

# A linguagem artística e o teatro na educação: movimento de ordem e desordem

**Palmira Rodrigues Palhano**

CEFET - PB Av. 1º de Maio, 720 - Jaguaribe CEP: 58.015-430 - João Pessoa/PB

[palmirapalhano@yahoo.com.br](mailto:palmirapalhano@yahoo.com.br)

*Resumo: O presente trabalho defende a aprendizagem do conhecimento como sendo um processo múltiplo e diverso, no qual se inserem a emoção, a ludicidade, o corpo e as relações pessoais. Nosso referencial teórico encontra suporte nas teorias da desordem de Balandier (1997) que põem em pauta a discussão sobre a presença da desordem e da ordem de forma indissociáveis na constituição da sociedade. Destacamos essa desordem no fenômeno natural das cheias e nas linguagens artísticas de José Lins do Rego, Zé da Luz e Caetano Veloso. Particularizamos a discussão sobre o movimento de desordem no teatro. Comentamos a construção do trabalho cênico na escola e a presença do corpo no processo de aprendizagem do conhecimento, fundamentados em Assman (1998) e Gonçalves (2004). Apresento, a partir dessas discussões, o grupo de teatro do Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba – CEFET/PB destacando experiências em sala de aula e uma relação de montagens cênicas realizadas pelo citado grupo no período de 1998 à 2002.*

**Palavras Chave:** Desordem, Ordem, Teatro, Educação, Multiplicidade.

**Abstract:** *The current work defends knowledge learning as being a multiple and wide process in which emotion, playfulness, body and personal relations are involved. Our theoretical reference finds support on Balandier's disorder theories (1997) which point out the discussion about the disorder and order presence in an inseparable way concerning society formation. We focus on this disorder from the natural phenomenon of floods and in the artistic languages of José Lins do Rego, Zé da Luz, and Caetano Veloso. We define the discussion about the disorder movement at the theatre. We comment on the scenic work at school and the presence of the body in the knowledge learning process, based on Assman (1998) and Gonçalves (2004). Starting off with these discussions, we present the theatre group of Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba - CEFET-PB – pointing out the classroom experiences and a list of scenic settings performed by the mentioned group in the period between 1998 and 2002.*

**Key-words:** Disorder, Order, Theatre, Education, Multiplicity

## 1. Introdução

Uma discussão que se encontra em pauta na atualidade refere-se ao respeito à multiplicidade e a pluralidade de idéias, de culturas, de grupos, etc. Nesse sentido, esse artigo encontra-se conectado com a discussão atual, que defende a aprendizagem do conhecimento como sendo um processo múltiplo e diverso, no qual se inserem a emoção, a ludicidade, o corpo e as relações pessoais. Também busco responder questionamentos cotidianos ao fazer teatral no tocante à prática educativa: como o fazer teatral contribui no processo de aprendizagem escolar?

Amparada por alguns teóricos denominados pós-modernos ouso me pôr, me colocar enquanto sujeito aprendiz (ASSMAN, 1998) nesse artigo, contemplando a informação plural, acompanhada da subjetividade, das impressões e sentimentos. Consigo tornar minha prática reflexiva.

Acreditando que a função social da escola possui relevância no campo cultural, relatamos a importância da democratização do saber artístico e destacamos a escola pública como cenário propício para esta familiarização.

Contudo, a partir da análise dos trabalhos cênicos montados, observo o teatro como um processo de aprendizagem lúdico e um condutor democrático do conhecimento, contribuinte para a construção dos saberes através do movimento da desordem e da ordem.

Faço essa análise fundamentada a partir dos seguintes teóricos: Hugo Assmann, Georges Balandier, Louis Porcher e Michel Maffesoli. Compreendendo que o período é de multiplicidade, utilizo citações diversas, entre elas: poesias, músicas, romances e registros pessoais para ilustrar meus referenciais teóricos.

## 2. A construção do conhecimento

O divergente, o diferente e a multiplicidade de histórias e vivências são contributos para a construção do saber. O processo de conhecimento forma-se também utilizando os sentimentos, as emoções, os desejos, e os sonhos, e estes não devem ser reprimidos em detrimento de uma ditadura racionalista. Todos os sentidos agem completando-se, combinando e reforçando significados. Lembrando Gonsalves: (2002, p. 70) “Refletir sobre processo de conhecimento e, por conseguinte, de aprendizagem é antes de tudo, falar da construção de significados. Uma pessoa aprende um conteúdo quando é capaz de imprimir-lhe um significado. [...] A aprendizagem é um processo social e biológico e, portanto, não pode ser explicada unicamente por perspectivas sociológicas”. (GONSALVES, 2002, p. 70/1).

A aprendizagem resulta de uma ação coordenada de todos os sentidos que combinam o tato, a pele, o movimento,

o corpo, o olhar, o escutar. A construção do conhecimento também é auto-referência e auto conhecimento.

A subjetividade faz parte da história dos indivíduos e estas histórias se formam a partir de seus encontros, desencontros, de paixões, ódios, alegrias e tristezas e esta subjetividade não é compreendida a partir da perspectiva de classes sociais. Marcuse comunica em sua fala:

[...] Sem dúvida, as manifestações concretas da sua história são determinadas pela sua situação de classe, mas esta situação não é a causa do seu destino – do que lhes acontece na vida. Especialmente nos seus aspectos não materiais, o contexto de classe é ultrapassado. É muito difícil relegar o amor e o ódio, a alegria e a tristeza, a esperança e o desespero para o domínio da psicologia, removendo assim estes sentimentos da preocupação da práxis radical. Na realidade, em termos de economia política, eles talvez não sejam efetivamente << forças de produção >>, mas são decisivos e constituem a realidade de cada ser humano. (MARCUSE, 1977, p. 19).

Na constituição decisiva da minha realidade, experiência e construção da aprendizagem me encontro de forma subjetiva com a desordem das cheias do rio Paraíba, gostava de contemplar essas imagens. Era diferente, era um discurso distinto no qual o homem ocupava seu lugar relacionando-se com a natureza, era uma desordem que para os meus olhos de menina vinha preenchida de magia e alegria:

O lugar, a regra, a ferramenta fundam uma ordem dos homens, mas dentro desta a desordem progride, e dela procede inicialmente através de peripécias que relatam a conduta dos ancestrais míticos e dos ancestrais “sociológicos”. Sempre se descobre em ação uma figura da desordem, cósmica, mítica ou humana. (BALANDIER, 1997, p.21).

Meus olhos de menina observavam, enxergavam através das cheias, uma desordem mítica. Os olhos são grandes espíões, são dois e funcionam como um só: “Os olhos percebem mais do que as palavras jamais conseguirão dizer. Percebem e estabelecem (ou propõem) muito mais relações pessoais – ou com objetos – do que elas”. (GAIARSA, 2000, p. 25).

## 3. O movimento de desordem na linguagem artística

A desordem se faz presente na história dos elementos naturais e os escritores/poetas conseguem captar na sua face mais sensível. A vida fora captada na sua face mais sensível pelos grandes mestres. José Lins do Rego menciona a desordem dessas cheias em seus livros *Fogo Morto*: “O rio rolava nas pedras com barulho abafado. O volume das águas cobria as ilhas de verdura. O junco se

dobrava às fúrias da cheia” (REGO, 1968, p. 234), e de *Menino de Engenho* retiramos essa passagem:

O povo gostava de ver o rio cheio, correndo água de barreira a barreira [...] E anunciavam a chegada como se se tratasse de visita de gente viva:

- A cheia já passou na Guarita, vem em Itabaiana.

[...] E uma tarde um moleque chegou às carreiras gritando:

- A cheia vem no Engenho de seu Lula!

Todos correram para a beira do rio – os moleques, os meninos,

os trabalhadores do engenho, o meu avô. E começava-se a ouvir a gritaria da gente que ficava pelas margens:

- Olha a cheia! Olha a cheia!

- Ainda vem longe, diziam uns.

- Qual nada! Olha os urubus voando por ali!

De fato, com pouco mais, um fio d’água apontava, numa

ligeireza coleante e espantosa

de cobra. Era a cabeça da cheia

correndo. E quando passava

por perto da gente, arrastando

basculhos e garranchos, já a vista alcançava

o leito do rio todo tomado d’água.

- É água muita! O rio vai às vargens. Vem com

força de açude arrombado. [...] Num instante não

se via mais nem um banco de areia descoberto.

Tudo estava inundado. E as águas subiam pelas

barreiras. Começavam a descer grandes tábuas

de espumas, árvores inteiras arrancadas pela raiz.

- Lá vem um boi morto! Olha uma cangalha! ...

Longe ouvia-se um gemido como um urro de boi. Estavam

botando o búzio para os que ficavam mais

distantes. As ribanceiras que a correnteza ruía

por baixo arriavam com estrondo abafado de

terra caída.

(RÊGO, 1970, p. 24 - 6)

A desordem se apresenta na sociedade, na economia, nas relações sociais, na natureza. É preciso aprender a perceber seus indícios, a olhar para ela. Gonsalves (1998), discutindo sobre o fazer da educação popular, comenta que:

[...] as possibilidades de estabelecer conexões sempre estiveram postas no fazer da EP, no entanto, não conseguíamos enxergá-la. A lógica dominante e que ainda orienta o pensamento, operando pela simplificação, não permite sequer o acolhimento de determinados aspectos do real. (GONSALVES, 1998, p. 234).

Zé da Luz, poeta popular, consegue detectar essa desordem e nos conta com propriedade, em suas poesias, as sensações de fazer parte deste momento de desordem.

E o Paraíba qui banha  
A minha terra quirida,  
Esse rio qui acumpanha  
A história da minha vida

Quantas vez mi alevantei,  
Noite arta, noite meia  
Cum o Búso de Manue Pêdo,  
E a gritaria do povo:

- Lá vem a cheia! Óia a cheia!  
Era o veio Paraíba  
Qui trago em minha lembrança,  
Qui há oito mêz não decia,  
Mas nessas cheia, trazia  
Do inverno uma isperança!

Se a cheia vinha de dia,  
Decendo, piquinininha,  
Se arrastando... se arrastando  
Pêlas areia macia,  
(Eu nem gosto de alembrá.)  
O povo vinha gritando,  
Numa aligría inucente  
E o meu pai vinha na frente  
Sortando fogo-do-á!

E dispois do rio cheio,  
De minha mãe os concêio:

- Meu fio, tome cuidado.  
O rio ta quáge de nado.  
(Luz, 19-- , p. 101/02)

Rio, água, ordem/desordem nas palavras dos sensíveis escritores e poetas. Após a cheia, o rio Paraíba deixava a terra rica para plantações em suas margens e uma areia branca, na qual brincávamos, formando um novo momento de ordem.

Outra situação, da cultura local, que fez parte do meu aprendizado, da minha alegria, era a feira livre que ocorria nos dias de terças-feiras. As barracas tomavam conta de toda a rua grande, ou principal. Começava com os materiais de couro, de barro, pau, utensílios para casa e decoração; logo após, em frente ao cinema da cidade, havia as confecções, os tecidos, as redes, as roupas, seguidas de bijuterias e discos; depois era o momento das frutas, verduras, legumes, raízes; também tinha o local de carnes, comidas e passarinhos.

Observava com grande satisfação e curiosidade aqueles gritos, aquelas informações, aquela desordem que Sivuca consegue retratar:

Fumo de rolo arreio de cangalha  
Eu tenho pra vender, quem quer comprar?  
Bolo de milho, broa e cocada,  
Eu tenho pra vender, quem quer comprar?  
Pé-de-moleque, alecrim, canela,  
Moleque saí daqui me deixa trabalhar,  
E Zé saiu correndo pra feira de pássaros

Foi passo voando pra todo lugar  
 Tinha uma vendinha no canto da rua  
 Onde o mangaieiro ia se animar,  
 Tomar uma bicada com lambu assado  
 E olhar pra Maria do Juá  
 Cabresto de cavalo e rabichola  
 Eu tenho pra vender, quem quer comprar?  
 Farinha, rapadura e graviola  
 Eu tenho pra vender, quem quer comprar?  
 Pavio de candeeiro, panela de barro  
 Menino vou me embora,  
 Tenho que voltar,  
 Xaxar o meu roçado  
 Que nem boi de carro  
 Alpargata de arrasto não quer me levar.  
 Porque tem um sanfoneiro no canto da rua  
 Fazendo floreio pra gente dançar  
 Tem Zefa de Purcina fazendo renda  
 E o ronco do fole sem parar.  
 (OLIVEIRA & GADELHA, 1994)

A desordem está sempre presente na sociedade, causando insegurança, porém sempre traz consigo uma infinidade de possibilidades, de idéias/imagens fecundas. De uma certa forma, através do acidente e do acontecimento gera a ordem, as duas encontram-se juntas em um impreciso enfrentamento de objetivos. A desordem se inscreve naquilo que se define como ordem. Recordo as palavras de Balandier:

Se a ordem não passa de uma visão particular da desordem, então a filosofia atual deve progredir a partir do real: a desordem é ou parece ser hoje um dado imediato da experiência. [...] Ela pode ser levada a descobrir terras desoladas onde o saber daquilo que é a vida se perdeu, onde o real sem diversidade nem cor se torna algo numérico (código, número, equação), onde os sujeitos humanos estão apagados; em um mundo que se destrói com a perda de suas qualidades sensíveis, [...]. (BALANDIER, 1997, p. 252).

A desordem pode ser criativa, o caos pode ser fecundo, devemos enfrentá-lo e interrogá-lo enquanto tal, em busca das ordens parciais que a desordem encerra, pois ordem e desordem se entrecruzam, são indissociáveis, estão completamente misturadas de forma indecifrável, coexistem em constante confrontação, ligam-se, aliam-se, criam-se mutuamente, gerando novas maneiras de ser:

A desordem se torna destruidora, quando existe perda de ordem, quando os elementos se dissociam e tendem a não mais constituir uma estrutura, uma organização, mas uma adição, uma simples soma (uma “ordem de soma”). A desordem se torna criadora, quando acarreta uma perda de ordem, acompanhada de um ganho de ordem, quando é geradora de uma ordem nova que substitui a antiga desta podendo ser superior. O processo de complexão opera segundo esta lógica, não por

adição, mas por substituição em um nível mais elevado. De um lado, a realidade é amputada de formas de ordem que desaparecem sem compensação; de outro, é enriquecida por novas formas de ordem. (BALANDIER, 1997, p. 48).

#### 4. A desordem no teatro

No processo da construção da linguagem artística a desordem se torna um campo fecundo para a criação trazendo uma infinidade de possibilidades.

A construção de uma peça teatral, por exemplo, nos remete ao movimento de desordem lembrando as cheias ou uma feira livre. Os atores se movimentam bastante, gesticulam, atendem ao diretor, param, começam, recomeçam às vezes com raiva e cara fechada, e gracejam, brincam de seus erros, dos erros dos companheiros de cena, riem de si, do que fazem e da situação. Neste misto de reações, as cenas acontecem. Há barulhos, todos conversam ao mesmo tempo utilizando movimentos. Contudo se entendem, ajudam-se, informam-se e se tocam.

O ato de fazer teatro já é revolucionário, é uma transgressão, independentemente do conteúdo: infantil, adulto, ecológico, escolar, de bairro. O ato de pessoas se juntarem, sem ganhar dinheiro, muitas vezes gastando do seu bolso, em um país essencialmente capitalista, no qual a cultura e a arte não são valorizadas adequadamente, se lançando na aprendizagem, na busca do conhecimento teatral, já é um indicador de revolução, pelo menos pessoal.

Ao participar de um grupo de teatro, as pessoas estão buscando algo novo, estão saindo de casa e se aventurando em aprender de forma coletiva. O fazer teatral não é um ato individual e sim uma linguagem coletiva, comum, de grupo.

Não obstante a desordem teatral, várias vezes se converte em ordem, nos processos dos ensaios, objetivando finalizar um espetáculo de nível estético. Balandier sempre se refere à ordem e à desordem como sendo indissociáveis. O que diferencia, deveras, são as leituras de mundo e as posturas, ações diante do ato de viver. O que para uns é motivo de espanto, para outros é motivo de risos. Lembro o poeta Caetano Veloso, e sua música Merda:

Nem a loucura do amor,  
 Da maconha, do pó, do tabaco e do álcool,  
 Vale a loucura do ator  
 Quando abre-se em flor  
 Sobre as luzes do palco.  
 Bastidores, camarins, coxias e cortinas  
 São outras tantas pupilas, pálpebras e retinas.  
 Nem uma doce oração, nem sermão, nem  
 comício  
 À direita ou à esquerda  
 Fala mais ao coração  
 Do que a voz de um colega  
 Que sussurra “merda”.

Noite de estréia, tensão, medo, deslumbramento,  
 feitiço e magia  
 Tudo é sempre uma explosão, mas parece que  
 não  
 Quando é o segundo dia.  
 Já se disse não, foi uma vez, nem três, nem  
 quatro.  
 Não há gente como a gente de teatro  
 Gente que sabe fazer a beleza vencer para além  
 de toda perda  
 Gente que pode inverter para sempre o sentido da  
 palavra merda.  
 Merda para você, desejo merda  
 Merda para você também, diga merda e tudo  
 bem.  
 Merda toda noite, sempre, amém.  
 (VELOSO et alii, 1986).

## 5. O ensino de artes

A lógica ainda predominante na orientação do pensamento demarca a ordem da instituição escolar. O ensino de artes, provavelmente como outras disciplinas, contraria os termos convencionais do conhecimento intelectual e se opõe à cultura hegemônica que concebe a escola como um lugar de ordem onde basicamente se desenvolvem potenciais intelectuais e a subjetividade, a expressão, o sentimento desenvolvidos através da linguagem artística não são reconhecidos como sendo válidos educacionalmente, lembrando Louis Porcher:

A educação artística divide com a educação física o privilégio de serem ambas rejeitadas, explicitamente ou não, ao se ingressar no território da escola. Na hierarquia das disciplinas a serem ensinadas, as nossas situam-se nos degraus mais baixos da escada. O aluno pode dedicar-se às atividades artísticas, dentro da escola, se tiver tempo, ou seja, se tiver terminado todas as outras tarefas – “as tarefas importantes”. (PORCHER, 1982, p. 13).

Essa cultura hegemônica geralmente nega a pluralidade de conhecimentos que se traduz em modos diferentes de aprender e expressar o conhecimento. Nega a dinâmica da escola marcada pelas diferenças. Nega o caos e a diferença que destrói a ordem e traz desordem e incomunicabilidade, mas também permite outras ordenações e traz a cooperação, a realimentação e a complexidade. (ESTEBAN In GONSALVES, 2002).

O ensino de arte pode contribuir para o processo de resgate da valorização sensorial, como também auxiliar a interpretar, a ler as imagens que circulam na sociedade.

Se há desejos e discussões sobre a democratização do ensino público, esta também perpassa pelo acesso ao conhecimento, à democratização da informação e ao acervo artístico da humanidade. O ensino de arte possui um papel importante de efetivamente ampliar o universo

artístico do aluno.

Se a produção artística é construída socialmente e organizada de forma significativa em diferentes épocas históricas, geograficamente determinadas por cada povo ou grupo social, a arte pode ser codificada. O seu conhecimento requer o domínio de códigos e este depende das possibilidades de contato com as obras artísticas e da familiarização que ocorre de forma gradativa. Nesse sentido, o legado cultural da humanidade não deveria se restringir a um pequeno círculo da sociedade.

As produções artísticas fazem parte do acervo cultural. O contato com o conhecimento artístico, assim como a oportunidade ao fazer artístico deve ser um direito de todo cidadão.

A escola é um espaço legítimo para contribuir nesse processo, pois sabemos que as oportunidades de familiarização com a arte estão subordinadas às oportunidades sociais e, como estas são desiguais, cabe à escola e ao ensino de arte democratizar, dar acesso, oportunizar esta familiarização, este contato com a produção artística. Louis Porcher (1982) nos sugere que:

O imediato é, na verdade, mediado, a sensibilidade é construída, o talento pode ser formado, a inspiração adquirida, a emoção preparada [...]. Não existe espontaneidade natural nem liberdade imediatamente criativa. É preciso dar à criança os instrumentos necessários para sua auto-expressão. (PORCHER, 1982, p. 1)

## 6. O teatro na educação

Contribuindo para a democratização do conhecimento de forma prazerosa temos o teatro na educação que dentre suas diversas abordagens permite ao aluno que dê sua visão de mundo, das coisas, que invente, que se divirta. “Contraponto do utilitarismo, o ludismo é o mais claro índice do querer viver e da perduração da socialidade.” (MAFFESOLI, 1985, p. 35).

Tal socialidade favorece aos jovens e adultos possibilidades de compartilhar descobertas, idéias, sentimentos, atitudes, ao permitir a observação de diversos pontos de vista, estabelecendo a relação do indivíduo com o coletivo e desenvolvendo a socialização ao buscar soluções criativas e imaginativas na construção de cenas.

Nesse processo, os alunos observam, percebem e discutem sobre situações do cotidiano, utilizando os jogos dramáticos, nos quais vivenciam experiências imaginárias de faz de conta ou uma atitude espontânea.

A origem do jogo dramático espontâneo se perde no tempo e se confunde com o próprio surgimento da linguagem e da cultura. Contudo, o jogo dramático pode assumir características direcionadas visando atingir um objetivo específico, como o educacional ou se constituir em teatro, através da elaboração.

O teatro na educação trabalha o momento atual

e sistematiza emoções, ampliando o conhecimento que o indivíduo tem de si próprio, para ampliar seu conhecimento do mundo. Torna consciente uma atividade espontânea de todo grupamento social, desenvolve potencialmente o que todas as pessoas possuem e utilizam eventualmente, transformando um recurso natural em um processo consciente de comunicação.

O teatro na escola desenvolve a capacidade de fazer perguntas, de encontrar respostas, de descobrir novas soluções, questionar situações, encontrar e reestruturar novas relações. Os educandos se relacionam e recolhem informações que aumentam e integram ao seu universo. Observar atentamente o que acontece no seu entorno, ver, sentir e perceber constrói um repertório exclusivo de conhecimento, como também informa o intercâmbio pessoal com o mundo e com os outros seres.

O percurso de erros e acertos na busca da construção de um personagem, as leituras, reflexões, experimentos, trazem em si uma construção de saberes relevantes que contêm alcance pedagógico.

Apesar do teatro na escola geralmente possuir relações conflituosas com a burocracia escolar, este se faz e se impõe enquanto matéria viva para construção de saberes.

O aluno, ao escolher as palavras, o gesto, o espaço que ocupará, selecionando conteúdos, posicionando-se diante do observado anteriormente, escolhe e expressa suas posições, questiona e opta entre todas as informações recebidas.

O teatro na educação desenvolve a linguagem gestual por intermédio da observação do cotidiano, de exercícios de alongamento, aquecimento, concentração, percepção do espaço e do corpo, laboratórios de interpretação e no confronto entre o texto e os gestos nascem as cenas. O gesto tem um início, um meio e um fim, passíveis de serem determinados tendo como base a observação, a pesquisa e o entendimento de que os textos dramáticos, as formas de representação e as formas cênicas têm tradições em diversas épocas e culturas.

Nesse contexto, a atividade em grupo deveria ser incentivada pela escola, pois a própria atividade grupal tem um aspecto integrador, visto que cada membro apresenta uma faceta da realidade. Os alunos, para improvisarem e interpretarem um tema, conversam, buscam soluções, dividem os supostos personagens, relacionando-se nos exercícios, na encenação, e na troca de idéias.

## 7. Experiências teatrais no CEFET/PB de 1998 a 2002

A partir dessa explanação sobre o fazer teatral na educação demonstro minha experiência em uma instituição de ensino tecnológico de caráter federal, na qual formamos um grupo de teatro que funciona como atividade extracurricular. A desordem teatral com suas especificidades não cabe no currículo, e realizamos vários

trabalhos cênicos, dentre eles:

- Em 1998, “Sonhos de uma noite de verão”, adaptação do texto de William Shakespeare através de um projeto interdisciplinar com a professora de literatura Francilda Inácio;
- Em 1999, Coletânea de textos poéticos nacionais e universais. O professor de literatura Ageirton dos Santos Silva realizou a semana de literatura e solicitou que montássemos cenas a partir de poemas brasileiros, dentre os quais encenamos seis: Soneto de Fidelidade, de Vinícius de Moraes, Versos íntimos, de Augusto dos Anjos, José e Procura da Poesia, de Carlos Drummond de Andrade, Desencanto e O Bicho, de Manuel Bandeira;
- Em 1999, Poemas para a abertura do evento I Varal de Poesia, realizado pelos professores Antônio Rodrigues de literatura e Antônio Barbosa Sobrinho de música. O evento constituía em exposições de poesias de alunos do Ensino Médio e shows de músicos paraibanos que após a apresentação artística realizava um debate com a platéia presente. O grupo encenou: Autopsicografia, de Fernando Pessoa e O Martírio do Artista, de Augusto dos Anjos;
- Ainda em 1999, através de um projeto interdisciplinar com o professor Ageirton, montamos poesias do período simbolista para ser apresentado, em sala de aula. A partir daí trabalhamos a integração dos três trabalhos anteriores resultando na encenação: “A Condição Humana: Do Bicho ao Poeta” uma coletânea de textos poéticos nacionais e universais;
- Em 2000, montamos “Dom Casmurro” – Adaptação do romance de Machado de Assis através de um projeto interdisciplinar com a professora de literatura Francilda Inácio;
- Em 2000, também montamos um museu vivo “Brasil 500 anos de exclusão social” em comemoração aos 500 anos do descobrimento do Brasil, juntamente com a professora de História Maria de Belém, no qual mostramos através de imagens, várias passagens que compuseram a história do Brasil. Dentre eles, o descobrimento, a escravatura e as torturas do regime militar;
- Em 2001, de forma interdisciplinar, juntamente com a professora de literatura Francilda Inácio, montamos “A Arte de ser feliz” baseado no texto em prosa poética de Cecília Meireles;
- No ano de 2002, “ABC de Zé da Luz” um projeto que resgata a cultura popular paraibana, objetivando divulgar a riqueza das poesias matutas e o cotidiano popular. O trabalho integra poesias do paraibano Zé da Luz, nascido na cidade de Itabaiana.

Neste percurso de trabalho, observo os alunos e enxergo o encantamento que o conhecer e o fazer teatrais desenvolvem em alguns deles, fascinando-os diante das possibilidades de conhecimento cultural. É uma descoberta intelectual através da ludicidade do fazer artístico.

Eu poderia dizer que dirijo as montagens teatrais

que conseguimos fazer, porém esse fato revela-se como uma inverdade, pois eu detenho um conhecimento em relação à teoria e à prática do fazer teatral, mas os alunos são mais criativos, lúdicos e alegres em relação à montagem. Eu, de fato, coordeno, conduzo e me encanto com suas alegrias e entusiasmos. Fazer teatro para eles é uma brincadeira, não existe pesar, tudo é possível, eu me embriago com esse frescor, com a desordem das paixões, e envelheço mais lentamente.

Após o relatório de montagens parece simples e fácil a convivência de um grupo de teatro com a instituição escolar, mas o processo não se configura desta forma, geralmente a relação com os setores burocráticos, os cursos técnicos, e algumas coordenações, é de completa desconfiança.

A maioria acredita ser extremamente desnecessário um grupo de teatro em um centro de ensino técnico. Alguns pensam ser um mal necessário, parecido com o relato de Esteban (2002, p. 9-11) quando analisam a hora da bagunça em sala de aula.

Outros acreditam que o grupo de teatro, como também os outros grupos artísticos, possa e deva ser um canal de divulgação da escola, tanto a nível interno, entre os setores, quanto a nível externo, com a comunidade, contanto que não sejam necessários recursos financeiros para as montagens teatrais.

Alguns crêm ser um excelente recurso metodológico, servindo assim aos conteúdos das várias disciplinas. Ainda há os que pensam que produzir arte, em qualquer linguagem, é uma brincadeira ou uma mágica que se resolve facilmente, excluindo assim todo tipo de trabalho técnico.

E, em exceção, há os simpatizantes, na sua grande maioria da área de humanas ou poucos professores da área técnica, geralmente jovens, que acreditam, apóiam, e buscam propostas conjuntas, interdisciplinares, onde o respeito e a aprendizagem ocorrem de forma recíproca.

## 8. Conclusão ou considerações finais

Apresento estas considerações finais com uma cara humana, palpitante e expressiva sem endurecer na autoridade e solidificação da verdade. Busco a pluralidade da verdade, a verdade enquanto problema e aproximação do real, contrapondo-me à verdade absoluta e calcificada.

Contudo, os resultados indicaram que o lúdico, o jogo, a desordem, a linguagem teatral e corporal trazem em si uma construção de saberes relevantes que contêm alcance pedagógico, são elementos contributivos para o desenvolvimento do alunado.

A escola, nos dias atuais, encontra-se diante de um desafio. Se permanecer autoritária, restringida a uma

única forma de aprendizagem, sem entender o movimento de desordem – ordem – desordem que ocorre no processo de formação, sem verificar/observar que aprendemos de diversas formas: brincando, jogando, sentindo, desejando, sonhando, fantasiando, narrando, utilizando metáforas, reconhecendo mitos, através do processo rizomático, estará fadada a ser sempre um espaço de exclusão.

Talvez uma das alternativas, dentre as várias apontadas por inúmeros teóricos, seja a de estarmos atentos às experiências desenvolvidas nas escolas. Talvez o ensino de arte, através do teatro na educação, nos indique uma direção, seja um exemplo a ser observado.

## Referências bibliográficas

ASSMAN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

BALANDIER, Georges. **A desordem: elogio do movimento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

ESTEBAN, Maria Teresa. Avaliação e heterogeneidade: um diálogo possível?. In: GONSALVES, Elisa Pereira (org.). **Educação e grupos populares: temas (re) correntes**. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2002.

GAIARSA, José Ângelo. **O olhar**. São Paulo: Editora Gente, 2000.

GONÇALVES, Luiz Gonzaga. Currículo, corpo e processos cognitivos: impressões humanas nas coisas do mundo. In: Elisa Pereira Gonsalves et alii **Currículo e contemporaneidade: questões emergentes**. Campinas: Alínea, 2004.

GONSALVES, Elisa Pereira. Educação Popular: entre a modernidade e a pós-modernidade. In: M. Vorraber Costa (org) **Educação popular hoje: variações sobre o tema**. São Paulo: Loyola, 1998.

\_\_\_\_\_. **Educação e grupos populares: temas (re) correntes**. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2002.

LUZ, Zé da. **Brasil Caboclo – O sertão em carne e osso**. João Pessoa, Paraíba: Editora Acauã Ltda, 19--.

MAFFESOLI, Michel. **A Sombra de Dionísio contribuição a uma sociologia da orgia**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

MARCUSE, Herbert. **A dimensão estética**. Coleção: Arte e Comunicação. São Paulo: Martins Fontes, 1977.