo realidade humana, embora de gêneros e de ordem diversos”.

A aquisição do conhecimento que podemos chamar de artístico não se dá apenas no campo da consciência, nem somente ao decorar fórmulas sociológicas. A aquisição do conhecimento artístico está presente na fruição, na questão relacional e na vivência.

⁹ Vigotski se distanciava da arte enquanto conhecimento para não se aproximar da concepção empregada pelo formalismo russo. Assumo a responsabilidade da palavra conhecimento artístico nesse trabalho.

Sendo assim, essa aquisição do conhecimento de outra ordem reflete a distância de que o pensamento sugerido por Vigotski vai contra o ensino da Arte, todavia revela o endurecimento frente ao engessamento aos caminhos do “ensinar arte”, aplicando fórmulas e receitas por apenas concepções sociológicas.

No mais, para Vigotski (2010), a arte é uma finalidade na educação em perspectiva do desenvolvimento humano, sendo as habilidades técnicas e artísticas contribuintes diretamente para a educação estética. Por isso é bastante caro compreender o grau de dificuldade de entendimento produção artística em todo seu grau de complexidade, que é acentuado pelo desconhecimento ou distanciamento do processo de trabalho sobre a obra.

2.2.2 Entre o artístico e o científico

O autor se debruçou acerca da aquisição do conhecimento e revelou a importância de entender o aluno como um ser ativo na educação, não por mera transmissão do conhecimento.

Cabe aqui uma discussão acerca do trabalho empreendido por Vigotski, para compreender a relação dos conceitos cotidianos, científicos e artísticos. Vigotski (2005) apresenta uma proposição que pode ter real potencial para se pensar o caminho do ensino e aprendizagem na escola. Para a aquisição de um conceito cotidiano não é preciso de um quadro institucional, pois sua aprendizagem se dá na própria prática do cotidiano, com a comunicação imediata, em situações informais de aprendizagem. Por isso os níveis de abstração desses conceitos não são, necessariamente, elevados. Diferente processo ocorre na elaboração dos conceitos que podemos chamar de científicos:

Por outro lado, os conceitos científicos são de outra ordem, já que a referência de mundo que eles operam não é nunca imediata e nem direta. Ela sempre se realiza por intermédio de algum outro conceito. Vigotski mostra que um conceito científico tem uma relação tanto com os objetos do mundo, quando com outros conceitos. Isso significa duas coisas: 1) os conceitos científicos sempre se apoiam nos conceitos cotidianos, não podendo existir sem eles e 2) um conceito científico existe sempre no interior de um sistema de conceitos. (FRIEDRICH, 2012, p. 100).

A autora explica que Vigotski pontua os conceitos científicos como generalizações das generalizações, dando como exemplo, um conceito que surge da ontogênese da criança.

A criança, por exemplo, não consegue utilizar do conceito *flor* como tendo nível de generalidade em relação aos conceitos *rosa* e *tulipa*. A criança pequena, não compreende ainda que o conceito flor possui conceitos mais particulares, situando todos ao mesmo nível – flor. Todavia, ela pode passar a compreender o conceito tulipa e rosa como conceitos que foram generalizados enquanto flor. Logo, a criança passa a compreender conceitos semelhantes aos conceitos científicos. Portanto, a criança começa a operar em um conceito organizado hierarquicamente: “Vigotski insiste no fato de que o conceito científico não anula de maneira alguma a etapa precedente à formação de conceitos, mas se apoia nela e a transforma”. (FRIEDRICH, 2012, p. 101).

É preciso compreender que Vigotski defende que a apresentação desses sistemas de generalização dos conceitos existentes deveria ser procedimento basilar para a o ensino na escola. Para o autor, mais pertinente do que tentar definir novos conceitos e novas formas de generalização de objetos do mundo, é preciso organizar os conceitos já existentes no mundo: “É nesse jogo de dependência entre o escrito e o oral, entre as generalizações de primeira e de segunda ordem, entre os conceitos cotidianos e os conceitos adquiridos na escola, que a aprendizagem escolar deve se fundar”. (FRIEDRICH, 2012, p. 100-102). Cabe complementar:

A relação social, no humano, é histórica e cultural, pois os seres humanos não se unem em grupos apenas por ‘instintos gregários’, nem por leis instintivas tais como aquelas presentes em outras espécies animais que vivem em ‘grupos’ e/ou se organizam ‘coletivamente’. A relação social humana é constituída historicamente [...]. Portanto, a consciência enquanto processo que não pode se dar fora de um ser humano individual particular, não é possível senão como função de relações sociais, as quais, por sua vez, também não são possíveis senão enquanto práticas coletivas mediadas pela linguagem. (DELARI JUNIOR, 2000, p. 62).

A tomada de consciência de conceitos na aquisição do conhecimento científico só é desenvolvida do melhor modo, a partir dos conceitos científicos e suas relações: com outros objetos; mediação com outros meios; e conceitos. Para Vigotski, é a tomada de consciência uma das neoformações vitais para pensar o papel da escola, conjuntamente com o domínio ou a intervenção da vontade (FRIEDRICH, 2012).

Logo, para Vigotski, a consciência se vê na qualidade de uma neoformação¹⁰ bastante pertinente em sua teoria, só é possível mediante as relações sociais, e as relações só existem de modo essencial por meio da linguagem verbal, pela palavra.

Existem duas neoformações adquiridas na escola: o caráter consciente e o caráter voluntário. A tomada de consciência só é efetivada pela condição de utilizar os conceitos de modo voluntário, desse modo, para Vigotski, a capacidade de dominar de fato um conceito é a possibilidade de fazê-lo voluntariamente. Segundo Friedrich (2012, p. 107), Vigotski acreditava que a criança, na escola, demonstra alguns “saber-fazer” no campo da linguagem, mas não tem consciência sobre tal feito.

Como exemplo, podemos afirmar acerca das palavras que elas pronunciam com facilidade, mas não conseguem ter ainda consciência das letras utilizadas para pronunciar. Como comprovação, Vigotski (2010) discorria sobre algumas palavras em russo que a criança conseguia pronunciar de modo automático, mas quando separava as letras para as mesmas pronunciar, não tinha consciência sobre as letras utilizadas para a pronúncia. Os sistemas voluntários de signos, presentes em sistemas como a linguagem e a álgebra, que Vigotski aponta como exemplos para pensar a questão da consciência, não servem somente para tomar consciência da linguagem oral, mas para dominá-la:

Definitivamente, o resultado das aprendizagens escolares é um desenvolvimento voluntário (dominado), logo, livre e independente dos automatismos aprendidos e dos conhecimentos inculcados. A aquisição das duas neoformações é considerada por Vigotski objeto privilegiado das disciplinas escolares. (FRIEDRICH, 2012, p. 108).

Vigotski se afasta das concepções de sua época em que se relacionava a questão da aprendizagem e desenvolvimento. Em uma primeira tese, Vigotski crê que a atividade precede o desenvolvimento, garantindo que a aprendizagem tem papel fundamental no desenvolvimento da criança em âmbito escolar, o que podemos aproximar da questão bastante difundida e já explicitada na tese sobre a Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI). Em uma segunda tese, o autor reitera e relativiza a primeira afirmação (FRIEDRICH, 2012, p. 110), em que fundamenta que o ritmo de desenvolvimento não coincide com o ritmo de aprendizagem. Todavia, por meio dessa

¹⁰ O termo neoformação (FRIEDRICH, 2012) tem a ver com traços distintivos das funções psíquicas superiores que são desenvolvidos na idade escolar.

segunda tese, é possível pontuar acerca da interdependência, sem hierarquizar ambos:

O simples fato de que as aprendizagens não garantem automaticamente que um aluno seja 'afetado' por elas, ou, em outras palavras, que ele seja sensível a elas. Em consequência, um desenvolvimento é garantido pelas aprendizagens, pois, com efeito, o processo escolar tem seus encadeamentos, sua lógica e sua organização complexas que lhe são próprias. Os ensinamentos se desenvolvem em função de um planejamento determinado anteriormente, de uma maneira sequencial, na forma de lições, deveres, que são organizados segundo os diferentes campos e matérias a ensinar. (FRIEDRICH, 2012, p. 111).

Vigotski (2010) pontua que as leis das aprendizagens podem ser externas e artificiais, visto que elas não coincidem com a estrutura interna do sujeito. Podemos trazer um exemplo para a área do Teatro: o professor propõe caminhos para uma resolução de uma cena, por meio do conceito de improvisação em teatro na escola. Ainda, o professor ensina acerca da improvisação, propõe procedimentos para imposter/treinar a voz, mas a cena na improvisação feita pela criança não poderá ser produzida pelo professor, o processo de improvisação da criança será dado por ela, a partir da vivência promulgada ou da introdução da improvisação no fazer teatral, elaborada pela própria criança.

Ela improvisará atrelando os conhecimentos adquiridos em sala, conjuntamente, com seus saberes cotidianos. Sendo assim, o conceito de improvisação se concretiza na forma do *saber fazer*, quando ela vai para além do que poderia ser feito com a ajuda do professor, ao tempo que demonstra a continuidade da cena ou não, por meio de uma reação ao professor e há, de certo modo, interrupção necessária que desenha as divergências entre aprendizagem e desenvolvimento. Segundo Friedrich (2012), o *poder fazer* e o *saber fazer* atestam o conhecimento da criança e, em consequente, o sucesso das aprendizagens.

Ademais, o conhecimento na concepção por aqui abordada não é dado, ele é mostrado, demonstrado pelo professor e, a partir dessas operações, em seguida construído pela própria criança.

É importante reiterar o Teatro na Educação Básica como campo específico que contempla a área de Arte, com suas especificidades. Não por acaso, ainda em parte dos contextos escolares a Arte e o campo específico do Teatro são lidos como um processo do fazer (*espontaneísmo*), quase ao encontro de um simples processo de recreação.

A linguagem artística teatral é tratada, nesta tese, como campo de suma importância. Não estamos hierarquizando o Teatro em detrimento de outras linguagens artísticas ou áreas do conhecimento. Todavia, precisamos por aqui subsidiar o campo do Teatro ao mesmo tempo, lugar para criação, imaginação, que pode tornar-se campo fecundo e de mediação para a aquisição do conhecimento científico.

Entender o campo do Teatro é estabelecer contato com diversificados pesquisadores que pensaram e repensaram contribuições importantes para o desenvolvimento de uma Pedagogia Teatral. Por isso, fixa-se que, neste trabalho, queremos estabelecer a relação de Teatro como espaço para criação e para aquisição de conhecimento.

Conhecer Teatro ou estabelecer uma vivência em Teatro na Educação Básica denota uma imersão. O caminho estabelecido para tratar do campo vai para muito além do fazer, reestabelece cuidados para a compreensão da importância da tomada de consciência da criança para essa aquisição (conhecimento específico, conhecimento elaborado).

Trabalhar com Teatro na Educação é ir para além dos conceitos cotidianos (VIGOTSKI, 2010). Compreendemos que a docência em Teatro deveria estabelecer um processo de criação na escola, não em detrimento da teoria, mas na construção de conceitos científicos.

Conceitos não cotidianos são de uma outra ordem e não operam de maneira imediata e direta. Isso nos leva a pensar da importância de se trabalhar com o contexto dos educandos, no processo de Educação Básica. Nenhum conceito se constrói sozinho, como aponta o Vigotski (2010), ele se apoiará em conceitos cotidianos e em outros conceitos científicos, dialeticamente. Desta maneira, propomos não uma negação do conceito cotidiano, ao contrário, mas uma construção do conhecimento pelo viés do *saber fazer* pela criança, por meio dos entrelaçamentos de conceitos.

Em suma, a aquisição dos conceitos científicos e artísticos (que não são a mesma coisa) adquiridos em perspectiva de se pensar o Teatro na educação está no *saber fazer*, quando ela vai para além da ajuda do professor, mediada por conceitos cotidianos e científicos para compor essa nova aquisição, portanto, voluntária. O *poder fazer* e o *saber fazer* atestam o sucesso das aprendizagens da criança e o saber fazer se dá de modo gradativo.

2.2 DAS POSSIBILIDADES E APROXIMAÇÕES: VIGOTSKI E O ENSINO DE TEATRO VOLTADO PARA A INFÂNCIA NA ESCOLA BÁSICA

Figura 2 - Vigotski e sua filha Guita, nascida em 1925.



Fonte: Arquivo gentilmente cedido pela professora Zoia Prestes em material de estudo em palestra proferida em Campo Grande - MS.

Pensar Vigotski e sua Psicologia Histórico-Cultural nos tempos atuais e no teatro voltado à infância não é transformá-la em uma Pedagogia, mas sim, creditá-la como um dos fundamentos de dada Pedagogia. Para situá-la, se faz necessário estudar cada conceito de maneira a não perder a alteridade do autor.

O teórico (re)cria outra perspectiva sobre a infância, ao mesmo tempo em que desconstrói a ideia abstrata e neutra das crianças. No universo infantil, formam-se (crianças), agem e, também, transformam por meio das chamadas interações sociais.

Para Vigotski (2009), o ser já é sujeito nesse complexo sistema sócio-histórico-cultural, em que perceber que o mundo não é mais suficiente, ou nunca foi dada a importância de transformar aprendendo e deixar-se transformar nessa interação e concepção de “construção do mundo”. Tal afirmação é pertinente para

refletir se há a desconstrução nas proposições dentro do processo de *drama* no contexto escolar.

O autor bielorrusso (2009) vê na imaginação um papel fundamental na construção do conhecimento. É na não dicotomia entre fantasia e realidade que o autor discorre que a imaginação é base de toda a atividade criadora, é ela que possibilita a construção artística, científica. Para o teórico, imaginação é como sinônimo de fantasia e não está relacionada ao irreal, está atrelada à experiência.

Tudo que provém da imaginação é a junção de certas experiências combinadas; tudo que é humano e advém do humano é fruto da imaginação e de criação do homem, sendo que a atividade criadora é diretamente ligada às relações sociais.

Podemos perceber nas atividades de teatro na Educação Básica e na análise dos jogos teatrais¹¹ ou do Drama, essas atividades de criação e imaginação que estão relacionadas às experiências particulares, a combinação da experiência com a imaginação é que vai constituindo a realidade, a depender do processo coerente teatral do proponente, artista/educador.

Para Vigotski (2009), o adulto se constitui a partir das experiências vivenciadas quando criança, a começar pelo brincar. É nessas atividades que as crianças constroem hábitos para quando adultas, é a partir das inúmeras atividades que se forma a chamada subjetividade na fase adulta.

A preocupação do professor necessita de interligação ao sentido de “atividade combinatória de imaginação e de criação”, recorrente no repertório do docente e seu papel de transformar, criar, imaginar e combinar por meio das atividades propostas. Portanto, quais são as possibilidades concretas nas aulas da Educação Básica em teatro do repensar acerca da vivência, criação, imaginação e mediação com crianças em idade escolar? Proponho, no subcapítulo posterior, uma aproximação dessas quatro categorias importantes nos aportes do autor bielorrusso que serão fundamentais para analisar qualitativamente um documento normativo que se insere

¹¹ Jogos Teatrais é uma vertente de teatro na educação bastante difundida nas escolas de educação em âmbito nacional. Sua sistematização foi elaborada pela americana Viola Spolin e traduzida e reestruturada na Universidade de São Paulo, tendo como expoente da área a professora Ingrid Koudela, que no Brasil, interligou sua pesquisa dos jogos às fases de desenvolvimento e outros conceitos atrelados ao suíço Jean Piaget. Cabe ressaltar que alguns poucos pesquisadores estudaram os jogos teatrais pelos princípios vigotskianos, como é o caso do professor, também referência na área da Pedagogia do Teatro, Ricardo Japiassu.

como currículo, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e que será intermediado por essas categorias em análise qualitativa.

2.3 PENSAR VIGOTSKI NA EDUCAÇÃO: ENTRE VIVÊNCIA, CRIAÇÃO, IMAGINAÇÃO E MEDIAÇÃO

Neste subcapítulo, reitero a importância de se pensar em quatro categorias que se fazem de extrema pertinência para se pensar o campo específico do Teatro neste projeto, com vistas à Educação Básica: vivência, criação, imaginação e mediação, categorias essas que serão basilares para pensar a aquisição do conhecimento em Arte e contribuirão para a análise do documento deliberativo (Base Nacional Comum Curricular – BNCC), que constará no quinto e último capítulo da tese.

Em tempos em que se determinam quais competências e habilidades o educando terá que obter durante seu percurso, com vistas ao tom homogeneizante na Educação Nacional Brasileira, vivência, imaginação, criação e mediação estabelecem uma contrapartida ao discurso de um documento normativo e deliberativo nacional.

Proponho aqui, com alargamentos conceituais, imprecisões e reflexões, tomar o outro (o professor de Teatro e os educandos que perpassam por processos educacionais em Teatro no Ensino Fundamental I) como prioridade, em diálogo com os aportes vigotskianos e, para tal, pela fresta talvez da contradição, sem dicotomizar entre bem e mal, ao estabelecer um ato ético:

[...] os dilemas que a realidade nos coloca, traz à tona a exigência para a educação de que se constitua como exercício de direitos e deveres, em práticas responsáveis. Entender o outro como prioridade absoluta se ata ao meu dever em relação ao outro e ao dever do outro com relação a todos. Trago para nossa reflexão a difícil e delicada questão do dever incondicional em relação ao outro, apesar das contradições que essa prática pode envolver ou evocar. Se o outro é prioridade absoluta, devo escutá-lo, olhá-lo no rosto. 'Se há um crime a ser cometido, é preciso evitá-lo' ou 'se há um crime a ser cometido devo evitá-lo'. O discurso e o modo de formular o enunciado correspondem a uma resposta. Há que decidir. (KRAMER, 2013, p. 40-41).

Proponho para o entendimento da importância do desempenho do professor e do educando, sujeito corresponsável pela criação teatral na escola, a análise de conceitos caros a Lev S. Vigotski (2009): criação, imaginação, vivência e mediação.

Consideramos que tais questões podem se constituir em concretude para o entendimento do processo de ensino e aprendizagem em teatro na Educação Básica.

Considero que, para se pensar em qualquer construção teatral coerente na Educação Básica, faz-se necessário relevar aspectos de imaginação, criação, vivência e mediação. Os métodos de Teatro, metodologias e afins, buscam suscitar meios de tornar o aluno na qualidade de ser criador e que produz cultura, criação essa que também perpassa pela imaginação e por referências concretas.

Logo, para criar em teatro é preciso se colocar à disposição nesse espaço-tempo, estabelecendo um processo de vivência. Para criar e adquirir conhecimento na área, nesse pensamento não dicotômico entre mente e corpo, vistos que os caminhos teatrais na Escola Básica convocam aspectos teórico-práticos. E para abrir espaço para vivência e criação, o professor de Teatro pode estabelecer meios para mediar essa aquisição do conhecimento na área.

2.3.1 Criação e imaginação

Vigotski (2009) discorre que a atividade¹² criadora é aquela em que se cria algo novo. Em seus estudos sobre o comportamento do homem, o autor ressalta dois tipos comuns de atividade. A primeira é a atividade do tipo reprodutivo, ligada à memória.

Conservar a experiência, para Vigotski (2009), provoca a adaptação em casos oportunos. Mas reproduzir somente é não criar nada de novo. Nosso cérebro e nossos nervos possuem plasticidade, se transformam. Se o homem dispusesse somente dessa atividade de reprodução não poderia adaptar-se ao meio. Nosso cérebro, entretanto, não é limitado somente para essa atividade, de acordo com os estudos do autor. É preciso, então, pensar nas metodologias teatrais aplicadas à infância e em caminhos possíveis para a criação, que se desvinculam de meros processos reprodutores. O grande desafio, em nossas análises, é buscar modos de atuação pedagógica que não enrijeçam os métodos teatrais voltados para a infância.

Toda atividade do homem resulta de imagens em ações novas. Sendo assim, nosso cérebro combina e reelabora nossa experiência anterior, trazendo à tona, novas

¹² Conceito embasado no materialismo histórico-dialético, relacionado com as bases materiais da existência.

perspectivas, situações e comportamentos. Com as crianças isso também ocorre, de acordo com a sua experiência e repertório.

Para Vigotski (2009), essa atividade criadora pode ser chamada de imaginação ou fantasia¹³, a imaginação sendo a base de toda atividade cultural, tornando possível a criação artística, técnica e científica. O autor, apoiado em Ribot (teórico também conhecido na área teatral russa por meio dos estudos de Stanislavski¹⁴), declara que tudo que é feito pelo homem, mundo da cultura, é fruto da imaginação e da criação humana. Ainda, que todo o objeto do cotidiano construído por meio dessa atividade é uma espécie de “imaginação cristalizada”. (VIGOTSKI, 2009, p. 15). Ademais, essa criação não acontece somente quando grandes pensadores fizeram renomadas obras históricas e científicas conhecidas mundialmente:

No entanto, como já foi dito, esse ponto de vista é incorreto. Segundo uma analogia feita por um cientista russo, a eletricidade age e manifesta-se não só onde há uma grandiosa tempestade e relâmpagos ofuscantes, mas também na lâmpada de uma lanterna de bolso. (VIGOTSKI, 2010, p. 15).

A criação, então, parte de qualquer ser humano e obtém maior manifestação por meio de estímulos coerentes: a criança também cria. O autor bielorrusso utiliza dessa analogia da eletricidade para falar da atividade de criação, retomando a questão de que o homem cria, não somente quando faz uma grande revolução na ciência, mas sim, quando combina, imagina, modifica e propõe algo, mesmo no cotidiano.

Não há, por aqui, a negação da existência de expressão superior de criação na Arte como pontua o autor bielorrusso (VIGOTSKI, 2009). No entanto, as criações dos grandes estudiosos da humanidade não existiriam se não houvesse, anteriormente, encurtadas criações anônimas. Não foram somente os grandes cientistas, que imaginaram e criaram “nosso mundo”. Já na infância percebemos os primeiros processos de criação. É de fato uma reelaboração criativa que estabelece a base da criação.

Pensar como surge essa atividade criadora na infância tem certo grau de complexidade e a cada espaço etário, na infância, a atividade se desenvolve de

¹³ Fantasia e imaginação têm o mesmo sentido no texto, embora compreendemos que as origens das palavras são distintas.

¹⁴ Constantin Stanislavski (1863-1938) foi um dos maiores expoentes do teatro mundial, encenador e diretor russo, é basilar acerca do trabalho do ator no ocidente no século XX. Contemporâneo de Vigotski, fundou o Teatro de Moscou e escreveu diversas obras que interligam teatro e Psicologia.

maneira singular, porque é dependente do grau de acúmulo de experiência. A imaginação é construída por elementos da realidade, diretamente ligada à experiência da criança.

Assentar em prática a questão de uma efetiva experiência em teatro para a infância na escola básica, não significa que o *professor-artista ou artista-educador* deixará de exercer seu papel como docente. Ou, de outro modo, perceberá sua útil função no papel de mediador do conhecimento e não de detentor do conhecimento, aproximando a criança sem hierarquizar a relação.

A carência de experiência nas aulas de teatro na escola era severamente objurgada pelo autor bielorrusso, que alertou sobre a questão nos diversos processos da arte na escola, insuficiência essa dos docentes em repensar o educando como sujeito da sua própria história, da real função do teatro no âmbito escolar e na infância, além do entendimento de que o desenvolvimento da criança não decorre de algum sistema linear, natural, mas sim, por um trabalho de construção, em caráter dialético, em consonância com todos os trabalhos artísticos na escola e na vida (visuais, literários, teatrais, musicais etc.).

Todavia, Vigotski (2010) iterava o amortecimento do sentido estético e artístico, pelo tom de reprodutibilidade na literatura e no teatro, feito para crianças no âmbito escolar e fora dele, aproximando a Psicologia, a Pedagogia e a Arte, quando discursava sobre o distanciamento da perspectiva histórico-cultural do processo de criação.

Flávio Desgranges (2011), no livro *Pedagogia do Teatro*, revela a pesquisa do educador francês Phillippe Meirieu¹⁵ com crianças socialmente e economicamente desfavorecidas, que atentava para um sentimento de fracasso, lançado junto à possibilidade de pensar uma própria história de cada criança e na dificuldade dessa construção de problematizar o “eu” no processo histórico-social particular. As crianças participantes da pesquisa não utilizavam a primeira pessoa do singular para tratar delas mesmas, sempre empregando a segunda pessoa (tu) do singular ou a primeira pessoa do plural (nós).

Em contrapartida, é relatado que crianças que visitavam ou participavam de algumas das distintas atividades artísticas, como o teatro e o cinema, obtinham maior

¹⁵ Philippe Meirieu é um pesquisador, escritor e político francês. Ele é um membro da Europa *Écologie – The Greens*. Atualmente, é professor de educação na Universidade *Lumière de Lyon*.

competência para se construir uma estrutura narrativa para contar a própria história, e relacionavam-se melhor com o “eu”:

No teatro, por sua vez, uma narrativa é apresentada valendo-se conjuntamente de vários elementos de significação: a palavra, os gestos, sonoridades, os figurinos, os objetos cênicos etc. A experiência teatral desafia o espectador, deparando-se com a linguagem própria a esta arte, elaborar os diversos presentes em uma encenação [...]. (DESGRANGES, 2011, p. 23).

Desgranges (2011), acerca da recepção, esclarece que, para ler em teatro, quando o espectador é mergulhado na linguagem teatral, há um método de decodificação e interpretação, voltando-se para a vida e compreendendo, de maneira própria, que “fazer história é contar história”. Ainda, há necessidade de estímulo para esse processo de reconstrução, de atuar no mundo.

Podemos entender a palavra espectador pelo viés da educação em Arte da criança na escola, problematizar o momento de experiência que a escola estimula quando se trata da questão teatral. Essa também era uma preocupação de Vigotski (2009).

Observamos certa semelhança com a atividade de criação relatada pelo teórico bielorrusso: o objeto artístico como mediação, a organização do ambiente como caminho mediático. Sendo assim, para a criança, a experiência do brincar propicia sua consciência sociocultural, fortalece sua identificação infantil e a subjetividade do futuro adulto.

Para Vigotski (2010), a criança quando representa no teatro ou quando participa da gênese teatral na escola, se apropria de diversos papéis sociais, assumindo e inventando variadas posições.

Referindo-se à questão verbal, no teatro feito por criança, as falas e expressões só têm significado válido quando fazem sentido para ela. Toda a preparação (o processo como um todo) dá motivos para criação plástica e técnica das crianças e a apresentação é a finalização como expressão completa, é a demonstração efetiva da superação para com o mundo. (VIGOTSKI, 2009).

Um dos grandes problemas para essa efetivação do teatro na escola, no que concerne ao sentido de experiência e de criação, é a aplicabilidade desse teatro condizente com a infância.

O autor afirma que, no começo do século XX, a preocupação dos professores no emprego dessa vertente artística no âmbito escolar se dava pelo receio do

comportamento da criança, pela elevação da vaidade que o teatro desperta, além da artificialidade do mediador (professor/artista). O teatro era empregado por uma tendência tecnicista, na qual os alunos decoravam as falas como atores profissionais, “com palavras que nem sempre são entendidas e sentidas pela criança, engessa a criação infantil e transforma a criança num transmissor de palavras alheias encadeadas num texto”. (VIGOTSKI, 2009, p. 100).

Para o autor bielorrusso, as peças teatrais apropriadas são as compostas pelas próprias crianças ou quando há utilização de uma ressignificação da linguagem para o universo infantil, “produzidas e improvisadas por elas ao longo do processo de criação[...]”. (VIGOTSKI, 2009, p. 100).

Da improvisação e da criação teatral na escola derivam diversificadas formas de representação, desde uma improvisação, que resulta em um texto oral, até um texto literário, que faz sentido para elas mesmas. Segundo Vigotski (2009), pode até haver alguma incoerência ou surgimentos de falas menos cultas ou menos “literárias”, mas a intenção não se dá por produtos acabados, sendo assim, o autor bielorrusso dedicava aspecto de suma importância à construção em teatro, ao não priorizar resultados de acabamento estético, como se espera de uma experiência profissional.

A criação dramática infantil, assim como a criação em teatro na infância, só atinge potencial quando as crianças elaboram conjuntamente todo o processo de criação, incluindo a construção de roupas e cenário. Para elas é mais significativo quando participam do todo (VIGOTSKI, 2009, p. 101), quando escrevem uma obra literária ou criam alguma peça teatral, porque compreendem o “para que” estão criando e escrevendo.

Outro problema recorrente na abordagem artística, no que corresponde a recepção (fruição) e criação das crianças em idade escolar, refere-se à questão da “moral da história”. Tal situação em que os professores menosprezavam a inteligência dos educandos ao adocicar as histórias e os heróis, com esperança de obter um resultado já esperado da fruição artística ou teatral.

Sendo assim, o professor pré-determinava de maneira equivocada o teor do entendimento, ao trazer textos que não abriam espaço para criação na recepção de um texto literário dramatúrgico: “[...] uma poesia de asneiras e futilidades [...], a literatura infantil costuma representar um protótipo nítido de falta de gosto, de um estilo artístico grosseiro [...]”. (VIGOTSKI, 2010, p. 324-325).

O autor expõe, ainda, sobre uma perspectiva docente em relação ao ensino e aprendizado em Arte pelos professores, quando reduzem o “sentimento estético e artístico” na escola como fonte de prazer e alegria, obtendo sentimentos reversos ao esperado: “[...] quem pensa em implantar a estética na educação como fonte de prazer se arrisca a encontrar na primeira guloseima e no primeiro passeio os mais fortes concorrentes [...]”. (VIGOTSKI, 2010, p. 331).

A redução do sentimento estético e do entendimento de seriedade de uma aula de Teatro, ainda que elaborada com aspectos que caminham para ludicidade, opera pelo revés da criação em Teatro na escola. Tratar de questões artísticas e estéticas na escola vai muito além de passatempo e recreação, como aponta Vigotski (2010).

É preciso pensar que, para se fazer uma verdadeira¹⁶ encenação infantil (se nos deslocarmos para a faixa etária que a tese propõe analisar, Ensino Fundamental I, de idade regular entre 6 e 10 anos de idade), precisamos nos atentar que não iremos transpor para a criação teatral dos educandos conceitos científicos, de modo a obrigá-los a reter tais conhecimentos na área, como se houvesse possibilidade para tal. A perspectiva da educação em Teatro não é um produto profissional acabado. O professor em Teatro pode trabalhar em consonância com o repertório das crianças e mediar o processo, ao inserir novos elementos, conceitos que só fará sentido se a criança adquirir de modo voluntário.

Há, no entanto, a compreensão que os conceitos, de modo geral, irão surgir no processo de vivência em Teatro na escola. É papel do professor mediar e explorar artisticamente e esteticamente o meio do qual estão inseridos, de modo a colaborar para um processo em que a criança *saiba fazer*, ao ampliar seu repertório em trocas dialógicas, conjuntamente com os conceitos cotidianos.

Quando Vigotski reafirma e possibilita um acesso histórico às concepções de teatro na escola, ainda pertinentes nos dias de hoje, percebemos similaridades de suas falas com os diversos pensadores da Pedagogia do Teatro que nos fazem caminhar ao entendimento da compreensão do contexto da criança, todavia, na preocupação do não menosprezo a inteligência das mesmas que poderão adquirir sim, conceitos da área no processo de saber fazer e da reiteração da Arte como área do conhecimento.

¹⁶ Verdadeira é a palavra utilizada pelo autor bielorrusso para tratar acerca de uma encenação em que se tenha a participação, de maneira efetiva, da criança na construção teatral.

2.3.2 O processo de mediação: entrelaces para criação e imaginação

A perspectiva histórico-cultural de Vigotski se propõe a compreender como as características, tipicamente humanas, se constituíram no percurso da história e como se desenvolvem em aspectos diretos na vida de cada pessoa. (VIGOTSKI, 2010). Vigotski (2010) entende e propõe, em sua concepção metodológica, a compreensão do ser humano, a construção da vida em consonância com as relações sociais, sem deixar o aspecto biológico como antagonista.

A concepção da dialética caracteriza-se como um fundamento chave na perspectiva do autor: o homem se torna humano por meio das relações, e à medida que se transforma, perante o seu desempenho, seu trabalho, transforma a si mesmo. As características que definem o humano são construídas a partir dessa relação do homem com o mundo.

Fica claro o viés marxista na ideia de que câmbios históricos em sociedade e, em aspectos materiais da vida humana, produz câmbios na consciência humana. Para Vigotski (1995), a consciência é determinada pela vida e não o contrário, seguindo o pensamento de Karl Marx. Vigotski (1995) frisava que instrumentos e signos são elementos mediadores entre o homem e a natureza e entre os homens em si. Logo, esses instrumentos são fundamentais para novas funções psicológicas, possíveis justamente porque o homem ao “vencer o mundo”, produziu elementos mais complexos:

[...] a adaptação do homem se tem real importância a transformação ativa da natureza do homem, que constitui a base de toda história humana e pressupõe também uma imprescindível mudança ativa da conduta do homem. Ao atuar sobre a natureza externa mediante esse movimento, ao modificá-la, o homem modifica ao mesmo tempo sua própria natureza, diz Marx. (MARX; ENGELS, p. 188-189 *apud* VIGOTSKI, 1995, p. 88-89, tradução nossa).

Logo, Vigotski (1995) reitera o pensamento de Marx e Engels e apresenta um paralelo com a teoria supracitada, de que de fato, nas relações mediadas culturalmente, portanto sociais, feitas, constituídas e que reconstitui o próprio homem, em suma derivam novas formas de relação, complexas e mediadas.

Em suma, no processo de utilização de instrumentos, o homem produz cultura, ao modificar a natureza. Não somente modifica a natureza que o cerca,

todavia modifica a sua própria natureza, o que ascende outras funções psicológicas, que podemos chamar de funções psicológicas superiores, que nada mais são do que a combinação do instrumento e do signo na atividade psicológica, o que de fato transforma o meio, transforma as relações e passa a produzir cultura, trazendo complexidade à formação do homem com novos conhecimentos. Isso denota que o homem, pelo processo da mediação, ao transformar a natureza, se transforma. Ainda, é pela mediação, entre instrumentos e signos que os processos psicológicos são apresentados pela cultura.

Tratamos, então, de pensar no papel da mediação na construção da consciência e do humano e do professor em sala de aula. O trabalho estruturado, a aquisição do conhecimento em sala de aula pelo aluno na arte, trabalhando a partir da área de conhecimento produzirá uma nova consciência, não somente sobre o material produzido, mas sobre eles mesmos. Tem-se a visão de que a aquisição do conhecimento na área, independentemente da faixa etária, precisa ser repensada para além de aspectos biológicos e desenvolvimento motor.

Trabalhar com esses pressupostos é compreender que mediar um processo em Teatro poderá tornar fértil a ideia de a criança reconstruir internamente uma atividade externa, que construirá o conhecimento na vivência, tornando o conhecimento de modo não determinado, como movimento dialético. Assim, é a partir do trabalho, da interação social que o conhecimento adquire seu *status* em concretude. Pensamos aqui na figura do professor, não somente como mediador do conhecimento, mas como um apresentador de instrumentos e signos que garantirá, de fato, a transformação da natureza e do aluno, pelo próprio aluno, por sua consciência.

O conceito de mediação é de suma importância na teoria de Vigotski (2007):

Propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas e seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente de crianças. (VIGOTSKI, 2007, p. 118).

Vigotski (2007) constituiu o conceito de *zona* de desenvolvimento proximal no contexto de seu estudo sobre a formação de conceitos na infância. Para o autor, o aprendizado, sempre mediado, se antecede ao desenvolvimento da criança. A ideia

de zona, apresentada pelo autor, sugere a perspectiva de investimento em conceitos que estão na possibilidade da criança. Deste modo, ao ser auxiliada, instigada, provocada, a criança passa a compreender algo que, em princípio, não compreenderia caso não estivesse em relação com outras pessoas (o professor, sobretudo, e seus colegas mais experientes). Vemos aqui a importância do papel do professor, em um processo de intercessão na ZDI, uma espécie de assistência. É o aprendizado mediado que cria, de fato, a Zona de Desenvolvimento Iminente, processos abertos por meio de troca com outras pessoas no ambiente. Por isso, o processo de mediação do professor no desenvolvimento e na aprendizagem do aluno é de suma importância para que, aquilo que a criança não possa realizar sozinha hoje, poderá ser realizado “amanhã”. (VIGOTSKI, 2007).

Cabe salientar que toda atividade humana carece de um processo de mediação de elementos da própria cultura e das relações sociais. Talvez encontremos aqui uma pauta para se discutir o papel do professor. A mediação não seria a figura do professor em si, mas que signos e instrumentos poderão ter real importância para desenvolvimentos das funções psicológicas superiores e para uma real transformação? Quais são as disposições para ampliação do conhecimento por meio desses instrumentos e signos na escola de hoje? Há meios para transformar e ser transformado na atividade docente na escola básica no Brasil?

Beatriz Cabral (2006), precursora da modalidade do *drama* como subárea do fazer teatral no Brasil, discorre em seu livro *Drama como método de ensino*, a respeito do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD). Para a autora, o conceito é instaurado na construção das imagens e da leitura do professor no processo do *Drama*, conceito que nos faz pensar sobre os modos de mediação no teatro na educação básica.

Mediação torna-se uma importante categoria para pensar os modos de produzir teatro e seus atravessamentos. Mais importante que atrelar somente a figura do professor como mediador do conhecimento é a compreensão que a organização do ambiente, as próprias crianças, em relação e outras ferramentas pode exercer potencial para mediar o conhecimento na área, mas isso não deslegitima o fundamental trabalho do professor na escola. Se o conhecimento é socialmente construído e culturalmente relevado pelos pares no processo de troca, fixa-se, então, o papel de suma importância da figura do professor no processo de ensino e aprendizagem da criança em idade escolar.

2.3.3 A vivência (*pereživánie*) em Vigotski

Pereživánie, termo russo conhecido como vivência no Brasil, bastante recorrente no teatro russo no começo do século XX, pode ser uma categoria bastante pertinente para se pensar a Arte, especialmente, o Teatro e o processo de ensino e aprendizagem na área.

Mas o que vem a ser *pereživánie*? Stanislavski (1977), grande expoente do teatro mundial, utilizou o termo como princípio para construção de personagem. Vigotski, contemporâneo do encenador, diretor e ator russo, também utiliza como termo importante para a psicologia.

O conceito é bastante amplo e denota cuidados para os pesquisadores no país, visto a dimensão e pluralidade do termo em russo, ganhando uma dedicação acerca do mesmo pós-chegada de traduções advindas diretas do original em russo, como aponta Prestes (2012). A mesma autora, tradutora de parte da obra de Vigotski no Brasil, alega sobre a dificuldade de tradução, especialmente, na composição do alfabeto cirílico acerca da transliteração, muitas vezes, palavras sem correspondentes em português e outros idiomas latinos.

Há, então, dentro de alguns estudos no Brasil, a abordagem do conceito na qualidade de processo interno ativo ou como fator para construção: “[...] Nós estamos falando de um processo interno ativo, produtor de resultados, que efetivamente transforma a situação psicológica, da *pereživánie* como atividade”. (DELARI JUNIOR; PASSOS, 2009, p. 02).

Delari Junior e Passos (2009) discutem o termo em seus aspectos morfológicos: *pereživánie* é composta por duas peças. “Pere” (пepe) carrega em si diversificados significados, dentre eles: a relação de uma ação novamente ou de outra forma (refazer, reformar), ultrapassar, superar. Já “jivanie”, deriva do verbo arcaico “jivat”, carrega consigo o significado de viver: “[...] se fôssemos recompor ‘pere’ e ‘jivanie’, teríamos algo relativo a uma ‘transformação vital’/‘vida em transformação’ ou ‘transição vital’/‘vida em transição’ [...]”. (DELARI JUNIOR; PASSOS, 2009, p. 09).

Delari Junior e Passos (2009) reiteram que a tradução para línguas latinas sofreu fortes influências desse significado, como ocorre em países de língua espanhola e língua portuguesa, em que a tradução de *pereživánie* se dá como vivência. Ainda para os pesquisadores, vivência pode ser configurada como “vida em

transição” ou “vida em transformação”, reiterando o que já foi pontuado para autores como Prestes (2012), de que há, de certo modo, preocupações e divergências em traduções.

Toassa (2009), em suas pesquisas correlacionadas aos termos, nos alerta sobre os outros sentidos da palavra na linguagem coloquial na Rússia. Segundo a pesquisadora, a palavra vivência poderia designar algo que podemos aproximar de “sofrimento” na língua portuguesa, sendo o sentido dessa palavra, segundo a autora, na norma culta, algo parecido com o termo *Erlebnis* em alemão.

Um dos primeiros usos da palavra vivência (*pereživánie*) nos escritos de Vigotski se deu nas análises da tragédia, em especial, *A tragédia de Hamlet*, onde estava presente um pesquisador novo com cunho simbolista que passa a ter uma nova visão no que concerne a própria análise da tragédia pelo olhar da psicologia:

O termo ‘vivência’ também representa a vida interna dos próprios personagens (Vigotski, 1916/1999), sua experiência particular de si e do mundo, de uma tragédia singular perpassada de afetividade. Vigotski entende que todo o conteúdo vivenciado implica uma tonalidade afetiva e a vivência demanda suspensão de qualquer julgamento a priori. A prioridade do bielorrusso é retirar a arte do domínio da lógica, sem se preocupar propriamente com as potenciais dificuldades da transição pensamento-linguagem. (TOASSA, 2014, p.18).

Vigotski reitera, no livro *Psicologia da Arte* (2005), processos presentes sobre a vivência. Para o teórico, os personagens do drama configuram um conflito dramático, não generalizando, uma guerra entre aspectos internos e externos, sendo assim, caracterizam vivências e poderiam tornar cada personagem protagonista de sua própria. Deste modo, é por meio da vivência que dá o real sentido na peça do gênero da tragédia. Só se tem esse potencial de personagem, porque de fato há, dentro desses escritos literários, uma riqueza grande de *vivência*, que torna cada personagem singular:

Na *Psicologia da Arte*, como em *A tragédia do Hamlet*, Vigotski crê que a essência da obra está no seu efeito (1999, p. 21), embora, na primeira, a natureza energética da catarse seja também sondada em termos científicos e não somente a partir da crítica literária. A obra de arte perfaz um ciclo cujos sentidos começam no sonho, no delírio do artista e se completam (apenas relativamente) na vivência e na consciência do receptor, na sua palavra a outros leitores de Hamlet. Apesar disso, no falante e no ouvinte (termos que podemos comparar a autor/receptor) ocorrem processos de pensamento que nunca coincidem plenamente. (TOASSA, 2014, p. 19).

Portanto, segundo Toassa (2014, p. 19-20), as vivências ou as reações estéticas entendidas como vivência, provoca, de fato, a união entre autores, leitores e críticos, ainda que as vivências da criação seja, de certo modo, incompreensível e ocultas à consciência, porque é difícil externar em palavras algo correlacionado às emoções estéticas, estética essa que é para Vigotski um meio racional de interferência na dinâmica afetiva da sociedade. Sendo a arte aquela que resgata as comoções íntimas e estáticas adormecidas, implicando, assim, o poder do homem sobre seu próprio desejo, onde o sublime das vivências pode vir a ser explicado em estado de consciência.

Em outros estudos, Vigotski (1996) nos dá pistas do conceito quando refere a criança em seu texto já conhecido acerca da *crise dos sete anos*. Já em idade escolar, a criança permeia um desenvolvimento que consegue fazer associações e dissociações em relação à percepção de objetos e suas impressões são impregnadas de sentido próprio. É quando os sentidos pessoais se fazem presentes e já se consegue caminhar para uma generalização, o que Vigotski propõe como uma *generalização do processo interno* (tradução nossa).

A criança, nessa fase, consegue desenvolver atribuições, sentidos e conexões aos objetos que maneja em acordo com suas vivências, colocando suas próprias impressões em relação direta com seu meio. Logo, esse é um espaço transitório de transformação, em que a complexidade das ações mediadas para com o mundo, dadas por meio da vivência, faz com que ela incorpore, absorva aspectos internos e externos e refaça sua relação com o mundo. Logo, nesse processo há mudanças significativas internamente e na relação com o mundo, propondo a vivência em aspecto singular.

Quando Vigotski (1996) aponta esse papel de transformação, por meio da vivência, o autor não apenas encara a criança ou a limita em seus aspectos pessoais internos. Em sua perspectiva, reitera a importância da influência do meio e das questões externas, ainda que o processo da *pereživánie* nos diga acerca do sujeito de sua ação, afeto e personalidade. Logo, é preciso compreender que a *pereživánie*, vivência de fato condiz para além das questões internas da criança, sendo então, essa perspectiva correlacionada com um processo integral de um sujeito que é integral (na concepção do sujeito monista¹⁷).

¹⁷ Sujeito monista é uma concepção que revela uma não dicotomia entre corpo e mente, concepção de Bauruch Espinoza (1632-1677), presente na obra de Lev. S. Vigotski (2009).

2.3.4 Entre vivência, imaginação, criação, mediação, drama, jogo e teatro: perspectivas vigotskianas

Para o teórico bielorrusso o *jogo*¹⁸, que ocupa lugar cativo nas aulas de teatro na Educação Básica, perpassa e satisfaz dadas necessidades de tipo psicológico, pedagógico e social, desenvolvendo habilidades no gerenciamento de papéis, adquirindo experiência por meio da interação que vai além dos instintos e pulsações internas.

Vigotski (2009) salienta a importância do jogo e do teatro na educação e seu uso com fins próprios. Não como recurso para outras disciplinas, mas com fim em si e para quem joga, incluso o professor, mediador no processo de ensino e aprendizagem em Teatro. No entanto, para se pensar no jogo, se faz necessário entender suas convenções, códigos e linguagem própria para atuação.

Para o autor bielorrusso (2010), o *jogo dramático x jogo teatral* estão tão próximos inúmeras vezes que as fronteiras se apagam¹⁹. Vigotski aborda tanto o jogo dramático quanto a questão teatral na escola, que possibilitam a apropriação de diversos papéis sociais:

Assim, sob a forma dramática concretiza-se com maior clareza o círculo completo da imaginação sobre o qual falamos no primeiro capítulo. Aqui, a imagem criada com elementos da realidade encarna-se e realiza-se de novo na realidade, mesmo que de forma condicional; o impulso para a ação, para esse encarnar-se, para a realização, que está contido no próprio processo de imaginar encontra aqui sua efetivação completa. (VIGOTSKI, 2009b, p. 98).

Quando o autor apresenta sua concepção sobre um professor eficaz de teatro na escola, cabe o entendimento de que o mesmo pode não ser refinado esteticamente, pode não ter a estrutura de um teatro profissional, mas não carece de poesia, porque poesia é onde está toda a palavra do homem. (VIGOTSKI, 2010). Por isso, o professor deve se preocupar e compreender qualquer forma, acerca do caminho proposto no processo de ensino e aprendizagem em Teatro na escola como forma de colaboração para a formação estética da criança.

¹⁸ O autor utiliza da palavra jogo que se refere ao que conhecemos como jogo dramático e não o teatral sistematizado.

¹⁹ Vigotski não chama de Jogo Teatral, cabe o entendimento que é um processo de aproximação entre o que compreendemos por jogo dramático, jogo teatral, enquanto campo de convenção e tomada de consciência para a aquisição do conhecimento na área.

Independentemente de método, sendo ele drama, jogo, jogo teatral ou até mesmo o *brinquedo* na escola, é de suma importância salientar a abertura de espaço para a criança *jogar* e de dar abertura de espaço para o jogo. Mais do que ouvir falar sobre teatro, mais do que decorar um texto pronto, a criança precisa sentir o teatro, conviver e se interligar emocionalmente com o que aprende, para compreender de fato e superar o que lhe foi proposto.

[...] professor esse que desconhece os meios para comunicar essa matéria aos alunos [...] antes de comunicar esse ou aquele sentido, o mestre deve suscitar a respectiva emoção do aluno e preocupar-se com que essa emoção esteja ligada a um novo conhecimento. Todo o resto é saber morto, que elimina qualquer reação viva com o mundo. (VIGOTSKI, 2010, p. 144).

Vigotski (2010) reitera que a criança precisa estar interligada à proposta, precisa se sentir presente e fazer parte de todo o processo teatral, não encarando esse tipo de fazer teatral como menor.

A falta de uma estrutura adequada pode alterar os caminhos para se ensinar Teatro na escola, todavia não poderá ser fato limitador aos nos referirmos acerca do envolvimento da criança com o fazer teatral, visto que há possibilidades do estabelecimento de caminhos metodológicos que se adaptam à realidade da escola e ao contexto.

É também pelo processo do jogo que a criança alcança certo desenvolvimento de posições imaturas para algumas permanentes e significativas, cria consciência corporal e desenvolve o que chamamos de inteligência por meio das atividades psicológicas, estimulando interesse de observação e exploração, o que propicia a resolução de conflitos em seu meio e um espaço para criar por meio das experiências, portanto, é de extrema importância entender a mediação pelo jogo como uma proposta pertinente em sala de aula.

Para Vigotski (2009), a educação em teatro coloca o educando como fonte e sujeito, não antagonizando o jogo x educação, de modo a caminhar em consonância com os princípios que vêm sendo discutidos nas perspectivas da educação na e para a infância. A educação só tem sentido quando o próprio aluno, independentemente da idade escolar, se percebe como essa fonte.

É relacionado ao professor, a compreensão do jogo com intencionalidade e seriedade, propondo, partilhando e refletindo acerca do processo, adotando “regras”. Por aqui pensamos na transposição das falas de Vigotski ao fazer referência ao jogo

simbólico e ao jogo dramático. Em inúmeras falas podemos transpor pertinentemente para o ensino do teatro na escola. Sendo assim, a atuação do educador para e com o teatro nas diversas modalidades presentes nos tempos atuais, possibilita que a criança adquira consciência em determinados aspectos.

Para Vigotski (2009), o professor precisa se atentar às peculiaridades e objetividades da criança, problematizar a liberdade em sala de aula e reconhecer certas originalidades. A criação infantil nas aulas de Artes não deve alimentar ou prever futuros artistas naquela criança que *joga, atua*.

Segundo Vigotski (2010), a criança não *atua* porque futuramente será uma artista, mas pela necessidade e pela radicação das possibilidades criadoras presentes. Para o autor, o sentimento estético é objeto da educação e tem de ser problematizado em suas formas específicas e para conhecer a obra de arte em todos os seus processos é igualmente preciso conhecer a técnica envolta à arte, em certos limites.

Vigotski (2010) acredita que a técnica só é útil, a partir do momento que supera a própria técnica e entra conjuntamente com o aprendizado de criação e percepção.

O sentido da arte na educação parte do momento que inclui o psiquismo da criança à obra e para tal, a arte no espaço escolar deve ter um aprendizado especial, habilidades de recriação e não reprodução, qualidades de elaboração, ou seja, “introduzir as questões estéticas na própria vida”:

Nesse caso, é indispensável levar em conta o mais sério perigo que vem do artificialismo introduzido na vida, e na criança que transforma facilmente em afetação e denguiço. Não há nada mais insípido que a “falsa beleza”, introduzida na brincadeira, no andar de uma pessoa etc. O que deve servir de regra não é o adorno da vida, mas a elaboração criadora da realidade, dos objetos e de seus próprios movimentos. (VIGOTSKI, 2010, p. 352).

Percebemos, em Vigotski, um esforço em tratar da técnica na arte sem ser tecnicista. O autor destaca o papel fundamental da vivência propiciada na e pela escola e de como o professor pode ampliar o repertório artístico da criança por meio das propostas.

Ao tempo, o mesmo professor pode bloquear não só artisticamente as vivências infantis, impedindo ou não proporcionando ambiente propício para as chamadas atividades de imaginação e criação.

Cabe ressaltar que não é o professor quem educa, mas o “ambiente” em que está instaurada a educação. Em vista disso, se faz imprescindível a organização do ambiente e dos métodos para alcançar o conhecimento na área.

Organizar o ambiente não está somente assegurado em aspecto físico: o professor necessita da compreensão do método proposto, ferramentas importantes para mediar o processo, divisão de tarefas na construção do fazer teatral, o entendimento da criança como ser criador, dentre outros predicados. Compete enfatizar que o criar em teatro necessita ser encarado como um processo de ensino e aprendizagem na escola. O entendimento da criação artística não pode ser egocêntrico – centrado em si mesmo, visto que a criança só se humaniza quando se apropria do humano historicamente produzido em situação de troca.

Ainda que se trabalhe com crianças no ensino fundamental I, é necessário o entendimento que há códigos na área que elevam a criação, desenvolvendo formas para superar a criação primitiva ou elementar, como salienta o próprio autor:

O sistema geral da educação social visa ampliar ao máximo os âmbitos da experiência pessoal e limitada, estabelecer contato entre o psiquismo da criança e as esferas mais amplas da experiência social já acumulada, como que incluir a criança na rede mais ampla possível da vida. Essas finalidades gerais determinam inteiramente também os caminhos da educação estética. (VIGOTSKI, 2010, p. 351).

A criação da criança, no campo específico do teatro no ambiente escolar, necessita desse olhar para a historicidade e os conhecimentos historicamente produzidos na área. Se a criança conhece de fato parte dessas experiências sociais acumuladas, como discorre o autor, poderá ampliar seu repertório e desenvolver novas formas de fazer teatro.

Como já foi relatado em parte dessa pesquisa, para a criação teatral na escola, é possível compreender a importância de a criança entender todo o procedimento e participar do projeto quando se faz teatro na escola. No entanto, é possível mediar o conhecimento historicamente produzido em consonância com suas possibilidades em dados contextos. Trabalhar com o material historicamente produzido não é antecipar o processo ao conhecimento teatral e lidar com teorias que somente o homem com maior repertório adquirido conseguiria entender.

Destarte, é imprescindível pensar acerca do espaço nas aulas de teatro na Educação Básica. A título de exemplo, a criança que não está acostumada ao teatro

pode ter dificuldade em compreender o espaço que podemos chamar de espaço de jogo ou de espaço cênico.

O professor que trabalha com o teatro na escola pode, para o entendimento da criança, delimitar em sala de aula a questão do espaço. O mesmo poderá propor um exercício teatral de modo que se produza intencionalidade na atuação do educando em plano concreto, a partir de determinado foco de criação uma delimitação do espaço físico para criação. Logo, a criança passa a perceber o que está em sua volta, não somente por aspectos da linguagem teatral.

Para tanto, inúmeros professores desenvolvem caminhos para a delimitação do espaço de criação. Alguns desenham um quadrado com giz no chão, outros balizam com carteiras e cadeiras, visto a falta de espaço apropriado nas escolas e, ainda, há determinados professores que criam uma linha imaginária que dialoga diretamente com a concretude do ambiente, espaço cênico²⁰.

A criança que entende e cria sobre o espaço cênico, passa a compreender aos poucos que a delimitação é necessária para a recepção artística. Em uma peça, sendo em ambiente de sala de aula em um simples jogo teatral ou até mesmo em uma apresentação artística em um palco, é preciso compreender que qualquer movimento não intencionado poderá escapar aos olhos do espectador, prejudicando a recepção como um todo.

A ampliação de repertório acerca do espaço cênico e de outros inúmeros elementos e dialeticamente proposto ao se pensar em uma vivência em teatro perpassa pela leitura artística, e para ler se faz imprescindível conhecer pelo viés da educação estética, sendo assim, vivenciar de fato uma obra: “[...] ensinar profissionalmente as crianças essas ou aquelas habilidades técnicas da arte e educar nelas o juízo estético, ou seja, habilidades para perceber e vivenciar obras de arte”. (VIGOTSKI, 2010, p. 346).

Para conhecer os diversos recursos do teatro e vivenciar a obra de arte, a criança precisa ler e compreender seu papel atuante. Não seria diferente acerca da questão do espaço. A criança que lê sobre o espaço pode exercer repertório para modificá-lo, conjuntamente às convenções estabelecidas no processo de criação. O

²⁰ No teatro essa delimitação existe de inúmeros modos, assim como nas peças escritas, nos métodos de ensino, no jogo teatral ou até no processo do drama, há um ambiente propício e delimitado a criação.

espaço é só um dos recursos/conceitos cênicos que é campo fértil para pensar na educação estética. A criação só é exercida por meio de repertório.

A criança que passa a ler uma obra também em sala de aula, como espectadora, também é uma co-criadora da obra, há, portanto, espaço para criação. Por isso, a arte no processo educacional é relevante. Tão importante quanto o fazer teatral é o processo de recepção em teatro.

Ao ler, a criança passa a recriar a obra e a perceber de modo não simplificado, mas adquire habilidades técnicas para tal. Ainda que haja o entendimento de protótipos infantis comumente exercidos pelas crianças, é de suma importância não utilizar somente sua espontaneidade para a criação na escola. Ela precisa ler, compreender os códigos da arte, para superar “os círculos estreitos das formas mais elementares, primitivas”. (VIGOTSKI, 2010, p. 348).

Um movimento por de trás da cortina pode comprometer parte de uma peça, um movimento fora do espaço cênico afeta a ambientação, muitas vezes, pensada com a iluminação e a cenografia.

Com o decorrer dos anos, a criança, ao ampliar o repertório, vai entender, por exemplo, que espaços distintos para apresentação convidam um outro tipo de atuação. Se ao apresentar nos corredores da escola, onde não há acústica adequada, será feito o convite para ampliar a questão vocal para que todos os espectadores compreendam o que se diz.

Em consonância com a ampliação de repertório da criança, o professor pode introduzir aos poucos, em uma práxis coerente, os diferentes ambientes de apresentação teatral, trabalhar espacialidades que são linguagens e códigos presentes no campo do Teatro.

Ademais, após uma imersão gradativa na ambientação cênica ou nos distintos espaços para apresentação, a criança, conhecendo as especificidades na questão exemplificada, poderia criar sobre.

Tal questão valeria para todo e qualquer conhecimento específico na área do teatro:

Na criação artística a sublimação se realiza em formas sumamente tempestuosas[...] importantíssimo sentido independente da educação artística como criação de habilidades permanentes para a sublimação do subconsciente. Educar esteticamente alguém significa criar nessa pessoa um conduto permanente e de funcionamento constante, que canaliza e desvia para atividades úteis a pressão interior do subconsciente. A sublimação faz

em formas socialmente úteis o que o sonho e a doença fazem em formas individuais e patológicas. (VIGOTSKI, 2010, p. 338-339).

Ao pensar na dimensão do conhecimento produzido, podemos compreender o viés da criação, por Vigotski, como um refinamento estético na arte, no teatro, que interliga produção e novos sentidos aos conhecimentos produzidos historicamente. Para o autor, formar esteticamente alguém é uma necessidade humana imprescindível.

3 PERCURSOS PARA A CRIAÇÃO EM TEATRO NA ESCOLA: O PROFESSOR ENQUANTO ENCENADOR NA EDUCAÇÃO BÁSICA

*[...] Quem não é quente nem frio, mas apenas morno, nunca poderá ser um bom professor [...].
Lev S. Vigotski.*

A educação nos tempos atuais carrega a responsabilidade de garantir que todos os estudantes se apropriem de conhecimentos e procedimentos para desenvolver suas reais potencialidades de modo integral. Ao pensarmos na dimensão de um currículo na escola básica, seja ele em qual concepção ou contexto formulado, se faz importante elevar o papel do professor e sua atividade – docência, campo primordial para desenvolvimento de atividades que gerem processos férteis para a construção do conhecimento na área.

A Base Nacional Comum Curricular, objeto aqui estudado, mediado pelas concepções da psicologia histórico-cultural nesse trabalho, é entendido por muitos estudiosos como currículo. Entretanto, nos documentos emitidos pelo MEC²¹ o mesmo o caracteriza como outra coisa:

A BNCC traz uma concepção de currículo travestida de direitos de aprendizagens que, sob a ótica tecnicista e meritocrática, constituem-se em deveres de aprendizagens. Obviamente não é possível reduzir toda a complexidade do currículo às prescrições contidas no documento homologado pelo (ocupante do cargo) Presidente da República em 2017. Não é possível negar a natureza curricular da BNCC [...]. (CURY, 2018, p. 66-67).

O entendimento de estudiosos pesquisadores da área de currículo é que a Base Nacional Comum Curricular se encontra como currículo (CURY, 2018), mas é um tipo de currículo que pode ser caracterizado como centralizador e antidemocrático, reduzido pelo MEC sobre *o que se deseja ensinar*, deste modo, passível de críticas, visto o reducionismo do documento estabelecido: “Se ela não é o currículo, ela não pode deixar de ser considerada um currículo (prescrito e unificador)”. (CURY, 2018, p. 69).

²¹ Para o MEC, a Base Nacional Comum Curricular é entendida como um documento que mediará a construção dos currículos no país (BRASIL, 2017), não sendo considerada o currículo. Se atentarmos as construções dos currículos em todo o território nacional que entrarão em vigor, tendo como por exemplo o do Mato Grosso do Sul, tais currículos seguem a BNCC, quase em processo literal dos escritos do documento. Sendo assim, a Base que não se intitula currículo, demanda o cumprimento de um currículo nos estados brasileiros que se assemelham integralmente ao documento, prescreve e delibera sobre todos os currículos que entrarão em vigor no ano de 2020.

Para Cury (2018), uma outra perspectiva de currículo seria interessante, visto as inúmeras possibilidades e polissemia na elaboração de currículo perante a história, incluindo o Brasil. E, para tal, essa perspectiva de um outro currículo seria necessário pensar no papel chave do trabalho do professor, tanto na elaboração, quanto na perspectiva de buscar um documento que de fato abra espaço para a atuação do professor em sua respectiva área. Pensando na importância do papel do professor na elaboração de qualquer currículo ou na execução do mesmo (LIBÂNEO *et al.*, 2012), é que propomos a relevância de trazer uma perspectiva para pensar o professor e o papel do professor em Teatro.

A importância do professor é uma das questões postuladas por Vigotski (2009), e é a importância do papel do professor na educação. Sua função como mediador precisa ser relevada. Logo, é preciso interferir no meio e investir em situações que gerem aprendizagem, a partir da realidade do aluno em dado contexto.

Para tal, é preciso, dentro da perspectiva do ensino do Teatro, compreender a escola como ambiente de trabalho do professor e entender que a principal atividade do professor é a docência. Refazer a perspectiva da atividade docente se faz importante para gerar as situações de aprendizagem mencionadas e pensar nessa dimensão dialética e interativa da atividade:

A escola, como ambiente de trabalho do professor, constitui-se primordialmente como espaço social de aprendizagens; e inclusive para o professor, isto significa compreender que a docência conforma-se [sic], para o professor, como sua atividade principal. A docência é uma profissão em movimento e de interação. Em movimento porque pressupõe que, aos conhecimentos estabelecidos, quaisquer que sejam suas naturezas, somam-se outros, pela ação humana. E é exatamente essa mesma ação humana que confere à docência a dimensão interativa: professor–aluno, aluno–aluno, professor–professor, professor–conhecimento–aluno. Na docência, dar-se-á o encontro de gerações, de experiências, de afetos, de valores, de saberes. Na docência, o professor realiza sua principal atividade. (ARAÚJO, 2005, p. 03).

Para Araújo (2005), é no movimento que se dá os conhecimentos estabelecidos, na dimensão dessa interação entre conhecimentos que não são estanques, que se configura o trabalho docente na qualidade de processo dinâmico, pela própria ação humana, sendo o aprender e o ensinar, fomentado na perspectiva dialética, ponto crucial na qualidade da atividade do professor: “objeto de trabalho – o ensino – no qual está subjacente o conhecimento e que possibilita ao professor lidar

analítica e sinteticamente com seu instrumento de trabalho – a atividade – na qual está subjacente o ensinar”. (ARAÚJO, 2005, p. 05).

Proponho aqui, ao pensar nessa dimensão entre aprender e ensinar, relevar o trabalho docente como atividade primordial na Educação Básica. Para Vigotski (2010), uma atividade mediada de forma equivocada na Arte provocava um desserviço a atividade docente e traria de fato, um aprendizado comprometido. Quão importante se faz a compreensão da docência do ensino do Teatro na Educação Básica?

Entre as perspectivas de se pensar o trabalho do professor de Teatro, faço a eleição do entendimento do papel do docente na área enquanto encenador. A eleição de pensar a via do docente em teatro se insere no papel do docente que se coloca frente não só ao conhecimento e questões de área, mas se configura em todo o processo pedagógico do qual emerge, tão imprescindível como as questões teatrais.

A figura do encenador, segundo Faleiro (2013), surge na Alemanha em primeira instância no começo do século XIX, mas sua dimensão como conhecemos hoje e sua precisão se deu na França pelo trabalho de André Antoine e seu Teatro Livre:

[...] embora tenham surgido na Alemanha, na trupe dos Meininger, criada por Jorge II, duque de Saxe-Meiningen (1826-1914), e muito devam às reflexões de Richard Wagner (1813-1883) – foi na França que o encenador e as funções da encenação se definiram com precisão, por meio de André Antoine (1858-1943) e seu Teatro Livre, ‘trupe de conjunto’ cujo modelo seria ‘o agrupamento de cerca de trinta atores de qualidades iguais, de talentos medianos, de personalidades simples, que se curvariam sempre e apesar dos pesares’ à ‘lei fundamental do conjunto’. (FALEIRO, 2013, p. 17).

O trabalho do encenador não era somente visitar um texto dramático bem escrito. O encenador, nessa concepção, caminha para estabelecer um plano de trabalho, em que se vislumbra observar e intervir em toda e qualquer parte da construção teatral. A preocupação do papel do encenador precisava compreender a dinâmica da construção teatral não pelo viés do textocentrismo, mas sim, por toda as dimensões que se tem ao construir uma obra teatral. Era preciso, como encenador, a compreensão dos mecanismos do fazer teatral e não somente dar foco na atuação ou no texto dramaturgico. Cabe a reflexão de Copeau (*apud* FALEIRO, 2013) sobre o papel da encenação:

Por encenação entendemos: o desenho de uma ação dramática. É o conjunto dos movimentos, dos gestos e das atitudes, o acordo das fisionomias, das

vozes e dos silêncios, é a totalidade do espetáculo cênico, emanando de um pensamento único que o concebe, o regula e o harmoniza. O encenador inventa e faz reinar entre as personagens aquele vínculo secreto e visível, aquela sensibilidade recíproca, aquela misteriosa correspondência das relações, sem a qual o drama, mesmo interpretado por excelentes atores, perde a melhor parte da sua expressão. (COPEAU *apud* FALEIRO, 2013, p. 17).

Para Copeau (*apud* FALEIRO, 2013), a ideia era pensar a encenação na concepção de se trabalhar com a obra e seus atravessamentos de montagem, sem exaltar papéis alheios ao teatro. Ou seja, Copeau compreendia um teatro em que as maquinarias seriam de fato secundarizadas, assim sendo, um teatro que permitisse imaginar. Nesse processo, nasceriam coisas mais importantes do que um processo maquiado pela tecnologia.

Alguns encenadores entendiam o texto teatral, em uma nova visão acerca da autoria (importante questão para se pensar na criação teatral), como um ponto de partida para o processo. Artaud (2006), encenador bastante polêmico e figura bastante recorrente aos estudiosos da encenação e do Teatro no século XX e XXI, acreditava no fim da dualidade entre a autoria e o diretor (surgimento da figura do encenador).

Para Artaud (2006), a criação teria um *status* de *criador único*, sendo a responsabilidade do espetáculo não somente para quem escreveu o texto, mas para uma junção entre quem escreveu e o próprio encenador, propondo fim a hierarquia do que se deveria levar em conta no fazer teatral no século XX.

A figura do encenador foi debatida durante todo o século XX. Vigotski, contemporâneo de grandes expoentes do teatro russo, revelava seu incômodo com a figura do encenador. Para o autor, os encenadores, que temos como exemplo Constantin Stanislavski, estavam distantes dos acontecimentos históricos e culturais presentes naquela época e despertavam falta de qualidade no repertório do teatro russo em relação às várias questões políticas da época. (VIGOTSKI, 2005).

A figura do teatro com maiores expoentes na Rússia, é fator controverso e dialético no teatro ocidental. Segundo Picon-Vallin (2011), o papel do encenador, que surgiu mais claramente no final do século XIX, provoca problemas com os autores do teatro. Polêmicas à parte, a figura do encenador revolucionou não somente o Teatro Russo, mas configurou uma nova forma de se pensar a construção teatral no século passado.

Para a autora, essa profissão do teatro é encarada, muitas vezes, como uma espécie de impostor que se intitula como autor, embora, ainda de modo dialético, a autora suscite a figura do mesmo como alguém que fará de um “texto aprisionado”, uma matéria colorida, visual, sonora, transformando-o em uma matéria viva. (PICON-VALLIN, 2011, p. 319).

A autora também explica a importância de a tradução do texto ser datada e do valor do papel do encenador, visto que algumas palavras podem soar bem no papel, mas não se tornam eficazes em determinados contextos. Para tal, é possível pensar na ressignificação de um texto em acordo com o contexto histórico-cultural e, por conseguinte, do real papel do encenador.

O russo Vsiévolod Meyerhold, um dos fundadores da base da encenação e do papel do encenador na Rússia e em toda a Europa, conseguiu dialogar com as tradições do teatro já consolidadas conjuntamente com experimentação. Portanto, os manuais dos encenadores são basilares para apreender os problemas que o papel carrega. (PICON-VALLIN, 2011, p. 320).

Cabe aqui a pergunta sobre os limites do encenador em relação ao encontro entre Literatura, texto escrito (já consumado) e o texto teatral, cênico, que é constituído perante o fazer teatral: o encenador tem direito de autor sobre uma obra clássica em um plano “artístico, estético, jurídico e financeiro”? (PICON-VALLIN, 2011, p. 320).

A questão levantada percorre os quatro cantos do mundo e se faz pauta de discussão, de modo massivo, especialmente em parte da Europa, visto que em determinados países, a tradição textocêntrica primou pela hegemonia do autor sobre a obra, como é o caso da França. Já na Rússia, por meio da tradição inaugurada por Meyerhold (PICON-VALLIN, 2011), o encenador pode ser reconhecido, não enquanto autor do texto, mas autor do espetáculo.

O encenador tem a incumbência de suscitar sua visão em determinada peça. Meyerhold (PICON-VALLIN, 2011) não exigia dos seus atores decorar o texto, mas colocar os corpos à disposição para a precisão teatral, um encontro dialógico entre texto, espaço cênico, autor e encenador. O texto escrito, no viés do encenador, surgia por meio da memória do lugar.

A preocupação de Meyerhold (PICON-VALLIN, 2011) não era da mutilação do clássico texto de teatro, mas da atualização do contexto russo na arte, contexto esse que enfrentou diversas modificações no começo do século XX. Logo, o teatro russo se configurou como uma ferramenta importante para pensar questões para além das

artísticas. Para tal, o autor se importava com a repercussão verdadeira do contexto vivido, com atravessamentos estéticos e éticos experienciados pelos espectadores e leitores da arte teatral.

Meyerhold buscava diversas modificações em relação ao contexto e quando encenava uma peça de um autor contemporâneo, convidava-o para observar suas modificações. Foi assim com Vladimir Maiakóvski e Nikolai Édman que redirecionaram parte da escrita da peça pensando na potência do acontecimento teatral, proposto pelo encenador russo (PICON-VALLIN, 2011, p. 322-323). Ele acreditava que só por meio da imaginação e da memória poderia, de fato, nascer a “imagem” de um espetáculo, na crença de que o encenador tem a obrigatoriedade de conhecer o texto na íntegra e seu contexto, para então, “esquecê-lo” quando necessário.

Há, de fato, uma preocupação do encenador russo em não se tornar somente um ilustrador do texto teatral, sem que este, o texto cênico e adjacências exerçam papel redundante. O encenador propunha sublinhar, ocultar parte do texto, inverter ou repetir falas da literatura dramática. Criava-se uma partitura, uma espécie de anotação sobre todo o espetáculo e contextos, o que poderíamos compreender como avaliação processual em uma aula de teatro, que dialoga não somente com o contexto da cena, mas do entorno, cronologia, intenções cênicas e fruição artística.

Em suma, Meyerhold não só compreendia todo o contexto e sua época e autor. A relação e a relevância do seu papel como encenador ganhou caráter urgente na sociedade que o configurou como artista. (PICON-VALLIN, 2011).

A urgência não era só estabelecer conexão com a arte, no entendimento da importância de se fazer arte na Rússia em período pré e pós *Revolução*, mas a de colocar em evidência seu próprio contexto em diálogo com o texto dramaturgico, reestabelecendo e reconfigurando o teatro como uma arte viva que ganhou novos desenhos no século XX, possibilitando ao espectador se observar de modo dialético em montagem de texto de Shakespeare, Maiakóvski, Sófocles ou qualquer outro dramaturgo considerado clássico.

3.1 A METÁFORA DO PROFESSOR ENQUANTO ENCENADOR NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Refletir a formação docente na área do Teatro, que mediará o conhecimento na Arte Teatral, para crianças no ensino fundamental no país, se faz de suma

importância neste trabalho apresentado. Desta maneira, como seria entender a figura do professor de Teatro enquanto professor-encenador?

Para tal, cabe a reflexão acerca do processo de ensino-aprendizagem em diversificados contextos pelo país, na área, e da estimativa que se dá ao texto dramático ou ao jogo teatral como processo estanque, como as abordagens mais presentes na escola.

Ainda que muitos professores da área busquem novas perspectivas de abordagens em relação ao teatro na contemporaneidade, caminho entrelaçados a performance arte, teatro pós-dramático, performático, dentre outras linguagem e vertentes integradas à área cênica na escola, se faz recorrente a montagem de textos dramáticos conhecidos e reconhecidos. Se pensarmos, por exemplo, o acervo disposto nas escolas, temos algumas limitações e recorrências de textos dramáticos: destaque para Maria Clara Machado, Shakespeare, dentre outros “clássicos” conhecidos na área

No Brasil, podemos pensar a criança inserida no ensino fundamental. Na qualidade de professor de teatro na Educação Básica: observei em todas as escolas²² das quais fiz parte do corpo docente, ao lecionar o componente curricular Arte, a montagem de textos que perduram pela história, o que poderíamos chamar de “clássicos” do teatro, com grande recorrência do nome de William Shakespeare (1564-1616). Não houve uma sequer escola em que não havia a montagem de textos de Shakespeare de modo adaptado, recortado.

Por meio de sondagem /abordagem com grande parte dos alunos, por exemplo, em escolas variadas e diversificadas em que atuei em alguns estados brasileiros, escutaram, de alguma forma, o nome do dramaturgo inglês em alguma etapa da vida. Outros, em determinados contextos, repetem a célebre frase “ser ou não ser, eis a questão” e/ou dificilmente não conhecem alguma adaptação de Romeu e Julieta para o cinema ou, até mesmo, em programas televisivos, desenhos animados, ainda que não intercomunique o texto ao encenador, não entendido esse contexto como regra.

²² Lecionei e participei de atividades docentes em escolas municipais, estaduais, federais e particulares no estado do Mato Grosso do Sul e em Santa Catarina, como professor auxiliar e/ou titular na Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio, EJA, Educação Integrada, dentre outras modalidades e etapas de ensino.

Há, de fato, em parte da formação do professor licenciado em Teatro, uma polêmica em relação ao texto dramático, devido ao engessamento promulgado pela montagem desses textos de maneira dura no processo educacional nas escolas brasileiras (processo esse já criticado por Vigotski no começo do século XX).

Geralmente, a fuga desses textos se dá pela falta da sensibilidade de parte do corpo escolar, no entendimento de que não se monta um clássico nos moldes dos séculos XVII e XVIII. Logo, o professor formado na área teatral busca ou deveria intervir conjuntamente a um processo de encenação que fuja dos clichês de montagem do texto dramático, em que a criança não se sente parte do projeto.

Vigotski (2009) não era avesso aos clássicos, ao revés. Todavia, trago o teórico para nos dar pistas acerca da metáfora do papel do professor que penso aqui como encenador. Já no começo do século XX, o autor bielorrusso, em capítulo sobre o teatro, no texto *Imaginação e Criação na Infância*²³, retrata a importância do papel do professor na mediação do conhecimento na área. Para o autor, a criação teatral da criança é a que está mais próxima da criação literária infantil.

O professor que busca seu papel de encenador na Educação Básica poderá compreender o clássico não como um vilão acerca dos processos de ensino-aprendizagem em teatro. É preciso reconfigurar de que modo se aborda um texto teatral, como o mesmo se configura e como a criança aprende e apreende sobre, ou ainda, de que forma ela vive o texto de teatro no processo de ensino e aprendizagem. É possível compreender que o texto de teatro está localizado em um contexto histórico, que diz muito de sua sociedade no sentido literal e em seus diversos subtextos.

Cabe aqui a reflexão proposta por Schlindwein (2012), acerca do papel do professor que promove a arte, a fim de um desenvolvimento estético que busca uma formação integral, para além do sentido de técnica, em relação à área do conhecimento, de forma que se desenvolva em sua ação pedagógica, outros modos para garantir o prazer no saber, na leitura, no ensino e na aprendizagem de maneira ética e efetiva. Refletir sobre o professor-encenador em Teatro se faz importante ao

²³ *Imaginação e Criação na Infância* (2009) é um texto de Vigotski do começo do século XX, com vistas para a área da Psicologia e da Arte, direcionado para educadores, em que trata dos processos de aquisição do conhecimento na área de Arte e da importância de repensar o processo de ensino e aprendizagem na escola em relação à Arte. Vigotski não compactuava com o uso da arte enquanto ferramenta pedagógica, acreditava no potencial da Arte enquanto processo de humanização e dedicou um capítulo para discutir as questões do Teatro presente na escola russa.

almejar uma dimensão para além de aprender técnicas na área, que não podem ser dicotomizadas acerca dos métodos e da compreensão ao entender de quais modos se ensina e se aprende teatro na escola básica.

Ao buscar o sentido de Schilndwein (2012) para o campo específico do teatro (relação estabelecida aqui), o professor formado na área, que se mostra encenador, supera a ideia *textocêntrica* ao fugir de padrões que tornam a arte e o ambiente de trabalho “cada vez mais estéreis e mecânicos”, na recuperação pela via do sensível pelo estranhamento, apreciação, degustação, em promoção de vivências e experiências de fato efetivas (SCHLINDWEIN, 2012, p. 01-02) e na complementação acerca da educação estética:

[...] reiterar a confiança de que, através da educação estética, ética e politicamente contextualizada, que vincule elementos artísticos e extra-artísticos da realidade, que se enriqueça com aportes de outros campos do conhecimento, pode-se ter a certeza de que se está adotando uma prática que é um pensamento em ação, além de uma imprescindível experiência relacional e dialógica verbal e não verbal. (MEIRA, 2001, p. 140).

Formar esteticamente em aulas de teatro na Educação Básica se faz pela via de vivências efetivas do aluno/criança na escola, sendo imprescindível buscar o sentido de teatralidade, que seria o “resultante de todos os elementos da linguagem teatral no espaço direto da cena”. (SOARES, 2003, p. 17).

No caminho abordado, o professor, no papel de encenador, entende que o texto não se torna o delimitador da teatralidade, é só mais um dos elementos estabelecidos em cena, ao adicionar com os diversificados outros, incluindo o espaço para a criação (ambiente em que a criança está inserida).

Ryngaert (2009), na busca da teatralidade por meio do jogo do teatro, remete-nos a uma importante reflexão que se torna campo fértil para pensar os processos de ensino e aprendizagem em teatro na escola. O autor pontua as induções para se chegar de fato ao jogo sem cair em estereótipos. Entendemos por induções o espaço, a imagem, o personagem e o texto.

A concepção dialética do espaço como elemento do teatro e delimitação concreta para o evento teatral na escola torna-se eficaz para a criação. Ao fazer uma proposta conjunta ao *indutor espaço*, Ryngaert (2009) busca o conceito de enquadramento e exploração da realidade concreta inserida.

Logo, se pensarmos em transitar pelo *indutor de jogo – o espaço* na sala de aula, podemos compreender que o mesmo se apresenta por meio de formas, texturas, linhas, sendo o ambiente, a materialidade de uma primeira indução ao jogo, em busca de uma expressividade que foge do cotidiano, uma vez que é pensado profundamente no modo de atuação dos alunos.

O professor-encenador que propõe trabalhar com a *indução espaço* com a criança na escola, oferece a possibilidade de exploração no ambiente de modo individual e coletivo. E, por meio do encontro-jogo do teatro, a criança tem a possibilidade de modificar e superar o mundo de modo eficaz, pela linguagem teatral, mundo esse em que vive e atua como produtora de cultura.

3.2 ENCENADOR, CONCEITO DE MESTRE-ENCENADOR E PEDAGOGIA DO TEATRO

Compreendemos que, quando falamos de pedagogia teatral (PUPO, 2006) referimos as finalidades, métodos, condições, procedimentos relativos a todo e qualquer processo que interliga ensino e aprendizagem em teatro. Logo, quando falamos de processo em pedagogia no teatro, nos referimos ao contexto de se ensinar teatro em que visualizamos, de certo modo, dinâmicas, vivências, sentidos, significados e experiências inerentes às práticas em teatro.

Ao reiterarmos da questão do encenador, ou da busca do professor como encenador, compreendemos que a pedagogia não se faz como atividade avulsa à prática cênica, é parte inerente de todo e qualquer processo teatral correlacionado à figura do encenador. Para Martins (2002), ao citar a pesquisa de Cruciani, relata acerca dos problemas distintos a se resolver na encenação contemporânea de cada trabalho singular, sendo assim, “a pedagogia como um ato criativo é juma realização da necessidade de criar uma cultura teatral”. (MARTINS, 2002, p. 241).

Martins (2002) crê que é papel do professor o saber encenar, na medida que se faz necessário conduzir processos cênicos por meio das diversas possibilidades existentes e a serem construídas na Pedagogia do Teatro, em todas as etapas de um processo de montagem teatral. Para o encenador e professor Martins, os grandes avanços da área como linguagem artística se deu a partir da pesquisa no entendimento da encenação como processo pedagógico:

A pedagogia do teatro e a encenação, quando caminham juntas com o enfoque da pesquisa, são responsáveis pelo avanço do teatro como ato cultural e como linguagem artística. Sabemos que os principais avanços do teatro ocidental foram conseqüências [sic] de processos que uniram investigação artística e aprendizagem. O caráter pedagógico da atuação dos grandes renovadores da cena moderna, como Stanislavski e Meyerhold, é destacado por diversos autores contemporâneos (cf. PICON-VALIN, 1988; CRUCIANI, 1995; BARBA, 1995; BORIE, 1988), que reconhecem nas práticas e poéticas dos grandes mestres a procura de uma espécie diferente de teatro, onde o elemento essencial seja a pedagogia. (MARTINS, 2002, p. 241).

Todavia, a pedagogia, no lugar da encenação, visa não somente uma comunicação e experiência do saber, mas um processo de investigação coletiva sobre o homem e o teatro, criando, de certa forma, novas expectativas no processo de recepção no teatro.

Para entender o papel não dualista entre o ato do pedagogo e de encenador, Martins (2002) convoca o conceito de mestre-encenador, em tradução livre com referência ao *metteur-en-scène-pédagogue*. A escolha de tradução se deu pelo fato de atrelar a palavra diretor ao conceito adaptado ao português que traria, de certo modo, um sentido diretivo da própria figura do professor, mestre, encenador:

Neste sentido, preferimos a expressão mestre-encenador. Optamos pela palavra mestre, no sentido similar ao do mestre-de-obras, que além de ser um bom artífice da construção, deve saber liderar e administrar uma equipe, assim como do mestre-marceneiro, que além de inventar soluções criativas, estimula o aprendizado dos iniciantes. Optamos pela inversão do binômio, com o aspecto pedagógico vindo antes do artístico, tendo em vista o nosso enfoque: para o mestre-encenador, proporcionar a aquisição do conhecimento e criar constituem o mesmo caminho. (MARTINS, 2002, p. 242).

Logo, mestre-encenador exerceria uma didática não bancária, não depositária, com alusão ao pensamento de Paulo Freire: entender o processo de ensino e aprendizagem em teatro em um caminho para a dialogia, apreendendo novos conhecimentos a partir da vivência, no entendimento do sujeito como fazedor de cultura em processo de aprendizagem e de aquisição de novos conhecimentos:

[...] o primeiro sinal de que o sujeito que fala sabe escutar é a demonstração de sua capacidade de controlar não só a necessidade de dizer a sua palavra, que é um direito, mas também o gosto pessoal, profundamente respeitável, de expressá-la. Quem tem o que dizer tem igualmente o direito e o dever de dizê-lo. É preciso, porém, que quem tem o que dizer saiba, sem sombra de dúvida, não ser o único ou a única a ter o que dizer. Mais ainda, que o que tem a dizer não é necessariamente, por mais importante que seja, a verdade alvissareira por todos esperada. É preciso que quem tem o que dizer saiba,

sem dúvida nenhuma, que, sem escutar o que quem escuta tem igualmente a dizer, termina por esgotar a sua capacidade de dizer por muito ter dito sem nada ou quase nada ter escutado. (FREIRE, 2011, p.114).

O mestre-encenador compreende “o que tem a dizer”, sua palavra não é única e final, mas tem a real necessidade de escutar para ampliar, inclusive, suas possibilidades como mestre. É preciso entender o processo do encenador pelo viés da escuta, logo, integrado com todos os participantes sem fazer pré-determinações éticas e estéticas.

A figura de mestre-encenador (MARTINS, 2002) não é nova no teatro. Figuras como Peter Brook e Bertold Brecht já reavaliaram o papel do diretor como encenador. O encenador é aquele que deve estimular novas pesquisas no fazer teatral entre todos os participantes do grupo. É a figura do encenador, ou reconfigurado como mestre-encenador, que deve descartar soluções no processo do fazer teatral, na promoção de novas possibilidades e descobertas, provocando, assim, a multiplicidade de pontos de vista por meio da competência adquirida em sua formação, de forma a promover novas atitudes dos demais participantes dos projetos na área.

Vejamos a observação de Brook (1994), um dos encenadores mais conhecidos na área teatral no século XX e sua visão em papel de diretor em seus primeiros processos de direção na área de Arte. O depoimento corrobora para entender o sentido de tradução de Martins (2002) do conceito de mestre-encenador. Brook (1994) relata a visão dele equivocada de mediar processo artístico como diretor, de modo diretivo e bancário:

Todos os meus temores latentes de não ser obedecido vieram à tona, isso cheirava a sabotagem, era desacato à autoridade. Insisti e ele, irritado, esqueceu. Na hora do lanche, a administradora do teatro levou-me delicadamente para um canto. ‘Não é desse jeito que se trabalha com os atores [...]’. Foi uma revelação. Eu imaginava que os atores, como num filme, eram contratados para fazer imediatamente o que o diretor queria. Quando passou minha primeira reação de orgulho ferido, comecei a ver que o teatro era um negócio muito diferente. (BROOK, 1994, p. 28).

Caminho para investigação em processo. Processo que se dá na vivência, no próprio fazer teatral. Cabe o entendimento da figura do professor em teatro como encenador, ou mestre-encenador na escola, excomungando a ideia do detentor do conhecimento, ainda que bem sabemos que, para ser um mestre-encenador, se faz relevante a vivência de processos teatrais para investigar de modo contínuo processos cênicos plurais, cabendo ao professor objetivar discussões que perpassam

processos de criação, teorias diversas, questões de ética, estética e política em sala de aula, relevantes para a área em questão.

O professor-encenador, que entende a dinâmica do processo teatral na educação para crianças, consegue elaborar processos em que os alunos se sintam parte da construção textual (e quando falamos textual não nos referimos somente ao texto escrito). O mestre-encenador compreende que é de suma importância abrir o caminho para investigação do próprio aluno, sobre o próprio processo, ainda que não seja tão inteligível quando em comparação de uma encenação profissional, mas que faça real sentido para a criança, nos pormenores que atravessam tal vivência na educação em teatro na escola básica.

Um dos princípios para se pensar o processo de criação em Vigotski, a partir de estudos correlacionados à Psicologia, é justamente entender que o processo deve ser (re)pensado pela criança e estimulado pelo professor e seu papel de buscar meios para mediar e avançar com a aquisição de conhecimento de modo gradativo. Não gratuitamente, Vigotski (2009) pontuava o lugar da criança na criação teatral correspondente aos processos de ensino e aprendizagem na escola que se buscava coerência. É necessário entender que os caminhos propostos para a criança na escola não alcançam a mesma rigidez de uma montagem profissional, mas se faz pertinente conversar com a perspectiva do autor que colabora neste trabalho para a compreensão do mestre encenador.

O professor, ainda que domine a linguagem teatral, necessita abrir caminho para a criação da criança. O teatro na escola básica no país não busca antagonizar a pedagogia e os diversos discursos cênicos, todavia propõe uma não dualidade entre ambos, processos que são indissociáveis e complementares.

As vivências em teatro, no entendimento da criança como produtora de cultura e detentora de um contexto histórico-cultural, nos permite pensar em uma organicidade mais dinâmica no fazer teatral (pontuamos o fazer também como pesquisa, a prática que não se desvencilha da pesquisa), possibilitando de fato uma construção que se faz em coletividade. Dessa forma, o professor que pesquisa e abre esse espaço de modo orgânico para uma construção dinâmica na escola dará sentidos as vivências teatrais, proporcionalmente à sua imersão ao processo de criação e apuração, acerca do viés estético apresentado, ampliando as competências que a criança já domina na área ou na sua vivência dentro e fora da escola.

A pertinência desse lugar do encenador em Teatro perpassa o importante papel do professor de área na escola. É preciso compreender que o profissional habilitado detém habilidades específicas e conscientes correlacionadas à área. Deste modo, é dever do professor como encenador ou mestre-encenador na escola:

[...] apontar contradições entre a racionalização do discurso e o conteúdo das improvisações, estimulando diferentes visões sobre o mesmo objeto. Desta maneira, o mestre-encenador necessita desafiar os padrões de comportamento cênico inerentes a cada um, assumindo o seu papel de provocador da ampliação do repertório dos participantes, porém sempre mantendo uma atitude crítica quanto às suas intervenções. (MARTINS, 2002, p. 245).

A figura do mestre-encenador ou do professor como encenador por este trabalho, se dá por meio da metáfora da montagem teatral e deveria, como todo e qualquer processo de ensino e aprendizagem, ser promulgado pelo ator de teatro na escola. Compreender esse lugar é estabelecer uma relação com a proposta de Martins (2002), Brook (1994) e outros encenadores e teóricos que buscam o desafio de provocar novos conhecimentos a partir do processo de exploração, fruição, expectativa, abarcando as distâncias e consonâncias entre uma montagem profissional e uma montagem na escola, que muitas vezes carece não somente de recursos materiais. É compreensível estabelecer que o jogo em que o professor de Teatro pode jogar como mestre-encenador na Educação Básica é aquele em que o mesmo se coloca à disposição como pesquisador que visa a co-criação do objeto cênico em questão, independentemente da metodologia ou do caminho metodológico abarcado.

Podemos compreender por meio da reflexão de Martins (2002), que refaz do seu olhar pedagógico no processo teatral, uma aproximação com o professor na qualidade de encenador. O professor que compreende seu papel como encenador não visa somente comunicar ou atrelar técnicas no processo, no sentido de dar foco somente na aprendizagem artística da técnica, o professor, na figura do encenador, entende que há um processo de investigação que atravessa a questão do homem e do teatro e o de ser sujeito, ao transformar o meio, gerando inclusive entre os próprios educandos, um novo olhar na recepção dos próprios processos artísticos na escola.

A encenação, de acordo com Martins (2002) na formação do professor de teatro, pode ser vista como experiência coletiva e campo para a pesquisa, promovendo de modo colaborativo, a construção do texto espetacular.

Faço aqui um paralelo com o papel do encenador com vistas ao professor de Teatro na Educação Básica. Para se trabalhar em contexto colaborativo, nas palavras de Martins (2002), se faz como princípio o domínio de competências pedagógicas para mediar o processo de construção do texto espetacular e de todo ato cênico.

Ao analisarmos a construção do professor de Teatro na Educação Básica é de suma importância o domínio da linguagem teatral em seus plurais modos de se construir textos. A efetivação do acontecimento cênico na escola só se dá de modo eficaz, quando o professor compreender seu papel como encenador que domina competências na área, media o processo, investiga e sabe que de fato o ato teatral ganha sentido e significado na escola, quando os educandos se sentem parte do processo de investigação, também no papel de investigadores.

4 TEATRO NA EDUCAÇÃO: CAMINHOS E DESCAMINHOS DO TEATRO E DA ARTE NO ENSINO BÁSICO NO BRASIL

4.1 A ARTE NA EDUCAÇÃO E CONTEXTO NACIONAL

O ensino da Arte no Brasil, ainda no século XIX, se caracterizava como um mero acessório para compor instrumentos e modernizar outros setores da sociedade brasileira. Segundo Ana Mae Barbosa (1989), nesse século, a Arte já fazia parte do contexto escolar no país, no entanto, carregada de significados em consonância com o contexto histórico-cultural e político de sua época.

Durante o percurso da Educação, em parte do século XX, creditava-se a Arte como área que se trabalhava questões manuais, entendida como trabalho feminino para adornos/decorações, ou então, como atividade escravocrata, na medida em que “o homem livre, ignorante em matéria de arte, vendo-a ser exercida pelos escravos não a professava”. (BARBOSA, 1989, p. 27). Os resquícios do pensamento no século XIX caracteriza, de fato, parte do pensamento acerca do ensino da Arte no século XX.

A obrigatoriedade do ensino de Arte no país, segundo Barbosa (1989), não é mérito dos maestros brasileiros, mas uma criação ideológica estadunidense (Acordo MEC-USAID), que reformulou a educação brasileira em 1971, promulgando a já conhecida Diretrizes e Bases da Educação em sua Lei Federal nº 5.692. A Arte, no período supracitado não tinha por objetivo formar o aluno com vistas para as questões estéticas e artísticas. À vista disso, a área se estabeleceu pela perspectiva de mercado e de mão de obra barata durante o período da ditadura militar, instaurada em 1964.

A Arte²⁴ era um lugar de exceção porque era um dos poucos espaços que restaram para tratar do que Barbosa (1989) chama de humanidades e criatividade, visto que inúmeras outras áreas haviam sido extintas do currículo escolar, como pondera a autora sobre a área da Filosofia e da História, enquanto campos negligenciados no “novo” currículo. Os cursos de graduação em Arte ainda não

²⁴ Arte enquanto área do conhecimento. A autora refere-se a Arte como artes, todavia a eleição de Arte nesse projeto a incorpora enquanto área do conhecimento, visto que há diversas linguagens da Arte na educação básica. Logo existe por aqui a demarcação de um campo político. No país, para os leigos, artes geralmente refere-se as artes visuais, uma das quatro linguagens entendidas enquanto campo específico obrigatório na educação básica.

existiam naquele período, alguns cursos apenas preparavam professores para lecionar desenho geométrico.

Ainda no período relatado, no âmbito não acadêmico, uma corrente bastante forte dominava a Arte voltada para a criança, o “Movimento Escolinhas de Arte”, conhecidos como escolinhas de autoexpressão, que ofertavam aulas para crianças e adolescentes por todo o país e cursos para professores, pelo viés da arte-educação. (BARBOSA, 1989). No entanto, por não ser reconhecido como acadêmicas, as Escolinhas difundidas no Brasil não atestavam ao professor o grau de licenciado, sendo então, o profissional impossibilitado de ministrar a atividade de Arte na escola regular, o que fez com o que o governo brasileiro optasse por oferecer uma graduação específica, de nome Educação Artística.

Para tanto, foi criado um currículo básico para atender a demanda da disciplina de Educação Artística que seria obrigatória na escola básica. O curso de Licenciatura em Educação Artística visava preparar jovens recém saídos do Segundo Grau (atual Ensino Médio) em apenas dois anos. O licenciado teria que exercer o papel de professor em diversos campos da Arte: Dança; Música; Artes Plásticas; Teatro; e desenho geométrico. Ana Mae Barbosa (1989, p.173) autodenomina esse movimento de absurdo epistemológico, no que concerne a formação aligeirada polivalente na antiga licenciatura em Arte de nome Educação Artística.

Em pesquisa inédita no país, na década de 1980, a educadora se preocupou em demonstrar a fragilidade da formação da licenciatura curta de Educação Artística, ao entrevistar mais de dois mil e quinhentos professores formados na área. Barbosa (1989, p.172) percebeu que grande parte dos entrevistados entendia o conceito de criatividade na área como uma espécie de autoliberação, ou seja, atrelada somente a espontaneidade do aluno, senso comum promulgado e efetuado no discurso e na prática de boa parte dos professores de arte entrevistados.

Segundo a autora, um grande problema para superação do senso comum era justamente a falta de abordagem na graduação, no que diz respeito ao entendimento de criatividade. Os professores não estudavam profundamente os conceitos e caminhos metodológicos da Arte como área do conhecimento e a proposição para aulas em que se correlacionava criatividade (processo criativo), não se fazia presente

no currículo mínimo do curso²⁵, por conseguinte, educação com viés artístico não incluiria a devida preocupação para a formação.

Segundo Barbosa (1989), não era surpreendente compreender a autoliberação enquanto demanda em sala, nas aulas de Educação Artística, visto o contexto de regime empregado na época: “Não é totalmente incomum que após regimes políticos repressores a ansiedade da autoliberação domine as artes, a arte-educação e os conceitos ligados a eles”. (BARBOSA, 1989, p. 71).

Ainda que Educação Artística fizesse parte do currículo escolar, a falta do entendimento enquanto área do conhecimento, promovia de fato uma abordagem que negligenciava uma educação estética e artística que tornasse os alunos leitores e fazedores de uma arte viva. Nas aulas de Artes Visuais e de Teatro, para as crianças, predominava o *laissez-faire*, reproduções, temas banais e desenho geométrico.

Portanto, a Arte era subjugada enquanto atividade pelo entendimento errôneo da Lei nº 5.692. Não muito diferente acontece com a LDB de 1996 até os dias de hoje, em parte do país. Nos lugares que havia uma avaliação em Arte, prevalecia a ideia do aluno se autoavaliar, em um caminho intuitivo, no qual se preconizava o comportamento e a dedicação às propostas, não havendo, por exemplo, espaço para “apreciação artística e história da arte [...]”. (BARBOSA, 1989, p. 172).

Entre o período elencando pela autora, um dos poucos modos para a leitura de uma obra artística na escola ficava por conta da imagem do livro didático, com o agravante de que nem todos os alunos teriam poder aquisitivo para adquirir o volume, visto que até mesmo nas escolas públicas, até meados da década de noventa (90) todos os livros didáticos eram comprados pela família da criança ou adolescente. Sendo assim, tal fato dificultava a apreciação e o entendimento de obras artísticas, pela qualidade das imagens ou, até mesmo, pela falta delas.

Barbosa (1989), ainda na década de 1980, registra os diversos problemas enfrentados pela educação em geral e pelos arte-educadores em âmbito nacional: a aula de Educação Artística não educava de modo coerente, não havia conceito de educação, não se pensava em formação estética, não se tinha qualidade nos métodos empregados e/ou profundidade. Ainda, 50% das crianças abandonavam a escola no

²⁵ A pesquisadora ao examinar onze disciplinas curriculares de licenciatura em Educação Artística na década de 1980, não encontrou nenhuma possibilidade de aprofundamento acerca do conceito de criatividade na Arte, com exceção do curso da Universidade de São Paulo, que teria uma cadeira ligada ao conteúdo.

ensino primário, aos sete anos de idade. A profissionalização no ensino científico de adolescentes não os capacitava nem menos para o mercado e mão de obra barata em boa parte do país.

Em 1988, as artes são mencionadas, por vezes, na Constituição em seu artigo 206, parágrafo II em que “O ensino tomará lugar sobre os seguintes princípios [...] liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e disseminar pensamento, arte e conhecimento”. (BRASIL, 1988). Essas menções a Arte enquanto área da educação na Constituição e como princípios e direitos foi uma conquista política dos arte-educadores que pressionaram os políticos para fomentar políticas públicas garantidas em lei no campo.

Uma década depois, a busca pela Arte enquanto área do conhecimento se intensificou e ganhou reconhecimento em meados da década de (90), com a LDBEN nº 9394/96, que legitima, desde então, a Arte enquanto área do conhecimento e o Teatro como linguagem obrigatória em toda a Educação Básica, apesar de constar no papel, há diversas dificuldades de implementação da referida Lei, seja pela falta de profissionais habilitados nos quatro campos da Arte na Educação, seja pelo errôneo entendimento da Lei em que cabe dupla interpretação.

4.2 O TEATRO ENQUANTO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

O teatro esteve presente na história desde os primórdios. Das representações nos rituais pré-históricos, até as formas tecnicamente elaboradas do fazer teatral pós-dramático, o evento cênico, de forma tecnicamente elaborada ou não, sempre se fez central no processo de humanização. A necessidade de comunicar e representar seu meio, foi latente no ser humano e a teatralidade um meio continuamente usado para representar os pensamentos de grupos, épocas e sociedade em geral, o que naturalmente fez com que tal linguagem estabelecesse relações com o ato de ensinar e aprender, estando presente nos meios de educação formais e informais.

Naturalmente, a forma de pensar e fazer teatro na educação, passou por diversas modificações, ora como ferramenta, ora como meio, ora como fim.

No séc. V a.C., a educação ateniense já utilizava diversos recursos teatrais como potencializadores na educação. A encenação estava presente nos estudos literários, especificamente nos trabalhos com declamação de poesias, em que por meio de gestos, expressões faciais e inflexões vocais, as habilidades teatrais se

faziam presentes. Richard Courtney (1980), em seu livro *Jogo, teatro e pensamento: as bases intelectuais do teatro na educação*, cita a ideia de encenação como “[...] a maior força unificadora e educacional no mundo ático” (COURTNEY, 1980, p. 5), sugerindo o teatro como potente transmissor de conhecimento.

Na Idade Média, o teatro acabou se tornando um elemento fundamental para a educação da época, já que este era um dos principais modos de educar encontrado pela Igreja e, ao mesmo tempo, foi um dos principais instrumentos de expressão das ideias do povo: os teatros *profanos* e *divinos*, faziam parte do cotidiano medieval. Margot Berthold (2006), em seu livro *História Mundial do Teatro*, faz referência ao fazer teatral na educação no século XVI, mostrando que em diferentes países europeus, como Inglaterra, Suécia, Suíça, Alemanha e outros, a linguagem do teatro tinha um lugar importante dentro das escolas: “Por cinco séculos, os Mistérios e Moralidades constituíram-se no único prazer intelectual das multidões. Escolas e livros, a bem da verdade, eram privilégios de poucos. Foi o teatro que propiciou as massas sua educação”. (COURTNEY, 1980, p. 9).

Dentre algumas idas e vindas do campo do teatro no âmbito escolar, este enquanto recurso e linguagem artística, desenhou, de algum modo, um papel fundamental na transmissão e geração de conhecimentos na sociedade. No Brasil, não se fez diferente. Já no século XVI, em período de colonização, a linguagem teatral também esteve relevada como recurso pedagógico, ainda que de modo opressor e destituída do pensamento de criação enquanto modo coletivo.

4.3 O TEATRO COMO ÁREA DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO NO BRASIL

O embrião do teatro no país, surge em consequente do ano de 1534, quando foi fundada por Inácio Loyola, na Universidade de Paris, a chamada “Companhia de Jesus”. O grupo chegou ao Brasil em 1559 e tinha como principal objetivo, pensar mecanismos para desenvolver os planos da contrarreforma, uma reação da igreja católica romana perante os efeitos do protestantismo. A companhia encenava peças e textos teatrais produzidos pelos próprios religiosos, que reforçavam aos jovens a importância da moral e dos bons costumes cristãos, utilizando o teatro como ferramenta pedagógica para o ensinamento dos dogmas católicos. Para tanto, a Companhia chega ao Brasil, para “catequizar” os nativos, alinhando seus interesses religiosos aos da coroa de Portugal, utilizando o teatro para “[...] levar a fé e os

mandamentos religiosos à audiência, num veículo ameno e agradável, diferente da prédica seca dos sermões”. (MAGALDI, 2001).

O ensino de teatro, em princípio, presente na educação no país, teve foco na catequização. Logo, nos primeiros passos do teatro no Brasil, surge como uma ferramenta pedagógica a favor da educação religiosa. Em 1759, a Companhia de Jesus é expulsa pelo ministro Marquês de Pombal de todos os territórios e colônias de Portugal, o que automaticamente fez com que os jesuítas deixassem o Brasil.

Dentre os muitos inimigos que a Companhia de Jesus teve ao longo dos três primeiros séculos de sua existência em Portugal, o Marquês de Pombal foi o mais implacável a ponto de conseguir sua expulsão, primeiro dos territórios portugueses, em 1759 e, depois, de toda a cristandade, em 1773, por ordem do papa Clemente XIV. (COSTA, 2011, p. 69).

Em suma, no Brasil, podemos afirmar que o teatro, na concepção ocidental, nasce enquanto meio, ferramenta, não do mesmo modo que atualmente. O projeto era demasiado controverso, visto que o educar dos padres (Anchieta é o grande expoente e apenas um deles), era o de educar pelo medo, ao utilizar a linguagem teatral para reiterar dogmas propostos pela Igreja.

Todo e qualquer vestígio de cultura dos ameríndios era demonizada com a linguagem teatral. As peças utilizadas para catequização, de cunho religioso, escritas por Anchieta, por exemplo, colocavam para toda personagem uma conduta maligna ou caráter duvidoso, respondido com algum nome da mitologia Tupinambá ou de outras culturas dos nativos. Em contrapartida, toda e qualquer personagem que fosse bondosa ou com caráter irrevogável para o bem, eram desenhadas por nomes latinos, com grande recorrência de nomes influenciados pela Igreja, ênfase em nomes da cultura portuguesa ou espanhola.

O teatro, enquanto linguagem e com cunho pedagógico, surge para exercer outras necessidades, utilizado desde o Brasil colônia como ferramenta para se ensinar algo alheio a si mesmo. Os abismos para com a área de Arte Teatral perduraram por muito tempo e os resquícios e influências da utilização do teatro enquanto meio para se ensinar algo alheio, perdura em parte dos contextos escolares:

Consequentemente, justificou-se a presença do teatro - e das artes - na escola como recurso de estímulo à 'criatividade' do educando. Mas isso não equivale a dizer que a prática teatral estivesse ausente das salas de aula antes do século XX. Sabe-se que dramatizações escolares e leituras de peças teatrais em latim ocorriam em escolas e universidades já durante a Idade

Média. O trabalho com teatro na escola, nesse período, era geralmente caracterizado pela encenação de uma peça ao final do ano letivo ou pelo uso apenas do diálogo, lido durante aulas de línguas. (COURTNEY, 1980, p. 10-44 *apud* JAPIASSU, 2009, p. 27-28).

É importante observamos este contexto, já que foi o modelo educacional dos jesuítas, a proposição do ensino de teatro como ferramenta pedagógica para ensinar questões alheias à área. Este pensamento de teatro ressurgiu ressignificado durante séculos na educação nacional, inclusive, ainda há diversas discrepâncias da real função do teatro no âmbito escolar em tempos atuais, e não é difícil encontrar profissionais de ensino que ainda compreendem as linguagens da Arte como recurso para desenvolver objetivos de outros componentes curriculares, não como área a ser desenvolvida em suas especificidades.

4.4 O TEATRO NO SÉCULO XX: INFLUÊNCIAS GLOBAIS E O TEATRO NA EDUCAÇÃO NO PAÍS

No final do século XIX e início do século XX, diversos pensadores como Rousseau (1712-1788) e John Dewey (1859-1952), influenciaram juntos a outros autores, o pensamento pedagógico que baseou a chamada *Escola Nova*. É nesse momento (devido a importância que ganha o pensamento sobre *criatividade* nas diversas propostas pedagógicas) que o teatro começa a ser entendido, na escola, como uma área específica de conhecimento. No entanto, o fato de a Arte ganhar mais espaço dentro do currículo escolar, não está necessariamente ligada a ideia de proporcionar aos estudantes uma educação estética, sensível ou crítica. Todavia, a demanda que surge referente ao estímulo à criação está mais relacionada às necessidades dos processos de industrialização, do que propriamente à formação de sujeitos sensíveis e críticos, “[...] a *arte-educação* teria ido ao encontro das exigências impostas à instrução formal pela industrialização crescente da economia internacional”. (JAPIASSU, 2009, p. 27).

Mesmo não sendo o ideal (a partir dos pensamentos contemporâneos de educação em Arte/Teatro) para os tempos atuais, precisamos considerar o contexto histórico dos pensamentos, da escola e da arte da época, na concepção de que os processos citados foram caminhos trilhados para chegarmos aos pensamentos da arte-educação nos tempos atuais, que provavelmente em algum momento deixarão

de fazer sentido, dadas diferentes configurações de sociedade/escola com o surgimento de outras proposições para área.

Ainda com os *novos pensamentos* da Escola Nova e a urgência de exercer propostas pedagógicas outras dentro da escola, o caráter instrumental do teatro ainda se fez extremamente presente na educação e, é somente na segunda metade do século XX, que as epistemologias do ensino da Arte começam a ganhar um peso significativo. A chegada do modernismo, acabou fazendo com que os pensamentos de Arte, de forma geral, tomassem novos rumos em relação aos pensamentos vigentes do século anterior e as novas maneiras de se pensar o fazer teatral, influenciaram diretamente nos modos de pensar o teatro na escola básica no país.

Teóricos e estudiosos do teatro no século XX abordaram o teatro para além de suas funções estéticas para a cena (como visto no capítulo anterior pela figura do encenador no século XX) e passaram a pensar os processos teatrais em suas dimensões pedagógicas, de modo a perceber dinâmicas que caminharam para além do desenvolvimento das “habilidades cênicas” e, para tanto, dilataram de certo modo, diversas habilidades cognitivas inerentes ao ser humano, o que já sugeriria em paralelo um “lugar” para o ensino do Teatro como área de conhecimento na escola:

A partir da segunda metade do século XX, com o fortalecimento de uma educação através da arte (Read 1977), o teatro e sua dimensão pedagógica começaram a ser pensados na educação escolar de um ponto de vista que ambicionava superar as limitações de seu uso exclusivamente instrumental, isto é, como ‘ferramenta’, ‘instrumento’ ou ‘método’ para o ensino de conteúdos extra teatrais. Essa nova abordagem do ensino do teatro, essencialista ou estética, fundamentou-se na especificidade da linguagem teatral e, ao mesmo tempo, buscou compreender seus princípios psicopedagógicos. O eixo dessa perspectiva pedagógica teatral é a compreensão do teatro como sistema de representação semiótico, como forma de expressão artística e linguagem acessível a todo ser humano - e não apenas a um pequeno grupo de iniciados (profissionais de teatro ou aficionados do teatro amador). (JAPIASSU, 2009, p. 98).

Ainda com o passar dos anos, sob forte influência dessa tendência didatista presente na educação em teatro no país, o fazer teatral na escola no século XX apontava para uma frente tradicionalista. No século passado, o principal caminho do teatro era o de servir de “decoração” no calendário das datas comemorativas, geralmente utilizando o texto dramático como o centro da construção, ignorando outros elementos da linguagem que fazem parte dos códigos da linguagem específica.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1998), o ensino de teatro para crianças, durante boa parte do século supracitado, serviu-se entre o antagonismo do tradicionalismo (decorar texto dramático, desconsiderando outras questões da linguagem) X escolanovismo²⁶ (o entendimento de que não se ensina arte enquanto códigos, mas pela intuição e outras perspectivas, a criança faz teatro por si, de maneira livre e espontânea).

Somente em 1961, pela LDB daquele ano (4.024/61) o Teatro, em nomenclatura designada como Arte Dramática, se insere no currículo escolar, ainda reconhecido como área não obrigatória nas escolas, difundido em parte das instituições escolares. Em 1971, nas referidas Diretrizes já mencionada anteriormente, o teatro se torna algo obrigatório nas escolas brasileiras em parte do currículo, sendo ministrado em turmas correspondentes ao que compreendemos hoje como Ensino Fundamental e Médio. Não obstante, a arte teatral não exercia o poder de disciplina. Para Santana (2010), o foco do ensino do Teatro na educação no país e a formação do professor em Teatro se dividiu em três fases:

O inventário atinente à linha de pesquisa sobre teatro e formação de professores no Brasil implica três fases distintas, a saber: (i) nos anos 1971-1985, o foco dos estudos voltava-se para a afirmação do teatro no próprio campo da educação artística e também frente às demais disciplinas; (ii) os anos 1986-1995 evidenciaram a necessidade de sistematização e organização desta área de conhecimento em torno de suas linhas investigativas; (iii) no século atual, verifica-se uma forte tendência situando o teatro como processo de educação estética e leitura de mundo, o que remete, necessariamente, a uma formação artística de qualidade dos docentes, em paralelo à preparação didático-pedagógica. Essa terceira fase desdobra-se em múltiplos encaminhamentos, contudo envolve uma questão fundante e que é dimensionada na zona fronteira entre criação e contemplação, artista e público, professor e aluno. Considerando que a pedagogia do teatro inscreve o receptor como integrante de um processo que compreende a obra e seu produtor, infere-se que o conhecimento escolar necessita de um envolvimento concreto com a arte, e que este enlace pode ser concebido tanto no espaço da aula como fora dele. (SANTANA, 2010, p. 02).

Santana (2010) reitera a frente da década de 1970 estava à serviço do campo da Educação Artística. Cabe salientar que a Arte nessa época, bem com o Teatro era encarado como subsídio para se ensinar competências alheias à área do

²⁶ É importante ressaltar a questão que o escolanovismo no Brasil e fora dele teve diversas influências, sendo uma das correntes na Arte executada de dada maneira. Percebo, ao ler diversificados artigos na área de Arte que mencionam a teórica Ana Mae Barbosa, a homogeneização do escolanovismo no país e no mundo. Tomamos o cuidado de esclarecer que a corrente citada pelos PCNs e por esse trabalho se refere a uma frente específica que conversava com o *laissez-faire*.

conhecimento ou se voltava para a questão da técnica, na contramão da proposta do ensino de Teatro atualmente.

Ricardo Japiassu (2009), por sua vez, pondera que a Educação Artística trouxe inúmeros problemas às linguagens artísticas na escola, em observação da redução de carga horária de todos os campos da Arte, não só no Teatro, bem como das Artes Plásticas e Música. A Lei, que buscava de certa forma a ampliação da Arte na escola, não enquanto disciplina, acabou por diminuir a carga horária da área, uma perda drástica, visto que muitas escolas cumpriam somente as duas horas semanais estabelecidas, para dar conta de todas as linguagens de Arte, integrando-as de modo superficial e fragmentado.

A formação do professor licenciado em Educação Artística entre a década de 70 e 80 no país, de apenas dois anos, constituída para formar um professor polivalente perante as quatro linguagens, corroborava para o cunho *espontaneísta* da Arte, já que o profissional não dominava de modo aprofundado nenhuma das linguagens que obrigatoriamente estariam presentes na escola.

Tal preocupação, no que tange a formação dos docentes, exigiu do professor e do campo da Educação no país, uma formação em Licenciatura Plena que desse conta da linguagem teatral. Com o movimento da arte-educação no país, foi ordenado a abertura de licenciaturas voltadas para cada linguagem artística. Somente a partir da década de oitenta, os cursos em Licenciatura Plena voltados para cada linguagem artística em especificidade se estabelecem de fato.

Os mesmos problemas ocorriam com todas as linguagens artísticas: o Teatro, por meio da referida Lei, adentrava o currículo não enquanto componente curricular, mas como mera atividade. A formação docente em Arte de cunho aligeirado, como aponta Barbosa (1989), desenhava o trabalho do docente em Arte enquanto um ser polivalente, que daria conta de todas as linguagens artísticas de modo superficial. Portanto, os profissionais não conheciam a profundidade da Arte Dramática. Destarte, a escola era de fato um passatempo no contexto escolar ou ferramenta para se ensinar literatura. Nessa segunda fase, como apontou Santana (2010), o ensino de teatro carecia de uma sistematização e reorientação no que concerne as relações de ensino e aprendizagem em campo específico.

Em 1996, o Teatro, enquanto linguagem específica da Arte na Educação Nacional, ganha fôlego pela Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996), passando a vigorar no currículo enquanto componente curricular obrigatório. A linguagem teatral reivindicou

status de obrigatoriedade em todos os estados da federação no Brasil, contudo, ainda assim, houveram diversificadas problemáticas envolvidas pela referida Lei.

Anos depois da homologação da LDB nº 9394/96, surge os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em Arte, um salto importante para mediar o Teatro na escola como área do conhecimento. Cabe acentuar, que diferente da LDB nº 9394/96, os Parâmetros são documentos consultivos e não deliberativos. Sendo assim, os Parâmetros não foram adotados por todas as redes de ensino básico no país na construção dos currículos, o que dificulta o entendimento dos campos específicos nas construções de diversos currículos.

Esses ganhos nas Políticas Públicas voltadas para área de Arte e para o campo específico do Teatro é chamado de terceira fase do Teatro na Educação no país, como aponta Santana (2010). Houve, pós proposta deliberativa via LDBEN e construção dos Parâmetros em Arte²⁷, múltiplos encaminhamentos que reiteraram a importância do conhecimento em Teatro no âmbito escolar e da necessidade do envolvimento concreto com a Educação ao encontro da Arte, ao compreender o receptor (educando) como produtor de arte e de cultura e não como um mero reproduzidor de técnicas artísticas no espaço escolar.

Para Pupo (2007), o ganho por meio da LDBEN e Parâmetros é notório em relação às políticas públicas para a Educação Nacional, em período da terceira fase exemplificada por Santana (2010). A autora retrata que os documentos como os PCNs nos dá, de certo modo, um plano aberto para o Teatro na Educação, visto que não há receitas pré-estabelecidas e sim, objetivos para aprendizagem. Ademais, ainda segundo Pupo (2007), cabe ao corpo docente a operacionalização das propostas, métodos e caminhos para o Teatro, a partir dos Parâmetros, implementação da área de modo dissonante no contexto nacional.

De fato, as perspectivas coerentes e as lutas por meio de políticas públicas para a área pleitearam o entendimento de que o ensino do Teatro poderia ultrapassar os muros da escola, visto que a preparação em processo de ensino e aprendizagem em Teatro alcançou novas perspectivas para o aluno “ser no mundo”, ao estabelecer diálogo concreto com que se aprende na escola e demais processos de mediação fora dela. (SANTANA, 2010).

²⁷ Cabe ressaltar que há, acerca dos PCNs, críticas sobre sua função enquanto parte do interesse de uma educação voltada para os descritores como veremos no capítulo posterior.

Ressalta-se, ao encontro do discurso do processo de ensino-aprendizagem do Teatro, o entendimento da intervenção acerca do trabalho docente em Teatro (PUPO, 2007), haja vista que, em determinados contextos, pelo entendimento do documento enquanto consultivo e não deliberativo, muitos sistemas de ensino não utilizaram do mesmo para formação de seus currículos e, ainda que o tenha utilizado, as demandas com referenciais, currículos, projeto político pedagógico de cada instituição, copiosas vezes inviabilizam a aplicabilidade no campo do Teatro.

Contemporaneamente, é perceptível o não cumprimento da Lei que rege o ensino de Arte em parte do país, seja pela falta de especialistas ou pelo não entendimento das normativas em vigor da Arte na educação. Entretanto, a Lei de Diretrizes e Bases sofreu uma importante alteração nos últimos anos, reiterando a importância do ensino do Teatro na escola no Brasil, em seu § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996²⁸, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte:

Art. 1º O § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:
 'Art. 26.
 § 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.' (NR)
 Art. 2º O prazo para que os sistemas de ensino implantem as mudanças decorrentes desta Lei, incluída a necessária e adequada formação dos respectivos professores em número suficiente para atuar na educação básica, é de cinco anos. (BRASIL, 2016).

A lei nº 13.278, de 2016, que altera e coloca em evidência a obrigatoriedade do ensino do Teatro na Educação Básica, discorre sobre a importância de professores especialistas na área e tem de ser cumprida no prazo para adequação de cinco anos. Nas últimas décadas, para cumprir a demanda da Lei, muitos estados ampliaram a oferta de cursos de graduação em Artes Cênicas, Teatro e Dança, de modo a suprir a lacuna da formação. O entendimento é de que ainda se formam poucos profissionais na área, tendo em vista que o professor de Teatro deveria compor todo ensino básico no país, em todos os níveis de ensino – Ensino Fundamental e Ensino Médio (ainda que o mesmo não seja obrigatório em todos os anos).

²⁸ Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13278-2-maio-2016-782978-publicacaooriginal-150222-pl.html>. Acesso em: 30 ago. 2017.

A falta de especialistas na área de fato repete não só o descumprimento da Lei, bem como o ensino deturpado do teatro, a compreensão enquanto atividade (e não como campo específico e obrigatório). No entanto, só o cumprimento da Lei ou a presença do professor de Teatro de modo algum garante a abordagem da linguagem de modo qualitativo, é preciso ir além. A Lei precisa preocupar-se em não só ter o ensino obrigatório de Arte no país ou o ensino de Teatro em campo específico, todavia, há a necessidade de se olhar a qualidade de ensino na área do conhecimento e nas linguagens, campos específicos e na formação dos docentes especialistas.

Ferraz e Fusari (2010) entendem que a formação do professor tem de se preocupar com a formação do cidadão contemporâneo e tal fato deve ser foco primeiro na formação de qualquer docente em Arte. Ademais, o profissional da área e as instituições precisam estabelecer critérios para a seleção de conteúdos considerados mais significativos no processo de ensino e aprendizagem.

Para as autoras, os estudantes que frequentam as aulas de Arte, façam interligação direta ao Teatro na Educação Básica (e com as outras linguagens artísticas), necessitam vivenciar o processo artístico, evoluindo seus modos do fazer técnico, imaginação e expressividade: “um curso de Arte só pode ser consistente, dessa maneira, se incluir o ‘fazer artístico’ (pessoal, grupal) e as elaborações sensíveis-cognitivas diante das próprias produções artísticas e de outros autores”. (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 68).

A base para o ensino de Arte é proposta perante a articulação entre educação estética e educação artística (no entendimento de práxis artística e não enquanto disciplina), que não são a mesma coisa, mas se atravessam e se complementam por uma articulação entre o fazer, por meio da percepção, apreciação e crítica artística. (FERRAZ; FUSARI, 2010).

Para o autor, só há processo de desenvolvimento em Arte na escola ao “organizar atividades de ensino e aprendizagem que permitam o aprofundamento dos conteúdos escolares em Arte por meio de elaborações práticas e teóricas nas dimensões artísticas e estéticas”. (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 71).

Para se abordar teatro em processo de ensino e aprendizagem de modo coerente, é preciso reflexionar que o campo necessita ser abordado de modo qualitativo, na busca de não se elevar uma dicotomia entre a teoria e prática, portanto, se faz necessário elevar uma práxis que correlaciona estética e arte.

O movimento para a homologação da referida Lei de nº 9394/96 garantiu de fato uma nova perspectiva para a pesquisa no campo do Teatro. Propostas e caminhos alternativos surgiram conjuntamente aos PCNs e metodologias que buscam a realidade brasileira concernentes à arte contemporânea e tecnologias. Todavia, dois dos principais focos e objetivos não se cumprem: a Lei até hoje não garantiu a formação específica e atuação de professor formado na área em todo o Brasil e, muito menos, o ensino obrigatório em todas as escolas do país.

Inúmeras lutas e disputas permanecem em jogo no que tange ao Teatro enquanto campo, visto que, como aponta Ricardo Japiassu (2009), a distorção da área do conhecimento Arte perpassa para além dos documentos em forma de lei:

[...] constata-se que o ensino das artes, na educação escolar brasileira, segue concebido por muitos professores, funcionários de escolas, pais de alunos e estudantes como supérfluo, caracterizado quase sempre como lazer, recreação ou 'luxo' - apenas permitido a crianças e adolescentes das classes economicamente mais favorecidas. (JAPIASSU, 2009, p. 23).

Ainda em disputa, há o surgimento de um novo documento, a Base Nacional Comum Curricular²⁹ que mediará os currículos enquanto documento normativo para todas as áreas na Educação Básica Nacional. A Base, política pública que seria de suma importância para pensar currículos, processos de ensino e aprendizagem na Educação Básica decepciona e deslegitima o Teatro como campo específico e a Arte enquanto área do conhecimento, refaz a perspectiva do Teatro ser só mais uma vertente artística abordada de modo equivocado, retirando de pauta as exigências e urgências do campo, desqualificando processos educacionais plurais e enquanto linguagem **específica de formação** e que coloca em jogo, o fundamental papel do professor especialista na área e nos respectivos campos (linguagens artísticas).

²⁹ A análise do documento normativo denominado Base Nacional Comum Curricular será discorrida em todo o capítulo V.

5 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

5.1 DOCUMENTO NORMATIVO NA HISTÓRIA DO BRASIL: BNCC E A MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

O MEC, nas palavras do Ministro da Educação Nacional (BRASIL, 2017), reitera que a intenção da BNCC é promulgar o desenvolvimento pleno dos estudantes, com respeito às diferenças entre os mesmos, com promessa e compromisso de reduzir as desigualdades sociais e promover a equidade nas aprendizagens dos estudantes brasileiros.

Aqui está um ponto crucial que discutiremos na área do Teatro mais adiante e que se faz pertinente ampliar para a educação em geral: equidade na Educação Nacional. A proposta da Base Nacional é tornar o ensino básico no país, em escolas públicas e particulares, em todas as regiões do país, um ensino com equidade. O que poderíamos entender enquanto ensino equitativo?

A priori: Um ensino equitativo se faz por meio de um documento deliberativo, documento esse que não garante o acesso às políticas públicas que de fato poderiam remediar o déficit na Educação Nacional?

Para o Ministério da Educação (MEC), parte da equidade em todas as instituições de ensino no país perpassará pelo fato de que todos terão, em comum, um referencial com conteúdos e objetivos básicos na educação, embora também garantam que a Base não busca conteúdos, mas sim, direitos de desenvolvimento e aprendizagem, habilidades e competências.

Segundo Cláudia Gontijo (2015), uma das primeiras iniciativas que deu início ao projeto de uma base geral para o ensino, se deu pela primeira vez em 1949, com a proposição de um documento denominado *Leitura e linguagem para o curso primário: sugestões para a organização e desenvolvimento e programas*. Era esse um programa que visava atender um projeto nacional, enquanto sugestões para estados da federação. Em resposta a essa problemática, Gontijo (2015) revela acerca do discurso do Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Murilo Braga, que propunha um ponto de vista administrativo para a escola primária, visando o processo de redemocratização do Brasil no final da década de 40.

Logo, a proposição dessas bases gerais, segundo Braga (*apud* GONTIJO, 2015, p. 176), partiu da importância da educação primária como serviço nacional e de princípios da educação moderna, com premissas que podemos verificar, bem como semelhanças no discurso do Ministério da Educação enfatizado na Base Nacional Comum Curricular (2017): “sem distinção de raça, credo, nascimento e distribuição regional, oferecendo-lhes as técnicas fundamentais, indispensáveis à participação na vida social”.

Em 1972, ainda nesse plano de nacionalização da educação no Brasil, houve a promulgação da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixou diretrizes e bases para o primeiro e segundo graus no país, via Departamento de Ensino Fundamental do Ministério da Educação e Cultura (GONTIJO, 2015). O documento tinha, como propósito, a definição de conteúdos e componentes curriculares, relacionadas à parte comum e apontava aspectos interligados à parte diversificada do currículo:

Em 1980, na Apresentação desse documento, Zilma Parente Gomes de Barros, então secretária de ensino de 1o e 2o graus, salientou que esse texto era um instrumento indispensável à implantação da reforma do ensino expressa na Lei 5.692/1971. Conforme escrito na Introdução, a questão central que se colocava, tendo em vista a expansão do ensino primário para oito anos, prevista na referida Lei, era uma organização curricular que garantisse a especificidade do ensino primário e ginásial e a continuidade entre essas etapas [...]. (GONTIJO, 2015, p. 177).

Se analisarmos a Constituição de 1988 e LDB de 1996, observaremos a intenção da criação de um currículo nacional:

Prevista na Constituição de 1988, na LDB de 1996 e no Plano Nacional de Educação de 2014, a BNCC foi preparada por especialistas de cada área do conhecimento, com a valiosa participação crítica e propositiva de profissionais de ensino e da sociedade civil. Em abril de 2017, considerando as versões anteriores do documento, o Ministério da Educação (MEC) concluiu a sistematização e encaminhou a terceira e última versão ao Conselho Nacional de Educação (CNE). A BNCC pôde então receber novas sugestões para seu aprimoramento, por meio das audiências públicas realizadas nas cinco regiões do País, com participação ampla da sociedade. (BRASIL, 2017, p. 05).

Já no ano de 1997, foram definidos os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) referentes às primeiras séries do ensino fundamental, o que nas palavras do então Ministro da Educação, Paulo Renato Souza, serviriam no auxílio e na execução do trabalho docente, de forma a contribuir para que as crianças dominem os conhecimentos nas diversas áreas, em um crescente, enquanto cidadãos

reconhecidos e conscientes, ainda, aproximando os Parâmetros das metas de qualidade em avaliações externas.

Nos anos 2000, precisamente em 2013, foram aprovadas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais gerais para a Educação Básica, segundo o Ministério da Educação (BRASIL, 2010), pensada de modo a estabelecer uma base nacional na incumbência de avaliar, orientar e articular propostas pedagógicas de todas as redes de ensino no país.

Dentre as 20 metas do Plano Nacional de Educação, conhecido como PNE³⁰, que tinha por objetivo elevar a qualidade de ensino no país, dialogou diretamente com a formulação da Base Nacional Comum Curricular, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica (DCNEB), Base essa que deveria nortear o país para a implementação de currículos, avaliações, documentos pedagógicos, dentre outras demandas. (PEREIRA; LOPONTE, 2019).

Pereira e Loponte (2019) reiteram, que no ano de 2012 e 2015, o MEC instituiu o Grupo de Trabalho sobre Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento, mas como apontam os autores, as atividades do grupo foram interrompidas antes mesmo da proposta definitiva para efetivação do currículo nacional. Esse documento serviu de base para a escrita da BNCC pelos especialistas, documento esse que norteou um amplo diálogo entre os professores das instituições escolares públicas e universidades, adequando as demandas, em consonância com as respectivas áreas do conhecimento e que ainda gera inúmeras críticas por diversos especialistas das mais diversas áreas, incluindo a respectiva área da Arte, na qual o Teatro está disposto.

Segundo Macedo (2014), a BNCC não é uma frente somente brasileira e não está sendo pensada nessa década apenas. A autora reitera que a necessidade de se criar uma base em diferentes países se deu de modo distinto, em acordo com seus contextos políticos, educacionais e sociais. Ainda, tais países apresentaram o documento de sua base como provedor da democratização da educação, ao buscar equidade e modernização do ensino.

Ao citar o teórico Ball, Macedo (2014) nos alerta a respeito de um “acordo político do Pós-Estado da Providência”, que é uma espécie da mercantilização da

³⁰ PNE – Plano Nacional de Educação: tendo como principal objetivo, segundo MEC, elevar a qualidade de ensino no país, assinado no Congresso Federal no ano de 2014. O documento norteia para o direcionamento de investimentos referentes a educação no país.

educação pública no Reino Unido, mas que nos atravessa em nosso dado contexto brasileiro. Tal acordo é demanda de um movimento global de mercado na educação, em resposta à ineficácia do setor público em lidar com a área: “No caso da BNCC, como entender o que os deslizamentos entre demandas públicas, privadas, filantrópicas que fui percebendo produzem em termos dos sentidos para uma educação de qualidade?” (MACEDO, 2014, p. 1539).

Para Pereira e Loponte (2019), a Diretoria de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica (DICEI/SEB/MEC) conduziu as discussões para a implementação desse currículo nacional, com vistas aos “direitos à aprendizagem e desenvolvimento”, como consta no Plano Nacional de Educação em que se tem definido quais seriam tais direitos de aprendizagem no Ensino Fundamental, em uma perspectiva de macro direito, em caráter genérico.

Todavia, o caráter genérico e a política de se trabalhar com competências em detrimento do conhecimento científico deixa brechas no que concerne a formação dos educados: “Se a educação, como prática de significação, produz subjetividades que [...] desenvolvem e se aperfeiçoam [...] participam, se expressam [...], imaginá-los como normatividade que vai garantir o direito subjetivo me parece um problema”. (MACEDO *apud* PEREIRA; LOPONTE, 2019, p. 175).

5.1.2 A criação da BNCC – um caminho percorrido

[...] a organização curricular e pedagógica, devem ser objeto permanente de reflexão das escolas e dos professores, e não somente dos órgãos do sistema de ensino como o MEC, as Secretarias de Educação, o Conselho Nacional e os Conselhos Estaduais e Municipais de Educação. (LIBÂNEO *et al.*, 2012, p. 259).

Temos aqui, um primeiro problema a ser encarado na elaboração da BNCC no país. Qual o real lugar de intervenção dos professores e agentes da educação que atuam diretamente nas escolas? A materialização desses documentos só se dá na prática docente dos professores nas escolas, sendo assim, no fazer docente. Logo, os professores atuantes nas escolas precisariam ser ouvidos e deveriam propor as formulações necessárias para se colocar, em prática, um documento normativo como a Base, o que beneficiaria, em estratégia de execução, os próprios educandos que são o cerne da questão. (LIBÂNEO *et al.*, 2012, p. 259).

A execução desse projeto não se deu de forma satisfatória por meio de uma tentativa de consulta pública, em que pais, alunos, comunidade escolar, todos poderiam sugerir diversas intervenções para o documento normativo em questão. O fator determinante está disposto, inclusive em publicações oficiais, de modo a escancarar o modelo de empresas que influenciam diretamente a escrita do documento.

Não por acaso, em exemplo, a primeira formação para os professores elaboradores da Base Nacional Comum Curricular, no estado do Mato Grosso do Sul³¹, foi correspondida pela empresa Instituto Ayrton Senna, que ofereceu para especialistas de Secretarias de Educação do Estado do MS, a formação que conversava sobre inteligência emocional e adjacências, fator que deve ter ocorrido em diversas regiões do país, por empresas e Institutos outros.

Tão somente, Macedo (2014) investiga sobre a identidade dos convidados ou dos atores sociais constituídos nas lutas articulatórias na construção do documento normativo. Complementa e reitera o papel da iniciativa privada que propõe demandas em consonância com a lógica de mercado.

Fundações ligadas a conglomerados financeiros como Roberto Marinho, Victor Civita, Ayrton Senna e Lemann, empresas como Natura, Gerdau e Volkswagen, grupos educacionais como CENPEC e 'movimentos' como o Todos pela Educação são alguns dos exemplos. As demandas de agentes privados como estes não são exclusividade do Brasil, nem podem ser localizadas claramente no tempo. (MACEDO, 2014, p. 1553).

Em tom de alerta, a pesquisadora garante que há certa centralização na educação no país, promovida pela organização da Base, por meio de órgãos privilegiados que determinam um currículo com parceiros da iniciativa privada, salientando que a ideia central não é a participação da iniciativa privada no debate educacional ou a importância que se dá para educação, mas se faz de fato novas formas de *governamentalidade* no campo da educação brasileira.

A centralização explicitada pela autora ao centro do debate está na seleção de conteúdo por algumas perspectivas em detrimento de outras – conteúdo, direitos e objetivos de aprendizagem e padrões de avaliação. Quando direitos de aprendizagem se articulam diretamente com padrões de avaliação, reitera que por

³¹ Participei dos primeiros encontros da implementação da BNCC no estado do MS e pedi retirada do projeto e do processo de implementação ainda em fase inicial. Participei de consultas públicas enquanto docente da área de Arte na construção do Currículo de Referência na BNCC/MS.

detrás dessa junção, há uma pedagogia própria, baseada na aprendizagem que favorece a aderência ao discurso neoliberal. (MACEDO, 2014).

A BNCC, elaborada também pela iniciativa privada como a Fundação Lemann, abraça a ideia e corrobora para a aplicação de padrões de avaliação, comungadas como o Núcleo Comum Americano (*Common Core*), que é um conjunto de indicadores feito por grupos privados, construída por inúmeros financiamentos.

Esses padrões de avaliação ditam regras acerca do padrão de avaliação presentes no país e, em consequente, por seus detalhes, determinam profundo controle na ação pedagógica por meio dos objetivos/expectativas/habilidades. (MACEDO, 2014).

Em se tratando da BNCC e de seu processo de formulação, variados órgãos fizeram oposição à escrita do documento normativo, visto os equívocos desenhados pelos mesmos. Uma das associações de maior importância na pesquisa em Educação no país, apresentou via ofício (ANPEd, 2015), posicionamento que vai de encontro aos interesses da BNCC: segundo a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, um documento normativo estabelecido como esse, necessitava priorizar os aspectos regionais e individuais, respeitando a pluralidade, com respeito à diferença e ao conhecimento científico e objetivo.

Outra questão pontuada no ofício supracitado é direcionada ao Ministério da Educação (MEC), no qual considera equivocada a tomada de decisão pela hegemonia estrutural que impossibilita repensar a importância da dimensão de se fazer uma educação em que se pautem na pluralidade. Deste modo, a hegemonia se fortalece e escancara, por consequente, a exclusão, aspectos micros no processo educacional, individualidades e diferenças, descartando, desse modo, uma educação de qualidade.

Fixa-se que a posição da ANPEd, com expressivos números de pesquisadores no país, reitera o pedido de distanciamento para qualquer projeto que hierarquiza o conhecimento, cultura e meios sociais, em detrimento de outros.

Como já abordado, as políticas educacionais sofreram fortes atravessamentos de organismos mundiais. Um dos principais órgãos que atuou acerca das políticas públicas para a educação foi a Unesco (Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). Seus documentos configuram, de modo claro, o desejo de uma educação mundial com forte interligação ao desejo do capital. No Brasil, a influência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) carregou em suas pautas a intenção desses direcionamentos da

hegemonia de um princípio de educação, por meio de um relatório intitulado Jacques Delors³², formulado pela própria UNESCO.

Esse documento é norteador para a demanda de orientação acerca de uma educação mundial. Segundo Dermeval Saviani (2012), esse relatório orientou parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), documento norteador e não deliberativo que obteve a tarefa de colaborar para a construção dos diversos currículos das escolas no Brasil, contendo objetivos claros e adaptados do relatório Jacques Delors.

No entanto, em se tratando dos Parâmetros (PCNs), cabe ressaltar que diferente da BNCC, os PCNs encontram-se enquanto documentos de consulta, não deliberativos. Apesar de ter influenciado boa parte da construção de currículos pelo país no final do século XX e começo do século XXI, os Parâmetros, documento que reiterou os aspectos neoliberais contidos no relatório supracitado, não são tomados como documentos obrigatórios para implementação de currículos em escolas básicas.

Já na década de 1980 poderíamos verificar a influência dessa demanda mundial. Ao analisarmos a volta do período democrático no país, pós-década de 1980, conferimos a intromissão do Banco Mundial (BM) e da UNESCO na busca para a implementação de um programa que visaria um acordo nacional de “Educação para Todos”, nos anos 90, o que segundo Melo (2003), foi uma política ou um plano estratégico para consolidar uma “nova” política acerca da educação no país, a entrada de reformas que visavam o neoliberalismo em questão, destacando, bem como em diversos outros países, necessidades básicas de aprendizagem, de acordo com seus interesses.

Cabe rememorar que o acordo com essa política foi conduzido pelo próprio Ministério da Educação, conjuntamente com o Conselho Nacional de Secretários de

³² O Relatório Jaques Delors, de nome *Educação: um tesouro a descobrir* estabeleceu temas transversais e seis linhas investigativas para pensar a educação no século XXI, encomendado pela UNESCO, dentre eles, a tecnologia em sala de aula. Esse relatório foi traçado por educadores para pensar uma educação mundial. Neste relatório, a ideia é que alunos e professores tragam princípios de outras fontes que substitui a qualificação por competência. Uma das questões presentes no relatório é o uso da tecnologia. Pesamos aqui, a crítica ao relatório, que relata a importância das tecnologias (TV, computador) na formação desse estudante enquanto ferramenta. O relatório acerca das tecnologias na escola não implica na problematização das questões acadêmico-científicas para uso da tecnologia, apenas para a apropriação em seu dado contexto, como se o uso das mesmas já propusesse uma possível formação aos estudantes. Proporcionar tal acesso, sem um pensamento crítico ao uso das mesmas, não implica em uma sociedade menos desigual. Se torna um projeto para gerar competências globais aos alunos, em detrimento do saber intelectual dos mesmos.

Educação (CONSED), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e o Fórum dos conselheiros em Educação.

Essa “nova política”, reiterada na BNCC, reformas em pensamento global, não é fator recente. Uma das críticas de especialistas em relação à formulação do documento, que mantém pertinência em relação a Base Nacional Comum Curricular, está centrada na questão da preocupação em prioridade para a avaliação em larga escala, em que os objetivos de aprendizagem contradizem muitos documentos que nortearam as políticas públicas em anos anteriores, em consonância com um projeto mundial:

Diferentemente das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010), o texto que trata dos princípios na BNCC revela uma forte preocupação com objetivos de aprendizagem a serem alcançados ao longo da educação básica. Nas páginas 8 e 9, são sinalizados percursos de aprendizagem, ou seja, objetivos a serem alcançados ao longo da vida escolar, demonstrando que, talvez, a BNCC vise somente a criar parâmetros para a avaliação em larga escala. Se estiver correta, penso que esse documento poderá não contribuir para que a educação básica se torne, como sugere as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, ‘o tempo, o espaço e o contexto em que o sujeito aprende a constituir e reconstituir a sua identidade, em meio a transformações corporais, afetivo-emocionais, socioemocionais, cognitivas e socioculturais, respeitando e valorizando as diferenças’ (Parecer CNE/CEB no 7, 2010, p. 17), podendo, desse modo, dificultar a construção de um projeto nacional pautado na liberdade e na pluralidade e a construção da escola como espaço de produção de cultura. (GONTIJO, 2015, p. 182).

Homogeneizar a educação no Brasil em virtude avaliações externas faz com que o projeto voltado para a liberdade e a transformação social fique apenas em plano anterior em relação as políticas públicas para a educação e a busca de mudança na proposição e no parecer CNE/CEB, em 2010, dificulta um projeto que prima por autonomia e liberdade, que se desloca não somente para o discurso, todavia para a tentativa de diminuição da disparidade entre regiões e contextos em processos de ensino e aprendizagem na área.

A BNCC deveria ambicionar a concessão de acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, o que não deverá ocorrer ao se atentar somente para a lógica mercantilizada do mercado atual, visando melhorar somente índices de desempenho, em detrimento de uma formação omnilateral do indivíduo. (GONTIJO, 2015).

A BNCC (BRASIL, 2017), em sua própria orientação acerca da construção do documento, se ausenta de referências para todo o seu conhecimento apresentado, onde não busca desvelar ou referenciar nada que compete aos seus conteúdos artísticos, científicos, propondo, desde sua elaboração, procedimentos com ênfase aos interesses ao capital, como habilidade e competência, por exemplo:

[...] tendência de elaboração de currículos referenciados em competências é verificada em grande parte das reformas curriculares que vêm ocorrendo em diferentes países desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) [...]. (BRASIL, 2017, p. 16).

É compreensível que a eleição para o detrimento do conteúdo, em relação as competências que o aluno deve ter, denota a descaracterização para um projeto que busca novas formas de ação, não para ampliar e transformar o meio, todavia para adaptar-se a lógica de mercado, formação de mão-de-obra:

[...] não destacar os conteúdos escolares, o trabalho educativo e o ensinar, o documento traz uma perspectiva que visa adaptar os alunos ao mercado de trabalho ou, mais propriamente, ao 'empreendedorismo'. Ou seja, com o crescente desemprego e a conseqüente diminuição do trabalho formal, o objetivo dessa formação é preparar os filhos da classe trabalhadora para o mundo do trabalho informal e precarizado, compatível com as novas demandas do capital para este século, voltadas para a acumulação 'flexível'. (MARSIGLIA *et al.*, 2017, p. 118).

Quando o documento que norteia a escrita da Base Nacional Comum Curricular fundamenta/limita somente supostas necessidades e interesses dos alunos e comunidade escolar, em detrimento do conhecimento científico nas respectivas áreas, implica-se diretamente na ausência da diferenciação entre as duas formas de pensar e tem-se, como consequência, a legitimação do conhecimento pragmático e superficial alienante da sociedade atual capitalista, atendendo, dessa forma, a lógica de mercado. (DUARTE, 2006).

A BNCC (BRASIL, 2017) elenca a proposta de três categorias de competências gerais para a formulação de toda a sua estrutura, que deverão ser trabalhadas em toda a vida escolar do educando. Dentre as competências: competências cognitivas; competências comunicativas; e competências sociais e

peçoais, na alegação de que, se o aluno dominar todas essas competências fará, de certo modo, uma sociedade justa e democrática.

Colocar as competências em detrimento do conteúdo na alegação de uma sociedade mais democrática e justa deslegitima a escola, o professor e seu papel. A BNCC, em discurso, convoca para uma educação de qualidade, pensada na diversidade, pluralismo de ideias e na democracia (democracia que atende claramente ao interesse do capital), buscando, assim, um currículo que podemos nomear de multiculturalista.

Pesa-se aqui a crítica ao currículo multiculturalista. Malanchen (2015), em tentativa do entendimento do discurso multiculturalista, em tom de criticidade, resume o discurso dos implementadores dessa tendência:

[...] Segundo os multiculturalistas, a cultura é uma forma geral de vida de um determinado grupo social, com interpretações e visões de mundo por estes adotadas. Os mesmos afirmam ainda que a inclusão dessa forma de cultura no currículo pode resultar em respeito e receptividade às culturas dos educandos, por mais desprestigiadas que sejam. É realizada uma defesa, portanto, de conhecimentos ou saberes populares, não havendo hierarquia entre conhecimento deste ou daquele grupo, deste ou de outro momento histórico, desta ou daquela etnia, pois afirmam ser necessário romper com o 'daltonismo cultural' dentro do espaço escolar. (MALANCHEN, 2015, p. 60).

Dentro dessa perspectiva, Malanchen (2015) ressalta que, atrelada ao pensamento pós-moderno, a ideia de pensamento multiculturalista (e por aqui evidencio e reitero a tendência do discurso da Base Nacional Comum Curricular) é a de considerar a impossibilidade de superação desse movimento capitalista, ampliando direitos mínimos dos grupos subalternizados, em detrimento do entendimento de uma luta de classe que existe e ainda se encontra em vigor.

Ainda há, de certo modo, o abandono de uma luta unificada, deslegitimando que a luta de classe foi motor da história e da sociedade atual (e ainda se encontra em vigor). Encontra o conhecimento enquanto reconhecimento de saber cotidiano, em uma centralidade epistemológica, retirando de pauta o conhecimento com maior nível de desenvolvimento para sua aquisição, sendo assim, não compreende o conhecimento acadêmico-científico com sua devida relevância. Logo, coloca o conhecimento científico e sistematizado sob suspeita, bem como o papel da escola, já que o saber de maior relevância não acontece no âmbito escolar. Nega-se um sujeito consciente e racional, retira de pauta o papel da transformação social para a inclusão. Em suma:

Esses pressupostos do Multiculturalismo evidenciam por si mesmos o caráter problemático desse ideário por pelos menos duas grandes razões. A primeira delas é a incoerência entre o caráter supostamente crítico com que esse ideário se apresenta e o conformismo social que caracteriza sua atitude, já que o limites de todas as lutas sociais é dado pela negação da perspectiva de superação do modo de produção capitalista. A segunda razão pela qual esse ideário se mostra problemático é o fato de que, admitindo-se essa visão de valorização da cultura dos grupos, a desvalorização da escola e do trabalho educativo significa, no limite, a possibilidade de extinção de um grupo social de grande importância para a história do mundo moderno, o dos professores. (MALANCHEN, 2015, p. 61).

Pensar o currículo para além dessa concepção não é descaracterizar a prática social que deverá estar presente na prática docente, mas entender a importância do conhecimento científico que instrumentalizará o educando, que intervirá no mundo e terá condições necessárias para ir além da perspectiva do senso comum, ao desenvolver senso crítico a partir da identificação das questões sociais suscitadas em acesso à instrumentalização – instrumentos teóricos e práticos, em vistas de compreensão/superação como elemento que integra a própria vida do aluno, sendo assim, os incorporando à própria vida. (SAVIANI, 2008).

Logo, é importante a compreensão que, ao se trabalhar com conteúdos em busca de objetividade, de nada descaracterizaria o papel que a subjetividade levanta. Para estabelecimento dos critérios objetivos, em nível de complexidade, há características do psiquismo dos sujeitos envolvidos em toda e qualquer atividade educativa na escola. (SAVIANI, 2008). Ademais, a objetividade do conhecimento não está em detrimento da subjetividade, o conhecimento que podemos chamar de universal não está em conflito com suas condições sociais e temporalidades e, menos ainda, descaracterizando a construção deles em sua espacialidade situada. (MALANCHEN, 2015).

Objetividade na elaboração de um currículo está longe do conceito de neutralidade. Segundo Saviani (2008), havia o entendimento, perdurado pelo tempo (positivista) do entendimento em que a objetividade daria sentido à neutralidade:

[...] o conhecimento nunca é neutro, ou seja, desinteressado e imparcial. Os homens são impelidos a conhecer em razão da busca dos meios de atender as suas necessidades, de satisfazer suas carências. Se o aspecto gnosiológico, centrado no conhecimento, tende para a objetividade, o aspecto ideológico centrado na expressão dos interesses, tende para a subjetividade. Mas esses dois aspectos não se confundem, não se excluem mutuamente e também não se negam reciprocamente. Ou seja: não se trata de considerar que os interesses impedem o conhecimento objetivo nem que este exclui os

interesses. Os interesses impelem os conhecimentos e, ao mesmo tempo, os circunscrevem dentro de determinados limites. (SAVIANI, 2012, p. 66).

Logo, o multiculturalismo (apresentado na Base Nacional Comum Curricular) propaga a inclusão e resvala em uma questão de suma preocupação e importância: a descaracterização do conhecimento científico por meio de um conformismo social, supostamente crítico. Ainda, fator também agravante, é o modo de como o grupo social dos professores, não por acaso, passa a ser desvalorizado por meio do seu trabalho educativo, possibilitando, deste modo, uma possível extinção da profissão que se tem grande importância na escola. (MALANCHEN, 2016).

Assim, relevar competências e habilidades, em detrimento do conhecimento científico e objetivo, não garante a transformação social das minorias para inverter a lógica que está em vigor, talvez, minimize a criticidade da manutenção do *status quo*, mantido pelas políticas públicas neoliberais em vigor.

Ao pensarmos na psicologia histórico-cultural, podemos estabelecer a compreensão de como se constitui o homem na sociedade, em seu processo de humanização. Logo, se pensarmos um currículo que propõe um olhar à teoria histórico-cultural, entendemos que, na aquisição do conhecimento, na apropriação de conteúdo clássico – conhecimentos que explicam a realidade objetiva e a modifica – há o estabelecimento de uma série de funções. Logo, a psicologia histórico-cultural, com ênfase em suas preocupações acerca das funções mentais superiores, defende o processo de ensino e aprendizagem permeados de conceitos científicos. (MALANCHEN, 2016, p. 187).

É importante frisar que a crítica por aqui se desenvolve no aspecto secundário que se dá ao conhecimento científico, elevando, em primeiro plano, competências a partir da lógica mercadológica estabelecida na sociedade atual no país. Pensar em uma Base, que norteará toda e qualquer construção de currículo no Brasil, enquanto documento normativo e imutável em diversificadas partes, nos invoca a ver que a posição ocupada pelo documento fragiliza a educação no país e não assegura uma educação pautada no pluralismo de ideias, aos conhecimentos culturais e artísticos:

Ao contrário, a visão político-pedagógica, que estrutura a BNCC, não assegura ou ratifica a identidade nacional sob o eixo do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, a valorização e o respeito à diversidade e à efetiva inclusão, conhecimento e cultura, respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. Tais proposições alteram, significativamente, os marcos regulatórios para a Educação Básica e na Educação Superior

incide, diretamente, nos processos de organização, gestão e regulação da formação de professores. (DOURADO; OLIVEIRA, 2018, p. 46).

A BNCC, desse modo, segundo Dourado e Oliveira (2018, p. 46), propõe padrões e reducionismo do currículo, dando ênfase ao ensino da Língua Portuguesa e da Matemática em detrimento das outras áreas do conhecimento. Ademais, desconsidera a realidade do país e as singularidades e modalidades educativas. Tais fatos atingem diretamente a Arte e o Teatro que busca, de fato, congrega com o contexto, pluralidade e entendimento de culturas enquanto em torno de multiplicidade.

Somente abrir espaço, a partir da perspectiva que se intitula multicultural da Base, deslegitima o real papel do professor na escola. Pensar na organização do professor frente ao currículo e seu papel, sua importância e a importância do conhecimento científico nos impele entender que a articulação com pensamento em aportes teóricos importantes, estaria articulada de modo mais coerente com a construção do documento normativo. De fato, não vai haver consenso acerca da melhor base teórica ou aportes cabíveis para a escrita do documento.

No entanto, por aqui, salientamos que a psicologia histórico-cultural poderia ser um dos caminhos para se repensar a construção da Base Nacional Comum Curricular, visto que, há comprovação de que a organização de um processo de ensino por conteúdos científicos, favorece o desenvolvimento psíquico do aluno (MALANCHEN, 2016, p. 187), criando reais condições articuladas à realidade objetiva da qual fazem parte. Um currículo gerado desse modo, favoreceria um processo de transformação social e não a manutenção do *status quo* que está disposto na educação.

Encontramos um ponto central para a pesquisa por aqui percorrida na área do Teatro: há lugar para objetivos/expectativas/habilidades homogeneizantes na educação nacional? É possível, por meio de padrões, engessamento e controle profundo da ação pedagógica na escola, estabelecer processos de criação e imaginação em Teatro, visando a ampliação de repertório que corrobore para uma educação estética e artística de qualidade, como aponta Lev Vigotski (2009, 2010) em seus aportes?

5.2 A BNCC E ARTE – ÁREA DO CONHECIMENTO

A Base em Arte teve diversas proposições até a implementação. Segundo Pereira e Loponte (2019), a primeira e segunda versão contou com especialistas renomados de diversas linguagens, em observação ao conhecimento acumulado pelos mesmos, em nível de experiência nacional e internacional. Tal organização se deu até meados do ano de 2016, visto que após a destituição da então presidente Dilma Roussef, houve o rompimento da equipe de especialistas e caminhou para outras perspectivas implementadas por profissionais direcionados pelo Ministério da Educação, inclusive fora de área de conhecimento Arte.

Dentre as políticas aplicadas para implementação da Base, foram necessárias consultas públicas também por especialistas da área, destaque para Mônica Torres Bonatto (UFRGS) e Carminda Mendes André (UNESP) na área do Teatro (PEREIRA; LOPONTE, 2019). No entanto, para a última versão homologada, foi construída por uma equipe distinta, sem a presença de profissionais ligados às linguagens que constituem a área da Arte na Educação Básica.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), na área da Arte, em discurso inicial se centra em quatro linguagens específicas: Teatro, Música, Dança e Artes Visuais. Na tentativa de superação da Proposta Triangular³³, o documento propõe a articulação em seis dimensões, as define sem sequer uma referência, para nortear todos os objetivos/habilidades na aprendizagem em Arte na Educação: criação; crítica; estesia; expressão; fruição; e reflexão. Não há uma ordem para se trabalhar com as dimensões, mas as mesmas podem ser articuladas pelo professor de área de modo não hierarquizante.

Em questão de estruturação, a Base em Arte está disposta em quadro de habilidades, específicas em cada “unidade temática” (linguagem). Habilidades, para o próprio MEC, que alterou a redação de objetivo de aprendizagem para habilidades e que diz respeito às aprendizagens essenciais esperadas para cada disciplina e ano.

³³ Proposta de ensino em Arte elaborada por Ana Mae Barbosa (1989), amplamente empregada no ensino de Arte na educação desde a década de 1980. A autora propõe três eixos na educação em Arte: fazer, fruir e contextualizar, de encontro a lógica da Arte de sua época que priorizava o fazer em detrimento da história ou vice-versa. Logo, para se ensinar Arte para a criança, não basta apenas falar sobre os artistas e obras, a criança precisa ter uma educação estética e artística articulada com seu meio, ainda, precisa ler a obra, dominar os códigos, conhecer os contextos, fazer arte e tudo de modo gradativo.

São sempre iniciadas por um verbo que, segundo o próprio texto da Base, "explicita o processo cognitivo envolvido".

Por conseguinte, a equipe de especialistas na escrita da Base optou em elaborar as seis dimensões do conhecimento em Arte: estesia, expressão, criação, fruição, reflexão e crítica, operadores na redação dos objetivos de aprendizagem, transformados em habilidades na última versão, de modo a estabelecer uma dimensão confiante e autoral. (PEREIRA; LOPONTE, 2019). Segundo os mesmos autores, abordar as seis dimensões para construções dos objetivos de aprendizagem seria a de buscar fuga de qualquer sentido de padronização, o que não acontece de modo efetivo na elaboração dos currículos que tem a Base como referência normativa.

Ainda na BNCC, no componente Arte, de modo claro e de forma incoerente, ao contradizer o discurso dos próprios especialistas da área que propuserem a primeira e segunda versão do documento, se tem uma tentativa de uniformizar padrões da Base Nacional Comum Curricular que vai de encontro ao processo da pesquisa e da efetivação da área.

No Ensino Fundamental, a BNCC Arte, com a ideia de se trabalhar por blocos e não ano por ano como as demais áreas do conhecimento, se deu pelo fato (PEREIRA; LOPONTE, 2019) do entendimento de especialistas de que a progressão em Arte não se dá pelo conteúdo, mas pela complexidade ao abordar determinados conteúdos estabelecidos em todas as etapas. Por consequência, o conteúdo seria basicamente o mesmo durante todo o Ensino Fundamental I e a abordagem deveria ser distinta durante esse percurso.

Dentro da perspectiva citada, os especialistas em Arte fundaram um lugar comum para repensar as linguagens artísticas como o Teatro, o que nas palavras de Pereira e Loponte (2019, p. 180): "[...] o esforço serviu para pensar um horizonte comum, uma formulação que, sem ferir as vicissitudes e particularidades de cada grupo, pudesse operar com uma referência mais geral [...]".

O grupo de redatores especialistas e pareceristas entendia, frente aos estudos nas últimas décadas, a importância de cada campo específico (linguagem). No entanto, por determinadas questões, na primeira versão da redação, houve a opção que tratou cada campo específico com a nomenclatura de subcomponente, o que causou inúmeras manifestações de especialistas nas consultas públicas e no âmbito da Arte na Educação no Brasil e, logo após novas consultas, passaram a chamar cada linguagem de "formas de expressão".

Segundo Pereira e Loponte (2019), o documento final (Terceira Versão) não condiz com os objetivos dos redatores em primeira e segunda versão, contrariando a ideia de objetivos de aprendizagens e reiterando a perspectiva mercadológica de competências e habilidades.

A mudança mais significativa se deu no reducionismo da área e de cada campo específico como unidade temática, além do surgimento de uma quinta unidade temática (Artes Integradas) que não se tem literatura que justifique a implementação dela, o que fere a própria Lei de Diretrizes e Bases, em seu artigo 26, e retoma a ideia da já superada Educação Artística, com vistas para a polivalência e para o mercado.

De fato, como apontado anteriormente no projeto por Macedo (2014), é fator preocupante o estabelecimento de padrão de avaliação e de objetivos para todo um território plural. Ainda, é fator dado a existência de milhares de demandas distintas na Educação Nacional. A premissa de padrões e regras para alcançar o conhecimento eficaz na área faz com que se equalize um ou outro modo de se ensinar Arte na escola.

Há, de certo modo, incongruências e discrepâncias no entendimento da Arte enquanto área do conhecimento. Portanto, o Teatro é diretamente afetado enquanto um campo específico da área de Arte, visto que possui especificidades que precisam ser relevadas na práxis.

Segundo a Base, em sua versão final, a Arte, componente curricular, é definida do seguinte modo:

No Ensino Fundamental, o componente curricular Arte está centrado nas seguintes linguagens: as Artes visuais, a Dança, a Música e o Teatro. Essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte. (BRASIL, 2017, p. 192).

Cabe ressaltar que existe um caminho de luta para um repensar ante ao processo de fragilização do ensino de Arte na Educação Básica. Como pontuado, o caminho para o entendimento de cada linguagem artística como área do conhecimento denota diversas temporalidades. Há, de fato, uma conduta que caminha para um pensamento coletivo entre os pesquisadores e professores licenciados, com vistas para não conduzir ou organizar o componente curricular Arte e suas linguagens enquanto subcomponentes, o que denota cuidados de cada campo específico (linguagens artísticas).

Para tanto, a disciplina de Arte não pode ser compreendida como componente genérico, fator recorrente quando não se estabelece as especificidades das linguagens em questão: Dança; Música; Teatro; e Artes Visuais.

Em tom generalizante, a Base Nacional Comum Curricular se abstém de referenciar qualquer conceituação empregada para a definição da área e suas linguagens, subáreas e adjacências. De modo não distinto, a Arte, área do conhecimento, é definida de modo aligeirado como nos aponta a própria redação supracitada. De caráter ainda mais inconsistente, a definição das linguagens na Arte se realoca enquanto unidades temáticas e deslegitimam a formação específica de cada campo/linguagem, nas quais o Teatro se inclui:

Na BNCC de Arte, cada uma das quatro linguagens do componente curricular – Artes visuais, Dança, Música e Teatro – constitui uma unidade temática que reúne objetos de conhecimento e habilidades articulados às seis dimensões apresentadas anteriormente. Além dessas, uma última unidade temática, Artes integradas, explora as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação. (BRASIL, 2017, p. 195).

Soa ingênuo crer que a troca do verbo *linguagem* para *unidade temática* não caracteriza uma frente política. Se atentarmos para a nomenclatura e para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), as linguagens são componentes curriculares obrigatórios na área de Arte e, assim, se pede formação específica na área, conteúdos em especificidade.

Podemos compreender que houve, nas últimas décadas, uma luta histórica para se colocar cada linguagem artística (Teatro, Dança, Música e Artes Visuais) enquanto campo específico. Assim sendo, poderia, um documento normativo que delimitará os currículos por todo o país, tornar clara a formação específica para cada campo citado, enquanto componente curricular na Base Nacional Comum Curricular. Compreender o Teatro como unidade temática tornará a área um tanto genérica e abrirá espaço para deslegitimar a especificidade de cada campo.

Ao pensar no Teatro não enquanto mera atividade no Ensino Fundamental I, entendemos a estima da formação do professor de área: existem códigos que tratam acerca dos diversos elementos teatrais. Desse modo, se estuda, por exemplo, em uma graduação em Teatro, modos de lidar com o corpo da criança e caminhos para a ampliação do repertório na área, em meio a outras características próprias da linguagem.

Um professor que se forma em Música, não se aperfeiçoou para lidar com os preceitos da voz no Teatro, estudou para trabalhar em seu campo específico, o que não impede de articular as áreas, todavia os códigos são outros. O professor de Teatro, licenciado, provavelmente não se aprofundou nos códigos das Visuais e o professor de Visuais, geralmente, não domina os códigos da Dança na educação. As quatro formações se complementam em suas especificidades.

Ao tempo em que a Base apequena cada campo específico (Teatro, Música, Dança e Artes Visuais) enquanto unidades temáticas, constitui, de certo modo, uma visão polivalente já superada pela referida Lei de Diretrizes e Bases. O professor de Arte já não é mais aquele que se forma em todas as linguagens específicas de maneira não aprofundada durante dois anos, que entende a Arte enquanto mera atividade. Hoje, as licenciaturas em Arte pedem formação específica para cada campo específico (linguagens), como orienta o MEC na implantação de novas graduações pelo Brasil afora, visto que cada campo exige uma formação distinta, ao almejar um professor que compreenda seu campo de modo denso e seus códigos e que, de fato, se preocupe com uma formação estética e artística aprofundada.

Como exemplificação, seria interessante discorrer sobre a formação do professor licenciado em Teatro nas últimas décadas no país. Para entendermos tal questão, podemos trazer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Licenciatura no campo específico, aprovadas nos termos da Resolução³⁴ nº 4 de 8 de março de 2004:

Art. 4º O curso de graduação em Teatro deve possibilitar a formação profissional que revele competências e habilidades para: I - conhecimento da linguagem teatral, suas especificidades e seus desdobramentos, inclusive conceitos e métodos fundamentais à reflexão crítica dos diferentes elementos da linguagem teatral; II - conhecimento da história do teatro, da dramaturgia e da literatura dramática; III - domínio de códigos e convenções próprios da linguagem cênica na concepção da encenação e da criação do espetáculo teatral; IV - domínio técnico e expressivo do corpo visando a interpretação teatral; V - domínio técnico construtivo na composição dos elementos visuais da cena teatral; VI - conhecimento de princípios gerais de educação e dos processos pedagógicos referentes à aprendizagem e ao desenvolvimento do ser humano como subsídio para o trabalho educacional direcionado para o teatro e suas diversas manifestações; VII - capacidade de coordenar o processo educacional de conhecimentos teóricos e práticos sob as linguagens cênica e teatral, no exercício do ensino de Teatro, tanto no âmbito formal como em práticas não-formais de ensino; VIII - capacidade de auto aprendizado contínuo, exercitando procedimentos de investigação, análise e crítica dos diversos elementos e processos estéticos da arte teatral.

³⁴ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0404teatro.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2017.

Há, portanto, na perspectiva de aquisição de competências e habilidades, em formação do professor em qualquer linguagem da Arte, um conhecimento exigido e específico para cada área. No Teatro, como citado, as exigências dessas competências reiteram a importância da formação específica do professor, como por exemplo “conhecimento [...] conceitos e métodos fundamentais à reflexão crítica dos diferentes elementos da linguagem teatral [...]”.

Em consequente, é exigido, em forma de competência, para quem for lecionar Teatro na Educação Básica na área de Arte, o conhecimento aprofundado acerca de conceitos e métodos que fazem ligação aos elementos da linguagem teatral. Essas Diretrizes para os licenciados em Teatro não se repetem em nenhum outro campo específico da Arte.

Logo, a formação em outro campo da Arte (Dança, Música ou Artes Visuais) não garante o domínio da linguagem teatral, muito menos torna-se obrigatório que os formados em Música, Dança ou Artes Visuais conheçam minimamente métodos correlacionados à linguagem teatral. Bem como, a formação em Teatro não garante que o licenciado domine os códigos da Dança, das Visuais ou da Música, se assim for, será pelo interesse do próprio acadêmico para além da formação obrigatória e específica.

Vejamos a competência VII do parágrafo quarto da Resolução em questão. Tal competência exige a capacidade de coordenação de processos educacionais teórico-práticos sob as linguagens cênicas e teatral, ao lecionar Teatro na escola, no âmbito formal ou não do ensino. Reitera-se que não há a mesma habilidade em nenhuma outra Diretriz nos outros campos específicos da Arte, por isso, é de suma importância observar a especificidade, domínio e aprofundamento do profissional formado em Teatro em seu próprio campo.

Ainda que, sem juízo de valor, acerca de competência e habilidade que já é referida em um documento deliberativo, o professor formado em outro campo específico, não poderá tratar de maneira adequada a competência em Teatro sem a devida formação. Como um professor poderá coordenar um processo educacional em Teatro de modo coerente sem conhecer as especificidades do método que abordará, sem o conhecimento aprofundado na linguagem cênica e sem a preparação devida?

Os procedimentos de investigação acerca dos métodos teatrais na escola e autoaprendizado contínuo citados nas Diretrizes para a licenciatura em Teatro no Brasil, precisam de um ponto de partida. Assim, não se descobre um método por um

processo empírico na escola, ou não se entende um método por leituras aligeiradas em certa ordem cronológica já escassa, conjuntamente ao planejamento e demandas de um professor de Arte na escola.

A falta de compreensão e formação em abordagens de métodos e procedimentos teatrais na escola caracteriza, muitas vezes, o desrespeito para com um campo que contém seus códigos próprios, de modo de trazer à tona estereótipos e caricaturas de uma área de formação e pesquisa que tenta se desvencilhar desses descaminhos no país.

Um documento que norteará a construção do currículo em Teatro precisaria compreender minimamente acerca do ensino formal do Teatro na escola básica. Dessa maneira, essa compreensão deveria buscar a compreensão do processo de ensino e aprendizagem em Teatro na escola, ao oferecer códigos e processos em especificidade, tornando o ensino e a abordagem da complexidade do fazer teatral de modo gradativo e específico. Fixa-se que existem métodos e caminhos e abordagens condizentes com as diversificadas etapas no ensino básico.

Há o entendimento que o documento normativo como a BNCC abre precedente para que um leigo na área (ainda que formado em Arte) leccione Teatro, torna-se o campo segmentado e frágil, visto a importância das abordagens e adequações em cada contexto com o domínio aprofundado acerca de normas, procedimentos e processos na área. Para além: enquanto profissionais da educação, há que ter compreensão que o ato de lecionar é muito mais complexo que o cumprimento de implementação de um documento curricular, todavia, o domínio dos métodos, técnicas e abordagens na área faz com que se pense, por um viés coerente, a abordagem em área de formação em diversificados contextos plurais para um processo de criação e ressignificação que pode ser campo fértil para educação nas diversas etapas de formação do educando.

Fixa-se: a BNCC faz o antagonismo da proposta frente a Arte na educação, que por meio de políticas públicas e ações pedagógicas concretas, desde a década de 1980 (BARBOSA, 1989), buscou um ensino de Arte de qualidade enquanto área do conhecimento, na tentativa de superação de mera atividade recreativa ou desprovida de códigos próprios.

5.3 O TEATRO, A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O CURRÍCULO DO MATO GROSSO DO SUL

5.3.1 A Base Nacional Comum Curricular (Brasil) e o campo do Teatro

Cabe por aqui a reiteração acerca da deslegitimação de toda uma área do conhecimento, quando a Arte perde *status* para o entendimento da mesma enquanto campo da área de conhecimento denominada Linguagens na qual se inclui: Língua Portuguesa; Arte; Educação Física; e Língua Inglesa. Logo, Arte passa a não ser mais área do conhecimento no entendimento da Base, se tornando componente curricular somente e o Teatro se volta enquanto subcomponente da Arte.

As áreas se “intersectam na formação dos alunos, embora se preservem em especificidades [...]”. O caminho para a construção dessa intersecção do componente Arte junto com os demais componentes não está difundido na redação da Base, o que torna um plano aberto e não configurado para tal. Não se sabe, por meio da leitura da redação de toda a Base, quais são os caminhos para intersecção, em preservação das especificidades.

O que vemos no discurso do Ministério da Educação, ao abrir caminhos para as Linguagens enquanto área do conhecimento, é uma formação aligeirada em licenciatura denominada de *Linguagens*, em que o professor, com a mesma carga horária de um professor formado em um campo específico de linguagem artística sairá formado, nos mesmos quatro anos, em Língua Portuguesa, Arte e Língua Inglesa, como ocorre em cursos de Ensino Superior já autorizados pelo Ministério da Educação e que estão em funcionamento nos últimos anos.

A luta pela formação específica dentro da redação do MEC foi cravada por dezenas de especialistas na área nos últimos anos, exigindo, a partir de consulta pública, formação específica e a permanência do *status* da Arte enquanto área do conhecimento:

Em setembro, o MEC divulgou o texto preliminar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e abriu uma consulta pública para receber sugestões de mudança para o documento, elaborado inicialmente por 116 especialistas de 35 universidades e duas instituições federais de educação. Foram mais de 12 milhões de contribuições enviadas pelo site, sendo que a área de linguagem foi a mais recebeu solicitações de mudanças, com mais de 5 milhões de sugestões. No momento, a equipe responsável pelos novos rumos da educação está analisando as propostas e, a partir de abril, é aguardada a

publicação da segunda versão do texto. Ainda haverá prazo adicional para o envio de novas alterações, porém dessa vez somente pelas Secretarias de Educação. A versão final do documento está prevista para os meses de maio e junho. (BOLETIM ARTE NA ESCOLA, 2017, p. 01).

Em um mesmo Boletim, a revista e grupo privado especializado de Arte, projeto Arte na Escola, que é parceiro de dezenas de universidades públicas e privadas, muitos professores especialistas salientaram da importância de mudança da redação para entendimento de cada campo específico, não enquanto subcomponente, o que de fato enfraquece o entendimento não somente do Teatro e suas especificidades, mas de todas as linguagens que compõe a Arte na escola básica.

A abertura de consulta pública com especialistas da área vai de encontro à redação do documento: a contradição está nesta não escuta de especialistas que em sua maioria defende cada linguagem artística enquanto campo específico, como aponta o Boletim e os diversos congressos da Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB) em que pude organizar e participar.

Ao ingressar no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, os alunos vivenciam a transição de uma orientação curricular estruturada por campos de experiências da Educação Infantil, em que as interações, os jogos e as brincadeiras norteiam o processo de aprendizagem e desenvolvimento, para uma organização curricular estruturada por áreas de conhecimento e componentes curriculares. Nessa nova etapa da Educação Básica, o ensino de Arte deve assegurar aos alunos a possibilidade de se expressar criativamente em seu fazer investigativo, por meio da ludicidade, propiciando uma experiência de continuidade em relação à Educação Infantil. Dessa maneira, é importante que, nas quatro linguagens da Arte – integradas pelas seis dimensões do conhecimento artístico –, as experiências e vivências artísticas estejam centradas nos interesses das crianças e nas culturas infantis. Tendo em vista o compromisso de assegurar aos alunos o desenvolvimento das competências relacionadas à alfabetização e ao letramento, o componente Arte, ao possibilitar o acesso à leitura, à criação e à produção nas diversas linguagens artísticas, contribui para o desenvolvimento de habilidades relacionadas tanto à linguagem verbal quanto às linguagens não verbais. (BRASIL, 2017, p. 199).

Não há, então, na Arte, em nível da educação infantil, uma demanda de construção de processos artísticos feito por professores especialistas. Todavia, não cabe aqui a discussão de que a única possibilidade de se trabalhar com Arte seria somente pela via do especialista na área. No entanto, salientamos sobre a importância do docente em Arte que conhece de modo mais aprofundado uma área do conhecimento e que poderia permear todas as etapas de ensino, em trabalho conjunto com outros profissionais da Educação e suas respectivas áreas. É imprescindível

frisar que o acesso a Arte, no contexto escolar, não deve primar somente pelo contato com Arte enquanto ferramenta pedagógica, mas como área de formação da criança na escola.

No documento BNCC, há uma quebra do foco do componente curricular Arte nas etapas de ensino que permeiam Educação Infantil e Ensino Fundamental I, que é o nosso foco de estudo neste trabalho. A orientação curricular passa de campo de experiência para um processo em que se trabalha com habilidades. Portanto, a Base, em sua construção, não se preocupou com a abordagem do componente no processo de entendimento do ensino de Arte na educação básica como um processo integral, correspondendo perspectivas divergentes na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I. A Base, tanto para Educação Infantil quanto para o Ensino Fundamental não respeita as formações específicas do componente Arte.

Mais agravante e não menos pertinente em relevar, está a manutenção de cada campo específico relido enquanto subcomponente. Daremos por aqui ênfase no entendimento do campo específico do Teatro na Base Nacional Comum Curricular.

O Teatro, superficialmente, surge definido com apenas um parágrafo, de modo resumido enquanto experiência artística multissensorial ou como campo para aprimorar a percepção estética, imaginação, consciência corporal, memória:

O Teatro instaura a experiência artística multissensorial de encontro com o outro em performance. Nessa experiência, o corpo é lócus de criação ficcional de tempos, espaços e sujeitos distintos de si próprios, por meio do verbal, não verbal e da ação física. Os processos de criação teatral passam por situações de criação coletiva e colaborativa, por intermédio de jogos, improvisações, atuações e encenações, caracterizados pela interação entre atuantes e espectadores. O fazer teatral possibilita a intensa troca de experiências entre os alunos e aprimora a percepção estética, a imaginação, a consciência corporal, a intuição, a memória, a reflexão e a emoção. (BRASIL, 2017, p. 196).

Na compreensão do campo surge a primeira contradição estabelecida pela BNCC: como uma área de pesquisa, um campo específico, uma linguagem obrigatória na Educação Básica se mostra resumida em um parágrafo que norteará os currículos de todos os estados da federação no país? Como, apesar de todo um esforço coletivo nos anos de consulta pública e consulta aos profissionais da área durante muitos anos e com milhões de contribuições, a equipe do Ministério da Educação não se atentou às demandas da área e suas especificidades?

Seria possível, em uma Base, que passou por exaustivas etapas de consultas encomendadas por professores especialistas e consultas públicas (documento que norteará o campo específico do Teatro), documento que será reiterado enquanto currículo nas diversas regiões do país, carregar uma definição tão sucinta para um campo específico como o Teatro?

A experiência multissensorial propagada na BNCC eleva um grau de preocupação e questionamento de pesquisa de diversos teóricos na área do Teatro: como ultrapassar somente essa dimensão multissensorial? Quando falamos em experiência artística multissensorial estamos falando de uma arte que explora os sentidos primários: tato, olfato, paladar, audição e visão, muitas vezes, experiências multissensoriais são definidas em um sistema que não necessita recorrer a processos cognitivos mais complexos.

Ao trazemos a psicologia histórico-cultural em diálogo, precisamos entender que pela Arte, ao pensar o educando em idade escolar, caminha para uma abordagem e processos de ensino e aprendizagem que não se utilizam somente pela via apenas da dimensão multissensorial. Logo, para se ter consciência dessa aquisição do conhecimento, a criança precisa perpassar por processos mentais superiores, em um estabelecimento de um sujeito monista, que não separa mente e corpo, que reage ao objeto artístico não somente pela via multissensorial.

Ao partirmos para a segunda oração da definição do que se é o campo Teatro na BNCC, os redatores da Base não deixam em evidência como seria “de encontro com o outro em performance”, presente na redação que está fazendo alusão ao campo do Teatro. É perceptível, por linha dedutiva, que o “de encontro” se refere “ao encontro” com o outro em *performance*. O que seria encontrar o outro em performance? Pelas pesquisas nas Artes Cênicas na América e na educação, na qual se inclui a América do Sul, o nome mais recorrente em estudos na área seria o do estadunidense Richard Schechner (2011), que se debruçou em estudos para pensar a ação da performance ao encontro com as a área das Cênicas:

[...] A partir da perspectiva do tipo de teoria da performance que proponho, toda ação é uma performance. Mas da perspectiva da prática cultural, algumas ações serão julgadas performances e outras não; e isto varia de cultura para cultura, de período histórico para período histórico. (SCHECHNER, 2011, p.12).

Fixa-se um problema que sucede não somente no campo específico do Teatro, mas que por aqui reaparece de forma clara: a falta de critérios para se estabelecer um encontro com a teoria, ou a falta de referência, para o entendimento de cada conceito empregado em consonância com o que já se tem de pesquisa na área. Se partirmos para o entendimento do que seria performance, a partir de Schechner (2011), qualquer ação seria performance, diferentemente seria pensar em performance no campo específico do Teatro como área do conhecimento.

Precisamos, enquanto pesquisadores e estudiosos da área, compreender que para se ter uma *vivência* que estimule a criação e a imaginação no teatro, se faz necessário criar critérios para compreender quais as ações estabelecem campo fértil para criação na escola, quais métodos estimulam ações, quais seriam os projetos para pensar de modo coletivo e quais ações caminham para o conhecimento em Teatro.

“[...] Nessa experiência, o corpo é lócus de criação ficcional de tempos, espaços e sujeitos distintos de si próprios”. (BRASIL, 2017, p. 196). Há aqui, um plural entendimento dos “sujeitos distintos de si próprios”. Podemos compreender que a criança em performance pode vir a criar personagens ou personas distintas umas das outras, distanciadas de suas características concretas de aparência e personalidade. Ou cabe também, o entendimento de que a criança, no processo de criação, passa a operar a partir de um distanciamento em que não se percebe na própria criação.

Na concepção de performance, segundo Schechner (1985), os sujeitos passam para uma espécie de transporte, para outro *status* espacial e temporal e são “dependentes” à transformação, em um estado de *liminaridade*. A performance caminha para um sentido de duplicidade, uma dupla negação do eu, um processo dialético.

Sendo assim, ao pensarmos na ação teatral enquanto performance na idade escolar, podemos compreender que para alcançar esse *status* de transformação a criança não necessita estar totalmente distinta de sua “personagem”, seja em um processo de Drama, em um jogo teatral, em um jogo com Teatro do Oprimido, ou qualquer outra vertente ou método.

Suas vivências e intersecções são de real importância para a criação, seu repertório e seu conhecimento cotidiano são de extrema pertinência para a criança tomar consciência não só da vertente trabalhada, mas consciência do seu próprio corpo que é material de trabalho na construção teatral.

Pensar em teatro na escola básica é, então, criar critérios e referências para definir as ações pertinentes para criação, não esquecendo que a criança produz cultura a partir do seu repertório, que conjuntamente ao processo de mediação dado de modo coerente, passa a internalizar aquele conhecimento que ainda não se tinha alcançado por meio de seu próprio corpo, processo esse pensado dialeticamente entre os conceitos espontâneos apontados por Vigotski (2010), com os conceitos científicos.

Em última instância para definição do campo do Teatro enquanto subcomponente, “O fazer teatral possibilita a intensa troca de experiências entre os alunos e aprimora a percepção estética, a imaginação, a consciência corporal, a intuição, a memória, a reflexão e a emoção”. (BRASIL, 2017, p.196). É preciso, nesse caminho da historicidade, nos desencontros com a história, um documento normativo compreender do perigo de dar ênfase ao fazer, ou na ocultação do que seria o fazer teatral na escola.

Precisamos pensar pelo caminho da historicidade, que diz muito do que se tem hoje enquanto políticas públicas para Arte na Educação, ou acerca do caminho do Teatro, que o *fazer* não pode vir apenas de modo diretivo enquanto prática teatral. Percebemos hoje, que existem diversos modos de se fazer teatro na escola e, obviamente, a prática se faz de suma importância, mas não se mostra como único caminho para pensar o campo.

Dessa maneira, o documento normativo deveria discorrer de modo mais objetivo que o fazer teatral perpassa por diversas práticas, no entendimento de que se ensinar teatro não está somente pela via do “fazer” teatro, mas o conhecimento em teatro pode ser mediado de diversas formas.

Para algumas instituições e redes de ensino, ao estabelecer seu currículo tendo por base a redação citada, poderá compreender de modo equivocado que devemos priorizar o fazer em detrimento da reflexão e da contextualização e de outros modos presentes na educação em Teatro.

Logo, esse processo não é dicotomizante ou dualista. Enquanto docente em Teatro, não precisamos elevar o fazer teatro em detrimento da contextualização e da leitura (fruição) nos diversos caminhos do campo na escola. Importante seria propor caminhos na redação para refletir sobre a aquisição de conhecimento de modo efetivo na área, em que o fazer seja importante, pertinente e fundamental, de modo a não hierarquizar os distintos modos de *fazer* teatro na escola. Enquanto se faz teatro, se

discute, contextualiza, emprega-se conceitos cotidianos para se chegar em conceitos mais complexos na área, estabelecendo contato para uma leitura mais aprofundada.

Em linhas gerais, as definições de Teatro na Base Nacional comum perpassam por esse entendimento contando com uma síntese, no entendimento do Teatro enquanto subcomponente ou como arte integrada às outras linguagens.

Por aqui analisaremos o único quadro de competências e habilidades que norteará os currículos para o ensino fundamental I e que reitera várias falas estabelecidas por especialistas na área da Educação que conversaram com esse trabalho, no capítulo quarto. O Ministério da Educação, na BNCC, organiza as habilidades das crianças de primeiro ao quinto ano em bloco único, no entendimento de que se aborda os mesmos conteúdos com complexidades distintas, como já tratamos anteriormente, na alegação de que as redes teriam liberdade para criação.

Por experiência em primeira instância, da qual me desliguei na formulação do currículo da Base Nacional Comum Curricular no Mato Grosso do Sul, muitas competências vieram pré-definidas e carecia da possibilidade de alteração via organização da formulação do currículo denominado Base Nacional Comum Curricular, Mato Grosso do Sul. O MEC, a partir do quadro abaixo, propôs possibilidade de alteração, em parte do documento, que se torna currículo em cada estado da federação, mas exigiu competências não alteráveis como forma de se pensar em uma “educação nacional” em todas as áreas e subcomponentes, como veremos no quadro do Teatro, do primeiro ao quinto ano (Ensino Fundamental I):

Figura 3 – Quadro de habilidades em Teatro

Teatro	Contextos e práticas		(EF15AR18) Reconhecer e apreciar formas distintas de manifestações do teatro presentes em diferentes contextos, aprendendo a ver e a ouvir histórias dramatizadas e cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório ficcional.
	Elementos da linguagem		(EF15AR19) Descobrir teatralidades na vida cotidiana, identificando elementos teatrais (variadas entonações de voz, diferentes fisicalidades, diversidade de personagens e narrativas etc.).
	Processos de criação		(EF15AR20) Experimentar o trabalho colaborativo, coletivo e autoral em improvisações teatrais e processos narrativos criativos em teatro, explorando desde a teatralidade dos gestos e das ações do cotidiano até elementos de diferentes matrizes estéticas e culturais. (EF15AR21) Exercitar a imitação e o faz de conta, ressignificando objetos e fatos e experimentando-se no lugar do outro, ao compor e encenar acontecimentos cênicos, por meio de músicas, imagens, textos ou outros pontos de partida, de forma intencional e reflexiva. (EF15AR22) Experimentar possibilidades criativas de movimento e de voz na criação de um personagem teatral, discutindo estereótipos.

Fonte: *Printscreen* - Brasil (2017, p. 202-203).

Vejamos a concepção do MEC acerca dos objetos de conhecimento, buscando os sentidos atravessados pela historicidade da criação do documento: o compromisso do Ministério da Educação, por meio da educação em Arte, é assegurar

as competências relacionadas à alfabetização e ao letramento. Dispomos de uma área do conhecimento e de um campo específico que forma para além da alfabetização e letramento, no sentido de dar conta das demandas de avaliações internacionais em larga escala:

Tendo em vista o compromisso de assegurar aos alunos o desenvolvimento das competências relacionadas à alfabetização e ao letramento, o componente Arte, ao possibilitar o acesso à leitura, à criação e à produção nas diversas linguagens artísticas, contribui para o desenvolvimento de habilidades relacionadas tanto à linguagem verbal quanto às linguagens não verbais. (BRASIL, 2017, p. 201).

O Teatro, como campo, exige, no decorrer do processo de ensino e aprendizagem da criança, localizada no Ensino Fundamental I, uma alfabetização para além da tradicional realizada na escola. Desempenhamos, enquanto docentes da área do Teatro, uma alfabetização que ultrapassa o sentido de leitura do esquema da escola tradicional. “Letrar” no Teatro, é entender que a criança compreenderá códigos e símbolos da linguagem teatral, todavia, entenderá seu próprio corpo no processo, poderá exercer papel de criadora que vai muito além de somente ler e ser alfabetizada. Ensinar teatro é, na Educação, estabelecer espaço para que a mesma, a partir do processo de ensino e aprendizagem, exerça de fato uma superação ao mundo em que vive, sem objetivar interesses em primeira instância alheios à linguagem.

Opto por aqui, pela fragilidade do quadro acima de competências, de não analisar caso a caso, mas de exercitar um plano geral para entendimento dos sentidos propostos. Há de fato uma superficialidade do entendimento do que seria teatro na escola.

Todas as crianças do ensino fundamental deverão passar por essas mesmas competências. Se a ideia é uma educação que dê conta de competências mínimas em todo o país, segundo o discurso do MEC, como seria possível, em todos os estados da federação, entender as questões modelares propostas, se não há um mínimo de referências dos métodos, bases e caminhos que são ocultos pelo quadro de competências? (Criticamos veementemente um processo de criação de um currículo que, ao ser criado, não compreende a importância da dimensão histórico-cultural em que cada criança em cada estado da federação está inserida).

Em suma, como podemos observar, o quadro com cinco competências em Teatro não cumpre seu objetivo de nortear a criação dos currículos na Educação Básica, onde há, por análise, pouco espaço para criação, visto a preocupação em experimentar formas existentes, imitar, identificar e reconhecer.

O documento normativo abre espaço para brechas, todavia direciona as crianças sobre o que já existe, sobre os modelos de encenação, sobre matrizes etc. É imprescindível para a criança conhecer, em certo aspecto, métodos e formas de se fazer teatro, desde que haja a preocupação do não entendimento desse modelo enquanto regra ou um único caminho para se aprender teatro.

Não há um plano de entendimento coerente nas poucas habilidades descritas, por isso, é fator urgente o pensamento de que os estados e municípios, ao criar o currículo com referência à Base, precisaria rever o déficit estabelecido na formulação do documento nacional, visto que o currículo em cada estado e município do país deverá estar vigente nos primeiros meses do ano de 2020.

5.3.2 A BNCC enquanto currículo: um estudo ao Currículo de Referência do MS com ênfase na Arte e no Teatro

O Currículo de Referência do Mato Grosso do Sul – BNCC, neste trabalho, servirá como exemplo para entender o complexo contexto da elaboração dos currículos em todo o território nacional, com ênfase na Arte e no campo do Teatro. Foi por aqui analisado um documento preliminar ainda em fase de elaboração, portanto, o estado do MS ainda não divulgou a versão final do mesmo até o final da escrita deste trabalho.

Ao tratarmos da Base Nacional Comum Curricular, o MEC não denomina o documento normativo analisado anteriormente enquanto currículo. Em diversas entrevistas e no próprio sítio do Ministério da Educação, o governo alega que cada estado dará conta de seu próprio currículo a partir da BNCC. No entanto, cada estado da federação tem a incumbência de criar seu próprio currículo embasados na BNCC (BRASIL, 2017), enquanto projeto de Lei:

Nesse sentido, vale ressaltar que para assegurar as aprendizagens essenciais nos sujeitos foram definidas dez competências gerais na Base Nacional Comum Curricular e que o currículo de Mato Grosso do Sul retoma, por entender que a BNCC é um documento normativo e que os componentes curriculares e as áreas de conhecimento proporcionarão aos sujeitos,

habilidades e conhecimentos que proporcionarão o alcance às competências gerais. (CURRÍCULO DE REFERÊNCIA DE MS, 2018, p. 17).

Ainda que não seja chamada de currículo, a BNCC que aqui vou denominar de *Nacional* determina a criação de todos os currículos nos Estados da Federação. O documento de referência nacional normativo precisa entrar em vigor a partir dos currículos que estão sendo construídos pelo país. Não por acaso, todas as habilidades determinadas pelo MEC em âmbito nacional constarão nos currículos dos estados, bem como todos os quadros de habilidades de cada área do conhecimento.

Em boa parte de seu discurso, o Currículo de Referência do MS compõe seu conteúdo como sujeitos localizados em um contexto histórico-cultural, provocando um distanciamento de um entendimento de uma educação homogeneizante, para pensar a educação local em parte da redação:

Para tanto, o currículo de Mato Grosso do Sul propõe aos sujeitos uma Educação Integral que refere-se tanto à formação quanto ao desenvolvimento humano global, o que pressupõe romper com a ideia de um currículo que privilegia a dimensão cognitiva em detrimento da afetiva, além de promover uma educação que acolha e reconheça o sujeito nas suas singularidades e diversidade. (BRASIL, 2017). (CURRÍCULO DE REFERÊNCIA DE MS, 2018, p. 17).

Ao analisar detalhadamente e participar ativamente das consultas públicas para a elaboração do currículo no Mato Grosso do Sul, é perceptível que o discurso de se pensar uma educação voltada para as urgências, em âmbito estadual, só são relevadas na introdução da redação.

Quando partimos para pensar as áreas do conhecimento, é visto que a demanda é cumprida a partir de uma normativa nacional. Segundo os próprios redatores da Base, o MEC determinou os “conteúdos” de grande maioria das competências e habilidades presentes nos quadros de cada área do conhecimento, sendo assim, a construção das mesmas não partiu inicialmente de um processo de primeiramente olhar o entorno, demandas locais. Muitos quadros de habilidades já haviam sido preenchidos pelo Ministério da Educação, lugar onde caberia somente a possibilidade de mudança mínima no que se refere as habilidades almejadas. Vejamos o discurso do Currículo de Referência (2018), no componente curricular Arte:

Ao lançar um olhar para a realidade do ensino das Artes em Mato Grosso do Sul, depara - se com um Estado que tem em sua essência a pluralidade cultural no processo de formação. Mato Grosso do Sul faz divisa com dois

países, Paraguai e Bolívia e cinco estados da Federação: Mato Grosso, Minas Gerais, Goiás, São Paulo e Paraná, que exerceram uma marcante e relevante contribuição cultural. Destacam-se também, a presença das comunidades camponesas, das nações indígenas e grupos quilombolas que foram fundamentais no processo de construção da identidade sul-mato-grossense. (CURRÍCULO DE REFERÊNCIA DE MS, 2018, p. 368)

Saliento, que a demanda do aspecto regional não está em primeira instância no processo de construção da Currículo de MS, visto as determinações nacionais. Com objetivo de cumprir a demanda nacional de Educação, as consultas públicas vieram como uma forma parcial de possibilidade de alteração. Percebo que, no trabalho dos redatores formados na área do conhecimento Arte, no entendimento da importância das linguagens e campos específicos, encontram uma tentativa de brecha para buscar uma não legitimação de cada campo ou linguagem da Arte enquanto unidade temática no Currículo do MS, o que não se configura nos quadros de habilidades nas linguagens artísticas, ênfase somente na redação em texto introdutório:

No Ensino Fundamental, componente curricular Arte está centrado nas seguintes linguagens: Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e Artes Integradas. O documento da BNCC traz a nomenclatura “Unidades Temáticas”. Como existe a limitação, pois, a BNCC trata-se de uma normativa, e esta após seu processo formativo, considera o quê e do quê pode-se ou não adequar aos currículos estaduais, os redatores de Arte mantiveram este nome como Linguagens Artísticas ou campo específico da Arte, com conteúdos e propostas educacionais próprias. (CURRÍCULO DE REFERÊNCIA DE MS, 2018, p. 367).

No entanto, o documento dá uma dupla interpretação a respeito de Unidades Temáticas e campos específicos, fragilizando o entendimento das especificidades de cada campo do qual se inclui o Teatro. Ainda, outro equívoco que precisaria ser revisto é o entendimento de Artes Integradas enquanto linguagem. Não existe precedente para o entendimento de integração entre várias linguagens artísticas, enquanto linguagem de nome “Artes Integradas”. Esse problema carece de uma reflexão de suma importância: a reiteração de uma linguagem, até então, inexistente que não consta em nenhum documento de referência na arte-educação no país, em detrimento das especificidades de cada campo e sua fragilização, visto que para integrar as quatro linguagens obrigatórias no campo da Arte, não há critérios ou formação específica para tal.

Com tal medida, a Arte na educação que já enfrente dificuldades enquanto área, demandará outros problemas como a obrigatoriedade de o professor formado em linguagem específica integrar outras linguagens das quais não domina, o que pode ocasionar uma superficialidade no ensino da Arte em cada campo específico. Por exemplo: o professor formado em Artes Visuais, que não passou por uma formação mínima em Música, terá de integrar seu conteúdo com a linguagem musical, mesmo sendo completamente leigo na área citada. Portanto, sem capacidade para integrar ou lecionar de modo coerente a área de Música, o professor, por um sentido de obrigatoriedade, poderá vir a estereotipar uma área legitimada no contexto educacional e que merece domínio próprio.

Outro grave problema da área de Arte e a única tratada de tal modo e reiterada no Currículo de Referência do MS é a divisão em apenas duas etapas no que refere as habilidades esperadas em todo o ensino fundamental, sendo assim, o professor de Arte trabalhará com as mesmas habilidades com crianças de seis aos dez anos (crianças de Ensino Fundamental I em idade regular):

A divisão das habilidades esperadas em anos no componente Arte para a BNCC, foi dividido em duas etapas, sendo de 1º ao 5º ano e de 6º ao 9º ano. Seguindo a orientação da Professora Especialista Maria Helena Webster, consultora do MEC no ProBNCC, o ideal a considerar para a progressão dos anos do Ensino Fundamental, seria a divisão de acordo com o ciclo de alfabetização, sua consolidação, as progressões dos 6º e 7º ano do ensino fundamental no que diz respeito às progressões para as produções artísticas e no 8º e 9º anos a consolidação e o aprofundamento desses saberes artísticos. Utiliza-se como parâmetro, os objetivos de aprendizagem da Taxonomia de Bloom, que abrange os três domínios sendo eles: Afetivo: crescimento de sentimentos ou áreas emocionais (Atitude ou auto), Cognitivo: habilidades mentais (Conhecimento) e Psicomotor: habilidades manuais ou físicas (Habilidades). (CURRÍCULO DE REFERÊNCIA DE MS, 2018, p. 368).

Proponho uma leitura das habilidades e objetos do conhecimento, proposto no currículo de referência, a partir das imagens abaixo. Esse documento corresponde à Terceira Versão Preliminar do Projeto de Currículo de Referência (BNCC-MS) e revela objetos de conhecimento e habilidades presentes. Cabe ressaltar que o documento final passará por uma quarta e última revisão da revisão e consulta, todavia não foi homologado até o final da redação deste trabalho. As grafias presentes na cor preta foi determinação do Ministério da Educação, assim, boa parte da BNCC-MS enquanto currículo, foi pré-determinada de modo deliberativo, somente a grafia na cor vermelha foi elaborada pela redação local, em consonância com as demandas do MEC.

Por aqui, proponho a leitura dos quadros e, na sequência, a partir dos atravessamentos, sentidos e significados, analisarei todos os quadros em plano geral:

Figura 4 - Quadro competências em Teatro

Teatro	Contextos práticos e	<p>MS.EF15AR18.s.18 Reconhecer e apreciar formas distintas de manifestações do teatro presentes em diferentes contextos, aprendendo a ver e a ouvir histórias dramatizadas e cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório ficcional.</p>	<p>Levar os estudantes ao procedimento de criação de um repertório por meio de da observação e apreciação das formas teatrais, em diferentes formas e contextos. A prática de observação em diferentes locais públicos permite a percepção múltipla de como as pessoas se expressam com a entonação de voz, gestos, forma de narrar um acontecimento, criação de um personagem relacionado a uma função ou tema, entre outros. Fantasiar e brincar de faz de conta faz com que esta habilidade se concretiza e dialoga com outra habilidade (MS.EF15AR19.s.19) e embasa o desenvolvimento de habilidade nos anos finais do Ensino Fundamental (MS.EF69AR24.s.27). Há, aqui, oportunidade de trabalho interdisciplinar com as habilidades (MS.EF01LP26.s.26), da Língua Portuguesa; e (MS.EF01HI06.s.06), da História, associadas à identificação de elementos narrativos em textos lidos, ouvidos e, também, dramatizados.</p>
--------	----------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: *Printscreen* – Currículo de Referência de MS.

Figura 5 - Quadro competências em Teatro

Teatro	Elementos da linguagem	MS.EF15AR19.s.19 Descobrir teatralidades na vida cotidiana, identificando elementos teatrais (variadas entonações de voz, diferentes fisicalidades, diversidade de personagens e narrativas etc.).	O estudante deverá descobrir diferentes possibilidades expressivas no contexto da vida cotidiana, por meio de da percepção, por meio de atividades lúdicas expressando-se de modo espontâneo, criativo, individual e colaborativo. Esta habilidade dialoga com a (MS.EF15AR18.s.18) e embasa o desenvolvimento de habilidade nos anos finais do Ensino Fundamental
--------	------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

410

			(MS.EF69AR26.s.29). Há, aqui, oportunidade de trabalho interdisciplinar com as habilidades (MS.EF15AR12.s.13) e (MS.EF04LP17.s.17) da Língua Portuguesa.
--	--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: *Printscreen* – Currículo de Referência de MS.

Figura 6 - Quadro competências em Teatro

Teatro	Processos de criação	MS.EF15AR20.s.20 Experimentar o trabalho colaborativo, coletivo e autoral em improvisações teatrais e processos narrativos criativos em teatro, explorando desde a teatralidade dos gestos e das ações do cotidiano até elementos de diferentes matrizes estéticas e culturais.	Espera-se que o estudante experimente atividades de caráter colaborativo e coletivo por meio de improvisações teatrais, gestos e ações do cotidiano. A sua execução permite a construção de empatia e autoconfiança. Esta habilidade dialoga com as habilidades (MS.EF15AR21.s.21) e (MS.EF15AR22.s.22) embasa o desenvolvimento de habilidade nos anos finais do Ensino Fundamental (MS.EF69AR30.s.33).
--------	----------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: *Printscreen* – Currículo de Referência de MS.

Figura 7 - Quadro competências em Teatro

Teatro	Processos de criação	MS.EF15AR21.s.21 Exercitar a imitação e o faz de conta, ressignificando objetos e fatos e experimentando-se no lugar do outro, ao compor e encenar acontecimentos cênicos, por meio de músicas, imagens, textos ou outros pontos de partida, de forma intencional e reflexiva.	(MS.EF07AR20.s.33). O estudante deverá expressar-se utilizando-se de elementos do mundo do faz de conta, reconhecendo personagens, tempo e espaço, imitações a partir de recursos como músicas, textos e outras possibilidades. Esta habilidade dialoga com as habilidades (MS.EF15AR20.s.20) e (MS.EF15AR22.s.22), e embasa o desenvolvimento de habilidades nos anos finais do Ensino Fundamental (MS.EF69AR27.s.30) e (MS.EF69AR29.s.31).
Teatro	Processos de criação	MS.EF15AR22.s.22 Experimentar possibilidades criativas de movimento e de voz na criação de um personagem teatral, discutindo estereótipos.	Espera-se aqui que o estudante possa perceber o que são personagens diferenciados u comportamentos padronizados e que busque construir por meio de suas próprias experiências personagens teatrais. Esta habilidade dialoga com as habilidades (MS.EF15AR20.s.20) e (MS.EF15AR21.s.21) e embasa o desenvolvimento de habilidade nos anos finais do Ensino Fundamental (MS.EF69AR30.s.33).

Fonte: *Printscreen* – Currículo de Referência de MS.

Figura 8 - Quadro competências em Teatro

Teatro	Contextos práticos e	MS.EF15AR00.n.23 Conhecer histórias, brincadeiras, contos e lendas, mundiais, nacionais e do Mato Grosso do Sul, desenvolvendo a capacidade imaginativa.	O estudante deverá conhecer descobrir diferentes possibilidades expressivas no contexto da vida cotidiana, por meio de da cultura regional e local, por meio de atividades lúdicas expressando-se de modo espontâneo, criativo, individual e colaborativo. Esta habilidade dialoga com as habilidades (MS.EF15AR20.s.20) (MS.EF15AR21.s.21) e (MS.EF15AR22.s.22).
Teatro	Contextos práticos e	MS.EF15AR00.n.24 Compreender com naturalidade as reações emocionais provenientes das atividades práticas teatrais, através de diversas experiências.	Espera-se por meio de desta habilidade estimular a auto aceitação e construção do ser emocional. As práticas teatrais, nos conectam aos nossos sentimentos, aflorando reações das mais variadas e cabe ao professor orientar o estudante sobre a naturalidade do sentir para o seu desenvolvimento afetivo. Esta habilidade articula-se com (MS.EF15AR18.s.18) e (MS.EF15AR20.s.20) e (MS.EF15AR22.s.22).

Fonte: *Printscreen* – Currículo de Referência de MS.

No que se refere ao campo específico do Teatro, o Currículo do MS não relata que tipo de teatro que possibilita troca de experiência e aprimora a percepção estética. Sabemos que não é qualquer teatro ou qualquer abordagem da linguagem na escola que desenvolve todas as potencialidades exemplificadas pela redação. É preciso pensar que estamos inseridos em um contexto e o caminho, a partir dos métodos, demandam adaptações de linguagem. (VIGOTSKI, 2009).

Para o fazer teatral constituir sentido para criança é preciso mergulhar em seu contexto e trazê-la de fato para a criação, ainda que não se tenha um refinamento como o do teatro profissional, como aponta Vigotski (2009). O fazer isolado, sem reflexão, avaliação processual, de nada colabora com todas as afirmações dadas pelo Currículo de Referência do MS. Deve-se compreender que o fazer é um dos eixos centrais que precisa estar atrelado a uma leitura e reflexão por meio da linguagem. Portanto, em parte da redação, o Currículo tanto como a Base negligencia ou se centra no **fazer** enquanto processo potente para a aquisição de competências e habilidades padronizadas.

Não obstante, a prática teatral envolve uma leitura corporal, textual, cênica e, assim, o entendimento do cenário teatral, enquanto metáfora, deve ser compreendido como um todo. Há, então, a responsabilidade de postular um processo que convoque a dialogicidade entre a criança e o meio, com seus colegas e com a linguagem na prática teatral. (VIGOTSKI, 2010). O fazer isolado, não mediado e descompromissado de avaliação padece e proclama o teatro enquanto mera atividade recreativa no contexto escolar, como apontado no documento supracitado.

É possível pensar que a criança, quando tratamos da área específica Teatro, aprenda no processo de fruição, todavia, se torna ainda mais enriquecedora a experiência por meio do processo de experimentação, vivência³⁵. Algumas habilidades se mostram externas à experiência da criança.

Logo, podemos pensar que o processo de criação e a educação em teatro se dá na prática, não dissociada da teoria, avessa a dicotomia em questão. O Teatro na Educação no país, por meio de diversificados estudos em várias frentes, conduz e retoma a pertinência do campo onde se reitera que criança aprende “fazendo”, mergulhada em processo em que sinta produtora de cultura de modo individual e

³⁵ Aqui poderemos estabelecer o conceito de vivência na perspectiva de Stanilavski (1977), Toassa (2009), Delari Junior e Passos (2009) e Vigotski (2010b), dentre outros pesquisadores e intermediar na análise para aprofundamento do debate levantado.

coletivo, logo, é protagonista da criação e da vivência em teatro na escola, em seu processo de ensino e aprendizagem, sem deixar de conhecer os elementos constitutivos da linguagem.

A percepção de Vigotski (2010) acerca do saber da experiência, de que “o saber que não vem da experiência não é realmente saber” tem de ser repensado por meio de um documento deliberativo como é um currículo que norteará todo um trabalho docente. A atividade em Teatro, no contexto escolar, precisa ser experienciada de modo coerente pela criança. Promover outros sentidos, visto o engessamento que provoca processos externos à criança, vai de encontro a perspectiva da vivência estabelecida por Vigotski (2009, 2010) e Stanislavski (1977).

Portanto, mais do que descobrir “diversidades” de personagens como aponta a habilidade na BNCC-MS, é o entendimento de como se constrói personagem por inúmeros caminhos da linguagem teatral e suas múltiplas vertentes. Antes de tudo, a criança precisa reconhecer seu corpo e enquanto ser atuante em coletivo. É possível reconhecer que o infante produz cultura, no entanto, é fato que seu repertório necessita ser ampliado em toda e qualquer área do conhecimento na escola, processo gradativo, na precisão de superar a arte pobre e se achegar em uma arte mais complexa de modo gradativo. (VIGOTSKI, 2010).

Ao pensar a criança de seis a dez anos de idade, público-alvo dos quadros supracitados (Ensino Fundamental I), entendemos que é de suma importância repensar o endurecimento de habilidades que querem dar conta de todo o ensino fundamental, já nos primeiros passos nessa etapa do conhecimento. Desse modo, a Base Nacional Comum Curricular, documento nacional, é praticamente reproduzida no currículo do Mato Grosso do Sul, BNCC-MS, estabelecendo habilidades comuns para todo o Ensino Fundamental I, como se uma criança de seis anos tivesse que percorrer o mesmo caminho de uma criança de dez anos, no quinto ano, em um mesmo processo de ensino e aprendizagem na área.

Na educação estética e artística, se faz imprescindível refletir sobre o processo gradativo de aquisição do conhecimento pela criança na área, visto que algumas habilidades destoam dessa etapa do conhecimento, como vemos acima e que ora limita se colocarmos à disposição somente três vertentes para se fazer teatro na Educação (improvisação, gestos e ações do cotidiano). É necessário convocar a questão da consciência no processo de mediação do conhecimento. A criança precisa

tomar consciência para a aquisição de conceitos de modo mais elaborado, para ultrapassar o fazer, a partir somente de conceitos cotidianos. (VIGOTSKI, 2010).

A linguagem teatral para a criança se enriquece justamente na pluralidade adequada para cada contexto: poderíamos por aqui compreender os jogos teatrais como uma vertente que possa ser pertinente, o Drama enquanto método de ensino, dentre outros caminhos metodológicos para se fazer e ensinar Teatro na escola.

Anteriormente a apreciação ou fruição na área das Artes Cênicas, aqui em específico ao campo do teatro, é preciso primeiramente olhar para o corpo dessa criança e suas possibilidades e potencialidades – ela precisa compreender o corpo como possibilidade expressiva para depois entender o “corpo” do outro de maneira dialógica e enquanto capacidade expressiva nas diferentes manifestações pontuadas, sendo assim, é necessário, anteriormente ao fazer para cumprir uma demanda de habilidade de um documento, um processo em que ela repense seu lugar no mundo, abrir espaço para criar e imaginar e depois introduzir aspectos modelares como forma de estímulo para criação e não como um processo engessado de se ensinar teatro por modelos pré-estabelecidos.

Contudo, o corpo da criança precisa ser visto (incluindo por ela mesma) como campo fértil de expressão e de criação, para depois, ser pensado em outros contextos, diálogos e coletivo.

A palavra imitar poderia ser substituída somente pelo faz-de-conta ou outro processo que abra um campo de possibilidade de criação, imitar da forma em que a Base pontua caminha, para a reprodução. (VIGOTSKI, 2009, 2010). A criança não só imita no processo de faz-de-conta, ela dá vida, ressignifica todo e qualquer processo, ainda que seja baseado em outra ação, porque ela dá vida por meio de seu próprio corpo. O faz-de-conta é uma espécie de superação do mundo e não deve ser entendido somente como um simples processo de imitação, logo, cabe repensar o conceito abordado de maneira estanque na escrita do documento.

Em última instância, ainda acerca do aspecto regional, é preciso entender qual o caminho para o conhecer em que a criança, ainda como receptora, possa verdadeiramente criar em um processo colaborativo. Torna-se redundante na redação da Currículo de Referência de MS a questão de coletivo, colaborativo em teatro porque tal questão é basilar e fundamental para todo e qualquer processo coerente em teatro na Educação Básica, não se faz teatro sem coletivo.

Ainda, acerca das questões emocionais é de suma importância repensar como o professor de Teatro trabalhará com as questões emocionais com crianças do Ensino Fundamental I, que está resumidamente descrita de modo raso e parcial. Caberia a compreensão de conceitos próprios do Teatro em todas as habilidades que, por consequência, poderiam dar conta de uma demanda do próprio teatro, não enquanto ferramenta ou com objetivos alheios ao próprio campo específico, para cumprir uma agenda deliberativa.

Carece, no documento, uma maior preocupação com a formação estética e artística no âmbito escolar, que se torna mais efetiva e interessante do que deter competências e habilidades para cumprir uma demanda de um documento normativo nacional.

No mais, o professor no Currículo de Referência de MS, bem como na BNCC, está secundarizado em todo o processo da área do conhecimento Arte, não possibilitando a compreensão enquanto um organizador do meio de forma a estreitar um campo fértil para a aquisição do conhecimento na área do Teatro. Cabe reiterar, que, como discutimos na tese, o papel da mediação na escola básica necessita de um professor atento aos plurais modos, contextos e processos de ensino e aprendizagem na área. A criança só consegue acessar os conhecimentos mais complexos com a ajuda do outro (VIGOTSKI, 2007) e, por isso, caberia uma preocupação para com o trabalho do educador em Arte e, em consequente, com professor em Teatro.

6 CONSIDERANDO-AÇÕES

A inquietude de Lev. S. Vigotski e seu encontro com o Teatro refaz novos aspectos na Poética do Grande Tempo (para fazer novamente referência à Bakhtin, 2011). Caminho desde a graduação de modo também inquieto para refazer uma busca incessante de responder questões do nosso tempo na área da licenciatura em Teatro. Reitero, pelos diversos estudiosos e por toda a sua obra inacabada, que Vigotski não é somente um dos grandes teóricos da área da psicologia. É um autor que perpassa e se faz presente em pesquisas que dialogam direta ou indiretamente com a área da Arte. Destaca-se, sobretudo, sua importância para o campo do Teatro na educação. Vigotski em seus vastos escritos é reivindicado nesse trabalho enquanto um autor do Teatro.

Toda a sua obra só tem o sentido que carrega, devido ao seu engajamento com a área de Arte e a linguagem teatral. Não por acaso escreveu sobre, atuou e dirigiu peças contemporaneamente à inauguração de grandes vanguardas do teatro russo. Se fez presente em diversificadas oficinas na Arte de seu tempo; dialogou com os maiores expoentes do Audiovisual e das Artes Cênicas e soube compreender a importância da arte e da estética enquanto campo primordial ao humano.

Propôs, enquanto um pesquisador também do Teatro, por intermédio da Psicologia, um encontro para falar do trabalho do ator e do docente que atua também no Teatro, na preocupação de execução de um teatro vivo, político, ideal, que correspondesse às questões urgentes do seu tempo, que prima pela criação em seus mais diversos aspectos.

Tratou da importância da Arte enquanto área, não como supérfluo ou como ferramenta para se aprender outra coisa. A preocupação do autor está na compreensão da Arte enquanto função vital para o humano, com signos, significados, sentidos próprios, portanto, é fundamental a arte e o teatro para humanizar-se.

A Arte para o autor, idealista, teria de ganhar outros espaços para além dos privilegiados como de costume em sua época. Segundo suas próprias palavras, a Arte existe e resiste, não somente onde há grandes obras ou grandes espaços, ela existe onde soa toda e qualquer palavra do homem. Seria interessante que soasse de forma integral em qualquer campo da educação, incluindo a educação básica.

Vigotski transgrediu o papel da arte em seu tempo. Compreendeu a arte como constitutiva do ser humano, do processo de humanização do homem. E, em seus

estudos sobre a arte teatral, destacou a importância do teatro na formação da criança. Seus estudos se contrapõem à ideia de pensar a Arte enquanto mera recreação ou passatempo escolar. Para Vigotski (2010), pensar a arte pela arte, como processo ímpar para a formação do homem é condição humana.

Portanto, o autor compreende que o espaço da fruição e da criação artística como espaço para transformação, de modo em que as relações com o mundo, mediada pela vivência poderá refazer a relação com o mundo de modo singular.

Para Vigotski (2010), ao docente cabe a responsabilidade de abrir espaço para imaginação e criação, no espaço escolar. Cabe ao professor utilizar o repertório da criança, propondo novos alcances de conhecimento na área, valorizando suas produções e elaborações. A criança não faz teatro somente por diversão, ela faz para superar o mundo em que vive, para viver; é uma espécie de treino para o que acontece “lá fora” (espaço escolar).

Propomos, por aqui, um encontro com a Poética do Grande Tempo, ao pensar outras possibilidades de caminhos na arte teatral com vistas para um documento normativo em que se poderia dialogar com os aportes vigotskianos, na tentativa de novas outras configurações para (re)viver os escritos do autor, ao tempo de ir de encontro ao caminho de se pensar em habilidades e competências para crianças no ensino de Arte na escola básica, com ênfase no campo Teatro.

Quando trouxemos ao trabalho, a metáfora do professor enquanto encenador ou o conceito de mestre-encenador, identificamos como uma tentativa de transpor uma das preocupações de Vigotski para com o ofício do encenador em sua época, que, de maneira dialética, refizemos nesse trabalho acerca do papel do professor: é possível não verticalizar os diversos papéis no processo de ensino e aprendizagem de modo que todos, sabendo de suas funções, aprendam com as suas próprias vivências?

Pensamos no papel do professor que estabelece, enquanto encenador, um lugar que caminhe para uma educação em teatro, de modo ético em um movimento dialético e político. É possível, em nosso tempo, como Vigotski (2009) exercitou a preocupação no século XX, estabelecer um processo de ensino e aprendizagem em Teatro, seja na área profissional ou na Educação Básica, um processo verdadeiramente político que abra espaço para a criação, que responda as questões do nosso tempo no país e que dialogue diretamente com os contextos dos quais estão inseridos na busca do não amortecimento ou da esterilidade da Arte?

Para tanto, propomos estabelecer uma reflexão para pensar o docente enquanto encenador que possa intervir em todo o processo teatral na escola de modo não verticalizado. Salientamos, por esse trabalho, da importância do papel do docente em Teatro que compreende a dinâmica do processo de construção, que perpassa pela criação, pela mediação, pela aquisição do conhecimento e que pensa na contextualização, no fazer e na reflexão teatral na escola de modo coletivo e concreto, estabelecendo relações dialógicas de ensino e aprendizagem, ao passo em que o professor e os educandos aprendem mutuamente (seguindo a perspectiva de Freire), na dinâmica da construção teatral.

O encenador, ou o professor enquanto encenador, pode abrir espaço para a criança desenvolver atribuições, sentidos e conexões aos objetos e suportes (texto, cenário, próprio corpo, dentre outros), em consonância com suas vivências, ao crer no papel de que mediar ações com certo grau de complexidade em Teatro (VIGOTSKI, 2010), faz com que o educando absorva e incorpore novos conhecimentos de modo a refazer a sua relação com o mundo.

Para se estabelecer espaço para criação, aquisição de conhecimento, elevar o sentido do Teatro não só enquanto um subcomponente de importância menor, se faz necessário encarar e colocar em pauta as lutas e o processo do campo na história da Educação. Caminhamos no Brasil, como abordamos no capítulo quarto, a preocupação gradativa para o entendimento da Arte enquanto área do conhecimento e do Teatro enquanto campo que se constituiu pela história no país ao final do século XX, depois de acirradas lutas que nortearam a perspectiva do ensino de Arte. Até meados do século XX, era difícil pensar no teatro na Educação Básica, enquanto um campo fértil para o desenvolvimento da criança, visto que o teatro era somente uma ferramenta, como apontam os pesquisadores, como Ana Mae Barbosa (1989).

O teatro no país durante boa parte do século XX, bem como todas as linguagens artísticas, reiteram processos grotescos semelhantes aos apontados por Vigotski (2009, 2010) no contexto russo, processos que insistiam no distanciamento da criança no processo de criação. O fazer pelo fazer, como forma de apenas apresentar, ainda que a criança não tivesse consciência do seu papel enquanto educando era a vertente mais recorrente em Teatro.

O colocar palavras “alheias”, parafraseando o autor bielorrusso (VIGOTSKI, 2009), reiterava o amortecimento do teatro na educação que queria dar conta do fazer, mas esquecia da importância do processo de ensino e aprendizagem na área, que

deveria ser estabelecido de modo gradativo, crítica que por este trabalho está associada a Base Nacional Comum Curricular.

Percebemos, em análise das políticas públicas para Arte na Educação no Brasil, com ênfase na BNCC, a importância do repensar a criança enquanto ser constitutivo e contribuinte para as aulas de Teatro e não só isso, o surgimento de métodos e abordagens que pensam para além das técnicas e habilidades, que se preocupam na não negociação de questões caras para o desenvolvimento da criança, em convergência com a educação estética e artística na escola básica.

Cabe a discussão da contradição e do movimento de perdas de direitos em relação ao trabalho docente e os processos de ensino e aprendizagem em Arte (no qual o Teatro se inclui), no movimento de construção da Base Nacional Comum Curricular. A precarização do trabalho docente é denunciada por meio dos diversos teóricos que perpassam por todo o capítulo quinto da tese, em que se encontra, no documento normativo discutido, a extrema importância de propor ao educando um encontro com as técnicas para dominar questões de competências e habilidades, seguindo uma lógica neoliberal (mercadológica), em detrimento de vivências que repensem aspectos como imaginação, criação e mediação para “superar o mundo”.

Esse tom homogeneizante perpetrado pelo documento BNCC, bem como o modo em que se configura seus padrões para alcançar seus objetivos de aprendizagens, reitera o profundo controle para com a ação pedagógica, ao desenhar objetivos, expectativas e habilidades que enfraquece e deslegitima o trabalho docente em função do cumprimento desse padrão de avaliação internacional, contrariando perspectivas que pensam a criança como ser cultural e criador, como a histórico-cultural construída por Vigotski.

O documento normativo BNCC, enquanto ferramenta principal para a elaboração dos currículos pelo país, transforma a área do conhecimento Arte enquanto componente curricular dentro de uma grande área intitulada Linguagens. O que revela a precarização da formação docente em Arte e revela a falta de manutenção das políticas públicas voltadas para a arte-educação no Brasil, ao desvalorizar a Arte enquanto área.

O mesmo escrito pontua as linguagens artísticas como o Teatro, enquanto subcomponentes tratados de forma aligeirada, deslegitimando a importância da criação de licenciaturas específicas que demonstram pertinência ao tratarmos de cada linguagem artística no âmbito escolar. Dessa maneira, a Base compreende o

professor de Arte enquanto ser polivalente, que poderá exercer a docência em todas as linguagens, ainda que o mesmo não tenha preparo, habilidade, competência ou formação para tal, estereotipando o ensino da área de Arte.

Contudo, fixa-se a falta de encaminhamentos para pensar cada linguagem em específico, caminhos, métodos, perspectivas que tratem as mesmas de modo coerente. Fica entendido, no documento, uma abordagem superficial sobre o Teatro, descrita em apenas dois parágrafos em todo o texto da sobre a Arte, na Base.

Ao final, salientamos que há modos distintos, atualmente, para se fazer um teatro vivo na Educação nas escolas pelo país. A luta da área caminha para pensar que o professor de Teatro pode ir além dos moldes estabelecidos por documentos homogeneizantes que demonstram interesses alheios para com a área, documento esse que engloba as mesmas competências e habilidades em todo o Ensino Fundamental I, como se as crianças de seis anos tivessem o mesmo encaminhamento que as de dez, onze anos.

Um documento como a BNCC, em seu caráter meritocrático e mensuratório com suas estratégias de ênfase no produto e não processo educacional não discursa sobre o campo do qual se realiza o trabalho pedagógico e, logo, caso não ofereça os resultados esperados pelo sistema, deslocará a culpabilidade de uma educação de baixa qualidade para os indivíduos, isentando os formuladores das políticas públicas atuais de suas respectivas responsabilidades.

Na área do Teatro e da Arte, caso não se obtenha as competências exigidas, a culpabilização para a não obtenção de resultados positivos em avaliações recairá ao professor e ao aluno e pouco se discutirá os meios em que os mesmos obtiveram tal resultado. Reiteramos, neste projeto, a importância de rever as políticas públicas para a área em que se deva avançar acerca da formação continuada de professores e o ambiente concreto para se adquirir a competência exigida no documento normativo, visto que as escolas públicas, em sua maioria, não dispõe de adequações para abordagem na área do Teatro, por exemplo, sem espaço físico mínimo adequado.

Desse modo, compete entender que se faz pertinente, ainda no século XXI, reflexões de autores como Vigotski que pensaram de modo coerente o processo artístico no âmbito escolar e fora dele. De nada tem sentido se não entendermos os processos plurais nas escolas enquanto processos que vise a aprendizagem, que fomentem o conhecimento na área, que trabalhem com os conceitos clássicos que

perduraram pela história, que se viva uma experiência estética verdadeira e que, de certo modo, torne a criança consciente acerca de seu processo para ressignificar o mundo.

É preciso ir para além da superfície:

Desinventar objetos. O pente, por exemplo. Dar ao pente funções de não pentear. Até que ele fique à disposição de ser uma begônia. Ou uma gravanha. Usar algumas palavras que ainda não tenham idioma.
(Manoel de Barros)

Enquanto (também) docente da Educação Básica, percebo a importância de “desinventar objetos”, dar ao “pente funções de não pentear”. É preciso compreender que a criança em idade escolar tem capacidade para criar e ir além dos domínios de competências e habilidades na área, é necessário usar palavras que ainda não constam nos documentos normativos, nos sistemas de avaliações externas. Precisamos compreender que, para se viver o Teatro na Educação Básica, é preciso criar algo, expandir o repertório da criança como aponta Vigotski, sendo assim, “usar palavras que ainda não tenham idioma”.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Wanda; OZELLA, Sérgio. Núcleos de Significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia, ciência e profissão**, 26 (2), 222-245, 2006.
- AMORIM, Marília. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, M. T.; JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. (Org.). **Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003.
- ANPEd – Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em educação e ABdC / Associação Brasileira de Currículo. Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular. Ofício n.º 01/2015/GR. Rio de Janeiro, 9 de novembro de 2015.
- ANTUNES, Celso. **Vigotski, quem diria!** Em minha sala de aula. 6. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008. (Fascículo 12).
- ARAUJO, Elaine A aprendizagem docente na perspectiva histórico-cultural. **28ª Reunião anual da ANPEd**. 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/aprendizagem-docente-na-perspectiva-historico-cultural>. Acesso em; 25 jun. 2018.
- ARTAUD, Antonin. **O teatro e seu duplo**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- _____. **Arte-educação no Brasil: Realidade hoje e expectativas futuras**. Estudos Avançados, USP. 1989. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v3n7/v3n7a10>. Acesso: 13 dez. 2017.
- BARROS, E.; CAMARGO, R.; ROSA, M.; BARROS, E. Vigotski e o teatro: descoberta, relações e revelações. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 2, p. 229-240, abr./jun. 2011.
- BERTHOLD, Margot. **História mundial do teatro**. Tradução Maria Paula Zurawski, J. Guinsburg, Sérgio Coelho e Clóvis Garcia. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- BOLETIM ARTE NA ESCOLA. **Edição #79**, janeiro, fevereiro, março, 2016. Disponível em: <http://artenaescola.org.br/boletim/materia.php?id=76307>. Acesso em: 10 jan. 2018.
- BONIN, L.F.R. **A teoria histórico cultural e condições biológicas**. São Paulo (Brasil), Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1996.

BRASIL. **Constituição**. Constituição [da] República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824, 2010.

_____. **Lei nº 13.278, 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. Disponível em: Acesso em: 20 jul.2017.

_____. **Base Nacional Curricular Comum** (Terceira versão). Ministério da Educação. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 10 jun. 2018.

BROOK, Peter. **O ponto de mudança: quarenta anos de experiências teatrais: 1946-1987** / Peter Brook; tradução de Antônio Mercado e Elena Gaidano. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.

CABRAL, Beatriz. **Drama como Método de Ensino**. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.

COSTA, Célio Juvenal. O Marquês de Pombal e a Companhia de Jesus. IN: MENEZES, S. L.; PEREIRA, L. A.; MENDES, C. M. M. (Orgs). **A expansão e consolidação da colonização portuguesa na América**. Maringá: EDUEM, 2011.

COURTNEY, Richard. **Jogo, teatro e pensamento: as bases intelectuais do teatro na educação**. Tradução Karen Astrid Muller e Silvana Garcia. São Paulo: Perspectiva, 1980.

CURRÍCULO DE REFERÊNCIA DE MATO GROSSO DO SUL (2018). Comissão Estadual de Implementação da Base Nacional Comum Curricular. Campo Grande, MS. Material recebido via e-mail. 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas** / Carlos Roberto Jamil Cury / Magali Reis / Teodoro Zanardi. São Paulo, Cortez, 2018.

DELARI JUNIOR, Achilles. **Consciência e linguagem em Vigotski: aproximações ao debate sobre a subjetividade**. 2000. 224f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 2000.

_____. Sentidos do “drama” na perspectiva de Vigotski: um diálogo no limiar entre arte e psicologia. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 2, p. 181-197, abr./jun. 2011.

_____; PASSOS, I. V. B. Alguns sentidos da palavra “perejivanie” em Vigotski: notas para estudo futuro junto à psicologia russa. **Seminário Interno do GPPL** (Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem), 3 (p. 5-41). Campinas, SP, 2009.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 2011.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA José Ferreira. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da Educação Superior. In: AGUIAR, Angela; DOURADO, Luiz Fernandes. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4. ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2006.

FALEIRO, José. Sobre a encenação e o encenador no teatro. Móin-Móin - **Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas**. v. 1, n. 10, p. 16-29, 2013.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. **Arte na Educação Escolar**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRANKS, Anton. *Teoría del aprendizaje y educación dramática: una perspectiva vygotkiana, histórico-cultural y semiótica*. **Cultura y Educación**, 16 (1-2), p. 77 – 91, 2004a.

_____. *La práctica de la educación dramática: un ejemplo y análisis cultural de aprendizaje y enseñanza en una clase de drama en secundaria*. **Cultura y Educación**, 16 (1-2), 165-178, 2004b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FRIEDRICH, Janette. **Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica**. Campinas: Mercado das Letras, 2012.

GARCÍA, Javier G. **Del juego al drama y viceversa**. Universidad de Guanajuato. *Calygramma*. México, 2012.

GIL, João P. A. **Implicações Metodológicas da teoria crítica na pesquisa com teatro e educação**. 2012. Disponível em: <http://joaopedrogil.wordpress.com/2012/04/11/53/>. Acesso em: 20 ago. 2013.

GONTIJO, Cláudia. **Revista Brasileira de Alfabetização** - ABAIf | ISSN: 2446-8576 / e-ISSN: 2446-8584. Vitória, ES | v. 1 | n. 2 | p. 174-190 | jul./dez., 2015.

JAPIASSU, Ricardo. **Metodologia do ensino de teatro**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2009.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KOUDELA, Ingrid D. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

KRAMER, Sônia. A educação como resposta responsável: apontamentos sobre o outro como prioridade. In: FREITAS, Maria Teresa. (Org.). **Educação, arte e vida em Bakhtin**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, p. 29-46.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 1530-1555, out./dez., 2014.

MAGALDI, Sábato. **Panorama do teatro brasileiro**. 5.ed. São Paulo: Global, 2001.

MALANCHEN, J. Pedagogia histórico-crítica e saber objetivo versus multiculturalismo e o relativismo no debate curricular atual. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 58-67, jun. 2015.

_____. **Cultura, Conhecimento e currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2016.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; PINA, Leonardo Docena; MACHADO, Vinícius de Oliveira; LIMA, Marcelo. A base nacional comum curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.

MARTINS, Marcos. O mestre-encenador e o ator como dramaturgo. 2002. Sala Preta, 2, 240-246. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2238-3867.v2i0p240-246>. Acesso em: 28 nov. 2018.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

MEIRA, Marly Ribeiro. Educação Estética, arte e cultura do cotidiano. In: PILLAR, Analice Dutra (org.) **A educação do olhar no ensino das Artes**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001. p.119 – 140.

MELO, A. A. S de. **A mundialização da educação: o projeto neoliberal de sociedade e educação no Brasil e na Venezuela**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

MOLON, S.I. **A questão da subjetividade e da constituição do sujeito nas reflexões de Vygotsky**. São Paulo, Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1995.

NEWMAN, Fred; HOLZMAN, Lois. **Lev Vygotsky: cientista revolucionário**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

PEIXOTO, Maria Inês Hamann. **Arte e grande público: a distância a ser extinta**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

PEREIRA, Marcos; LOPONTE, Luciana. Formação da Sensibilidade na Educação Básica: gênese e definição das seis dimensões da experiência estética na Base Nacional Comum Curricular Brasileira. In: SILVA, Fabiany; XAVIER FILHA, Constantina (Org). **Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular**. Campo Grande: Ed. Oeste, 2019.

PICON-VALLIN, Béatrice. Texto literário, texto cênico, partitura do espetáculo na cena teatral russa. 319-328. In: CAVALIERE, Artete; VÁSSINA, Elena. **Teatro russo: literatura e espetáculo**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2011.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

PUPO, Maria Lúcia. **Sinais de teatro-escola**. Humanidades, Edição Especial Teatro Pós-Dramático, Editora UNB, n. 52, nov. 2006, p. 109-115.

_____. **Entrevista com Maria Lúcia Pupo**. Revista Móbile, 2007.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **O jogo dramático no meio escolar**. Coimbra: Centelha, 1981.

_____. **Ler o teatro contemporâneo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Jogar, representar**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SANTANA, Arão. A experiência estética com fundamento da preparação docente: um estudo de caso. Anais Sexto Congresso de Pesquisa em Pós-Graduação em Artes Cênicas, **ABRACE**, 2010. Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/download/3689/3847>. Acesso em: 03 ago. 2018.

SANTOS, Vera Lucia Bertoni dos; SPRITZER, Mirna (Org.). **Teatro com jovens e adultos: princípios e práticas**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. Campinas (SP): Autores Associados, 2008.

_____. Marxismo, educação e pedagogia. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Marxismo, educação e pedagogia. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SCHECHNER, Richard. ***Between Theater and Anthropology***. Philadelphia: The University of Pennsylvania Press, 1985

_____. 2006. “O que é performance?”. *Performance studies: an introduction, second edition*. New York & London: Routledge, p. 28-51. tradução de r. l. almeida, publicada sob licença creative commons, classe 3, 2011. Disponível em: http://www.performancesculturais.emac.ufg.br/up/378/o/O_QUE_EH_PERF_SCHECHNER.pdf. Acesso em: 20 ago. 2018.

SCHLINDWEIN, Luciane Maria. O desenvolvimento estético na formação inicial de professores. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais...** Porto de Galinhas: ANPED, 2012. Disponível em: 35reuniao.anped.org.br/trabalhos/131-gt20. Acesso em: 01 abr. 2017.

SLADE, Peter. ***O jogo dramático infantil***. São Paulo: Summus, 1978.

SOARES, Carmela. **Pedagogia do Jogo Teatral: uma poética do efêmero - O ensino de teatro na escola pública**. 2003. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Teatro, Centro de Letras e Artes. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2003.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

STANISLAVSKI, Constantin. ***El trabajo del actor sobre sí mismo en el proceso creador de las vivencias***. 1. ed. Buenos Aires: Quetzal, 1977.

TOASSA, Gisele. **Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural**. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - São Paulo, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2009.

_____. Relações entre Comunicação, Vivência e Discurso em Vigotski: observações introdutórias. **Psic. da Ed.**, São Paulo, 39, 2º sem. de 2014, pp. 15-22.

VALSINER, Jaan; VAN DER VEER, René. **Vygotsky: uma síntese**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1991.

VIDOR, Heloise. **re_LER_Macbeth: a presença do texto no ensino do teatro**. Urdimento, v. 1, n. 28, p. 271-284, julho, 2017.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. v. 4. Madrid: Visor, 1996.

_____. *Método de Investigación*. In: VIGOTSKI, Lev. **Obras escogidas (Incluye Problemas del desarrollo de la psique)**. Madri: Visor Distribuciones, 1995. Tomo III.

_____. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, nº 71, julho, 2000, p. 21-44.

_____. *Psicología del arte*. México: Fontamara, 2005.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. (trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Barreto, Solange Achefe). 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Imaginação e Criação na Infância: ensaio psicológico: livro para professores** (Z. Prestes, Trad.). São Paulo: Ática, 2009. (Original publicado em 1930).

_____. **Sobre o Problema da Psicologia do Trabalho Criativo do Ator** . 2009b (A. Delari, Trad.). (Original publicado em 1932). Disponível em: <http://www.scribd.com/doc/16453402/Vigotski-Sobre-oproblema-da-psicologia-do-trabalho-criativo-do-ator-1932-rev->. Acesso em: 20 jul. 2016.

_____. **Psicologia Pedagógica**. (P. Bezerra, Trad.) São Paulo: Martins Fontes, 2010. (Original publicado em 1926).

WEDEKIN, Luana Maribele; ZANELLA, Andrea Vieira. L. S. Vigotski e o ensino de arte: “A educação estética” (1926) e as escolas de arte na Rússia 1917-1930. **Pró-Proposições**, Campinas, v. 27, n., 2, p. 155-176, maio-ago., 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v27n2/1980-6248-pp-27-02-00155.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2018.