

# Para Pensar a Docência na Educação Infantil

Simone Santos de Albuquerque

Jane Felipe

Luciana Vellinho Corso

(Organizadoras)



© dos autores  
1ª edição: 2019

*Direitos reservados desta edição:*  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

*Editoração Eletrônica:*  
Rafael Marczal de Lima

*Capa:*

Composição dos desenhos de Ilana e Isabella- Grupo Jardim B da Escola Municipal de Educação Infantil Jardim de Praça Cirandinha – Porto Alegre/RS.

---

P221 Para pensar a docência na educação infantil / Simone Santos de Albuquerque, Jane Felipe, Luciana Vellinho Corso (organizadoras.). – Porto Alegre : Editora Evangraf, 2019.  
304 p. ; 21 cm.

ISBN 978-85-201-0077-7

1. Educação de crianças - Brasil. 2. Prática de ensino. 3. Professores - Formação. 4. Arte e educação . 5. Crianças - Desenvolvimento. I. Albuquerque, Simone Santos de. II. Felipe, Jane. III. Corso, Luciana Vellinho.

CDU 372.3  
CDD 372.21

---

Catálogo na publicação: Sabrina Leal Araujo – CRB 10/1507

# REFLEXÕES SOBRE O SENTIDO DO TEATRO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

---

*Vera Lúcia Bertoni dos Santos*

Este texto enfoca uma das temáticas que compõem o programa da disciplina intitulada *Expressão e Arte na Infância II*, ministrada no Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil (Edição 2015), que aborda conteúdos teóricos e práticos específicos do Teatro, levando em conta as condições de emergência de algumas formas de abordagem comumente praticadas na Educação Básica, considerando a realidade brasileira atual, com vistas à ampliação da compreensão deste componente curricular na Educação Infantil, etapa inicial do processo de escolarização.

O objetivo geral do texto é evidenciar práticas modelares de teatro culturalmente produzidas e naturalizadas no nosso sistema escolar, de modo a ampliar a compreensão acerca das implicações históricas e conceituais do fazer teatral no âmbito da Educação Básica, especialmente na Educação Infantil e, dessa forma, contribuir para a superação das carências de formação docente no que tange ao ensino e à aprendizagem do Teatro, decorrentes da falta de espaços de qualificação pedagógica e do pouco estímulo à troca de experiências práticas de natureza dramática, teatral ou cênica em sala de aula.

Colocam-se então algumas questões de partida do texto: Que modelos de teatro são praticados na instituição escolar? Quais são as

origens históricas desses modelos e como se constituem as suas bases conceituais? Em que medida os agentes de ensino responsáveis pela difusão dessas formas de teatro compreendem o sentido e as implicações das práticas que elas envolvem para os sujeitos da aprendizagem?

Obviamente não se pretende aqui abarcar a totalidade dos modelos de teatro que se apresentam na realidade das nossas escolas, e tampouco formular respostas conclusivas a indagações tão abrangentes. A proposta do texto é problematizar a realidade que se apresenta, de modo geral, no nosso meio escolar, tendo por base uma breve caracterização didática – que se almeja crítico-reflexiva – das formas de abordagem do teatro consideradas mais evidentes. Ou seja, o texto apresenta “uma tipologia”, que se define a partir de estudos e observações no campo da chamada Pedagogia do Teatro<sup>25</sup>, que permitem identificar diversas formas, das quais se destacam cinco denominações, dentre tantas que podem vir a compor um quadro mais completo, aqui consideradas pela sua recorrência.

As três primeiras formas, respectivamente denominadas Teatro Escolar, Método Dramático e Drama Criativo, são refletidas a partir do estudo do professor de teatro inglês Richard Courtney (1966)<sup>26</sup>, pioneiro no que se refere a uma compilação das formas de teatro relacio-

---

<sup>25</sup> A observação dessa presença do teatro na realidade escolar tem por base diversos estudos, debates e pesquisas de Iniciação Científica, Iniciação à Docência, Graduação em Licenciatura em Teatro e Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado), pelo PPGAC/UFRGS, desenvolvidos por integrantes do GESTE/CNPq da UFRGS, enfocando escolas de Porto Alegre e do Rio Grande do Sul; mas que, conforme aponta a literatura especializada, atestam resultados muito semelhantes em escolas de sul a norte do Brasil.

<sup>26</sup> À primeira vista, a ênfase conferida por Courtney a autores de língua inglesa, ou que se projetaram na Inglaterra, pode soar descontextualizada da nossa realidade, mas a caracterização das abordagens evidencia que se tratam de formas facilmente observáveis e identificáveis na nossa cultura escolar, perpetuadas através dos tempos, mas nem por isso praticadas de forma consciente e crítica, gerando muitos equívocos e dando margem a uma série de problemas que estão na base das relações educacionais, na medida em que, não raro, pautam as expectativas em relação à inserção do teatro no meio escolar.

nadas a objetivos educacionais, e que apresenta diversas abordagens, considerando suas origens e suas bases filosóficas. E a reflexão sobre as duas últimas abordagens, tais sejam, o Jogo Dramático e os Jogos Teatrais, têm por base observações e pesquisas mais recentes, realizadas no contexto brasileiro, que possibilitam atestar a prevalência dessas formas no nosso sistema educacional.

As abordagens são enfocadas em quatro tópicos, cujos títulos buscam expressar o propósito da adoção de cada uma delas no meio escolar: os dois primeiros referem-se às abordagens consideradas “senso comum” no nosso sistema escolar, pela sua frequência e aceitação, e que correspondem, de modo geral, a modelos diretivos de ensino, e de teatro: a primeira, notadamente direcionada à obtenção e apresentação de um resultado teatral final, e a segunda, abrangendo as práticas voltadas ao uso do teatro como recurso didático à aprendizagem de conhecimentos de outras áreas do currículo escolar; o terceiro título apresenta uma forma de abordagem contraposta às duas primeiras pela perspectiva de valorização da função lúdica das atividades artísticas no meio escolar e pela tendência não diretiva das ações pedagógicas a elas relacionadas; e o quarto título compreende duas formas de abordagem que se caracterizam pela prática do teatro por seus objetivos específicos e pela sua possibilidade de contribuição ao desenvolvimento da inteligência e das relações entre os sujeitos da educação.

O encerramento da reflexão faz-se a partir de um breve comentário sobre os desafios e implicações do processo de inserção do ensino de Teatro na Educação Básica pública brasileira, frente às limitações precipitadas no momento político atual.

## A apresentação em foco

A abordagem que se denomina Teatro Escolar caracteriza-se fundamentalmente pela encenação de montagens teatrais, peças ou espetáculos, concebidos a partir do texto literário e apresentados por estudantes perante uma plateia. Essa abordagem constitui, por assim dizer, a representante “clássica” do ensino tradicional em teatro e relaciona-se, muito frequentemente, à postura diretiva do professor, que assume o papel de “diretor” de teatro (também numa matriz tradicional, ou seja, aquele que “cria”, que “propõe”), cuja função primordial é determinar os propósitos e as ações cênicas em prol do resultado final: a apresentação do espetáculo teatral.

Segundo Courtney, esse tipo de prática surge nas escolas da Europa renascentista, vinculado ao pensamento humanista e ao movimento de revalorização da cultura greco-romana e de reintrodução da literatura dramática clássica. A ênfase na arte da retórica e da declamação é o mote para que as montagens teatrais, até então restritas ao âmbito profissional, passassem a ser praticadas no meio escolar.

Na história do Brasil, as origens do Teatro Escolar remontam à forma teatral implementada pelos jesuítas no período colonial, reverenciada por muitos como a manifestação inaugural do teatro brasileiro, cujo objetivo de difundir e preservar os valores da Igreja Católica entre os povos colonizados. A esse respeito, os estudos do teórico Luiz Paulo Vasconcellos (1987) refletem sobre o teatro catequético praticado no Brasil entre 1533 e 1587. Segundo ele, os ideais medievais inspiradores dos chamados Mistérios e Moralidades (formas litúrgicas que se utilizavam do teatro para difundir a fé) seriam retomados e adaptados pelo catolicismo, fornecendo a base de um modelo educacional de-

terminante na formação das elites e no colonialismo cultural europeu, que se utilizaria do teatro como instrumento doutrinário de aculturação, conversão e dominação dos povos colonizados.

Nessa perspectiva, considera-se a forma teatral instituída no Brasil pelos jesuítas “uma manifestação portuguesa, a serviço dos interesses portugueses” e destituída de elementos de “união cultural entre a ficção e o espectador, a não ser, talvez, o sabor exótico que tal manifestação deve ter tido para o índio brasileiro” (VASCONCELLOS, 1987, p. 188-189).

Os resultados de uma pesquisa (SANTOS, 2002) acerca das relações entre a brincadeira e a construção do conhecimento em teatro na infância possibilitam detectar a presença marcante desse tipo de abordagem diretiva na Educação Infantil, âmbito escolar no qual comumente se observa a prática do teatro voltada à preparação de montagens ilustrativas de datas comemorativas do calendário escolar, ou momentos de culminância das unidades do plano de ensino, apresentadas em eventos que reúnem a comunidade da escola.

Essas apresentações costumam realizar-se em espaços de convívio da comunidade escolar e identificam-se por determinadas características facilmente observáveis, dentre as quais se destacam: propósitos apelativos à comoção ou ao riso, textos simplificados, gestual figurativo, falas e marcações decoradas, muitas vezes destituídas de compreensão por parte das crianças que as emitem, ou executam, uso abusivo de microfone, elementos cênicos meramente decorativos e de gosto estético discutível, uma equipe de professores obstinada a garantir que tudo funcione conforme o planejado, e a plateia, composta por familiares das crianças, sob um “encanta-

mento” que os impede de perceber o despropósito e a desproporção desse tipo de procedimento.

O apelo emocional dessas práticas parece sobrepor-se aos seus efeitos negativos à educação estética e à autonomia de pensamento dos sujeitos da aprendizagem. A supervalorização do “produto” faz-se em detrimento da liberdade de expressão das crianças, pois não leva em conta os seus interesses e desejos de criação e desconsidera as relações de continuidade entre os jogos simbólicos infantis e a representação teatral, impondo padrões estéticos adultos e posturas autoritárias e disciplinares que significam entraves à formação estética, à atitude cooperativa e à experiência teatral genuína, inerentemente criadora, lúdica e prazerosa.

Propósitos banais, de apelo ao riso fácil, ou à comoção gratuita, repletos de conteúdos moralizantes e “pedagogizantes”; fragmentos de texto e movimentos corporais memorizados pelas crianças ao longo de ensaios repetitivos e reprodutivos; noções e elementos de cena, bem como de aparatos técnicos, manipulados prematuramente, entre constrangimentos e exibicionismos próprios do pensamento ego-cêntrico de quem ainda não desenvolveu a capacidade de “estar em cena”; e a ausência de oportunidades de cooperação entre os sujeitos do processo. E, isso tudo, em detrimento de um sem-número de brincadeiras e jogos que, desenvolvidos na medida da participação ativa e dos interesses das crianças, tenderiam a evoluir no sentido da invenção coletiva de propósitos, cenas, personagens e elementos de cena correspondentes às suas condições de assimilação.

As reflexões sobre essa abordagem levam a indagar os agentes educacionais sobre o sentido de expor as crianças a essas práticas; so-

bre o que se deseja, de fato, ensinar, a partir delas. E as respostas a essas indagações implicam saber das crianças sobre os sentidos por elas atribuídos às suas próprias ações nessas representações teatrais; sobre o que, de fato, se aprende. No que se refere à Educação Infantil, é possível considerar que os sentidos atribuídos às representações de Teatro Escolar pelos sujeitos do processo de ensino e aprendizagem pouco tendem a coincidir, pelo contrário, muito se afastam, revelando frágeis propostas de teatro, que pouco contribuem para a apropriação de conhecimentos e para o desenvolvimento das relações cooperativas.

## **Um método de ensino**

Uma segunda denominação, o Método Dramático, também contemplada no estudo de Courtney (1974), justifica a sua inclusão na educação de crianças e jovens a partir dos benefícios da dramatização no ato da aprendizagem, e goza de prestígio e espaço garantido na nossa realidade educacional.

Conforme Courtney, a origem dessa abordagem remonta os trabalhos de Caldwell Cook (Inglaterra, 1917), que preconizam o uso do teatro como recurso didático, ou seja, compreendem a abordagem de conteúdos e técnicas de teatro como meio, como método de ensino de outras disciplinas do conhecimento. A sua prática envolve, em geral, o preparo de encenações (na linha do Teatro Escolar) relacionadas a conteúdos programáticos de diferentes áreas do conhecimento escolar; e costuma ser desenvolvida por professores de disciplinas como Língua Portuguesa, História e Literatura, entre outras, na intenção de despertar o interesse dos estudantes pelo trabalho de sala de aula e favorecer o seu engajamento.

Das premissas do Método Dramático não há o que discordar: valorizam a experiência, compreendem a representação teatral como forma eficaz de proporcionar aprendizagens significativas em diferentes áreas do conhecimento e consideram o potencial do teatro no desenvolvimento de crianças e jovens. Entretanto, a sua abordagem prática em sala de aula nem sempre atinge resultados satisfatórios no que se refere à interação entre os alunos e o teatro, como construção estética, pois costuma-se fazer isenta de uma orientação competente, e plena de concessões.

Em relação a essas práticas de teatro que objetivam a aprendizagem de conteúdos de outras áreas do currículo escolar, antes de se perguntar se a aprendizagem pretendida se cumpre, cabe perguntar a que custo ela se cumpre. E, por certo, teríamos muitas respostas, correspondentes às diversificadas maneiras de compreender e praticar o Método Dramático: desde as formas de cunho meramente utilitário, conduzidas sem maiores pretensões, critérios e compromissos com as especificidades do teatro, que, inadvertidamente, podem até alcançar resultados satisfatórios, e mesmo revelar escolhas estéticas interessantes, sobretudo em etapas mais avançadas do processo de escolarização (quando “deixadas” a cargo de estudantes mais autônomos e cooperativos), mas que, via de regra, tendem a reforçar modelos estereotipados e empobrecidos de teatro e a expor os estudantes a experiências reducionistas, equivocadas e até traumáticas; até as elaborações teatrais mais complexas, de ordem colaborativa, que congregam docentes de diferentes campos do conhecimento, inclusive do Teatro e das outras Artes, e que tendem a promover verdadeiras experiências

interdisciplinares<sup>27</sup> e a propiciar vivências criativas, estéticas e éticas aos sujeitos da aprendizagem.

## **Em favor da livre expressão**

Ainda sob a ótica de Courtney (1974), tem-se a abordagem denominada Drama Criativo, que decorre de uma ideia inversa, por assim dizer, das abordagens descritas até aqui, pois parte da valorização do “processo”, em oposição ao “produto teatral”, objetivado nas abordagens diretivas. Nessa perspectiva, o próprio termo “teatro” passa a ser questionado, sendo substituído por “expressão dramática”, o que indica o contraste dessa abordagem em relação aos modelos tradicionais de ensino.

As críticas à escola tradicional e o reconhecimento da importância da atividade lúdica no desenvolvimento “natural”, espontâneo, da criança influenciaram a constituição da chamada Escola Nova, movimento preconizado pelo filósofo norte-americano John Dewey (1859-1952), que traz na sua obra os ideais da concepção educacional centrada no princípio do “aprender fazendo”, e que considera a criança no centro do processo educativo. Pensadores da educação, a exemplo de Froebel, Montessori e Claparède, também influenciaram essa “revolução pedagógica” que envolveu o sistema educacional como um todo, atingindo diferentes níveis e campos do conhecimento.

A partir dessa nova perspectiva de infância, pautada pelo “brincar”, o papel decorativo das práticas artísticas no meio escolar passa a ser questionado, em favor da presença da Arte (em suas diferentes for-

---

<sup>27</sup> Nesse sentido, destaca-se a experiência do Projeto Amora, desenvolvida no Colégio de Aplicação da UFRGS, cujas bases são apresentadas na Dissertação de Mestrado da professora e pesquisadora Lisinei Fátima Dieguez (2012).

mas expressivas, de cunho dramático, plástico ou musical) na escola, numa perspectiva de valorização das atividades de expressão artística pelos seus benefícios ao desenvolvimento da criança.

No que se refere especificamente às atividades de expressão dramática, destacam-se autores relacionados à corrente anglo-americana do *drama*, como Winifred Ward (1930) e Peter Slade (1954), que desenvolvem a abordagem do Drama Criativo, responsável por significativos avanços no movimento de inserção do ensino de Teatro no meio escolar. Constituída em oposição à hegemonia das práticas diretivas de Teatro na escola, essa abordagem parte do princípio que a criança traz, desde o nascimento, potencialidades de ordem dramática e teatral que tendem a manifestar-se independentemente dos processos educacionais a que estejam submetidas, e que cabe à ação pedagógica interferir minimamente na atividade espontânea, favorecendo a experiência lúdica, a liberdade e o prazer.

A pesquisa (SANTOS, 2002) mencionada anteriormente, acerca das práticas de teatro na Educação Infantil, também evidencia esse tipo de abordagem como preponderante na nossa realidade escolar. Trata-se de “momentos” da rotina da sala de aula, comumente denominados “hora do brinquedo” ou “brincadeira livre”, destinados a atividades espontâneas (jogos e brincadeiras) das crianças, que se desenvolvem de forma desvinculada das atividades planejadas e destituída de intencionalidade pedagógica. Sob esse aspecto, considerando as importantes elaborações de ordem individual e coletiva que a atividade lúdica propicia, é de se pensar nos prejuízos da ação pedagógica que se isenta de intervir adequadamente na brincadeira infantil, no sentido de compreender os seus significados e de propiciar às crianças a superação de condutas egocêntricas próprias do seu pensamento.

Dito de outro modo, caberia perguntar: até que ponto a ação pedagógica na Educação Infantil tem consciência dos processos de construção individuais e sociais que se fazem na prática dos jogos infantis e nas brincadeiras de faz-de-conta?

A guinada conceitual implementada pela Escola Nova e seus expoentes marca o início a um movimento fundante de lutas e embates por reconhecimento, legitimidade e pertencimento por parte da categoria que congrega os profissionais da área de Artes, que militam pela causa do ensino de Artes desde a década de 1940. Mas os discursos da área de Artes em defesa da constituição de um campo de conhecimento próprio, com justificativas específicas para a inserção das disciplinas artísticas no meio escolar ainda teriam que percorrer um longo caminho na superação dos enquadramentos generalistas oriundos do pensamento escolanovista.

## **Arte como conhecimento**

No final dos anos 1970, inspirados na chamada corrente *essencialista*<sup>28</sup> de educação ligada à Arte, os professores de teatro alinharam-se a um movimento em favor da valorização do ensino da Arte pela sua contribuição específica ao desenvolvimento da criança e do jovem em idade escolar, que significou importantes avanços.

Tais avanços têm por base teorias de diversos campos do conhecimento e atestam um diálogo profícuo em prol da compreensão do fenômeno da Arte ligado à Educação, numa perspectiva multidisci-

---

<sup>28</sup> Preconizada pelo teórico Elliot Eisner (1972) e difundida no Brasil pelos estudos das pesquisadoras Ana Mae Barbosa (1984) e Ingrid Dormien Koudela (1984), dentre outros, tal corrente “considera que a arte tem uma contribuição única a dar para a experiência e a cultura humanas, diferenciando-a dos outros campos de estudo, não necessitando de argumentos que justifiquem a sua presença no currículo escolar” (KOUDELA, 1984, p. 18).

plinar. Nesse sentido, cabe destacar alguns estudos fundamentais no campo da Filosofia, desenvolvidos por Susanne Langer (1980) e Ernst Cassirer (1944), dentre outros, que tematizam as relações entre as formas artísticas, o jogo e a cultura, bem como algumas pesquisas no campo da Epistemologia e da Psicologia, realizadas por Jean Piaget, Henry Wallon e Lev S. Vygotsky, que ampliam significativamente a visão acerca do conhecimento em Arte.

Esses referenciais seriam fundamentais ao fortalecimento do debate em torno da Arte como conhecimento, e possibilitariam a constituição de campos específicos, nos quais as questões particulares de cada forma artística passam a ser enfocadas com mais propriedade, possibilitando a emergência das abordagens contemporâneas.

No que se refere aos estudos teatrais, esse debate localiza-se na intersecção entre saberes do Teatro e da Educação e reflete-se em diversas publicações do Grupo de Trabalho atualmente denominado Pedagogia das Artes Cênicas, pertencente à Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (ABRACE), que congrega pesquisadores atuantes em diversos âmbitos da educação formal e informal, relacionados a múltiplos interesses e fazeres investigativos em Teatro<sup>29</sup>.

Constituídos a partir da necessidade de dar conta de questões levantadas por um modelo de sociedade complexa, no qual a Arte é praticada e refletida como uma possibilidade de ação frente aos desafios do cotidiano, os estudos nesse campo possibilitam identificar diversas abordagens, que se multiplicam na medida da articulação com

---

<sup>29</sup> Outros trabalhos representativos desse grupo de pesquisadores são os títulos da Coleção Pedagogia do Teatro, coordenada por Flávio Desgranges junto à Editora Hucitec; e a compilação intitulada Léxico de Pedagogia do Teatro (2015), da Editora Perspectiva, organizada por Ingrid Dormien Koudela e José Simões Almeida Júnior.

diferentes manifestações de teatro e do aprofundamento de conceitos de diferentes áreas do conhecimento. E sem querer desconsiderar essa multiplicidade de abordagens, escolhe-se apresentar aqui, de modo muito sucinto, duas delas, amplamente discutidas e praticadas no nosso meio escolar.

Inicia-se pelo chamado Jogo Dramático, abordagem fundamentada nas ideias de teóricos de origem francesa, como Lèon Chanceler e Jean Chateau; e desenvolvida com os trabalhos de Pierre Leenhardt, Richard Monod e Jean-Pierre Ryngaert (1977), cuja prática prevê a interação entre “atores” (participantes que agem, jogam) e “observadores” (participantes que assistem) em favor da comunicação teatral, numa perspectiva de valorização do processo de trabalho e de reflexão estética e ética sobre a realidade.

O objetivo do Jogo Dramático não é, portanto, formar atores virtuosos, capazes de reproduzir a realidade, ou de apresentar um produto teatral acabado, correspondente a um texto ou a uma ideia previamente concebida. A proposta é propiciar aos sujeitos da aprendizagem a análise coletiva dos sentidos atribuídos à realidade, através da manipulação lúdica dos elementos do teatro.

Por esse prisma, a ação pedagógica que se propõe a auxiliar os alunos na ampliação dos seus processos de criação teatral implica, além do conhecimento do teatro como fenômeno histórico e socialmente constituído, a interação com as formas dramáticas presentes na nossa cultura. Estas abrangem desde os jogos simbólicos (de faz-de-conta) infantis, passando por uma infinidade de manifestações populares de cunho dramático que fazem parte da vida comunitária (jogos, brincadeiras e performances de rua, festividades religiosas, danças fol-

clóricas, atividades circenses, dentre outras), até os modelos de representação veiculados pelo cinema e pela televisão.

Na abordagem do Jogo Dramático, essas formas relacionam-se entre si e aos interesses dos alunos na busca da chamada “teatralidade assumida” (Ryngaert, 1977, p. 67), aspecto que surge no jogo, ou seja, na experiência com os elementos da poética teatral: processo que se faz coletivo e cênico na medida da busca de atribuição de sentido à realidade.

A abordagem que finaliza esta “tipologia”, também recorrente na literatura especializada, são os Jogos Teatrais, que constituem, por sua vez, um sistema de aprendizagem de teatro fundamentado nos princípios conceituais e didáticos concebidos pela professora e diretora de teatro norte-americana Viola Spolin (1963).

A metodologia dos Jogos teatrais teve forte penetração dentre os professores de teatro no Brasil devido ao trabalho da pesquisadora Ingrid Dormien Koudela, que além de responsabilizar-se por traduzir a obra de Spolin (1963) para a língua portuguesa, desenvolveu estudos acerca das relações entre a abordagem dos Jogos Teatrais, inspirada no trabalho do teórico do teatro Constantin Stanislavski (1936), e a concepção epistemológica de Jean Piaget.

Esse tipo de abordagem envolve o aprendizado de uma terminologia específica e requer que se observem regras referentes à realidade a ser jogada, à estrutura do jogo e aos problemas a serem solucionados na atuação, a serem acordadas pelo grupo. Para Spolin, o domínio da improvisação teatral relaciona-se à capacidade de experimentação e de criação de uma realidade estabelecida pelo grupo de jogo em torno de interesses comuns.

A hipótese piagetiana de construção de conhecimento possibilita compreender a complexidade da proposta metodológica de Spolin, cujos pressupostos são apresentados na sua obra de forma didática, numa perspectiva que subverte a ideia de “talento” em favor da conscientização do processo criativo, pois entende que qualquer indivíduo é capaz de atuar no teatro, desde que se envolva com o grupo (composto pelos “jogadores” e pelo professor, que os orienta) no sentido de superar os desafios inerentes ao jogo cênico.

Em que pese a descrição cronológica dos tipos de abordagem enfocados neste texto, bem como a perspectiva de superação significada por alguns deles, considere-se que, na realidade das nossas escolas, esses tipos todos “convivem”, ou, melhor, “disputam espaço de convívio”, praticados de forma mais ou menos intencional, mais ou menos integrada às demais disciplinas do conhecimento, atrelados a posturas pedagógicas mais ou menos diretivas e com propósitos mais ou menos conscientizados ou consentidos por parte dos sujeitos da sala de aula.

Em relação às abordagens do Jogo Dramático e dos Jogos Teatrais, consideradas as diferenças históricas e conceituais que as distanciam, cabe identificar alguns aspectos que elas têm em comum, aqui trazidos como justificativas da sua prevalência na nossa realidade escolar, tais sejam: a perspectiva de aprendizagem do teatro mediante um processo construtivo e cooperativo, no qual a aquisição dos elementos e técnicas de teatro ocorre como conquista dos aprendizes, na experiência do jogo entre atores e espectadores, que fundam a teatralidade; a franca oposição às soluções previamente planejadas; e a ênfase no “aqui e agora” da sala de aula, possibilitando explorar seus acontecimentos mais sutis.

## Para encerrar

A título de encerramento destas reflexões cabe considerar que a inserção do Teatro como componente curricular integrante do currículo das escolas brasileiras ainda está muito longe de constituir uma realidade. No amplo contingente de escolas brasileiras abrangidas pela Rede Pública de Educação Básica, poucas são as que contam com um profissional licenciado em Teatro nos seus quadros docentes; e muitos são os desafios enfrentados por esses professores, que lutam para legitimar o trabalho de Teatro no meio escolar e garantir condições mínimas ao seu desenvolvimento.

Essas lutas demandam, por um lado, esforços no sentido da superação das concepções do “senso comum escolar”, que relegam a Arte à função meramente decorativa, ou utilitária, entendendo os conhecimentos artísticos como apêndices do currículo e desconsiderando as suas especificidades e propósitos. Por outro lado, demandam uma postura vigilante em relação às reiteradas investidas positivistas dos governos autoritários, reforçadas e renovadas no sistema escolar brasileiro desde a ditadura civil militar, com o projeto educacional liberal *tecnicista*<sup>30</sup>, que deixa como “legado” a concepção polivalente de ensino, e seus prejuízos à consolidação do trabalho do profissional de ensino de Artes; até a atualidade, momento delicado em que a educação pública brasileira é atingida pelo congelamento de verbas (a estender-se pelos próximos vinte anos), diante dos retrocessos que de movimento intitulado Escola Sem Partido significa a um projeto de educação aberta, plural e emancipatória, e da Reforma do Ensino Mé-

---

<sup>30</sup> Corrente pedagógica concebida a partir de pressupostos de teóricos ligados à psicologia experimental behaviorista, de grande repercussão no ensino norte-americano (modelo inspirador da Reforma educacional brasileira de 1971).

dio (2017), imposta à sociedade civil sem uma ampla discussão que oportunizasse questionar os seus princípios e avaliar seus riscos à educação integral.

Essas limitações representam um duro golpe à educação e à soberania nacionais, na medida em que precipitam o sucateamento do ensino público e revelam o crescente descompromisso do atual governo para com a sociedade em geral, especialmente para com as classes sociais mais vulneráveis economicamente. O que leva as lutas por uma educação integral para todos e pela Arte como conhecimento a voltarem no tempo, recorrendo a discursos que se entendiam superados, desgastados, esquecidos.

Em tempos de autoritarismo, competitividade e colonialismo cultural exacerbados, é preciso reafirmar constantemente o papel da Arte e do Teatro na educação escolar, o que exige uma ação pedagógica em constante revisão e avaliação dos seus princípios e práticas.

A ação pedagógica isenta de reflexão crítica sujeita-se a armadilhas: tende a reificar preconceitos, a incentivar o individualismo e as relações de opressão e a desmerecer manifestações artísticas nacionais e locais, em favor de valores culturais exteriores. Já a prática cênica refletida, cuidadosa, com poéticas e sentidos construídos e compartilhados no coletivo, e sem concessões que minimizem a função criativa, estética e ética do Teatro, alia-se à construção de um projeto de sociedade democrático e inclusivo, tendendo a constituir oportunidade para crianças e jovens, independentemente da sua condição social e das suas possibilidades individuais, a exercitarem o convívio e realizarem elaborações fundamentais à formação cidadã.

## Referências

COURTNEY, Richard. [1968] **Jogo, teatro e pensamento**. As bases intelectuais do teatro na educação. São Paulo: Perspectiva, 1980.

DIEGUEZ, Lisinei Fátima. **Teatro e interdisciplinaridade**: a experiência do projeto Amora no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: PPGAC/UFRGS, 2012 (Dissertação de Mestrado).

KOUDELA, Ingrid Dormien. [1984] **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 1984.

KOUDELA, Ingrid Dormien; e ALMEIDA JÚNIOR. José Simões. (Org.). **Léxico de Pedagogia do Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

RYNGAERT, Jean Pierre. **Jogar, representar**: práticas dramáticas e formação. São Paulo. Cosac Naify, 2009.

\_\_. [1977] **O jogo dramático no meio escolar**. Coimbra: Centelha, 1981.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. **Brincadeira e conhecimento**: do fazer-de-conta à representação teatral. Porto Alegre: Mediação, 2002.

SPOLIN, Viola. [1963] **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

VASCONCELLOS, Luiz Paulo. **Dicionário de teatro**. Porto Alegre: L&PM, 1987.

