



O TEATRO NA EDUCAÇÃO DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: POSSIBILIDADES DE UMA FORMAÇÃO INTEGRAL

CRISTIANE WERLANG

Orientação: Prof. Dr. João Pedro Alcantara Gil (PPGAC/UFRGS)

Educar exige a busca constante de sentidos atentos e posturas sensíveis, a fim de que possamos trocar com os educandos e realmente construir com eles o conhecimento. A educação deve afastar-se do adestramento, que aprisiona e é acrítico, apropriando-se do conjunto de saberes construídos pelo homem para pautar o desenvolvimento do conhecimento dos educandos no diálogo solidário. A educação deve visar o humano em nós e a construção de posturas autônomas e livres, a fim de que os conteúdos sociais, políticos e morais nos quais estamos inseridos não sejam impostos e reproduzidos sem a saudável contestação. A fundamental educação, que embasa, alicerça e é vital, busca a formação do ser humano em seu sentido mais integral promovendo constantes trocas com o meio.

Freire (1979, p. 27) considerava a “raiz da educação”, a busca constante de humanização, que ele chamou de “ser mais”:

O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado

momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta auto-reflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação.

Esta pesquisa, que teve início através da observação participante junto a um grupo de alunos de Magistério Estadual de Porto Alegre, foi a geradora da dissertação “Jogos dramáticos e brincadeiras cantadas mediando a educação lúdica dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental” (WERLANG, 2002), e concluiu que a maioria dos professores unidocentes, responsáveis pela educação das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, tem o desejo sincero de flexibilizar mais suas aulas e envolver seus educandos em atividades lúdicas. Para isso, no entanto, muitos foram os empecilhos relatados: insegurança em ministrar atividades como jogos teatrais e musicais, porque não tiveram formação suficiente para tal; medo de não dar conta de todo o conteúdo curricular, se tiverem que

oferecer atividades diferenciadas; falta de apoio da maioria das coordenadorias pedagógicas e direção de suas escolas.

A gama de conhecimentos que é exigida do homem moderno reclama a recuperação e a construção de uma imagem e competência do educador que fortaleçam uma concepção mais equilibrada e dialógica entre educandos e educadores. É necessário que o professor não faça uso apenas dos saberes especializados, mas também se valha de sua formação pessoal, suas vivências culturais, éticas e morais, sua forma de se posicionar no mundo física, emotiva e intelectualmente. Segundo a proposta do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2001); a formação de professores da educação básica deve estar apoiada em princípios orientadores, onde: a concepção de competência é nuclear; é imprescindível a coerência entre formação oferecida e prática esperada pelo futuro professor; e, finalmente, a pesquisa é essencial para sua formação.

Philippe Perrenoud (1999, p. 15)

lembra que a escola sempre esteve em busca de uma educação por competências e que na verdade apenas deixamos de torná-la fato. Segundo o autor:

Aceitar uma abordagem por competências é uma questão ao mesmo tempo de continuidade pois a escola jamais pretendeu querer outra coisa e de mudança, de ruptura até pois as rotinas pedagógicas e didáticas, as compartimentações disciplinares, a segmentação do currículo, o peso da avaliação e da seleção, as imposições da organização escolar, a necessidade de tornar rotineiros o ofício de professor e o ofício de aluno têm levado a pedagogias e didáticas que, às vezes, não contribuem muito para construir competências, mas apenas para obter aprovação em exames[...]

Acima de tudo, é necessário que a formação dos educadores seja pautada pela construção de uma competência baseada no diálogo, na valorização do contexto e na busca pela humanização. A conduta dialógica estabelece uma troca solidária com os outros seres

humanos, sem preconceitos, arrogância, ignorância ou temor (Freire, 2005); a valorização do contexto estabelece contato com o mundo e a sociedade, sem esquecer as diferenças de cada grupo e sem perder de vista a fusão positiva que pode surgir destas relações dialéticas (Freire, 1980); a busca pela humanização convida o profissional da educação a ser comprometido, antes de tudo, com a “humanização dos homens” (Freire, 1979, p. 18).

A área de formação de professores, inicial e continuada, está em plena construção e sua importância e as categorias a serem construídas vêm sendo discutidas e reavaliadas dia-a-dia. É importante, portanto, que as Artes, especificamente o Teatro, não sejam deixadas de lado na formação de nossos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, afinal, a base da educação deve ter a participação da multiplicidade de saberes que a humanidade construiu. No entanto, a área das artes é ainda considerada de menor importância quando comparada a outras do currículo. A escola foi servindo

cada vez mais aos interesses do mercado, buscando educar (ou adestrar?) futuros especialistas, sem o essencial para que se constituam como cidadãos participantes da sociedade onde vivem.

Possibilitar o teatro na formação do educador dos anos iniciais do ensino fundamental é fortalecer a construção de um profissional mais contextualizador, dialógico e humanizador, enfim, um profissional que aqui chamo de integral. Existe a necessidade da construção de educadores que eduquem por inteiro, e é imprescindível o papel do teatro nessa formação. A arte teatral, com seus jogos dramáticos e brincadeiras cantadas, pode mediar essa formação e ampliar seus espaços de atuação, afirmando sua importância como “saber”, “ser” e “fazer” necessários para a fundamental construção do homem.

Os professores dos AIEF¹ trabalham com um público com idade entre 6 a 11 anos (o que varia dependendo do projeto de ensino em que a escola está engajada). Estes professores são responsáveis pela alfabe-

tização e, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, a eles compete orientar disciplinas como Matemática, Ciências, Artes, Português, Geografia, etc., que crescem em complexidade conforme a graduação serial ou por ciclos. É um profissional do qual se exige um conhecimento múltiplo e que, principalmente, saiba orientar estes alunos a exercer seus conhecimentos de forma cidadã na sociedade. A formação inicial dos professores dos AIEF é realizada ou em Ensino Médio Magistério, ou no curso superior de Pedagogia habilitação em séries iniciais ou anos iniciais.

A história da pedagogia fez com que o imaginário social sempre exigisse do professor² a posição de um cuidador amoroso e não também de um técnico, que deve dar conta da formação básica - ler, escrever, fazer contas.

Com o advento do tecnicismo³, nascido do racionalismo cartesiano, os professores e professoras passaram a ser cobrados não só pelas suas qualidades de “amável e paciente professor”, mas também de ensinadores de

competências técnicas, habilidades, *saber-fazer*⁴. Veja-se a multiplicação de atividades especializadas oferecidas, desde a educação infantil: crianças de 4 anos de idade aprendendo (ou treinando?) línguas estrangeiras, capoeira, informática, teatro, música, etc., numa proliferação paranóide⁵ de conhecimentos estanques em horários reservados, para tornar as crianças, desde tenra idade, em seres capazes de competir futuramente no mercado de trabalho, quando não desde já.

A separação do conhecimento se inicia já na Grécia, a partir dos séculos II e III d.C. Segundo Bellochio (2000, p. 45) *“um dos maiores problemas pelos quais passam as críticas sobre a escola na atualidade circunscreve-se exatamente à dicotomia entre as disciplinas consideradas de importância e aquelas consideradas acessórias, o que me parece ter-se iniciado quando da ruptura corpo-mente, já nos ginásios gregos.”*

A educação tecnicista parece ter consolidado a ruptura entre arte e ciência, corpo e mente, razão e emoção,

prática e reflexão, de forma irrevogável. Não só compartimentou o conhecimento, mas a escola, seus espaços, tempos e valores, servindo “como uma luva” aos interesses de um mercado que visa cada vez mais à confecção de produtos acabados.

O educador dos anos iniciais do Ensino Fundamental deve dar conta tanto da humana docência quanto da técnica docência, mas de forma equilibrada, harmoniosa. No entanto, nos diversos cursos existentes de Magistério e Pedagogia que pesquisamos, grande parte não possui a área de teatro. Com esta ausência da disciplina de teatro na formação de professores que atuarão futuramente com alunos que estão se alfabetizando (inclusive em arte), especulamos: qual será o espaço dado por este professor, ao aluno, para a experimentação na arte teatral? Que tipo de professor teremos se damos poucas oportunidades para que estes vivenciem e construam para si mesmos o significado e a importância do teatro na sua formação?

Sobre as possibilidades edu-

cativas da arte, Vigotski (1999) se posicionou afirmando que o ato artístico não é feito apenas de momentos inconscientes, como alguns autores acreditam. A criação artística é tão real quanto outro ato de nosso ser, e os momentos conscientes dos quais o ato criador é originado são provas do possível apoio que a arte pode dar à educação. Segundo Vigotski (1999, p. 325) *“Através da consciência penetramos no inconsciente, de certo modo podemos organizar os processos conscientes de maneira a suscitar através deles os processos inconscientes, e todo o mundo sabe que qualquer ato artístico incorpora forçosamente como condição obrigatória os atos de conhecimento racional”*.

A partir dessa colocação, Vigotski abandona a idéia romântica de que a obra de arte é criada por poucos escolhidos que detêm o dom de elaborá-la e entendê-la; nega o papel estritamente ornamental das artes na vida e se coloca à frente nos estudos sobre o poder educativo das artes. Para o autor, as dife-

rentes áreas da arte, ao retirarem da própria realidade seu material de trabalho, são um modo de equilibração do homem com os acontecimentos do mundo.

O teatro, segundo Vigotski (1982, p. 86-87), "*está mais ligado que qualquer outra forma de criação artística com os jogos, onde reside a raiz de toda criação infantil*". Os jogos e as brincadeiras, especificamente os jogos dramáticos e as brincadeiras cantadas, que foram trabalhados nesta pesquisa, estabelecem um contato sensível com o outro sendo poderosos instrumentos mediadores na construção integral do indivíduo. Como nos fala Chagas (2001, p. 01) uma educação "*[...] que é afinal o cerne da educação global do indivíduo, na medida em que representa uma forma de integração entre as diversas vertentes da vida humana: a física, a intelectual, a espiritual e a social[...]*".

A palavra "dramático" vem de "drama" que por sua vez deriva do grego *drao* que significa "eu faço, eu luto". Portanto, os jogos dramáticos são atividades onde todos lutam e fazem a

ação acontecer, não existindo distinção entre espectadores e atores como no jogo teatral⁶ ou no teatro propriamente dito. Peter Slade (1978) designa os jogos dramáticos como um comportamento próprio das crianças, uma atividade que tem suas raízes nas brincadeiras de representar, nos jogos de faz-de-conta infantis. "*Pode haver momentos intensos do que poderíamos nos dignar a chamar de teatro, mas no geral trata-se de drama, e a aventura, onde o fazer, o buscar e o lutar são tentados por todos*". (Slade, 1978, p. 17-18). Sobre a diferença entre o jogo dramático e o jogo teatral, Japiassu (2001, p. 19) nos lembra: "*na ontogênese, o jogo dramático (faz-de-conta) antecede o jogo teatral*". Como jogo dramático entendemos tanto os jogos tradicionais como "cada macaco no seu galho" e "cabra cega" quanto os jogos construídos pela cultura teatral.

Por brincadeiras cantadas ou passeios cantados, entendemos como "*uma modalidade de brincadeira infantil que se caracteriza por uma caminhada com avanços e recuos em que as*

crianças entoam uma melodia, movimentando-se no ritmo da mesma." (Garcia & Marques, 1991, p. 137).

Nossa escolha tentou unir jogos dramáticos infantis e adultos e brincadeiras cantadas que são originalmente para crianças de diversas idades por entender que o professor deve vivenciar uma formação tanto para a sua idade, onde trabalhe princípios que o teatro pode oferecer tais como imaginação criadora, socialização, etc., mas também achamos necessário que o professor vivencie os jogos e brincadeiras infantis, a fim de que perceba suas qualidades e as possíveis interações que a partir deles possam surgir. A simetria invertida nos explica um pouco o que seria a nossa idéia:

A consideração da simetria invertida entre situação de formação e de exercício não implica em tornar as situações de aprendizagem dos cursos de formação docente mecanicamente análogas às situações de aprendizagem típicas da criança e do jovem na educação média. Não se trata de infantilizar a educação inicial do

professor, mas de torná-la uma experiência análoga à experiência de aprendizagem que ele deve facilitar a seus futuros alunos. (BRASIL, Conselho Nacional de Educação, p. 26)

A arte teatral, desde longa data, é utilizada como meio para alcançar algo: nos jesuítas era meio de catequese, para os gregos era meio de apaziguar as massas. A arte teatral, através de seus jogos dramáticos e brincadeiras cantadas é construtora de múltiplos saberes, pois dialoga com a realidade para edificar-se. No entanto, o grande valor da arte teatral reside no processo, e o princípio do brincar e do jogar é o estar jogando e brincando, é o prazer em ser e estar sem ter como meta exclusiva o vir a ser.

Quando se fala em jogo e/ou brincadeira, um amplo leque de usos possíveis dos mesmos é lembrado. É importante sublinharmos que consideramos aqui que jogo e brincadeira tem significados semelhantes. Como salienta Tânia Fortuna (2000, p. 149) é bom admitirmos "...o livre trânsito entre

os termos *jogo, brinquedo, brincadeira*". A palavra *jogo*, por exemplo, pode se referir a entretenimento ou diversão, *brincadeira*, *troça*, *competição* (aliás, é este o seu significado etimológico latino e um dos mais amplos, junto com o das línguas germânicas).

Jogo, no latim, é *ludus*, que significa jogar, divertir-se, brincar; segundo Huizinga (1999, p. 41) "*abrange os jogos infantis, a recreação, as competições, as representações litúrgicas e teatrais e os jogos de azar*". Segundo o mesmo autor, *ludus* deriva de *ludere*, que se refere, principalmente, a "*ilusão*" e "*simulação*".

Dentre os inúmeros estudos a respeito da atividade lúdica, há algumas tentativas de explicar claramente quando ela acontece e que características a definem. Sabe-se que ela não necessita de materiais específicos para acontecer, visto que pode ser toda ela um acontecimento imaginário, com objetos e situações imaginárias. Sabe-se também que ela pode ocorrer sozinha ou em grupos. A forma como se apresenta não a define como atividade lúdica, podem

ser jogos de destreza, brincadeiras cantadas, jogos de azar, jogos de vertigem, brincadeiras infantis, jogos de papéis, etc. O que faz uma atividade ser designada como lúdica?

Roger Caillois *apud* Bandet & Sarazanas (1973, p. 17) estabeleceu algumas características que designam a atividade lúdica, independente da idade de quem joga ou brinca:

1º- livre: à qual um jogador não pode sentir-se obrigado sem que o jogo perca a sua qualidade de recreação atraente e divertida;

2º- separada: circunscrita a limites de espaço e de tempo fixados anteriormente;

3º- incerta: em que o desenrolar não é predeterminado, nem o resultado obtido previamente, sendo deixada ao jogador uma certa latitude para a sua capacidade inventiva;

4º- improdutiva: não criando nem bens, nem elementos novos de qualquer espécie;

5º- regulamentada: submetida a convenções que suspendem, temporariamente, as leis correntes e que instauram, momentaneamente, uma nova legislação, única a ter validade;

6º- fictícia: acompanhada de uma consciência específica de realidade secundária ou de franca irrealidade em comparação com a vida corrente.

Elkonin analisou inúmeras teorias a respeito da gênese do jogo. Esse autor, de linha marxista, entende o jogo (e a brincadeira) como uma atividade capaz de reconstruir as relações sociais humanas, “*suas tarefas e as normas das relações sociais*” (Elkonin, 1998, p. 20), e situa sua origem no trabalho humano. O homem, por necessidade de labutar por seu alimento, usaria o jogo como uma atividade. Lúdica e despretensiosamente, as crianças brincariam com os instrumentos usados e as tarefas relacionadas à sobrevivência da comunidade. Esse costume foi observado nas sociedades mais primitivas, onde se necessitava que a criança aprendesse rapidamente a viver sozinha, portanto, segundo o autor, não se observam jogos entre as crianças neste nível primitivo de sociedade, pois as atividades lúdicas acontecem durante o trabalho com os adultos. Com o desenvolvimento da tecnologia e de instrumentos mais sofis-

ticados para forjar o próprio alimento, as sociedades dividiram as tarefas, pois exigiam maior habilidade no manejo. Assim, o jogo teve seu início a partir do momento em que as crianças não fizeram mais parte do grupo de adultos durante o trabalho. Com a divisão do trabalho, as atividades mais complicadas, que não poderiam mais ser executadas junto das crianças, foram sendo executadas por estas apenas em forma de jogo, de ficção.

Portanto, o início do jogo protagonizado, ou o jogo de papéis (que é como o autor nomeia o próprio jogo) surge não se sabe exatamente em qual momento histórico, mas é justamente no momento em que “*as crianças reconstituem não só uma esfera do trabalho dos adultos inacessível para elas, mas também os afazeres domésticos em que participam diretamente*” (p. 78). Para haver jogo, é necessário o simbolismo, a ficção, a representação, e isto quer dizer que quem joga está ciente que faz-de-conta que joga, que não é real, embora utilize elementos da realidade.

Enfim, o jogo e a brincadeira, se

originam no social, e é pela vontade de conhecer e coordenar as relações interpessoais (coletivas) e as intrapessoais (interno do indivíduo) que o homem joga e brinca. Por isso, o conteúdo dos jogos é, em quase todos os casos, a realidade que o circunda e a história com a qual é formado. Segundo Elkonin (1998, p. 19) “(...) chegamos à conclusão de que o jogo é uma atividade em que se reconstruem, sem fins utilitários diretos, as relações sociais”.

Segundo Vigotski, a capacidade de simbolização, de ficção, é uma das tantas capacidades humanas conquistadas graças à função mental biologicamente superior. Esses processos mentais superiores atuam baseados em instrumentos forjados culturalmente pelo homem, instrumentos estes que medeiam nossa conduta no mundo e podem ser tanto materiais quanto psicológicos (signos). A mediação é o que faz a ponte, o elo que torna possível a realização de nossas necessidades psicológicas ou materiais. O aprendizado se realiza através de mediações e o jogo pode ser considerado um instrumento

mediador de nossa conduta psicológica.

Como nos coloca Miguel Arroyo, na educação, metodologias, conteúdos, habilidades e técnicas são conhecimentos importantes para o ser humano, mas não são todas as aprendizagens que o formam. Precisamos aprender e ensinar a sermos humanos, e é essa a matriz pedagógica que deve sustentar a escola: *ensinar e aprender a ser*⁷ é o que fundamenta a humana docência.

Sabendo de nossa inconclusão, de que somos seres processados biológica e socialmente, concordamos que nascemos humanos, mas que isso não basta, temos também que aprender a sê-lo, e isso é dado pela cultura, numa relação que imbrica diferentes saberes e atos.

O teatro deve ocupar seu lugar na educação e estar junto com outros saberes, na base da formação dos profissionais da pedagogia. Portanto, é indispensável oportunizar a vivência dos conteúdos específicos que formam o teatro a fim de que o educando construa-se como profissional do ensino fundamental.

NOTAS:

¹ Anos iniciais do Ensino Fundamental.

² Pedagogo, na Grécia Antiga, era o escravo que conduzia as crianças até a escola.

³ A escola tecnicista tem sua base no método positivista de pensar sobre o conhecimento. Foi proposto em contraposição à metafísica religiosa e, citando Comte (1798-1857) apud Matui (1995, p. 40), acreditava que “somente são reais os conhecimentos que repousam sobre fatos observados”. Essa forma reducionista de pensar algo complexo como o fenômeno humano foi amplamente utilizado dentro das ciências sociais e pode ser sintetizado como dualista ou dicotômico, pois separa o sujeito do objeto do conhecimento; não se engaja, pois vê a ciência como neutra de valores e quantitativa, pois procura encontrar a regularidade e a relação entre os diversos fenômenos estudados.

⁴ Termo utilizado por Miguel Arroyo (2000, p. 40.).

⁵ Conforme Peter McLaren (1999, p. 68), que se refere ao capitalismo avançado ou veloz, comparando-o ao paranóide que numa lógica própria acredita que o seu “ego” deve ser saciado, sendo que tudo que não permite isso é tornado maléfico ao mundo. “Da mesma forma, o capitalismo funciona a partir de um discurso metaparanóide no qual o mundo externo é construído a partir de seu próprio programa de acumulação, de obtenção de lucro, de reprodução de sua própria vantagem e de controle do mercado”. (ibid, p. 70)

⁶ Teatro provém do grego theatron, que significa “lugar de onde se vê”. O jogo teatral, termo criado por Viola Spolin (1992) designa um método de aprendizado onde os sujeitos que jogam se revezam entre os que jogam e os que observam.

⁷ Termo de ARROYO (2000).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BELLOCHIO, C. R. A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2000. 428 f. : il. + 1 disco sonoro e 1 livreto: Sons da escola.

BRASIL. Parecer CNE/CP 9/2001. Brasília: MEC/SES, 2001.

CAILLOIS, R. *apud*: BANDET, J. & SARAZANAS, R. A criança e os brinquedos. Lisboa: Estampa, 1973. 173p.

CHAGAS, P. Desenvolvimento da criatividade. Disponível em: <http://caracol.imaginario.com/paragrafo_aberto/pc_criatividade.html> Acesso em: 31 maio. 2001.

COURTNEY, R. Jogo, teatro & pensamento. São Paulo: Perspectiva, 1980. 302p.

ELKONIN, D. B. Psicologia do jogo. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 447p.

FORTUNA, T. R. Sala de aula é lugar de brincar? In: Dalla Zen, M. I. H.; Xavier, M. L. M. de F. Planejamento em destaque: análises menos convencionais. Porto Alegre: Mediação, 2000. p. 147-164 (Cadernos de Educação Básica, 5) 152p.

FREIRE, P. Conscientização: teoria e prática da libertação - Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3ª ed. São Paulo: Moraes, 1980. 102p.

FREIRE, P. Educação e mudança. 26ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. 79p.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 44ª ed. rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 213p.

GARCIA, R. M. R. & MARQUES, L.A. Jogos e passeios infantis. Porto Alegre: Kuarup, 1991.

HUIZINGA, J. Homo ludens. Coleção estudos. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999. 243p.

JAPIASSU, R. Metodologia do ensino de teatro. Campinas, SP: Papirus, 2001. 224p.

MATUI, J. Construtivismo - teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino. São Paulo: Moderna, 1996. 247p.

MCLAREN, P. Utopias provisórias: as pedagogias críticas num cenário pós-colonial. Petrópolis: Vozes, 1999. 243p.

PERRENOUD, P. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. 90p.

PILETTI, N. Sociologia da educação. São Paulo: Ática, 1995. 264p.

SLADE, P. O jogo dramático infantil. São Paulo: Summus, 1978. 102p.

STRECK, D. Educação básica e o básico na educação. Porto Alegre: Sulina, 1996. 223p.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais - a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. 175p.

VIGOTSKI, L. S. A Psicologia da arte. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 377p.

VIGOTSKII, L. S. La imaginación y el arte en la infancia. Ensayo psicológico. Madrid: Akal editor, 1982. 120p.

WERLANG, C. Jogos dramáticos e

brincadeiras cantadas mediando a construção lúdica dos anos iniciais do ensino fundamental. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria, BR-RS, 2002. 114 f. : il.

