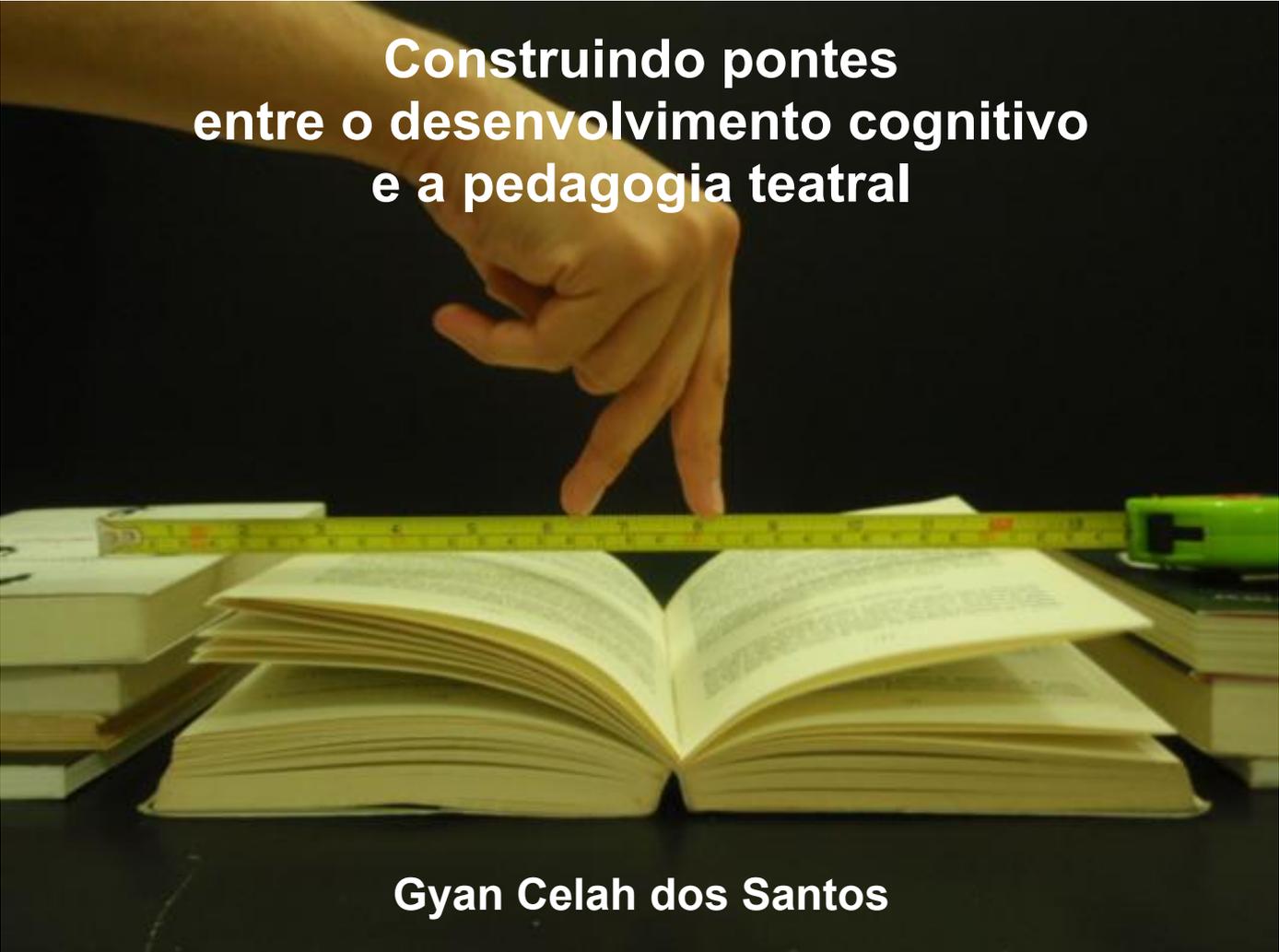


UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTE DRAMÁTICA

A photograph showing a hand pointing at an open book. A yellow measuring tape is stretched across the top of the book. The background is dark. The text is overlaid on the image.

**Construindo pontes
entre o desenvolvimento cognitivo
e a pedagogia teatral**

Gyan Celah dos Santos

Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Teatro
Orientação: Profa. Dra. Vera Lúcia Bertoni dos Santos

Porto Alegre, dezembro de 2010.

*Quem tem consciência para ter coragem
Quem tem a força de saber que existe
E no centro da própria engrenagem
Inventa a contra-mola que resiste
Quem não vacila mesmo derrotado
Quem já perdido nunca desespera,
E envolto em tempestade, decepado,
Entre os dentes segura a primavera*

Secos e Molhados

Agradeço a todos aqueles que me deram oportunidade de aprender com eles,
professores e alunos.

Em especial à “meninha” de *Brincadeira e Conhecimento*,
pela orientação deste trabalho e contribuição teórica.

Agradeço também à Maria Lúcia Varniéri,
pelo seu jeito carinhoso de lidar com a vida e com as pessoas,
exemplo de educadora.

Sumário

Resumo.....	04
--------------------	-----------

Introdução

Aprendendo a ensinar adultos a ensinar teatro a crianças	05
-----------------------------------------------------------------------	-----------

1. Flores e pedregulhos, surpresas e desafios de um caminho.....	09
-------------------------------------------------------------------------	-----------

2. A construção do conhecimento teatral sob o ponto de vista de quem aprende	13
-------------------------------------------------------------------------------------------	-----------

2.1. Jogo de exercício.....	14
-----------------------------	----

2.2. Jogo simbólico.....	16
--------------------------	----

2.3. Jogo regrado.....	19
------------------------	----

3. A formação profissional e seus limites.....	22
-------------------------------------------------------	-----------

4. A construção do sentido.....	25
----------------------------------------	-----------

4.1. O sentido da escola: reprodutora ou libertária?.....	25
-----------------------------------------------------------	----

4.2. O ensino do teatro: área essencial do conhecimento.....	30
--------------------------------------------------------------	----

Considerações finais

Construindo pontes.....	34
--------------------------------	-----------

Referências.....	37
-------------------------	-----------

Resumo

O trabalho propõe-se a investigar em que medida o ensino do teatro direcionado à infância leva em consideração as capacidades, limitações e potencialidades características de cada estágio do desenvolvimento da criança. Parte-se do estudo da epistemologia genética, no que tange às fases evolutivas da expressão dramática, para a elaboração de um ensaio sobre possíveis alternativas para enfrentar a dicotomia entre as teorias e as práticas pedagógicas do ensino do teatro às crianças. Trata-se de uma perspectiva que compreende o desenvolvimento de um processo como seu objeto de estudo, através da qual se pretende levantar alternativas para se atravessar as lacunas existentes entre prática e teoria.

Introdução

Aprendendo a ensinar adultos a ensinar teatro a crianças

Aprender vem de “ad” (junto de alguém ou algo) e “praehendere” (tentar prender, agarrar, pegar). Aprendemos porque somos seres inacabados: as tartarugas nascem sabendo o que precisam. (...) Nós, seres humanos, não só somos seres inacabados e incompletos como temos consciência disso. Por isso, precisamos aprender “com”. Aprendemos “com”, porque precisamos do outro, fazemo-nos na relação com o outro, mediados pelo mundo, pela realidade em que vivemos (GADOTTI, 2008, p. 60).

No título desta introdução fiz questão de utilizar o verbo “aprender” no gerúndio, pois ao escolher este termo e conjugá-lo deste modo busco discorrer sobre dois conceitos da pedagogia de Paulo Freire. O primeiro diz respeito ao caráter indissociável das atividades de docência e discência. O segundo refere-se ao reconhecimento de ser condicionado ao inacabamento, ou ainda, a “inconclusão do ser que se sabe inconcluso” (FREIRE, 2006, p. 57).

Acredito que não se possa compreender ensinar sem perceber-se (ou seria permitir-se?) aprender e vice-versa. Trata-se de uma relação na qual o sujeito que ensina algo a alguém é simultaneamente ensinado por este.

Muito do que aprendi desde que comecei a estagiar como professor, já no início do segundo semestre no Curso de Licenciatura em Teatro, continuo reaprendendo. A cada aula, a cada turma, novos aprendizados. Constatei isto no princípio, quando elaborava um mesmo planejamento com turmas distintas e obtinha resultados drasticamente diferentes. No início foi difícil lidar com isto, mas aos poucos compreendi que seria impossível manter a mesma estratégia. Cada sujeito tinha uma maneira diferente de aprender, um jeito novo de me ensinar a ensinar.

Na relação ensino/aprendizagem, dentro da perspectiva que pretendo enfocar neste trabalho, o objeto é o conhecimento a ser construído, os sujeitos são professor e aluno, conforme podemos vislumbrar nas palavras de Freire:

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 2006, p. 23)

Partindo desta perspectiva, compreendo que o ato de aprender/ensinar não se extingue numa aula que tivemos, tampouco numa que ministramos. O processo é contínuo e apresenta-se anterior à aula, no planejamento desta, durante a atividade, quando devemos saber instalar um clima propício ao fluxo do conhecimento – às vezes tendo que alterar o planejado para que isso seja possível –, e posteriormente refletindo sobre o ocorrido – o que dará condições de um próximo planejamento.

Dessa forma, considero que a ação de aprender dá-se constantemente, desde que estejamos dispostos a isto. Portanto, no título desta introdução conjugo o termo no gerúndio: “aprendendo”. A ideia segue o princípio de Freire (2006, p. 53) de que “ensinar exige o reconhecimento de ser condicionado”, uma vez que o ser humano, consciente de sua condição inacabada, própria da experiência vital, coloca-se na “posição de quem luta para não ser apenas *objeto*¹, mas sujeito também da História” (FREIRE, 2006, p. 54). Entre as conclusões do autor, o processo contínuo da prática educativa pode ser justificado nos seguintes trechos:

A consciência do mundo e consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. (...)

E na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. É também na inconclusão de nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança. (FREIRE, 2006, p. 57-58)

O meu interesse em pensar o ensino de quem aprende a ensinar culminou no último semestre do Curso de Licenciatura em Teatro, quando cumpri as atividades da disciplina de *Estágio de Docência em Teatro II*, junto ao Ensino Médio, para o Curso Normal. A experiência com futuras professoras de Educação Infantil Séries Iniciais e Educação de Jovens e Adultos, levou-me a refletir e levantar questões sobre a pedagogia teatral. Pois, apesar da formação do magistério não se voltar exclusivamente ao ensino das disciplinas artísticas, preocupava-me (e ainda me preocupa) as abordagens que

¹ Grifo do autor.

profissionais de áreas diversas do conhecimento dão aos temas relativos à expressão dramática.

Antes de começarem as atividades práticas estava ansioso para desvendar junto daquelas alunas o instigante caminho da epistemológica genética e sua relação com a pedagogia teatral. Apesar de consciente que a bagagem que trazia comigo era muito singela diante da complexidade do assunto, me percebia otimista, disposto a investir numa construção conjunta desse conhecimento. A esse favor, contava com a experiência que a grande maioria das alunas já tinha como monitoras de escolas de educação infantil. Desenvolvi um plano de trabalho que pudéssemos juntos explorar o desenvolvimento lúdico infantil através do conjugado entre teoria e prática.

No entanto, a realidade foi muito diferente do planejado. Sucessivos feriados e feriadões² contemplaram o calendário da escola – tornando as aulas praticamente quinzenais –, desrespeito de outros professores pela área das artes, como se esta tivesse importância menor³, sujeitos alheios ao grupo, que entravam, saíam e às vezes permaneciam dentro da sala de aula, foram alguns dos obstáculos ao estágio. Entretanto, o que mais me gerou surpresa, foi o descaso das próprias alunas pela disciplina de teatro: atrasos, baixa frequência, desistências (algumas abandonaram ainda no período de observação das aulas, outras nunca vieram). Sobravam poucas comprometidas que, por vezes, faltavam para fazer trabalhos e cumprir as exigências de outras áreas.

A partir daquele momento, no pouquíssimo tempo que me restava junto delas, percebi que apenas uma alternativa parecia ser a mais sensata: tentar auxiliá-las a conferir sentido às aulas de teatro. Seria necessário, então, que antes de pensar a importância do teatro para o desenvolvimento das crianças

² As aulas eram sempre às segundas-feiras. Houve duas segundas (dia vinte de setembro e quinze de novembro) que foi feriado. Além desses, foram realizados mais três “feriadões”, devido às terças-feiras que foram feriado (dia sete de setembro, dia doze de outubro e dia dois de novembro).

³ “Nem tudo é rosa, nem tudo é espinho”. Alguns professores foram muito solidários e atenciosos, mas outros tinham um posicionamento complicado. Para ilustrar, cito o caso da professora de geografia que, na penúltima aula que eu daria, decidiu por conta própria, sem aviso prévio aos demais professores, tampouco à supervisão, informar às alunas que naquele dia não haveria teatro, ela utilizaria os cinco períodos para o conteúdo de sua disciplina.

com que trabalhariam, elas conseguissem atribuir sentido da aprendizagem da expressão dramática para si mesmas.

Sendo assim, a partir da minha própria prática discente/docente e da oportunidade de estar com a turma em questão, passei a buscar compreender porque o entendimento das etapas evolutivas da expressão dramática, conhecimento que julgo fundamental a quem pretende ensinar teatro, parece estar se distanciando das práticas educativas na educação básica.

As inquietações advindas dessa minha curiosidade epistemológica e a busca de alternativas para superação dos entraves educacionais podem ser sintetizadas em duas principais reflexões: podemos comparar as lacunas na pedagogia teatral com os vãos do ensino institucional? Quais as relações de poder que permeiam estas instâncias?

Impulsionado por essas questões, desenvolvo neste trabalho argumentações e relatos da minha experiência discente/docente relacionando-os ao material teórico.

Início relatando minhas motivações ao estudo das etapas evolutivas da expressão dramática. Para tanto, aponto às necessidades percebidas durante minha trajetória no ensino de crianças, bem como os principais autores que me ofereceram suporte nesse primórdio. A seguir, segundo a perspectiva do construtivismo, procuro distinguir as três modalidades do processo do desenvolvimento lúdico na vida do ser humano: o exercício, o símbolo e a regra.

Em seguida, busco discorrer o ensino de quem aprende a ensinar. A partir da minha vivência e do referencial teórico, faço uma breve reflexão sobre as formações dos sujeitos que atuam no campo da pedagogia teatral voltada a crianças. Pensando no sentido da escola e no sentido que o teatro tem dentro dessa instituição, sigo, do ponto de vista da sociologia, procuro identificar o espaço escolar e as principais narrativas que o determinam. Ao final, buscando analisar as principais abordagens da arte na educação, foco em alguns teóricos que fundamentam o teatro como área específica do conhecimento.

1. Flores e pedregulhos, surpresas e desafios de um caminho

No atual contexto sócio-educativo é possível perceber, desde a Educação Infantil, uma ampliação do campo do ensino do teatro voltado a crianças. No entanto, diversos estudos, conforme explicitarei mais adiante, tem questionando a metodologia, bem como os objetivos, das práticas lúdicas e dramáticas adotadas em sala de aula. As formações docentes, por vezes, parecem desconsiderar o ponto de vista da criança, à medida que as práticas desenvolvidas nem sempre condizem com as potencialidades e dificuldades inerentes a cada estágio do desenvolvimento.

Uma das questões discutidas neste trabalho é a necessidade de se atravessar o vão entre o conhecimento epistemológico e a pedagogia teatral.

Motivado pela minha trajetória docente nestes últimos quatro anos, paralela aos estudos de licenciatura em teatro, tenho levantado questões desde o princípio, quando tive a oportunidade ímpar de estagiar como professor de teatro no Centro de Desenvolvimento da Expressão (CDE), uma escola de artes vinculada à Secretaria de Cultura do Estado do Rio Grande do Sul (SEDAC), onde trabalhei com alunos de cinco a dezesseis anos de idade, organizados em turmas de crianças, pré-adolescentes e adolescentes.

A partir daquela primeira experiência docente passei a questionar-me quanto à evolução da atividade dramática, uma vez que percebia a necessidade de um planejamento muito diferenciado para cada turma. Tal hipótese ganhou corpo quando, ainda na mesma instituição, participei de estudos de arte-educação que desvelavam o percurso evolutivo das etapas gráficas da criança e do adolescente. Numa busca teórica, tentei compreender o desenvolvimento dramático segundo alguns autores, como Peter Slade (1978) e, mais tarde, Viola Spolin (1979).

Apesar de significativas compreensões sobre a espontaneidade infantil acrescentadas pela obra de Slade e sobre o amplo sistema de jogos sugeridos por Spolin, outras questões surgiram dessas leituras, devido à divergência de perspectivas dos autores. Enquanto o primeiro preconiza o jogo coletivo, evitando a distinção entre quem joga e quem assiste, Spolin, por sua vez, distingue bem estes papéis investindo na formação crítica, propondo “um

procedimento marcado pela preocupação da comunicação entre quem faz e quem assiste” (PUPO, 2005, p. 219).

Além desta questão, pude verificar que as formas de intervenção durante o jogo também apontavam diferenças significativas entre as concepções dos autores. A supervalorização do processo e da livre expressão, defendida por Slade, coloca o professor de forma não diretiva, priorizando a espontaneidade e a criatividade, em detrimento dos conhecimentos específicos de teatro. De outro lado, Spolin também investe na capacidade do improviso espontâneo do aluno, mas suas instruções permanecem ativas durante a experiência dramática no intuito de auxiliar o discente no domínio das formas expressivas.

Tais conhecimentos, apesar de ampliarem a minha visão sobre o ensino do teatro em geral, pouco contribuíram para que eu resolvesse minha questão original. Intuitivamente acreditei que os fundamentos de Spolin eram mais norteadores para o que pretendia desenvolver com meus alunos. Mesmo assim, não dava conta das minhas questões relativas ao desenvolvimento das etapas evolutivas da construção do teatro.

O movimento de arte-educação⁴, que deu origem ao CDE, em 1961, foi impulsionado pelas artes plásticas. Nesta corrente, as orientações sugeridas pelo professor devem ponderar a etapa gráfica que o aluno se encontra. As artes plásticas, de um modo geral, possuem um registro palpável. Curiosamente, ao comparar desenhos realizados por crianças em faixa etária aproximada, mesmo que de diferentes gerações, é possível identificar características semelhantes (traços, utilização das cores, formas geométricas, percepção de espaço e tempo, entre outras), revelando assim, as relações que o sujeito, em determinado período de sua vida, tende a construir com seu meio⁵.

Nessa perspectiva, ciente das peculiaridades predominantes de cada estágio, o educador torna-se mais próspero em suas considerações, cativando no aluno um desenvolvimento pleno dentro de cada etapa, ou seja, esta

⁴ Ver RODRIGUES, Augusto. *Escolinha de Arte do Brasil*. INEP/MEC, 1980.

⁵ Presenciei esta analogia no já referido Curso de Arte-Educação, organizado em parceria entre o CDE e a Escolinha de Arte da UFRGS. O material estudado pertence ao acervo de desenhos de mais de quarenta anos do CDE.

compreensão permite ao adulto oferecer condições para que a criança explore melhor suas potencialidades.

A constatação de que o desenvolvimento do desenho da criança tem um percurso, um modo de ser entendido e analisado em cada período, instigou-me a questionar o fato de haver tanta explicação e fundamento para as etapas evolutivas da expressão gráfica, enquanto que para a expressão dramática parecia não haver um estudo análogo.

Foi somente próximo do término do meu estágio naquela instituição⁶ que encontrei pesquisas voltadas às etapas evolutivas do jogo, quando, no Curso de Licenciatura em Teatro, na disciplina de *Fundamentos do Ensino do Teatro* revelei ao professor João Pedro Alcantara Gil a minha curiosidade sobre o tema. Foi por ele indicado o estudo da obra de Joana Lopes (1989), com a qual eu tive maior contato posteriormente, na disciplina de *Metodologia do Ensino do Teatro*.

No trabalho intitulado *Pega Teatro*, a autora descreve a partir de sua prática as “fases evolutivas do jogo dramático infantil”, caracterizando-as desde as primeiras imitações, passando pelo faz-de-conta até a fase da brincadeira “realista”. Posso dizer que o estudo auxiliou consideravelmente nas reflexões e planejamentos de minhas práticas docentes, evitando certas frustrações e acrescentando fundamento a certas hipóteses que já havia construído empiricamente.

No entanto, ao realizar a disciplina que compreendeu meu primeiro Estágio Curricular, na turma Amora 1B⁷, do Colégio de Aplicação da UFRGS, senti a necessidade de algo mais substancial para o argumento do meu trabalho, que, por sua vez, me impulsionava a retornar à questão do desenvolvimento expressivo. Constatei ainda no período de observação das aulas que as características das relações construídas com os jogos dramáticos desenvolvidos pela professora regente, Lisinei Rodrigues, indicavam que

⁶ Desde que sai do CDE permaneci atuando na docência de teatro em diversos espaços (maioria não curricular) com alunos de variadas idades (de quatro a setenta anos). Atualmente ministro aulas de teatro para turmas de crianças entre seis e onze anos no Teatro Escola de Porto Alegre (TEPA).

⁷ Equivalente à quinta série do Ensino Fundamental.

aquele grupo de alunos estava, em sua maioria, na fase de declínio do jogo simbólico; assim, foi do meu interesse investigar a relação destes sujeitos com o faz-de-conta, o jogo regrado e o jogo teatral.

Diante desta curiosidade pude compreender, sobre o prisma da epistemologia genética, o desenvolvimento do jogo simbólico, através da pesquisa de Vera Lúcia Bertoni dos Santos, também professora do Departamento de Arte Dramática e – coincidência ou não – orientadora deste meu trabalho.

Em *Brincadeira e Conhecimento: do faz-de-conta à representação teatral*, a autora descreve sua pesquisa realizada com professoras e alunos da Educação Infantil, buscando analisar as diferentes perspectivas educacionais do teatro neste âmbito da Educação Básica. Para tanto desenvolve um estudo, calcado na obra de Jean Piaget, relacionando a evolução do jogo simbólico à manifestação estética da criança. Em última análise, busca compreender a construção do conhecimento teatral sobre o ponto de vista de quem aprende, compreendendo suas limitações e possibilidades.

Estudar o período de desenvolvimento que antecedia ao da turma Amora 1B, bem como conseguir preparar os alunos ao que sucederia foi fundamental para o desempenho do meu estágio. É neste sentido que destaco a importância de se compreender o todo de um desenvolvimento. Ainda que não se pretenda trabalhar com crianças pertencentes especificamente a uma determinada faixa etária, ter uma noção do percurso realizado pelo indivíduo é essencial à compreensão da sucessão das etapas do seu desenvolvimento.

Trata-se de como conhecer um caminho que devo percorrer junto de alguém. Se para ambos é novidade, poderá ser tão árduo e repleto de obstáculos quanto prazeroso pelas novas descobertas. Ficamos, desta forma, a mercê da sorte de encontrarmos flores ou pedregulhos. No entanto, se um de nós tem uma espécie de mapa, ou ao menos sabe de onde partiu e aonde pretende chegar, acabamos por trilhar um caminho mais seguro e podemos desfrutar de certas “bonitezas⁸” que ficariam difíceis de serem percebidas no caminho desconhecido.

⁸ Termo difundido pela obra de Paulo Freire.

2. A construção do conhecimento teatral sob o ponto de vista de quem aprende

A imaginação assume características diferentes de acordo com a fase do desenvolvimento mental de cada indivíduo. A perspectiva da epistemologia genética defende que “incentivar o desenvolvimento artístico da criança implica na compreensão da relação entre imagem e pensamento” (KOUDELA, 2006, p. 32). Para tanto se faz necessário discorrer sobre o percurso evolutivo dessa relação – imagem e pensamento –, caracterizando cada etapa do desenvolvimento da expressão dramática no ser humano. Antes disso, para evitar generalizações, certas considerações se fazem importantes.

A referência cronológica não deve ser adotada com inflexibilidade. A perspectiva piagetiana, também denominada construtivismo interacionista, identifica como se estrutura o desenvolvimento cognitivo, compreendendo este como um processo de sucessão de esquemas mentais, no qual “uma estrutura mental mais simples constitui, sempre, a base ou infra-estrutura de estruturas mais complexas” (GOULART, 2007, p.16). Existe uma estimativa dos períodos da vida em que um esquema de maior equilíbrio tende a suceder ao de equilíbrio inferior. Esta superação deverá ocorrer de forma gradual. A esse respeito Lopes (1989), ao caracterizar as etapas evolutivas da expressão dramática⁹, alerta sobre o caráter gradativo das sucessões:

No processo de amadurecimento da expressão uma determinada forma ou estrutura está ultrapassada quando o participante adquire novos elementos, capacidades e interesses, integrando-os ao seu ato de criação, trabalhando-os até esgotá-los. Entre uma etapa e outra, temos um momento intermediário que apresenta esquemas passados e esboços daquela que está sendo descoberta. Gradativamente, pela acentuação da nova estrutura, a fase anterior é “engolida”. Então podemos denominar e orientar a nova estrutura, que aparece com seus contornos nítidos. (LOPES, 1989, p. 68)

⁹ Quando utilizo “expressão dramática” refiro-me a todo o processo em que ocorre a representatividade, desde as primeiras fases da vida de um ser humano ao estágio adulto, seja esta manifestada intencional ou não. Com o mesmo propósito, Joana Lopes utiliza o termo “jogo dramático”. No entanto, para prevenir confusões, este trabalho adota a acepção de Spolin, em que “jogo dramático” refere-se ao jogo espontâneo, sem intenção de comunicar. Já o termo “jogo teatral” define os jogos de representação dramática em que existe a intenção concreta de comunicar algo a alguém.

Outro aspecto, importante para a compreensão do assunto, é a noção de que a dialética construtivista advém da conciliação entre as formas de pensamento que se sucedem ao longo da vida. Uma afirmação assimilada por determinado esquema é negada pelo esquema que a sucede, mas novas informações, advindas da interação entre o sujeito e seu meio, tendem a fazer com que o indivíduo crie um concílio/equilíbrio, entre ambas as formas, acomodando a nova informação a sua estrutura mental. Assim sendo, a ação humana consiste num movimento de equilíbrio entre o que o sujeito sabe e o que está aprendendo. A análise de Piaget da forma como se estrutura o conhecimento implica, portanto, o conceito de assimilação e acomodação. Nessa perspectiva, Koudela (2006, p. 28) discorre sobre como esses processos se relacionam com a imitação e com o jogo:

Piaget indica que o jogo está diretamente relacionado ao desenvolvimento do pensamento da criança. Com qualquer estrutura cognitiva (esquema) há dois processos associados: o jogo assimila a nova experiência de modo a acomodá-la dentro da estrutura cognitiva – jogo para assimilar, imitação para acomodar. Embora a imitação e o jogo estejam diretamente relacionados com o processo de pensamento e com o desenvolvimento da cognição, a imaginação dramática é um fator-chave – é ela que interioriza os objetos e lhes confere significado.

Como veremos mais adiante, o processo de exteriorização da imaginação implicará na habilidade do sujeito em combinar imitação e jogo. Nos textos que seguem, será abordado o processo do desenvolvimento lúdico na vida do ser humano. Piaget distingue três modalidades do jogo no processo da evolução cognitiva de cada sujeito: o exercício, o símbolo e a regra.

2.1. Jogos de exercício

A primeira modalidade lúdica descrita por Piaget são os *jogos de exercício*, que se manifesta ainda no período sensório-motor da criança. Nos primeiros dezoito meses a dois anos de vida o sujeito ainda não dispõe da capacidade de evocar pessoas ou objetos na ausência desses (função simbólica). Nessa fase, suas ações são baseadas na evolução da percepção e da motricidade, portanto, as relações que o indivíduo constrói com o meio (o

termo aqui comporta mundo físico, social e cultural de cada um) são apoiadas exclusivamente nos seus próprios movimentos corporais. Dessa forma, os *jogos de exercício* não têm outra finalidade se não o prazer da descoberta que criança realiza das suas próprias funções. Esses jogos, apesar de sua característica estritamente sensório-motora, “tendem a reaparecer nos estágios mais avançados, como atividade assimiladora das novas funções adquiridas pelo sujeito ao longo de sua vida” (SANTOS, 2002, p. 150).

A classificação desse tipo de jogo é organizada por Piaget da seguinte forma: *jogos de exercício simples, combinações sem finalidade e combinações com finalidades*.

Nos *jogos de exercício simples* predomina o prazer que o jogo proporciona pela percepção que a criança constrói de suas próprias capacidades funcionais, portanto, a atividade aqui tem o fim em si mesmo. Quando a criança sacode um chocalho, por exemplo, a ação não constitui um jogo, mas ao perceber o som que ela pode produzir no objeto, passa a sacudir repetidas vezes. Nesse caso, é na repetição da ação que podemos identificar o jogo.

A segunda classe são as *combinações sem finalidade*. A principal característica que distingue esse jogo do anterior é a superação do caráter reprodutivo. Neste período, que principia em torno dos quatro ou cinco meses de idade, ocorre uma ampliação da percepção e da mobilidade corporal da criança. Ao adquirir capacidades como sentar e locomover-se a criança amplia consideravelmente as possibilidades de interação com novos objetos. Novas alternativas de ações podem ser exploradas ao passo que consegue dedicar sua atenção numa mesma atividade.

A curiosidade pela diferentes características observadas numa maior variedade de objetos e materiais com que a criança passa conviver marca o surgimento da terceira classe dos *jogos de exercício*, denominada *combinações com finalidades*. Essa forma de combinação lúdica pode ser observada em dois tipos: os *jogos de construção* e os *jogos de manipulação*.

Nos *jogos de manipulação* a criança investiga as diferentes propriedades características de cada material, tais como tamanho, calor, texturas, entre outras. Além de manipular os próprios brinquedos e demais objetos que a

circundam, nessa fase é comum que a criança desperte interesse pelas brincadeiras com materiais do chão (terra, areia, pedras). A experiência com essas matérias confere ao sujeito diferentes sensações, proporcionando, portanto, a possibilidade de caracterizá-las a partir de sua percepção.

Quanto aos *jogos de construção*, a principal evidência é a capacidade que a criança desenvolve de ordenar e classificar os objetos através das características específicas que ela passa observar em cada um – ficam de exemplo os jogos com blocos ou peças de encaixe, tal como *lego*. Segundo Santos (2004, p. 71), “a interação da criança com esses jogos é essencial para que ela possa construir novos esquemas – tais como, enfileirar, empilhar, classificar (segundo diferentes critérios), agrupar (conforme interesses diversos) – que desafiem a sua capacidade de agir sobre os objetos, significando ampliação do seu universo cognitivo”.

A passagem para o *jogo simbólico* pode ser observada à medida que no próprio *jogo de exercício* a criança passa a criar transposições lúdicas. Essa transição só ocorre ao passo que o indivíduo compreende que os objetos têm uma existência independente da sua. Isso fica evidenciado no momento em que a interação proporcionada pelo *jogo de exercício* sugere uma imagem mental de um objeto ausente e a criança atribui ao objeto presente, ou ao seu próprio corpo, a imagem sugerida.

2.2. Jogo simbólico

A representação por meio de símbolos é o meio utilizado pelo ser humano para organizar sua experiência e compreendê-la.
(KOUDELA, 2006, p. 34)

A partir do período pré-operatório o *jogo simbólico* passa a ganhar um contorno mais delineado. A criança, que até então tinha seu desenvolvimento voltado para si mesmo, passa a explorar e conhecer o mundo ao seu redor, portanto, construindo seu conhecimento através da interação com o meio.

O princípio do *jogo simbólico*, também denominado como *faz-de-conta*¹⁰, pode ser inicialmente percebido quando a criança passa a realizar ficcionalmente suas ações habituais – tais como dormir, comer – fora de seu contexto original. Esta fase de transição é denominada por Piaget como *Esquema Simbólico*. O surgimento da representação ocorre quando o sujeito é capaz de evocar um objeto ausente através de um significante que o torna presente. É importante elucidar que nesse momento ainda não há concretamente a intenção de comunicar. A criança não está preocupada se o símbolo utilizado tem analogia suficiente para que outras pessoas que o estejam assistindo compreendam. Nesse sentido, pode-se afirmar que ela brinca única e exclusivamente para si mesma.

Ulteriores ao domínio da criança sobre o *esquema simbólico*, as primeiras fases do *jogo simbólico* podem ser identificadas, denominadas respectivamente *projeção dos esquemas simbólicos nos objetos novos* e *projeção de esquemas de imitação em novos objetos*. Na primeira, as ações habituais que a criança realiza são projetadas em outros objetos ou pessoas, como dar mamadeira a seus brinquedos ou a outras pessoas. O segundo tipo de projeção é quando, através da imitação, as ações de outros sujeitos são projetadas em novos objetos. Nesse caso o gesto que ela imagina é o que está sendo simbolizado por meio do novo objeto e do gesto realizado.

De certa forma, a fase seguinte assinala aprimoramentos da anterior. Dois tipos de assimilação caracterizam essa fase: no primeiro deles, a *assimilação simples de um objeto a outro*, “o sujeito age utilizando outros objetos, que não os reais, para representar os objetos ausentes, ou seja, assimila ludicamente (assimilação representativa) um objeto a outro” (SANTOS, 2004, p. 76). Ocorre, portanto, a dissociação do significado de determinado objeto para lhe conferir o sentido de outro. O segundo tipo é

¹⁰ A partir de observações e descrições do jogo infantil, Lopes (1989) analisa e identifica as variações de estrutura de uma fase para outra. A autora não faz alusão ao termo *jogo simbólico*, mas pode se deduzir que equivale a denominação *brincadeira dramatizada*, empregada pela autora. De acordo com suas observações, ela organiza a *brincadeira dramatizada* em duas fases. A primeira fase se subdivide em duas, respectivamente: *fundo de quintal* e *faz-de-conta*. A segunda fase, também se subdivide: *intenção de realismo* e *realismo*. Na abordagem piagetiana, adotada por este trabalho, *faz-de-conta* não é exatamente uma subdivisão do *jogo simbólico*, e sim equivale à compreensão ampla do termo *jogo simbólico*.

assimilação do corpo do sujeito ao corpo de outrem ou a quaisquer objetos. Nessa fase, a expressão corporal é o principal instrumento para que a criança confira o sentido que deseja expressar. Para tanto, ela imita as características de outra pessoa, animal ou ser inanimado. Contudo, pode-se dizer que durante o jogo ela mantém o próprio comportamento. Assim, a representação ocorre de forma generalizada, assumindo apenas traços dos objetos/sujeitos simbolizados.

A terceira fase do simbolismo lúdico é denominada *combinações simbólicas*. A criança passa a ter uma capacidade maior de criar cenas inteiras, ao invés das imitações isoladas, predominantes na fase anterior.

Nas *combinações simples*, que inauguram esta fase, o símbolo “passa a ser o resultado de uma colaboração entre a assimilação lúdica e a imitação, superando o papel reprodutivo que, até então, desempenhava” (SANTOS, 2004, p. 78). As temáticas mais habituais representadas pelas crianças são as das circunstâncias da vida familiar (“brincar de casinha” e variações do gênero), os personagens do universo infantil¹¹, os animais, entre outros. Embora ainda permaneça centrada em si mesma, a criança tende a esboçar uma intenção de socialização, à medida que brinca com as demais.

Há outros três tipos de *combinações simbólicas*: *liquidantes*, *compensatórias* e *antecipatórias*. Estas constituem transposições lúdicas de realidades vivenciadas pelo sujeito, atendendo às necessidades psicológicas da criança diante de certas circunstâncias de impasse. Esse tipo de combinação surge como resposta “para compensar uma carência, para liquidar uma sensação de desagravo ou para antecipar simbolicamente um acontecimento de consequências supostamente danosas” (SANTOS, 2002, p. 152).

¹¹ Teoricamente, falando-se de crianças, “personagens” referem aos contos de fadas, contos populares, desenhos animados, entre outros personagens que variam conforme cada cultura. No entanto, seria no mínimo ingênuo da minha parte tentar definir as imagens do “universo infantil”, se não relevasse a veiculação de programas televisivos adultos passando em horário impróprio, o apelo violento de considerável percentual dos desenhos animados, sem falar nas dificuldades encontradas para controlar o acesso a internet. A esse respeito indico o livro *A criança e a produção cultural*, que, como sugere o título, reúne uma série de textos que abordam as influências e interferências da produção cultural no universo infantil.

No final do período pré-operatório ocorre gradualmente um declínio do *jogo simbólico* em prol da busca da verossimilhança nas transposições lúdicas. O gradativo domínio da simbolização discursiva (linguagem verbal) traz contribuições significativas no avanço da socialização e da organização, que, por sua vez, acarreta na transição entre o *jogo simbólico* e o *jogo regrado*. À medida que a criança abandona o egocentrismo, aumenta sua capacidade de descentração e socialização. A busca de adaptação social se dá através de uma aplicação efetiva das regras e do espírito cooperativo entre os jogadores.

Finalmente, no período operatório-concreto identifica-se com maior clareza a intencionalidade de imitação objetiva do real. “Esta nova forma de abordar o mundo permite à criança pensar a realidade, organizando-a graças a artifícios mentais, embora ainda precise usar como referência objetos concretos” (GOULART, 2007, p. 26).

2.3. Jogo regrado

Nos estágios anteriores, a criança aceita as regras como algo exterior a ela, incapaz de questioná-las, “o adulto lhe impõem suas opiniões e vontades e a criança aceita sem se dar conta” (KOUDELA, 2006, p.35). Nesse sentido é importante compreender que, enquanto ela permanece centrada no prazer da experimentação de suas próprias necessidades, a criança brinca sem a preocupação de atingir um objetivo comum, o que em última análise pode ser visto como um grupo que coopera em prol do sucesso do jogo. À medida que se socializa a crença lúdica vai enfraquecendo em proveito das regras comuns ao grupo que pretende um determinado objetivo.

Nesse processo, denominado *estágio de cooperação nascente*, percebe-se que a criança passa a aceitar que as regras podem ser modificadas, desde que isso aconteça em acordo comum do grupo. “O sentido de cooperação leva ao declínio do misticismo da regra quando ela não aparece como lei exterior, mas como o resultado de uma decisão livre porque mutuamente consentida” (KOUDELA, 2006, p. 49).

A socialização da criança oferece diferentes níveis de utilização das regras nas dramatizações coletivas. A partir da *intenção de realismo*, própria desse período, o grupo passa a se esforçar para conseguir transmitir as idéias coletivas, cooperando no sentido de atender as regras que tornam o jogo comunicável.

A capacidade de interiorizar suas ações e revertê-las mentalmente, habilidade esta inaugurada no período operacional-concreto, despertará no indivíduo seu senso crítico, surgindo, muitas vezes, uma lacuna entre o que o sujeito gostaria de comunicar e o que de fato comunica. Embora esta distância frustre a criança, é importante ter em mente que “é essa mesma frustração que vai empurrá-lo a descobrir caminhos e técnicas novas” (LOPES, 1989, p.84).

Cabe aqui, salientar a importância e o cuidado com que deve ocorrer a intervenção adulta, frequentemente solicitada nesta fase. A colaboração do adulto deve acontecer “no sentido de auxiliá-las a encontrarem as suas próprias soluções evitando impor seus padrões estéticos” (SANTOS, 2004, p.81).

Entre as demais características que marcam este período destaca-se a dedicação à construção do cenário e figurino, uma vez que estes colaboram com sua intenção de transposição da realidade de modo mais eficiente do que na encenação, propriamente dita. A verossimilhança almejada no jogo dramático “exige operações mentais de um nível maior de abstração, exigindo trabalho com conceitos e noções” (LOPES, 1989, p.88). Portanto, a intenção de realidade limita suas possibilidades, na proporção em que o indivíduo se percebe longe de suas ambições abstrativas. Será através da criação do material cênico que a criança irá satisfazer, mais rapidamente, seu desejo de aproximar a realidade à ficção.

Consoante ao alcance do realismo se estabelece o declínio evidente do simbolismo lúdico. No entanto, será neste período, por volta dos dez anos de idade, que a criança apropria-se efetivamente das regras dentro dos jogos sociais: “a heteronomia dá lugar à autonomia: a regra passa a ser resultado de consentimento mútuo, de livre acordo entre os participantes” (SANTOS, 2004, p.96). É, portanto, neste momento que o jogo regrado oferece ao sujeito uma maior autonomia, conferindo-lhe um prazeroso desafio.

O percurso descrito até então se faz necessário para que, mais adiante, se efetive plenamente o jogo teatral. O domínio das regras e a socialização, características que marcam o operacional-concreto, são pré-requisitos para esse tipo de modalidade lúdica, na qual “a noção de regra é eleita como parâmetro central da proposta de aprendizagem. O acordo do grupo que joga em torno da estrutura dramática – lugar, papéis/personagens e ação – constitui o ponto de partida” (PUPO, 2005, p.219). Certas capacidades, como a construção da personagem, só serão adquiridas no período das operações formais, quando os jovens passam a determinar a realidade, não somente, através do raciocínio concreto, mas também utilizando de hipóteses e deduções.

3. A formação profissional e seus limites

As dificuldades com que me deparei nas minhas experiências docentes indicam limitações existentes no currículo da licenciatura em teatro. O fato da habilitação do professor de teatro voltar-se mais objetivamente às Séries Finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, em função de determinações legais que restringem a obrigatoriedade do ensino regular de teatro a tais períodos do processo de escolarização, parece desconsiderar, a meu ver, a possibilidade de ampliação do campo não-formal e informal ao ensino de crianças menores.

Nesse sentido, considero que, ainda que não haja impedimento de atuação do professor de teatro no campo não-formal – espaço que, por sinal, tenho atuado desde o princípio de minha experiência docente – penso que poderia haver uma maior atenção curricular aos cuidados que o desenvolvimento dramático infantil exige.

O público em questão requer um olhar cauteloso a cada estágio de seu desenvolvimento. Tal premissa é justificada por Santos, quando, após analisar cada etapa evolutiva da expressão dramática da criança, desde seu nascimento, conclui:

Ao considerar a larga faixa etária dos jogos simbólicos, a qual pode começar antes dos dois anos de idade e estender-se até os onze anos, observa-se que tais condutas assumem características e funções diferenciadas à medida em que evoluem. Nesse sentido, entendo que essa atividade necessite de uma cuidadosa observação e criteriosa análise para que seja identificada e desenvolvida nas suas diferentes formas. (SANTOS, 2004, p. 84)

Acredito que poucas disciplinas do curso que realizei permitiram pensar nos critérios desta análise, a que nos propõe Santos. Portanto, penso que diante de tais exigências, o currículo do curso deveria considerar possibilidades de um maior preparo dos profissionais, que os torne aptos a trabalhar também com crianças menores de dez anos.

Em relação à Educação Infantil e às Séries Iniciais, âmbitos em que a presença do professor de teatro é facultativa e tem caráter especializado, sendo observada muito raramente, pressupõe-se que os profissionais oriundos do Magistério ou da Pedagogia dariam conta de construir uma educação

alicerçada nos múltiplos saberes necessários ao desenvolvimento integral do ser humano, incluindo neste leque a compreensão acerca do desenvolvimento da expressão dramática. No entanto, a hipótese de que a pedagogia voltada à Educação Básica de crianças consiga abarcar o desenvolvimento lúdico e dramático tem sido interrogada por diversos estudos.

No artigo intitulado *O teatro na educação dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental: possibilidades de uma formação mais integral*, Cristiane Werlang¹² questiona a qualidade do ensino/aprendizagem oferecido aos futuros professores do Ensino Fundamental, argumentando que “damos poucas oportunidades para que estes vivenciem e construam para si mesmos o significado e a importância do teatro na sua formação.” (Werlang, 2008, p. 58). A indagação é fundamentada na sua pesquisa, que permitiu constatar que diversos cursos voltados à formação do profissional em questão nem mesmo possuem a área de teatro.

Após defender a importância da experiência estética ao desenvolvimento de um ser humano que “dialoga com a realidade para edificar-se” (Werlang, 2008, p. 60), a autora conclui:

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. (WERLANG, 2008, p. 63)

Acrescento ainda que mais do que espaço na educação escolar é preciso investigar a qualidade oferecida pelo ensino de teatro e garantir que se considere o ponto de vista da criança e suas possibilidades de construção do conhecimento.

Na área da Educação Infantil, Santos relata as dificuldades de se encontrar um ponto de equilíbrio entre a visão de quem ensina e de quem aprende:

Na análise dos relatos das crianças, o que mais chama a minha atenção é a maneira de como elas caracterizam as suas construções lúdicas espontâneas e nas relações sociais que elas suscitam, em oposição à caracterização das atividades teatrais dirigidas pelas professoras. (SANTOS, 2004, p. 113)

¹² Mestre em educação pela Universidade Federal de Santa Maria, UFSM. Professora de atuação do Departamento de Arte Dramática da UFRGS.

Em última análise, podemos verificar dificuldades em se pensar o desenvolvimento das etapas dramáticas na criança, em ambas as formações. A do professor de teatro, talvez pela restrição de sua habilitação, raramente oferece oportunidade de desenvolver estudos aprofundados da relação entre as capacidades cognitivas de cada estágio da criança e o conhecimento teatral. A do professor da Educação Básica, por sua vez, nem sempre contempla a experiência teatral, e mesmo quando o faz, raramente assume o teatro como área específica do conhecimento.

4. A construção do sentido

Inúmeros homens e mulheres deram sua contribuição para história, comprovando de perspectivas variadas (filosófica, sociológica, biológica, pedagógica, entre diversas outras “lógicas”), a importância da arte para a constituição do ser humano. Tentarei neste capítulo fazer um apanhado de alguns desses teóricos, “sujeitos da história”, diria Freire (2006, p. 54), que de alguma forma contribuíram para fundamentar o teatro como área específica do conhecimento.

No entanto, antes de abordar esse tema, acho oportuno abrir um parêntese e perguntar: se tantas pessoas já argumentaram essa importância, por que ainda hoje é preciso justificar a arte dramática como área específica do conhecimento?

Pensar o sentido do teatro na educação requer que pensemos antes o sentido desse espaço almejado. Julguei importante falar de sentido, pois, a meu ver, pensar em formas de entender o outro – e acredito que, sobretudo, é a isto que se dedica este trabalho – exige que procuremos entender a nós mesmos e o sentido que configuramos ao espaço que ocupamos.

4.1. O sentido da escola: reprodutora ou libertária?

Nossas escolas continuam preocupadas em ensinar e não param para pensar o que é ensinar, como se aprende, porque se aprende. “Dar aulas” tem-se constituído na única preocupação da escola. Tudo se resume em dar “aula”. Precisamos parar e pensar a escola, pensar no que estamos fazendo. (GADOTTI, 2008, p. 107)

Parar. Pensar a escola. O que se faz lá? Qual é o sentido do professor nessa instituição? Qual é o sentido dessa instituição na sociedade? Qual é o sentido desse professor na sociedade, ou ainda, qual é o papel social do professor? Tais questionamentos, ainda que não sejam plenamente respondidos, são norteadores das percepções do contexto no qual se situa o teatro enquanto área do conhecimento.

Na obra denominada “Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido”, Moacir Gadotti defende que a construção do conhecimento implica

necessariamente atribuir sentido ao que se faz. Segundo o autor a resistência do aluno em “aprender” está relacionada com a dificuldade que ele encontra de configurar sentido àquilo que lhe está sendo ensinado:

O professor precisa saber, contudo, que é difícil para o aluno perceber a relação entre o que ele está aprendendo e o legado da humanidade. O aluno que não perceber esta relação não verá sentido naquilo que está aprendendo e não aprenderá, resistirá à aprendizagem, será indiferente ao que o professor estiver ensinando. Ele só aprende quando quer aprender e só quer aprender quando vê na aprendizagem algum sentido. O aluno não deixa de aprender porque é “burrinho”. Ao contrário, às vezes, a maior prova de inteligência encontra-se na sua recusa em aprender. (GADOTTI, 2008, p. 59-60)

No entanto, para que o aluno possa fazer “a relação entre o que ele está aprendendo e o legado da humanidade” é preciso que o professor também se aproprie dos sentidos de sua profissão. Portanto, além dos saberes específicos de sua disciplina, é necessário que o educador domine o significado do conteúdo que é dado pelo conjunto social, político, econômico, histórico.

Para o autor, o conjunto no qual está inserido o sistema formal de educação, tem supervalorizado o econômico em detrimento do humano. Os princípios predatórios do neoliberalismo têm configurado à escola uma formação instrumentalista e utilitária. Gadotti acredita que a “mercantilização da educação (a educação como mercadoria, como negócio) é um dos desafios humanos mais decisivos da história atual” (GADOTTI, 2008, p. 92).

Sobre esse desafio, Hernández (2007), em sua investigação sobre os reflexos sociais gerados pelas representações visuais, parte da análise das narrativas predominantes sobre a educação e na resistência/dificuldade em mudá-las.

O autor entende por narrativas as “formas de estabelecer a maneira como há de ser pensada e vivida a experiência” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 11). De um modo geral ele sintetiza as principais narrativas, que permanecem ao longo da história “dando voltas como um catavento” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 13). Numa tendência à naturalização fatalista, as narrativas seguem sendo reproduzidas sem conseguir atribuir sentido às práticas educativas exercidas pelos sujeitos da educação, tampouco ao contexto social em que estão inseridos.

Segundo Hernández, a narrativa predominante conecta-se com a hegemonia do homem branco, cristão, ocidental. Nessa tradição civilizatória, gerada com a expansão colonizadora europeia, a eleição dos saberes que a escola se predispõe a ensinar são determinados na perspectiva da dominação cultural:

Esta narrativa projeta-se na seleção de alguns conhecimentos escolares na qual o “outro” (aquele que não faz parte do “nós” hegemônico) é apresentado em posição de subordinação – pela qual há de ser civilizado e, portanto, justificadamente explorado e despojado de seus saberes. A partir disso é que, em grande parte, a visão que se apresenta na Escola¹³ sobre o conhecimento e os saberes é mediada pela idéia da dominação cultural que faz com que se veja/trate o outro como subalterno. Este outro seria o menino, a menina (crianças) e os jovens e, em parte, os docentes e famílias. (HERNÁNDEZ, 2007, p. 13)

Em lógica semelhante, sobre a forma pela qual o poder se traduz em dominação cultural, o ponto de vista da sociologia da educação pode atribuir significativas contribuições. Num estudo sobre as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política, Tomaz Tadeu Silva (1996) compara as pesquisas de Bernstein e Bourdieu, ícones do estudo dos processos de reprodução cultural e social através da educação. Na análise dessas teorias são identificados elos entre as estruturas sociais e as estruturas mentais.

Para Bernstein, a forma pela qual as relações de poder são transmitidas define-se pela capacidade de manter a divisão das categorias sociais do trabalho¹⁴. A educação conforma o aluno à sociedade, ensinando valores e habilidades em prol de sua socialização. Nesse sentido, o processo de comunicação pedagógica é determinante das posições que os sujeitos ocupam na estrutura de classes. No entanto, sua análise se delimita nos “efeitos diretamente socializadores da educação” (SILVA, 1996, p. 16).

Bourdieu, por outro lado, não desconsidera os efeitos diretos, mas sua pesquisa enfatiza os efeitos “indiretos”, ou ainda, efeitos simbólicos. Segundo a comparação de Silva, em relação à comunicação pedagógica, Bourdieu considera que ela esteja “enviesada em favor da classe dominante, ao utilizar

¹³ O autor opta por utilizar Escola com maiúscula quando se refere a todas as instituições dedicadas a formar indivíduos dentro de regime de regulamentos e sanções. Abrangendo da educação infantil à pós-graduação.

¹⁴ “Que tanto pode ser a divisão social do trabalho mais ampla do capitalismo quanto à divisão do trabalho na escola, na família, etc.” (Silva, 1996, p.18)

no processo de transmissão a linguagem e a cultura daquela classe, ou melhor, ao supor neste processo o domínio da cultura dominante” (SILVA, 2006, p. 14).

Pensando nas relações de poder reproduzidas pela educação é necessário investigar o processo pelo qual ocorre a transmutação das forças. Para Bourdieu, o modo pelo qual o poder se traduz em dominação cultural será definido através da noção que ele denomina como “violência simbólica”:

Em virtude da força original, a classe dominante pode definir uma cultura particular como sendo “a” cultura. A inferioridade social dos grupos subordinados fica então sendo definida como um déficit em relação à cultura dominante definida como “a” cultura, aparecendo, portanto como uma inferioridade “justa”, legítima. Esconde-se, no processo, a relação de força original. (SILVA, 1996, p. 18)

Assim sendo, a força material é reforçada pelo processo de reprodução cultural, uma vez que tende a legitimar a cultura dominante. O autor compreende a origem desta legitimação pelo valor simbólico atribuído aos títulos e credenciais conferidos pela instituição escolar, ou seja, “a pessoa torna-se aquilo que o título, o certificado diz que ela é. Ela se torna o que é pelo fato dela mesma acreditar nisto, assim como pelo fato de a própria sociedade, os outros, acreditarem nisso” (SILVA, 1996, p. 17).

Apesar das divergências, Bourdieu e Bernstein concordam numa questão crucial sob a perspectiva sociológica. Para os autores, a estagnação da estrutura social e as relações de poder que a permeiam são derivadas, em boa parte, da ausência de conhecimento da estrutura pela qual a prática social é determinada. “O processo é tanto mais eficaz quanto é mais inconsciente, quanto mais se desconhecem ou não se reconhecem os mecanismos pelos quais se produz o que dizemos ou fazemos” (SILVA, 1996, p. 21).

Outro fator determinante da “eficácia dos efeitos de poder”, e também de comum acordo entre os autores em questão, diz respeito à autonomia aparente dos sistemas educacionais em relação aos sistemas de produção. Para ambos a dissimulação da função objetiva da escola é proporcional ao êxito da mesma, enquanto conservadora e reprodutora das estruturas das relações de classe.

Apesar do quadro nebuloso, é a identificação dos mecanismos que sugere possibilidades para superá-los. Na medida em que abrimos caminho diante dessa penumbra, na qual se estabelece a relativa autonomia da educação e a ignorância do modo pelo qual o poder atua nas relações da

educação e das reproduções sociais, surgem perspectivas de mudanças. Segundo Bernstein,

a autonomia relativa da educação significa um espaço real da possibilidade de ação independente dos agentes de controle simbólico, constituído uma arena potencial de conflito e de mudança. (BERNSTEIN, apud SILVA, 1996, p. 22).

As importantes contribuições acerca da sociologia colaboram na contextualização do papel que a escola exerce em nossa sociedade. Além disso, fundamentam o pensamento de vários pesquisadores da educação, que sustentam hipóteses sobre os desafios das práticas educativas contemporâneas.

Ao fazermos uma analogia com a perspectiva desses sociólogos, podemos constatar que Freire, em relação à violência simbólica e à dificuldade que temos de identificar os mecanismos cristalizadores das narrativas predominantes, identifica a imposição de ideologias fatalistas de uma verdade distorcida – as coisas são como são, e não podem ser mudadas:

O poder da ideologia me faz pensar nessas manhãs orvalhadas de nevoeiro em que mal vemos o perfil dos ciprestes como sombras que parecem muito mais manchas das sombras mesmas. Sabemos que há algo metido na penumbra, mas não o divisamos bem. A própria “miopia” que nos acomete dificulta a percepção mais clara, mais nítida da sombra. Mais séria ainda é a possibilidade que temos de docilmente aceitar que o que vemos e ouvimos é o que na verdade é, e não a verdade distorcida. (FREIRE, 2006, p. 126)

A “arena potencial de conflito e mudança” a que se refere Bernstein deve ser investigada. Para Freire, a questão não se resume em determinar a educação “nem apenas *reprodutora* nem apenas *desmascaradora* da ideologia dominante” (FREIRE, 2006, p. 98). Não somos apenas objetos da história, mas sujeitos dela. É necessário perceber a impossibilidade de neutralidade na educação, pois eximir a educação de seu contexto político é robustecer as narrativas predominantes. Urge, portanto, que nós, sujeitos da educação nos posicionemos criticamente diante de nosso contexto e analisemos nossas possibilidades:

“Lavar as mãos” em face da opressão é reforçar o poder do opressor, é optar por ele. (...) O que se coloca à educadora ou ao educador democrático, consciente da impossibilidade da neutralidade da educação, é forjar em si um saber especial, que jamais deve

abandonar, saber que motiva e sustenta sua luta: *se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode*¹⁵. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante. O que quero dizer é que a educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queira, nem tampouco é a perpetuação do *status quo* porque o dominante o decreta. (FREIRE, 2006, p. 112)

Compreender as maneiras como têm sido pensadas e vividas nossas experiências escolares, bem como a identificação dos mecanismos cristalizadores da estrutura de classes é fundamental para compreender como o teatro tem sido concebido na educação.

4.2. O ensino do teatro: área essencial do conhecimento

Numa sociedade baseada na dominação, expressa pela concentração de riquezas por poucos e pela miséria de grande parte da população, não interessa a quem está no poder a formação integral do cidadão, leia-se o desenvolvimento do ser nos domínios cognitivo, psicomotor, afetivo e estético. É isso que a arte na educação promove, sem limitar-se a desenvolver-se apenas a razão. (FARIAS¹⁶, 2008, p. 28)

Para Ingrid Dormien Koudela, uma das principais pesquisadoras do ensino do teatro no país, o teatro deve compor a educação escolar, pois se relaciona intrinsecamente com o desenvolvimento intelectual dos sujeitos. Na visão da autora, aliada aos estudos de Piaget sobre a construção do conhecimento, definir os objetivos específicos do teatro nos processos educativos requer compreender como o desenvolvimento da inteligência se relaciona com a linguagem e com o discurso. Segundo ela as principais características que distingue os seres humanos dos demais primatas é a capacidade de fazer símbolos, o que em última análise seria “a representação de um objeto, evento ou situação na ausência desse”. (KOUDELA, 2006, p. 28)

Koudela (2006) e Santos (2004) apontam para os estudos de Susanne Langer a respeito da função do símbolo na arte. Para Langer existem duas formas distintas de simbolização.

¹⁵ Grifo do autor.

¹⁶ Sérgio Coelho Borges Farias é professor da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

A primeira delas, a forma discursiva, diz respeito ao discurso verbal, modo pelo qual o pensamento em articulação com a racionalidade é expresso através da linguagem. A simbolização da forma discursiva já é pré-estabelecida socialmente. A palavra “casa” tem um determinado significado que todos que dominam a língua portuguesa podem se reportar a ela quando desejam se comunicar. Este tipo de simbolização exige, portanto, o aprendizado de um determinado vocabulário conceitual exterior a quem aprende.

O segundo meio de simbolização é forma apresentativa, ou ainda não-discursiva, que se refere a “expressão do sentimento humano através dos diferentes modos de formalização artística” (SANTOS, 2004, p. 59). Diferentemente da discursiva, a forma discursiva dispensa qualquer aprendizado pré-estabelecido, pois é formulado pelo sujeito para o seu próprio uso. Assim sendo, para Santos (2004, p. 59), Langer define a

(...) função primordial da arte como único meio capaz de objetivar o intrincado padrão do sentimento humano, premissa fundamental para que se possa compreender a importância do desenvolvimento das capacidades artísticas na construção ser humano integral.

O teatro, portanto, enquanto forma apresentativa de simbolização, constitui uma área essencial¹⁷ ao desenvolvimento do ser humano. Penso que a própria noção do que é ser “humano” – ultrapassando a visão romântica do termo – seria impossível definir unicamente através dos recursos da simbolização discursiva. Colocar-se no papel de outro é uma experiência impar e rica para decifrar as relações humanas.

No entanto, as instituições educacionais, de um modo geral, ainda encontram dificuldades em reconhecer o teatro como área específica do conhecimento. Apesar dos avanços, das contestações teóricas, da implementação do teatro – ao menos a tentativa disso – na educação formal, muitos professores de outras áreas, pais e alunos insistem em relacionar a arte dramática a um campo educacional de menor valor em relação aos demais.

¹⁷ A noção de essencial vem da abordagem “essencialista” da arte na educação. “Segundo os essencialistas, a arte não necessita de argumentos que justifiquem a sua presença no currículo escolar, nem de métodos de ensino estranhos à sua natureza intrínseca.” (KOUDELA, 2006, p.18)

Conforme pudemos averiguar anteriormente, diversas pesquisas constataam a visão utilitária ou supérflua reservada ao ensino de artes. Na instituição escolar é habitual que as práticas teatrais estejam limitadas, ou ao didatismo voltado às “possibilidades de um melhor aprendizado” de outras disciplinas, ou ainda destinadas ao adorno de datas comemorativas.

É possível constatar ainda que, na ausência de um professor de teatro, outros profissionais da escola ocupem (bem intencionados ou não) a função de “orientar” estas apresentações – é oportuno dizer: às vezes a experiência é tão traumática que, tanto plateia, quanto atores, constituem uma visão desorientada sobre a arte teatral. Condutas que, geralmente, não levam em consideração o processo criativo dos alunos, expondo o grupo a concepções no mínimo duvidosas quanto a sua qualidade estética. Para melhor ilustrar tal abordagem, recorrente na comunidade escolar, destaco as palavras de Biange Cabral¹⁸ (2008) no seu artigo “*O professor-artista: perspectivas teóricas e deslocamentos históricos*”:

(...) o professor de teatro por um lado é pressionado a decorar e animar as datas comemorativas, por outro lado vê seu espaço de atuação ser considerado descartável – um espaço para ser substituído por qualquer atividade emergente ou compromisso de última hora de administração escolar. A complexidade deste quadro, que persiste nos dias atuais, requer uma reflexão sobre a postura, atitudes e ações do professor no campo da escola. (CABRAL, 2008, p. 43)

Tais paradigmas possuem diversos fatores configurativos como déficit curricular, condições de trabalho desfavoráveis, sobrecarga de alunos, falta de investimento para uma formação continuada entre diversos outros que, quando combinados, tendem a agravar a situação. Entretanto, chamo a atenção, novamente, para o contexto social da instituição escolar, como uma hipótese de raiz paradigmática. Acho importante aqui retomarmos alguns conceitos abordados no capítulo anterior e relacioná-los às referidas abordagens do ensino artístico.

Sendo assim, pergunto: o entendimento das complexas formas humanas de expressão que relacionam afetividade, motricidade e cognição poderiam contribuir para tornar consciente o processo pelo qual as estruturas sociais se

¹⁸ Professora do CEART/UDESC. Orienta mestrado e doutorado em pedagogia do teatro.

cristalizam? Seria a arte uma ameaça aos “nós hegemônico”, às narrativas predominantes? Permitir que os “nós não hegemônicos” se apropriem das formas não discursivas de simbolização ofereceria riscos à forma pela qual o poder se traduz em dominação cultural? A quem interessa manter uma visão utilitária da arte? Por que ainda hoje é necessário justificar a arte como área específica do conhecimento?

Não me atrevo a responder essas questões, mas me orgulho em produzi-las e multiplicá-las neste trabalho, na minha prática discente/docente e no meu trabalho de ator. Gostaria, ainda, de acrescentar a estas interrogações os primeiros parágrafos da introdução do último livro que Augusto Boal¹⁹ escreveu antes de seu falecimento:

Sempre lamentamos que nos países pobres, e entre os pobres dos países ricos, seja tão elevado o número de pré-cidadãos fragilizados por não saberem ler nem escrever; o analfabetismo é usado pelas classes, clãs e castas dominantes como severa arma de isolamento, repressão, opressão e exploração.

Mais lamentável é o fato de que também não saibam falar, ver, nem ouvir. Esta é igual, ou pior, forma de analfabetismo: a cega e muda surdez estética. Se aquela proíbe a leitura e a escritura, esta aliena o indivíduo da produção da sua arte e da sua cultura, e do exercício criativo de todas as formas de Pensamento Sensível²⁰. Reduz indivíduos, potencialmente criadores, à condição de espectadores. (BOAL, 2009, p. 15)

¹⁹ Autor do Teatro do Oprimido, método teatral cujo objetivo ideológico é o exercício do pensamento político, social e estético em busca de uma sociedade livre da opressão. Sua obra foi influenciada pelo pensamento de Freire. Hoje possui significativa repercussão nacional e internacional.

²⁰ Boal (2009, p. 27) adota a ideia de “Pensamento Sensível” como “uma forma de pensar não-verbal”. Analogicamente, em relação à teoria citada por este trabalho, poderíamos compreender como forma de simbolização apresentativa, discorrida por Langer.

Considerações finais

Construindo pontes

Se a estrutura do meu pensamento é a única certa, irrepreensível, não posso escutar quem pensa e elabora seu discurso de outra maneira que não a minha. (FREIRE, 2006, p.121)

Este trabalho não se propõe como metodologia de ensino nem algo do gênero, mas sim a refletir sobre um exercício condicional a qualquer educador que deseja pensar a educação integral do ser humano. Nesse sentido, o grande alvo deste trabalho foi procurar salientar a importância de escutarmos o que acontece com nosso aluno, com nosso espaço e evidentemente com nós mesmos. Desafio ambicioso que certamente não se percebe concluído, mas apenas iniciado.

O convite de Freire, para que escutemos aquele ao qual nos predispomos a ensinar, é certamente um convite a aprender. Sobre essa aprendizagem o autor salienta a importância de desdobrar o sentido da ação “escutar”, que em suas palavras é...

(...) obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro, Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isto não seria escuta, mas auto-anulação. A verdadeira escuta não diminui, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. (FREIRE, 2006, p. 119-120)

Nessa perspectiva, foi que a partir da minha prática docente/discente procurei argumentar, com o auxílio do referencial teórico, a importância de compreender o processo evolutivo da expressão dramática. Trata-se da experiência de escutar o que outro tem a dizer, procurando compreender a forma como constrói seu raciocínio. Contudo, foi possível verificar que assumir o ponto de vista de quem aprende nem sempre é uma prática das instituições de ensino.

A meu ver, esse exercício, o da escuta, tem se mostrado cada vez mais desafiador diante da forma como as nossas experiências, dentro e fora da escola, têm sido pensadas e vividas. Os determinantes dessa forma, das

narrativas dominantes, parecem causar, intencionalmente, certo ruído. Gritam por aí que você só vale aquilo que tem, que é preciso ir à escola para aprender um ofício, que as oportunidades são justas e iguais, que... uma infinidade de verdades distorcidas veiculadas de diversas formas. Barulho para não ser ouvido o que aquele que pensa diferente, que quer viver diferente tem a dizer. Balburdia para não haver comunicação entre quem ensina e quem aprende.

Ao analisar o contexto sócio-cultural, no qual está inserido (ou deveria estar) o teatro enquanto área do conhecimento, percebe-se que a experiência teatral, na grande maioria dos casos, tem sido posta em segundo plano, quer como atividade supérflua, quer a serviço de outras demandas, que não dela mesma. Levanta-se como hipótese à origem desta subordinação da arte dramática a outros interesses a ameaça que ela causa aos modelos de reprodução social vigentes.

Ora, se é do interesse dos “nós hegemônico” a cristalização da estrutura social de classes e se a violência simbólica é um dos mecanismos de reprodução dessa estrutura, a formação integral do ser humano, o teatro enquanto área do conhecimento, a transcendência das possibilidades de fala e escuta, em nada vem a contribuir aos objetivos dessa narrativa. Mais vale a esses modelos um processo de adstração e subordinação dos alunos ao que já está convencionado socialmente.

Portanto, o ensino do teatro, apesar de não apresentar-se como redentor das maldades do mundo, pode permitir aos sujeitos envolvidos nesse processo outros posicionamentos diante dos fatos impostos. Para tanto, o professor que conhece as possibilidades cognitivas dos estágios dos sujeitos com que trabalha, tem papel fundamental no auxílio de um desenvolvimento pleno em cada etapa e assunção à estruturas mentais de maior equilíbrio. Sobre a conduta do professor de teatro Koudela (2006, p. 38) acrescenta:

Ao guiar a inclinação natural da criança para a imitação e para o jogo, estamos favorecendo o seu desenvolvimento intelectual. Na atividade de grupo, o jogo deve ser orientado e governado por um objetivo coletivo, que auxilie a criança a superar a fase egocêntrica e o subjetivismo individualista. O ensino do teatro pode ser visto como uma fusão deliberada entre o jogo simbólico e o jogo de regras.

Apontando para estas importantes considerações e relevando o contexto atual percebe-se uma distância entre o desenvolvimento da expressão

dramática, papel fundamental na ampliação das possibilidades cognitivas do sujeito, e a maioria das práticas de ensino do teatro na educação formal. Entre eles, preenchendo essa lacuna, está uma visão utilitária e/ou supérflua da pedagogia teatral.

As possibilidades de redução desse vão devem ser estudadas e analisadas de acordo com cada contexto sociocultural. Portanto, as alternativas de aproximação entre prática e teoria devem ser investigadas por cada professor junto ao seu grupo. Dessa forma, as condições adequadas para a prática do ensino e aprendizagem do teatro devem ser conquistadas. Nesse sentido, saber argumentar sobre a importância dessa área no âmbito da educação ainda se faz necessário.

Por enquanto, as relações que pude construir entre o ensino do teatro no contexto escolar e as dificuldades em se assumir o ponto de vista de quem aprende, não trazem respostas concretas para a redução da distância entre prática e teoria. No entanto, acredito que ao procurar desvendar os mecanismos autoritários que regem ambas as instâncias, minhas inquietações diante destas “sombras no nevoeiro²¹” se multiplicaram.

Talvez seja isso que dê sentido ao profissional da educação, multiplicar, junto de seus alunos, perguntas sobre sua área de atuação, sobre seu meio, sobre os próprios sujeitos que vivem e pensam as narrativas. É possível que o que venha a construir a ponte entre o que fazemos e o que desejamos fazer, entre a prática e a teoria, não seja exatamente uma resposta, mas muitas perguntas.

²¹ (FREIRE, 2006, p.126)

Referências

BOAL, Augusto. **A estética do oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

CABRAL, Biange. O professor-artista: perspectivas teóricas e deslocamentos históricos. **Revista Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas**. Florianópolis: UDESC/CEART, v1, n.10, anual. Dez 2008, p. 39-48.

FARIAS, Sérgio Coelho Borges. Condições de trabalho com teatro na rede pública de ensino: sair de baixo ou entrar no jogo. **Revista Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas**. Florianópolis: UDESC/CEART, v1, n.10, anual. Dez 2008, p. 23-28.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. São Paulo: Editora e Livraria Paulo Freire, 2008.

GOULART, Iris Barbosa. **Piaget**. Petrópolis: Vozes, 2007.

HERNANDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual: proposta para uma nova narrativa educacional**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

LOPES, Joana. **Pega Teatro**. Campinas: Papirus, 1989.

PUPO, Maria Lucia de Souza Barros. Para desembaraçar os fios. **Educação & Realidade**. Porto Alegre: UFRGS, v30, n.2, jul./dez. 2005, p.217-228.

RODRIGUES, Augusto. **Escolinha de Arte do Brasil**. INEP/MEC, 1980.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. **Brincadeira e Conhecimento: do faz-de-conta à representação teatral**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____. Jogo simbólico e aprendizagem do teatro: processos convergentes ou práticas incompatíveis? In: BECKER, Fernando. **Função simbólica e aprendizagem**. Porto Alegre: Educat, 2002, p. 143-160.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades Terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil**. São Paulo: Summus, 1978.

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

WERLANG, Cristiane. O teatro na educação dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental: possibilidades de uma formação mais integral. **Revista Cena**. Porto Alegre: UFRGS/ Instituto de Artes/ Departamento de Arte Dramática, PPGAC, n.6, 2008.