

DESVELANDO CAMINHOS POR MEIO DO TEATRO: POR UMA ABORDAGEM DIALÓGICA

UNVEILING PATHS THROUGH THEATER: TOWARDS A DIALOGICAL APPROACH

Regina Godinho de Alcântara **1**

Luan Eudair Bridi **2**

Resumo: Esta análise trata-se de um recorte de dissertação de mestrado em andamento. Evidencia questões relacionadas às potencialidades do teatro na educação e dialoga com Boal (1982, 2012), Reverbel (1979, 1993 e 1997), Morin (2003) e Bakhtin (1997, 2014 e 2018). Discute possibilidades didático-pedagógicas em diálogo com os contextos sócio-históricos discentes. Objetiva perscrutar possibilidades e desafios do trabalho com o teatro na escola, visando salientar um enfoque pedagógico que proporcione ao discente o (re)conhecimento e (re)pensar de sua(s) subjetividade(s), ensejando um diálogo com seu(s) contexto(s) de vida e o estreitamento de laços que o identifiquem como ser situado sócio-historicamente, a fim de proporcionar olhar criterioso e indagador para si e para a realidade local. Metodologicamente, ancora-se nos pressupostos de Bakhtin (2010), cujas inferências exprimem que o pesquisador não é neutro; age e é também constituinte de sua pesquisa, e, em Brandão (2006), no que se refere à pesquisa participante.

Palavras-chave: Teatro. Educação. Contexto Sócio-histórico. Subjetividade(s). Laços.

Abstract: This analysis consists of a discussion present in a master's thesis in progress. It highlights possibilities related to the use of theaters in education, while bringing as theoretical background the works of Boal (1982, 2012), Reverbel (1979, 1993 e 1997), Morin (2003) and Bakhtin (1997, 2014 e 2018). This paper discusses didactic-pedagogical possibilities regarding students' socio-historical contexts. It aims to scrutinize possibilities and challenges of working with theater at school, aiming to emphasize a pedagogical approach that provides students with (re)knowledge and (re)thinking of their subjectivity(ies), allowing for a dialogue with their context(s) of life and the strengthening of bonds that identify them as a socio-historically situated being, in order to provide a discerning and inquiring look at themselves and at the local reality. Methodologically, it is anchored in the assumptions of Bakhtin (2010), whose inferences express that the researcher is not neutral; it acts and is also a constituent of his research, and, in Brandão (2006), with regard to participatory research.

Keywords: Theater. Education. Socio-historical Context. Subjectivity. Social Ties.

1 Licenciada em Letras - Português. Possui mestrado e doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, na Linha Educação e Linguagens. Professora Adjunta do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação/ Centro de Educação/Ufes. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE/Ufes). Coordenadora do Grupo de Pesquisa Cnpq - Estudos e Pesquisas em Processos de Apropriação da Língua Portuguesa - Gepalp. Tem experiência na formação de professores, atuando com temáticas referentes ao ensino aprendizagem de línguas maternas, estudos linguísticos, didática e metodologia da Língua Portuguesa. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1101713319008913>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5748-3918>. E-mail: regina.alcantara@ufes.br

2 Licenciado em Educação do Campo na área de Linguagens (LEDOC), Mestrando do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE), cursos oferecidos pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e Pós-graduado em Ensino de Artes pela Faculdade Venda Nova do Imigrante/ES (FAVENI). Atualmente é professor de Arte na Escola Municipal de Ensino Infantil e Educação Fundamental Vale de Tabocas, Santa Teresa/ES. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3128296915251729>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1008-5103>. E-mail: luan.bridi@gmail.com

Introdução

Esta análise trata-se de um recorte de dissertação de mestrado em andamento e discute questões relacionadas às potencialidades do teatro na educação. Enfatiza o trabalho docente com o teatro ao dialogar com Boal (1982, 2012), Reverbel (1979, 1993 e 1997), Morin (2003) e Bakhtin (1997, 2010, 2014 e 2018) e busca discutir possibilidades didático-pedagógicas em diálogo com os contextos sócio-históricos discentes. Destarte, reconhecemos uma concepção teatral em consonância com Boal, cujos escritos denotam “[...] que (...) O teatro é uma forma de conhecimento e deve ser também um meio de transformar a sociedade. Pode nos ajudar a construir o futuro em vez de mansamente esperarmos por ele” (Ibidem, 2012, p.12).

Ao tecer saberes com Boal (2012), reconhecemos na arte-teatro a rica alternativa dialógica de trabalho docente, ao encontro do conhecimento de si e de sua realidade imediata, a partir de um olhar criterioso para inúmeros problemas que nossa sociedade enfrenta atualmente. É no âmago dessas possibilidades que construímos este texto cujos caminhos percorridos poderão fomentar discussões acerca do teatro na escola, no sentido de viabilizar um trabalho pedagógico crítico e significativo que enriqueça os processos de ensino-aprendizagem e dialogue com as vivências dos estudantes.

Mediante a reflexão tecida e analisando a realidade docente da qual fazemos parte, acreditamos que o teatro enseja caminhos que despontam possibilidades de um trabalho educacional inter e transdisciplinar, pois o ensino teatral sugere um trabalho pautado na dialogicidade que, como diria Reverbel (1997, p. 36), faculta tornar o estudante um ser “[...] espontâneo, vivo, dinâmico, capaz de exteriorizar seus pensamentos, sentimentos e sensações e de utilizar diversas formas de linguagem”. Logo, entendemos que o teatro na escola pode oportunizar e facilitar a instauração de um processo dialógico, por ser dinâmico, aberto à criatividade e à criticidade, ensejando o estabelecimento de vínculos afetivos e, conseqüentemente, sociais entre aluno-escola-realidade imediata.

Nesse sentido, dialogando com Boal (1982, 2012), reconhecemos o mundo teatral como algo inerente a nós, utilizado constantemente, sendo específico de nosso *ser* humano. Apesar de estarem muitas vezes em palcos, os atores protagonizam a vida pela qual nós nos reconhecemos e nos espelhamos, interagindo, desta forma, com nossa realidade. Para o autor, “a linguagem teatral é a linguagem humana por excelência, e a mais essencial” (BOAL, 2012, p. 9).

Desse modo, Boal (2012) chamará os espectadores de *espect-atores*, sugerindo um olhar contemporâneo sobre a Arte, por meio do qual o espectador pode agir sobre a obra, tendo em vista os desafios e as possibilidades de transformação de sua realidade. Mesmo porque, como afirma o autor, “[...] o teatro deve modificar o espectador, dando-lhe consciência do mundo em que vive e do movimento desse mundo. O teatro dá ao espectador a consciência da realidade; é ao espectador que cabe modificá-la” (BOAL, 1982, p. 22).

Compreendemos, pois, que o trabalho docente via abordagem pelo teatro viabiliza o engendramento das questões sociais, culturais, ideológicas que perpassam os contextos de vida dos estudantes, no sentido de sua problematização, em diálogo com sua(s) subjetividade(s) e singularidade(s). Nessa perspectiva, propicia a emersão de sua condição de ser e estar no mundo, em diálogo com sua identificação (ou não) à determinada comunidade, permitindo a complexificação e (re)conhecimento de sua identidade social e singular, haja vista que entendemos com Bakhtin, que somos seres sociais em essência, situados sócio-histórica e ideologicamente, pois

[...] É graças a uma percepção da minha vida na categoria do outro que meu corpo pode tornar-se esteticamente significante e não no contexto da minha vida para mim mesmo, no contexto da minha autoconsciência (BAKHTIN, 1997, p.77-78).

Outrossim, a expansão das concepções do cotidiano e o conhecimento da diversidade linguística, por meio do teatro, ou seja, o entendimento da heterogeneidade explicitada nos vários

contextos de vida, pode oferecer possibilidades diversas de entendimento da diversidade social, potencializando o ensino-aprendizagem, em diálogo com as disciplinas presentes no currículo escolar. Portanto:

O estudo de textos dramáticos sempre se constitui num momento de descobertas. Os temas são diversos: amor, morte, religião, sexo, poder, miséria, luta de classes, racismo, opressão, entre outros. Qualquer que seja a peça escolhida, o grupo sempre fará um estudo, abrangendo Filosofia, Psicologia, Linguística, Sociologia, História e Política (REVERBEL, 1993, p. 12).

Dialogando também com Morin (2003, p. 105), consideramos que

[...] a disciplina nasce não apenas de um conhecimento e de uma reflexão interna sobre si mesma, mas também de um conhecimento externo. Não basta, pois, estar por dentro de uma disciplina para conhecer todos os problemas referentes a ela.

Logo, na interação com Boal (2012, 1997), Bakhtin (1997, 2014), Morin (2003) e Reverbel (1993), entendemos que o teatro aponta possibilidades que ultrapassam as fronteiras das disciplinas, ao se voltar criticamente ao cotidiano, desvelando problemas sociais ligados a aspectos éticos e comportamentais, preconceitos e desigualdade social, ensejando o estudante a um olhar implicado para si e seu entorno, com vistas ao estabelecimento de laços sociais que o permita dialogar e estreitar relações com sua realidade. Portanto, o teatro apresenta capacidade de ir além do interdisciplinar, mesmo que, de acordo com Morin (2003, p. 115); “[...] interdisciplinaridade pode significar também troca e cooperação, o que faz com que a interdisciplinaridade possa vir a ser alguma coisa orgânica”.

Todavia, o teatro é intrinsecamente ligado ao cotidiano, portanto, somente a cooperação entre as disciplinas não seria capaz de abrangê-lo como um todo. Acreditamos que as disciplinas *atravessam* o teatro e são discutidas e rediscutidas de diversas formas, (re)condicionadas e problematizadas pelo cotidiano e sua diversidade. Dessa forma, as disciplinas encontram-se em *transe* (MORIN, 2003) com o cotidiano e, por isso, entendemos o teatro como possibilidade de um trabalho docente *transdisciplinar* em que, reconhecendo a solidariedade entre as disciplinas, seja capaz de não ocultar “[...] a realidade global” (MORIN, 2003, p. 113). Ainda, de acordo com o autor: “[...] não é possível criar uma ciência do homem que anule por si só a complexa multiplicidade do que é humano [...]” (MORIN, 2003, p. 112-113).

A partir do exposto, entendemos que, tratando-se do ser humano (ser pensante, diverso, contraditório e racional), “[...] é preciso supor (...) um certo *horizonte social* definido e estabelecido [...]” (BAKHTIN, 2014, p. 116, grifos do autor), tendo em vista uma tarefa docente *inter/transdisciplinar* que possibilite a expansão desse horizonte ao reconhecê-lo como ponto de partida, abrindo portas para a (re)conhecimento da singularidade/subjetividade e permitindo o estreitamento de laços entre escola e comunidade(s).

Tendo em vista que “*a consciência individual é um fato socioideológico*” (BAKHTIN, 2014, p. 35, grifos do autor), o professor necessita tornar possível o contato discente e do espectador com variados *gatilhos* que sugerem a apresentação, a aproximação e o conhecimento de diferentes horizontes sociais e, por conseguinte, linguísticos. É primordial, portanto, posto que de acordo com Bakhtin (2014), a língua só é explicada no contexto social em que foi enunciada, no trabalho com o teatro, entendê-lo como processo fundante para o entendimento contextualizado e crítico da língua(gem), haja vista que possibilita expor a realidade social, econômica e política que nela se materializa.

Visando nos aprofundar nas reflexões citadas e procurando outros direcionamentos pedagógicos que vão ao encontro de uma educação dialógica (BAKHTIN, 2014), trouxemos neste estudo a concepção de teatro como *intervenção pedagógica*, reconhecendo-o como um modo específico de se fazer arte. Nele, a manifestação artística é diversamente transcendida pelas

expressões estéticas, corporais e linguísticas, proporcionando a interação crítica com problemáticas sociais, como aponta Reverbel (1993, p. 12), ao evidenciar que “[...] é preciso que a peça atinja os espectadores e que os leve, ao mesmo tempo, a sentir prazer e a refletir sobre seus problemas, não somente pessoais, mas também os de sua cidade, seu país”.

Destarte, acreditamos que o teatro oportuniza a aproximação do trabalho docente à realidade escolar e seu entorno, o conhecimento e desvelamento de novos horizontes e, para além, que as disciplinas sigam no enfoque dos problemas sociais, ao possibilitar e direcionar possíveis implicações e esclarecimentos por meio do diálogo com *realidades possíveis* e, indo além, ao “[...] mostrar as coisas como são, (...) mostrar também porque são como são” (BOAL, 1982, p. 23).

Em face do exposto, este estudo objetiva analisar as possibilidades e desafios do trabalho com o teatro, no sentido de evidenciar um enfoque pedagógico que possibilite ao estudante o (re) conhecimento e (re)pensar de sua(s) subjetividade(s), visando um diálogo com o seu(s) contexto(s) de vida e, assim, o estreitamento de laços que o identifiquem como um ser situado em uma escola, uma comunidade e na sociedade mais ampla.

Metodologicamente, apoia-se em Bakhtin (2010), no que tange à pesquisa em Ciências Humanas; com evidência para a pesquisa participante, ancora nos pressupostos de Brandão (2006).

Visando à consecução do objetivo apresentado, organizamos nosso texto de forma a, inicialmente, apresentar um diálogo com outros estudos que também tiveram como foco o trabalho com o teatro na educação; seguidamente, dialogamos com os autores cujos referenciais fundamentaram nosso estudo, quais sejam: Boal (1982, 2012), Reverbel (1979, 1993 e 1997), Morin (2003) e Bakhtin (1997, 2014 e 2018); em seguida, explanamos sobre a metodologia utilizada; posteriormente apresentamos nossas análises; e, por fim, enunciamos nossas reflexões e considerações, abrindo-as às contrapalavras.

O teatro em foco: o diálogo com outros estudos

No intuito de subsidiar e enriquecer nosso estudo, dialogamos com outras pesquisas que também se debruçaram sobre o teatro na escola.

Em nossa primeira análise, aproximamo-nos de Carvalho (2004), cujo estudo estabelece diálogo com Bakhtin (2004) para pensar a linguagem estética teatral em prol da educação escolar. O autor realizou exercícios teatrais com alunos do Ensino Médio e Ensino Fundamental anos finais, utilizando-se de uma pesquisa colaborativa. De acordo com Carvalho (2004), seu estudo fornece indícios de que o ensino teatral, quando compactua com os preceitos dialógicos bakhtinianos, explorado em toda riqueza linguística do teatro, auxilia o aprendizado da linguagem, e, portanto, a capacidade de reflexão e a construção da alteridade discente, garantindo, dessa forma, uma educação emancipadora.

As reflexões tecidas por Carvalho (2004) permeiam o cerne de nossa pesquisa ao se debruçar também sobre a mesma *etapa de ensino* e ao evidenciar a importância dos pressupostos bakhtinianos para as práticas docentes. Compreendemos que o dialogismo, na concepção bakhtiniana, torna-se primordial quando problematizamos na escola um ambiente no qual o autoritarismo dissemina concepções únicas e hierarquizadas embasadas pelo forte preconceito e os ditames das classes dominantes.

Nesse sentido, corroboramos com a afirmação de Carvalho (2004) de que o teatro pode e deve ser trabalhado pedagogicamente, permeado pelo dialogismo, tendo em vista que “[...] pensar implica interrogar e ouvir, experimentar posicionamentos, combinando uns e desmascarando outros” (BAKHTIN, 2012, p. 111), possibilitando, assim, descortinar relações não democráticas, *permitindo falar* quem ainda não foi ouvido por meio do olhar, o ver, o escutar, o dizer e o sentir através do outro, tornando plausível o ato dialógico e, dessa forma, a existência de uma educação dialógica.

Altieri (2012), embasado em teóricos como Karl Marx, Antonio Gramsci e Theodor W. Adorno, apresenta a trajetória de Augusto Boal, abordando seus processos de construção, representação teatral e sua ação intelectual artística socioeducativa por meio de pesquisas bibliográfica, biográfica e documental. O autor conclui sua tese afirmando que o teatro de Boal permanece ligado aos

oprimidos, como ferramenta crítica em potencial a ser legitimamente apropriada, possibilitando a auto-observação, a re/construção do futuro e intervenção do presente ao nos desafiar a agir e a tomar decisões. No entanto, o autor sinaliza o risco dessa forma de teatro desaparecer, dado o crescente império da indústria cultural e evidencia a importância da formação de professores por meio de oficinas de teatro, por contribuírem para a criticidade discente.

Ao analisarmos esse estudo e nos voltarmos ao nosso, entendemos que pensar em Boal é pensar na apropriação do teatro pelas classes dominadas com enfoque crítico na transformação/intervenção. O próprio Boal nos chama atenção para essa apropriação: “[...] teatro é conflito, luta, movimento, transformação e não simples exibição de estados de alma. É verbo, não simples adjetivo” (BOAL, 2012, p. 96).

Nesse sentido, reconhecemos nos estudos de Altieri (2012) *um aprofundar* nas concepções de Augusto Boal e do Teatro do Oprimido, que nos faz refletir, sobretudo, nas potencialidades teatrais na luta de classes e na sua importância para as classes populares, tendo em vista que a arte foi predominantemente, e ainda é até certo ponto, reconhecida como propriedade das classes dominantes e ferramenta para a legitimação de seu domínio.

Rodrigues (2012) se propôs, por meio de um estudo de caso e uma pesquisa ação, a discutir a presença de atividades transdisciplinares no ensino teatral na Educação Básica, com enfoque investigativo na experiência pedagógica do Projeto Amora, no Rio Grande do Sul, dialogando com autores como Viola Spolin, Jean Piaget, Olga Reverbel, e Michel Foucault. A autora baseou-se em documentos, relatos de experiências discentes e docentes, planos de aula, relatórios, dentre outros. Rodrigues (2012) finaliza seu estudo afirmando que seu projeto, ao adotar concepção interacionista, possibilitou a transformação das relações interpessoais e da gestão escolar, em que o *desenvolvimento moral* e o protagonismo foram testemunhados na escola.

Nosso primeiro tensionamento com a leitura da dissertação de Rodrigues (2012) foi em relação ao referencial teórico que subsidiou seu entendimento sobre transdisciplinaridade. Embora a autora destaque a necessidade de quebra da hierarquização de saberes e faça uma abordagem significativa sobre o termo transdisciplinar, além de citar de forma indireta o termo *leitura de mundo* de Paulo Freire, sentimos falta de uma abordagem mais próxima ao cotidiano e seus saberes implicados no currículo da vida, que não podem ser marginalizados dos currículos da escola, pois, de acordo com Morin (2003, p. 113), “[...] esses múltiplos aspectos de uma realidade humana complexa só podem adquirir sentido se, em vez de ignorarem esta realidade, forem religados a ela”.

Cabe ainda ressaltar que não estamos negando a originalidade e a importância do estudo de Rodrigues (2012), que nos faz refletir sobre a pluralidade de conhecimentos e o uso de tecnologias, chamadas de Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), que podem ser trabalhadas pela via do teatro, todavia, suas abordagens teóricas se diferenciam das nossas e suas intencionalidades também são distintas. Para além, a própria autora aponta a provisoriade de seu estudo e a complexa concepção da transdisciplinaridade (RODRIGUES, 2012).

Por fim, destacamos alguns aspectos que nos ressaltaram, quando do contato com os estudos elencados, a saber: a importância do pensamento bakhtiniano para a abordagem teatral; o teatro como arcabouço de saberes; o dever do teatro para com a luta e libertação das classes populares; a possibilidade de conscientização por meio do ato teatral; e a intervenção na realidade pelo *espect-ator*.

Dando prosseguimento ao nosso estudo, seguimos ao diálogo com os autores elencados, no sentido do aprofundamento teórico-metodológico, com vistas subsidiar nossas análises.

Edgar Morin: a transdisciplinaridade em foco

Morin (2003) traz corroborações para nos ajudar a pensar no conjunto de saberes que podem ser explorados por meio do teatro. A partir das reflexões do autor, buscamos subsídios para entender criticamente as complexidades que nos desafiam em nossa realidade e que campos fragmentados do saber são incapazes de superar, uma vez que, “há inadequação (...) grave entre os saberes (...) compartimentados entre disciplinas, e, por outro lado, realidades ou problemas cada vez mais polidisciplinares, (...) multidimensionais, transnacionais, globais, [...]” (MORIN, 2003, p.13).

Segundo o autor, as pesquisas e a formação humana estão, em grande parte, voltados a uma especialização direcionada apenas à determinada área do saber, cuja perspectiva empobrece nossas capacidades de uma visão *multifocalizadora* e *multidimensional* frente aos problemas que nos desafiam. Nesse sentido, é fundante levar em conta que o

[...] enfraquecimento de uma percepção global leva ao enfraquecimento do senso de responsabilidade – cada um tende a ser responsável apenas por sua tarefa especializada –, bem como ao enfraquecimento da solidariedade – ninguém mais preserva seu elo orgânico com a cidade e seus concidadãos (Ibidem, p. 18).

Tal visão *hiperespecializada* e *hiperdirecionada* sobre a realidade inibe o surgimento da transdisciplinaridade, entendida por Morin (2003, p.115) como “[...] esquemas cognitivos que podem atravessar as disciplinas, às vezes com tal virulência, que as deixam em transe”. Entretanto, o próprio autor (2003) defere a dificuldade de estabelecer concepções definitivas, pois conceitos como interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, constituem “[...] termos (...) difíceis de definir, porque são polissêmicos e imprecisos [...]” (Ibidem, p.115).

Dialogando com Morin (2003), entendemos a transdisciplinaridade como uma possibilidade interventiva, por meio da qual o professor explora um conjunto de saberes no seu fazer pedagógico, interligados aos problemas sociais locais e globais, almejando “[...] preparar as mentes para responder aos desafios que a crescente complexidade dos problemas impõe ao conhecimento humano [...]” (Ibidem, p. 102- 103). Para o enfrentamento dessas complexidades, o autor traz, entre outros, o cinema e a literatura que “[...] oferecem-nos o que é invisível nas ciências humanas; estas ocultam ou dissolvem os caracteres existenciais, subjetivos, afetivos do ser humano [...]” (MORIN, 2003, p. 43-44).

Ao referir-se à literatura e ao cinema, entendemos que o próprio Morin (2003) reconhece as potencialidades do teatro na superação da fragmentação do saber e da conseqüente hiperespecialização, ao se voltar para o cotidiano e “[...] revelar a universalidade da condição humana, ao mergulhar na singularidade de destinos individuais localizados no tempo e no espaço” (MORIN, 2003, p. 44).

Portanto, acreditamos que as reflexões tecidas pelo autor, nos direciona à uma visão diversificada sobre o teatro, pois nele se evidencia, embora de uma forma dramatizada, um homem real que sente todos os reveses e conseqüências da vida. Permite-se, dessa forma, que haja um entrelaçamento, a partir do teatro, dos saberes e problemas múltiplos ligados à vida corriqueira, que se dá no cotidiano, aos saberes acumulados historicamente pelas academias e universidades. A partir desse viés, Morin (2003) nos faz entender que o teatro é incondicionalmente ligado à vida em sua plenitude e assim precisa ser explorado.

Olga Reverbel e Augusto Boal: o teatro em foco

Vivendo em um período conturbado¹ da história brasileira, Reverbel, como docente, percebe a importância do teatro na vida discente, como forma de mostrar um possível mundo sociável, apesar de uma realidade que se mostrava oposta. De acordo com a autora “[...] não podemos exigir (...) neste (...) tumultuado mundo, que os homens se deem as mãos para juntos construírem um mundo sem barreiras, sem conflitos, se não dermos à criança, na escola, (...) a visão de um mundo harmonioso” (1979, p. 79).

Na perspectiva de Reverbel, escreve Flávio Loureiro Chaves, “[...] se faz presente uma concepção totalizante da atividade dramática, que implica e compromete todas as potencialidades do indivíduo, permitindo alcançar a sua plena dimensão social”². Nesse sentido, as atividades

¹ Ditadura militar instaurada em 1 de abril de 1964 e que chegou ao fim em 15 de março de 1984.

² Prefácio do livro de Reverbel; Teatro na sala de aula (1979), escrito pelo Professor de Literatura Brasileira e Teoria da Literatura na Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Flávio Loureiro Chaves

dramáticas propostas por Reverbel ensejam “[...] sempre a humanização do teatro; o teatro visa à humanização do indivíduo; o indivíduo, liberando a criatividade, humanizará seu mundo” (REVERBEL, 1979, p. VIII e IX). Nessa concepção, o teatro na escola demanda um trabalho pedagógico atento para as dificuldades discentes e seus aspectos emocionais e motivacionais, visando um “[...] desenvolvimento gradativo do aluno, não só na área cognitiva, mas também na afetiva [...]” (REVERBEL, 1979, p. 7).

Reverbel (1997, p. 12) defende a “[...] educação pela arte”. A arte está pelo ser humano, assim como o ser humano está pela arte. No ato expressivo, o ser humano passa a conhecer-se. Entretanto, não somente no fazer em si, mas também no ato de contemplar criticamente seu próprio feito e o de outrem, pois “[...] a arte é uma dessas coisas que, como a terra, o ar, está ao redor de nós, em toda a parte, mas que raramente nos detemos a considerar” (REVERBEL, 1997, p. 21).

É a partir desse viés que, como bem coloca Reverbel (1997, p. 22), o objetivo docente, com o ensino da Arte, “[...] não é ter um aluno-ator, um aluno-pintor ou um aluno-compositor, mas sim dar oportunidades a cada um de descobrir o mundo, a si próprio e a importância da Arte na vida humana”. A autora explicita, ainda, que o teatro deve ser *atravessado* pela realidade de quem o assiste. Para tanto, recomenda, a realização de uma “[...] pesquisa de campo sobre os temas que mais interessam ao público da comunidade onde a peça vai ser encenada” (REVERBAL, 1993, p. 23), dando, dessa forma, um papel transformador ao teatro e atribuindo-lhe um compromisso social.

Outro referencial com o qual esta pesquisa dialoga são os pressupostos defendidos por Augusto Boal, cuja proposição aponta para uma forma de *fazer teatro* que dialoga com os pressupostos de Paulo Freire, denominado *Teatro do oprimido*. Nele, Boal (1982, p. 9) propõe uma “[...] teoria de (...) teatro que seja realmente libertador e que comece por libertar o espectador da sua passividade, da sua condição de testemunha, e que o converta em ser ativo, em protagonista do fenômeno teatral”.

O autor apresenta um conceito marxista no que tange ao teatro, o qual, para ele, deve ser uma manifestação contra a classe dominante, “[...] porque na luta contra opressão devem-se usar todas as armas. O teatro e todas as demais artes também são armas. É preciso usá-las! É preciso que o povo as use!” (BOAL, 1982, p. 10). Nesse sentido, ao reverter os instrumentos de dominação ideológicos e materiais que historicamente pertenceram aos opressores, a favor da luta dos oprimidos, o teatro pode ser considerado *ferramenta* contra a opressão exercida pela classe dominante.

Dentre outros livros, Boal publicou o denominado *200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro* (1982), que ganhou nova edição em 2012 e passou a ser denominado *Jogos para atores e não atores*, no qual o autor apresenta diferentes técnicas, tais como Teatro-Jornal, Teatro Invisível, Teatro-fórum, Arco-Íris do Desejo, Teatro Legislativo, etc. Destacamos o Teatro-fórum, parte deste *novo sistema de exercícios e jogos teatrais* (BOAL, 2012), em que o autor enseja fomentar a reflexão e questionamento do espectador frente aos problemas cotidianos.

Mikhail Bakhtin: a língua(gem) em foco

O pensamento bakhtiniano possibilitou importante avanço sobre a concepção e os estudos sobre a linguagem. Bakhtin (2014) a entende como algo que *bebe*, constrói-se, se reconstrói e flui no social. Ele supera, dessa forma, as concepções formalistas, baseadas exclusivamente em regras, e uma perspectiva subjetivista sobre a língua, que acaba por delimitá-la em uma visão normativa e/ou individual.

Nesse sentido, Bakhtin (2014) traz e rebate duas vertentes do pensamento linguístico de sua época. Uma delas, denominada pelo autor de objetivismo abstrato, vê a língua como estabelecida e regida por normas que agem sobre ela de forma autônoma. A outra vertente, denominada subjetivismo individualista, entende a linguagem como algo idealista, romantizado. Segundo os adeptos dessa vertente, a língua seria algo subjetivo e individual, definida pelo mundo das ideias e pelo psíquico (BAKHTIN, 2014).

O filósofo russo (2014) afirma que, quando vista por meio de um olhar uno ou como um conjunto de regras ou mecanicamente, a língua *morre, empobrece*. De forma semelhante, *ilhada* no subjetivo, a linguagem *estanca-se, congela*. Segundo Bakhtin (2014, p. 113, grifos nossos), “[...] a enunciação *não pode de forma alguma* ser considerada como individual no sentido estrito do termo; *não pode ser explicada a partir das condições psicofisiológicas do sujeito falante*”. É somente no contato com o outro, em certo contexto social, que a linguagem floresce. Afinal, “[...] uma só voz nada termina e nada resolve. Duas vozes são o mínimo de vida, o mínimo de existência” (BAKHTIN, 2018, p. 293). A linguagem, portanto, somente pode ser explicada pelo viés do *dialogismo*, pois somente por meio do outro eu existo. O outro deixa-me ser eu e ter minha identidade, porque “[...] nossa individualidade não teria existência se o outro não a criasse” (BAKHTIN, 1997, p. 56). Assim, nada consegue explicação em si mesmo, pois o diálogo é a fonte de tudo, porque tudo é contato. Nossos conhecimentos surgem do nosso diálogo com um ambiente, com um livro, com uma imagem, com pessoas, etc. Nesse ambiente dialógico, e por isso real e humano, não existe realidade e sim realidades que se confirmam, se completam ou se contrapõem, mas sempre *dialogizadas*. Nossa individualidade não é um *eu* fechado em si próprio; somos um pouco de tudo que conhecemos e tudo o que conhecemos pode ter um pouco de nós. De acordo com o autor: “(...) O homem não tem um território interior soberano, está todo e sempre na fronteira, olhando para dentro de si ele olha *o outro nos olhos* ou *com os olhos do outro*” (BAKHTIN, 2018, p. 322-323; grifos nossos).

A partir desse viés, Bakhtin (2018) afirma o que entende sobre *alteridade*, evidenciando para tal o conceito de polifonia, cuja noção nos incita a entender que vivemos em meio a diferentes vozes, intrínsecas à constituição de nossa individualidade. Essa tecitura de vozes nos atravessa por meio de um *diálogo inconcluso* (Ibidem) que nos implica, deixa suas marcas e compõe nosso *auditório social*, cujo contexto predetermina nossas apreciações, pontos de vista, etc. (BAKHTIN, 2014). Rompe-se, dessa forma, o monologismo, quando, ao admiti-lo como não reconhecimento do outro, acabamos por nos definir como *seres dialógicos*. Logo, não há conclusões monológicas, mas sim interação contínua de vozes, pois “[...] a vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc.” (BAKHTIN, 2018, p. 329). Nesse sentido, o autor toma a alteridade como processo fundante para a realização da linguagem, já que é somente no encontro com o outro que a enunciação acontece.

Outrossim, Bakhtin (1997) destaca a importância do espectador para o acontecer artístico. O espectador, segundo Bakhtin (1997), encontra-se em uma posição *exotópica*, cujo lugar permite que enxergue fatores externos a seu *eu-espectador* e acabam por constituir um excedente de visão sobre o acontecimento artístico, os quais os participantes desse evento, por si próprios, seriam incapazes de ver. Dessa forma, ao poder provocar, dentre outros sentimentos, estranhamento ou assimilação, tal posição externa acaba transformando esse outro, o espectador, em *espectador-autor*, pois pode, com sua presença, dar ao evento novo valor, novos sentidos e acabamento estético (BAKHTIN, 1997, p. 95-96):

A representação (...) aproxima-se da arte, da ação dramática precisamente, mas é só com o aparecimento de um novo participante, exterior, não envolvido pela representação, (...) se transforma, enriquece-se de um elemento - do espectador-autor - o que acarreta a modificação de todos os outros elementos, na medida em que estes são integrados a um novo todo: (...) em outras palavras, estamos diante de um acontecimento que já não é representação e sim teatro embrionário, ou seja, um acontecimento artístico.

Portanto, entendemos que as concepções bakhtinianas são primordiais para pensarmos o trabalho teatral nas escolas, haja vista trazer importantes reflexões que se debruçam sobre a linguagem, conceituando-a como um processo *socioidológico*, pois, de acordo com Bakhtin (2014), a criação ideológica é, ao mesmo tempo, *um ato material e social* que se constrói no mundo por

meio do dialogismo.

Assim, aos nos voltarmos aos estudantes, entendemos que sua(s) subjetividade(s) são, eminentemente, construídas socialmente, sendo os laços sociais estreitamente ligados aos processos linguísticos e discursivos. Logo, entendemos que “[...] a comunicação verbal não poderá jamais ser compreendida e explicada fora desse vínculo com a situação concreta” (BAKHTIN, 2014, p. 128). Acreditamos, pois, que o teatro permite que se compreenda a linguagem em sua totalidade por oferecer variadas situações, temas e enredos que possibilitam uma diversidade de expressões, contextualizações, relações, desenvolvimento de laços sociais-afetivos, dentre outros. Dito isso, seguimos para a explicitação de nossa metodologia de pesquisa.

A metodologia elencada

Segundo Brandão (et., al., 2006), a pesquisa participante surge à margem das pesquisas universitárias e no bojo das causas e movimentos sociais. Suas raízes nutrem-se dos pressupostos marxistas e da tradição latino-americana em resposta aos contextos ditatoriais instaurados em boa parte do continente nas décadas de 70 e 80. Tal metodologia apresenta-se, nessa perspectiva, recíproca na construção plural do saber, vinculando-se às problemáticas e práticas sociais, em consonância com os movimentos sociais, com vistas a construir *conhecimentos emancipatórios*, que se direcionam à ciência como não neutra no que tange a seu compromisso ético e social (Ibidem). Para o autor, tal pesquisa busca tornar “[...] o ser humano não apenas mais instruído e mais sábio, mas igualmente mais justo, livre, crítico, criativo, participativo, co-reponsável e solidário” (Ibidem p.21).

Portanto, a pesquisa participante precisa ter como foco a *qualidade de vida* e, dessa forma, ser alicerçada ao compromisso com a sociedade, não podendo ser indiferente aos problemas que ela enfrenta, uma vez que, seguindo tal direção, sua posição será vista como colaboradora e mantenedora da injustiça social (BRANDÃO, et., al., 2006). Ainda de acordo com o autor, a pesquisa participante vê seus integrantes como sujeitos - agentes sociais em concomitância com a ação social - é *aventureira*: propõe ao pesquisador alternativas, dinâmicas, organizações e reorganizações. Logo, a pesquisa se apodera de “[...] novas modalidades sistemáticas de conhecimentos sobre a ‘realidade local’” (Ibidem, p.23).

A partir disso, tal metodologia se implica a propor novas atividades e novos caminhos, buscando promover tempos-espacos sócio-históricos que possibilitem “[...] a formação, participação e mobilização de grupos humanos e classes sociais antes postas à margem de projetos de desenvolvimento socioeconômico, ou recolonizadas ao longo de seus processos” (Ibidem, p.22), tendo em vista a forte desigualdade social que assombra os países do terceiro mundo – subdesenvolvidos e emergentes.

Isso posto, entendemos que a metodologia da pesquisa participante é a que melhor define o desenho metodológico que percorremos neste estudo, haja vista ter sido desenvolvida de maneira conjunta e colaborativa com os sujeitos da pesquisa de forma a evidenciar seus enunciados, seus contextos e suas vivências.

Outrossim, tal estudo nos exigiu um olhar criterioso e dialógico sobre nós e nosso entorno, o que nos fez retomar os escritos de Bakhtin (2010) e ver nossas aulas/pesquisas como *eventos*, unos e efêmeros, na arquetônica do acontecer, estar e ser, cujo olhar direciona-se ao processo, à efemeridade da vida, como matriz. A culminância – resultado do percurso metodológico - nesse sentido, não pode ser vista como destaque, pois ao determinarmos finalidade única à pesquisa a qual nos debruçamos a realizar, interferimos, processualmente, no ser, estar e acontecer no mundo, criamos alibis ao que fazemos ou deixamos de fazer e *artificializamos* nosso estudo, tornando-o indiferente à realidade única e sem alibi do ato responsivo (BAKHTIN, 2010).

Tendo isso em vista, seria contestável sublinhar o acabamento dos participantes de nosso estudo, uma vez que, em meio ao *evento-existir*, determinações são incertas e flutuam ao *sabor* uno e incalculável do acontecimento/evento. As pessoas mudam, flexibilizam-se em diálogo com a arquetônica da vida, entendida como espaço-tempo em Bakhtin (2002, 2010). Entretanto, cabe observar que esse *espaço-tempo* precisa ser entendido *mergulhado* na tecitura social. Nesse

sentido, o contexto, os interlocutores e a relação preestabelecida entre eles, o tom emotivo-volitivo do ato/enunciado vivo e cheio de sentidos, a situação, as predeterminações, os valores, enfim, o ser, o estar e o existir no mundo dão *peso* à realidade concreta na qual vivemos - *o viver o ato uno da vida permeado em toda sua arquitetônica da existência*.

Logicamente que, estabelecer objetivo para nosso estudo é de suma importância, no entanto precisamos ressaltar que, embasados na perspectiva bakhtiniana, lidamos com seres humanos situados no tempo-espaço histórico, inacabados, imperfeitos, *incalculáveis*, *flexíveis* e indeterminados, incidindo seu *acabamento plástico* (BAKHTIN, 1997), ou seja, em sua (s) subjetividade (s).

A partir desse viés, visamos o objetivo de nossa pesquisa como *por vir*, uma vez que sabemos o que buscamos e o temos como *potência/desejo*, mas estamos cientes das *flutuações* do existir, estar e ser no mundo.

Após breve contextualização da metodologia, seguimos às apresentações dos eventos-aula e suas respectivas análises em diálogo com nossos referenciais.

Lócus e sujeitos da pesquisa

A pesquisa teve como lócus a escola na qual trabalhamos atualmente, a Escola Municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) Vale de Tabocas, doravante Vale de Tabocas³. Assim, fomos pesquisadores de nossa prática, haja vista que focamos, também o desenvolvimento de nossas aulas, como professor de Arte para a turma do 9º ano do ensino fundamental II.

A Vale de Tabocas localiza-se na comunidade de Tabocas em Santa Teresa – município da região serrana do estado do Espírito Santo. Atende a Educação Infantil e o ensino fundamental (1º ao 9º ano) e é considerada legalmente uma escola do campo por pertencer a uma comunidade campestre e receber, conseqüentemente, em sua maioria alunos advindos da região rural.

Cabem, outrossim, algumas observações e *predeterminações* acerca dos participantes da pesquisa: somente um deles não mora no campo; são adolescentes e jovens; a turma se diversifica (desde tímidos até os *engraçadinhos*) e o relacionamento entre eles e nós demonstra ser respeitoso e aberto. Tal análise, em condição temporal e momentânea – localizada no tempo-espaço historicamente – nos remete à *potência teatral* para a *experimentação* de ser, estar e existir como outrem, por meio do ato teatral – a vida vivida na sua *potência exotópica* e empática, permitindo que o tímido venha a ser o orador e o orador venha a ser o tímido, por exemplo. Isso permite que vivamos a vida em sua potencialidade e em outras arquitetônicas da existência (BAKHTIN, 2010).

O contexto do planejamento escolar e do desenvolvimento das práticas teatrais

Iniciamos nosso estudo, interligado ao nosso trabalho docente, em setembro de 2021. O ensino organizava-se de forma híbrida, caracterizado pela divisão discente em dois grupos (turma A e turma B), que se intercalavam semanalmente entre aulas remotas e presenciais, devido às medidas de segurança no combate ao contágio da Covid 19. Tal fato não modificou nossa meta de trabalho, a não ser pela necessidade de repetir o plano de aula (as aulas dadas presencialmente ou de forma remota para turma A precisavam ser repetidas na outra semana para turma B). Em meados de novembro, houve a volta de todos os alunos e, embora a higienização constante e o uso de máscara continuassem, a escola parecia estar voltando ao seu *fluxo normal*.

Seguimos com a apresentação e análise de cada evento-aula por nós elencado.

³ A escola, lócus de nossa pesquisa, permitiu sua identificação, por meio do Termo de Livre Consentimento Esclarecido, com assinatura dos representantes escolares e da Secretaria de Educação. Nosso projeto, contendo os referidos termos, foi também aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Espírito Santo.

Evento-aula 1

Estamos chamando de evento-aula cada espaço-tempo de 50 minutos que compartilhamos com os estudantes, ou seja, uma hora-aula na escola-campo de pesquisa.

À priori, apresentamos à turma nosso projeto de pesquisa intitulado: “*O teatro em uma escola do campo: abordagens ao encontro da dialogicidade e da criticidade*”, que consiste inicialmente na realização pelos estudantes de uma breve pesquisa de campo para melhor conhecermos as comunidades do entorno escolar e delinear as temáticas emergidas desses contextos, às quais podem configurar como mote para o trabalho com o teatro em sala de aula.

Explicamos os pormenores de nosso estudo, esclarecemos as dúvidas que ali surgiram e disponibilizamos nossos contatos para elucidação de qualquer objeção que possa vir a acontecer ao longo de nossa pesquisa. Pareceu-nos, inicialmente, que alguns estudantes apresentariam resistência na participação das aulas e pesquisa, entretanto, tal problemática não veio a ocorrer.

Todavia, uma aluna chegou a nos dizer de forma pejorativa, quando apresentamos nosso desejo de visitar às comunidades juntamente com eles para maior conhecimento de suas realidades, que não conversaria “[...] *com aqueles paus no c...*”, o que nos fez refletir sobre como os discentes veem suas realidades concretas e como iríamos agir *responsivamente* a esse evento que, ainda que não surpreendentemente, demonstrou-se tão fora de nosso controle.

O evento nos exigiu resposta, pois, como afirma Bakhtin (2010), em nossa participação responsável no evento/existir, não há alibi, ou seja, estamos ali presentes; caso permanecêssemos indiferentes diante do ocorrido, nosso ato seria também indiferente e, não obstante pudéssemos pensar que isso seria fugir do acontecimento, o *ato da indiferença* já iria ser *computado* como nossa participação em tal evento.

Portanto, como nos evidencia Bakhtin (2010), não há como *fugir de nossa existência*, pois, por mais que a indiferença e o silêncio prevaleçam, eles também agirão no evento como atos responsivos e deles emanarão diversos sentidos, uma vez que o silêncio e o ouvir também compõem o diálogo (BAKHTIN, 1997).

Dito isso, partimos para o momento reflexivo para pesquisadores e pesquisados. O que faz essa comunidade causar tanta aversão a essa estudante? Essa pergunta foi direcionada à própria interlocutora, que respondeu de tal forma que nos fez entender que os habitantes de tal comunidade a tratavam de forma um tanto quanto insolente e indiferente, o que a fazia agir de igual forma diante desses indivíduos.

Problematizamos a percepção da discente, enfatizando a necessidade de um olhar amplo sobre seu cotidiano e de assumir-se como ser transformador da realidade. Além disso, sugerimos outras opções para a realização da pesquisa de campo, pois o evento assim nos direcionou. Propomos, tendo também em vista uma visão intertransdisciplinar que proporcione opções diversas no que tange a abordagem epistêmica da realidade concreta, uma produção textual, ou audiovisual ou ilustrativa, explanando o porquê dessa visão, talvez arbitrária, que a discente ou outrem, que não quis por um motivo qualquer se expor, se detém. Nesse sentido, os estudantes, por meio das variadas opções disponibilizadas, acataram a participação em nosso projeto e, claro, nossas enunciações serão diferentemente lembradas - mais por uns ou menos para outros, mas recordadas e revividas de alguma forma.

Evento-aula 2

Antes de apresentar o teatro aos alunos de forma geral, realizamos um momento de reflexão, nos baseando em um jogo teatral de Boal (2012, p. 230) denominado *Líder designado*. Os alunos foram levados ao pátio devido ao espaço e porque visamos criar um ambiente mais descontraído. Enfatizando nossa posição como *participantes da pesquisa*, o jogo teatral que realizamos teve o intuito de mostrar que o conhecimento será/é construído de forma coletiva e que não podemos nos colocar como *senhores únicos do saber*, uma vez que somente podemos construí-lo socialmente e coletivamente. Além disso, esse jogo permite que nos observemos com mais atenção, possibilitando, a construção de um ambiente mais agradável e amigável entre nós,

além de provocar um debate sobre o conceito de líder.

Inicialmente, realizamos a explanação do jogo. Após organizar os estudantes em círculo, solicitamos que mantivessem seus olhos fechados até segunda solicitação do professor, que irá dar uma volta no círculo e tocar nas costas de um aluno, o designando como líder. Esse último deverá disfarçar ao máximo e os demais devem, somente a partir de observação minuciosa, tentar adivinhar quem é o líder e apontar para o *suspeito*. Após essa breve análise dos colegas e seu entorno, os alunos definirão quem por acaso seria o líder e estaria *mentindo* e se *escondendo*. O jogo deverá ser repetido, pois em um primeiro momento o professor não tocará em ninguém e em um segundo momento tocará em todos (BOAL, 2012). Ao final da atividade, realizamos um momento de reflexão, chamando a atenção sobre alguns pontos: a construção coletiva do conhecimento; a visão histórica sobre o conceito de líder, a significação de líder nos dicionários de língua portuguesa, a visão democrática do líder; a necessidade de olhar atento e questionador para o outro, porém cuidadoso e ético; a atenção às orientações do professor, dentre outros, primando por um enfoque inter e transdisciplinar (MORIN, 2003).

Tratando-se da discussão sobre o conceito de líder, é preciso frisar que, algumas respostas dos estudantes mostram que eles o veem como um *manda chuva, um general*, ao dizerem, entre outras respostas, que líder “É aquele que, manda... comanda... é o capitão [...]”. Tal evento nos exigiu tomada de posição e uma *tecitura* de reflexões. Entre elas destacamos que um verdadeiro líder não é aquele que normaliza a situação de seu povo ou aquele que se coloca como seu salvador – um *Messias* – dono único da verdade e do poder e insuscetível a erros e a críticas, mas sim aquele que sabe ouvir e agir eticamente, coletivamente e construtivamente com as críticas que lhe são feitas.

Aulas-eventos 3 e 4⁴

Para as aulas seguintes, planejamos dialogar sobre teatro teoricamente e historicamente para, somente depois, partimos para a prática. Entretanto, após rever o planejamento, decidimos unir a prática à teoria ao realizar esse diálogo, em meio aos jogos teatrais e em momentos em que o evento assim oportunizasse. Acreditamos que isso provocaria melhor entendimento e não seria maçante para os estudantes.

Tendo isso em vista, tivemos um diálogo com os estudantes sobre arte efêmera, buscando apresentar o teatro entre outras formas de se fazer arte. Houve uma roda de conversa aberta em que nos desafiamos a provocar e adentrar no mundo dos estudantes. Espelhando-nos em Bakhtin (2010, 2018), cujo entendimento sobre o evento/acontecer se dá de maneira participante, como já dito, baseado na alteridade e no *encontro* de seres responsivos e por isso existentes, buscamos interagir e tornar o evento *polifônico*, permitindo que os discursos dos estudantes e seus contextos também pudessem emergir em sala de aula.

Tornar esse evento polifônico, no entanto, não significa que devamos obrigar nossos alunos a falarem, mas instigá-los ao ato responsivo e adentrar em seus horizontes sociais, conhecer seu auditório social, de forma a realmente dar forte sentido ao que falamos. Dessa forma, ao agir *responsivamente* em relação a eles, possibilitamos um ambiente dialógico e mostramos que naquela aula/evento eles existem e suas existências são reconhecidas de forma emotiva-volitiva pelo professor. Para tanto, em meio ao que discutimos, nos remetíamos não só ao local onde os alunos viviam, mas também a *memes*, redes sociais, *games*, filmes, séries, *animes*, etc. Tal *laço dialógico* se prolongou mais à frente, quando dialogamos sobre entonação, pantomima e improvisação espontânea e planejada.

Com a globalização e a chegada da internet também em áreas rurais, os alunos vivem uma realidade que não pode ser desvinculada do *mundo online*. Porém, tal fato se apresenta para nós de forma polivalente: a internet é importante para pesquisas, informações, socializações etc., no entanto, esse universo, além de ser facilitador na propagação de *fakes news*, se apresenta, muitas vezes, de modo a desvalorizar a realidade do trabalho agrícola familiar, ao dar predominância ao *estilo de vida urbano* ou às *picapes* e ao poder aquisitivo do agronegócio.

4 Os conteúdos das duas aulas foram retomados durante os eventos.

Tal problematização torna-se relevante, tendo em vista que Tabocas e as comunidades da região são constituídas, em maioria, de pequenos produtores, cujo trabalho com a terra se dá de forma familiar. Sendo assim, ao nos remetermos ao *mundo digital*, suas nuances predominantes podem vir a interferir negativamente na maneira como os estudantes veem e se vinculam a sua realidade sócio-histórica. Destarte, tornou-se importante não nos precipitarmos a um discurso vago direcionado à *internet* e suas principais ferramentas sociais e de multimídia, nos atentando para uma provocação que fosse capaz de tanto nos servir do *mundo online* como parte de nossa realidade concreta, quanto de problematizar a relação que estabelecemos com ele e seus aspectos marginais, especialmente em relação à agricultura familiar.

Dessa forma, sempre apresentando um olhar crítico diante do universo virtual e tendo em vista apresentar a história do teatro em momentos oportunos, ao discutir o caráter cômico dos *memes* e de algumas séries, exibimos momentos do programa *Quinta categoria*⁵; gênero teatral comédia; explicitamos sobre a *Comédia de la art* e o roteiro *canevas*⁶; apresentamos os diferentes conceitos no que tange às improvisação espontânea e planejada (REVERBEL, 1997) e dialogamos sobre *happenings*⁷.

Em meio à explanação sobre arte efêmera, destacamos o teatro e, nesse viés, apresentamos outros modos de se fazer teatro, cuja ênfase não se prende ao texto, mas sim à realidade imediata, às problemáticas sociais, aos espectadores e na improvisação. Vale destacar a exegese do Teatro Invisível e do Teatro Fórum – alicerces do arsenal do Teatro do Oprimido de Boal (2012) –, da improvisação e das *performances*⁸, além dos *happenings*, como já dito.

Na aula seguinte, ao relembrar alguns termos comumente falados pelos adolescentes, como “*nois*” e termos marcantes de vídeos populares que viralizaram nas redes sociais, como “*igualzim véio!*”, “*Tô fazendo nada[...]*” ou “*cê é loco cachoera?!*”, discutimos entonação e pantomima; voltamos ao mundo grego antigo e as celebrações ao deus Dioniso⁹, realizando mímica e recitação.

Nesse momento, além dos jogos realizados, dialogamos sobre história do teatro, voltando à Grécia antiga, e realizamos uma crítica sobre a língua e sua formalização e dicionarização, nos valendo da forma emotiva-volitiva das palavras, cujos sentidos são indissociáveis do contexto e da situação concreta, como bem coloca Bakhtin (1997, 2010).

Mediante a complexidade dos eventos-aula, tentamos dar conta de forma minuciosa de sua explicitação, todavia entendemos que alcançar toda a riqueza do movimento dialógico tecido, torna-se tarefa quase inexecutável. Explicitamos também que apresentamos aqui somente quatro eventos de uma pesquisa que se encontra em andamento. Logo, ao término do estudo, outros eventos serão apresentados e analisados.

(In)concluindo...

Acreditamos que, por meio deste estudo, foi possível evidenciar que o teatro na escola oportuniza que o ensino-aprendizagem siga no enfoque dos problemas sociais vividos em determinada realidade e, desse modo, possibilita que o estudante discuta e problematize seu cotidiano ao ensejar uma visão crítica e inter ou transdisciplinar (MORIN, 2003), através do diálogo

5 Programa de TV que apresentava vários jogos de improvisação. O Quinta categoria foi transmitido pela MTV entre os anos 2008 e 2010 e tinha como elenco nomes famosos como Paulinho Serra, Rodrigo Capella e Tatá Werneck.

6 Vertente teatral renascentista baseada na criação de pequenos grupos ambulantes de teatro, na improvisação e em um roteiro chamado Canevas, cuja caracterização seria a apresentação dos principais aspectos dos personagens que eram pré-definidos, assim como a relação estabelecida entre eles.

7 Apresentação artística que mistura arte visual e teatro e que, comumente acontece em locais públicos. Os *happenings* exigem a participação do espectador e não se prendem ao texto.

8 Semelhante aos *happenings*, as *performances* também são um gênero teatral e também podem misturar linguagens artísticas. Entretanto elas nem sempre vão exigir a participação dos espectadores; possui geralmente um roteiro; apresenta-se geralmente em museu e é mais elaborada do que os *happenings*. Dentre os principais artistas desse movimento, vale destacar a iugoslava Marina Abramovic.

9 Deus grego da uva, do vinho e da festa. Os eventos teatrais gregos antigos aconteciam por meio de um teatro arquitetonicamente montado com plateia e palco, além da existência do ator e do espectador. Tais eventos eram realizados em homenagem a ele - deus Dioniso.

com outras possíveis realidades e a partir de diferentes visões sobre um mesmo acontecimento/vivência.

Outrossim, é preciso pressupor que, aos nossos olhos e no diálogo com Morin (2003), Bakhtin (2010) e Brandão (2006), ao longo de nosso estudo a visão pertinentemente inacabada, investigativa e participante mostrou-se fundamental para uma perspectiva acerca da temática enfocada, no enalço de uma abordagem que se considere inter/transdisciplinar. A busca por dados e conhecimentos, que corroboram a visão criteriosa sobre uma determinada problemática, nos posicionou como professor-pesquisador constante. Pesquisar nas vivências e na realidade é transcender o saber, é olhar o outro como participante da pesquisa. Entendemos, dessa forma que há um importante diálogo entre a inter/transdisciplinaridade e a pesquisa participante.

Com o teatro, exploramos uma tecitura de temáticas envoltas por problemáticas que não poderiam passar despercebidas, pois se *chocam* com questões ético-cognitivas, cabendo, portanto, a nós o *ato responsivo* (BAKHTIN, 2010) e fazendo com que, em nossas palavras, entremeie-se, de alguma forma, as palavras dos discentes.

A partir desses eventos-aula, permanentemente inacabados, aprendemos e ensinamos, dentre outros aspectos, que: a linguagem emana do contexto e por ele é determinada; a *internet* apresenta-se de forma polivalente; o líder não é um *Messias* e o local onde vivo faz parte de mim, por mais que não seja capaz de assim reconhecer.

O teatro mostra-se, nesse sentido, como *potente* mediação pedagógica, quando o docente explora oportunidades e se desvincula de seu lugar de segurança, ancorado nos conteúdos prescritos e singulares, e lança-se, emaranha-se por *outros* caminhos, não totalmente desvinculados desses conteúdos, mas especialmente ligados à realidade à sua volta. Os momentos são *o agora*. Com Bakhtin (2010), entendemos que, em nossa existência, cada evento é único e, *pedagogicamente falando*, cabe explorá-lo, portanto, em todos os *ângulos* que se mostram abertos a discussões importantes ligadas à realidade dos discentes e a problemas sociais enfrentados por eles.

Mediante tais observações e analisando nossa vivência docente, podemos concluir que o teatro enseja caminhos que despontam possibilidades de um trabalho pedagógico libertador, intertransdisciplinar e crítico, aberto à inventividade e criticidade.

Como já enfatizado, outros eventos-aula acontecerão ensejando a discussão de questões trazidas pelos estudantes acerca de suas comunidades. Acreditamos, assim, que o enfoque teatral, para além de oferecer *leques* para um trabalho docente intertransdisciplinar, proporcionará ao discente o (re)conhecimento e (re)pensar de sua(s) subjetividade(s), ao ensejar um diálogo com seu(s) contexto(s) de vida, possibilitando o estreitamento de laços entre escola e comunidade e identificando-o como ser situado sócio-historicamente; o que já foi ensejado e demonstrado nos quatro eventos-aula analisados.

Embasados na teoria bakhtiniana, (in)concluímos este texto, abrindo-nos às contrapalavras, uma vez que reiniciamos, complementamos, tecemos diálogos e pressupomos que eles sejam reiniciados em diálogos futuros que se debrucem sobre o tema com discussão que perpassa à nossa. Palavras são ecos que, embora emergem de nossa existência, não possuem donos definitivos, são permeadas de sentidos que evocam a individualidade advinda da alteridade e ressurgem nas diferentes arquitetônicas da existência.

Referências

ALTIERI, Antonio Luis de. **A cultura do teatro de Augusto Boal: processos socioeducativos**. 2012. 318 p. Tese (Especialização na área de Educação) - Unicamp.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 2ª ed. São Paulo Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas Fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem**. 16 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas na Poética de Dostoievsky**. 5 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores**. 15 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

BOAL, Augusto. **200 exercícios e jogos para o autor e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro**. 4 ed. Rio de Janeiro: BCD União Editora S.A, 1982.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues, STRECK, Danilo Romeu. **Pesquisa Participante: a partilha do saber**. Aparecida SP: Ideias & Letras, 2006.

CARVALHO, Flavio Lanzarini de. **Teatro e dialogismo: pensando o teatro-educação com Mikhail Bakhtin**. 2004. Dissertação (Especialização em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**; tradução Eloá Jacobina. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

REVERBEL, Olga. **O texto no Palco**. 1 ed. Rio Grande do Sul: Membro do Clube dos Editores, 1993.

REVERBEL, Olga. **Teatro na sala de aula**. 2 ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1979.

REVERBEL, Olga. **Um caminho do teatro na escola**. 2 ed. São Paulo: Scpione, 1997.

RODRIGUES, Lisinei Fátima Dieguez. **Teatro e Transdisciplinaridade: A experiência do projeto Amora no Colégio de aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. 2012. 134 p. Dissertação (Especialização em Artes Cênicas) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Recebido em 30 de abril de 2022.

Aceito em 22 de junho de 2022.