

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Fabiane Tejada da Silveira

O JOGO TEATRAL NA CONSTRUÇÃO DE SUJEITOS

São Leopoldo

2007

Fabiane Tejada da Silveira

O JOGO TEATRAL NA CONSTRUÇÃO DE SUJEITOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Augusta Salin Gonçalves

São Leopoldo

2007

Fabiane Tejada da Silveira

O jogo teatral na construção de sujeitos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em março de 2007

BANCA EXAMINADORA

Professor Dr. Gomercindo Ghiggi - Universidade Federal de Pelotas

Professora Dr^a. Cleoni Maria Barboza Fernandes - Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Professora Dr^a. Maria Augusta Salin Gonçalves - Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Dedico este estudo:

À minha mãe, por ter me ensinado as primeiras lições e por me dar muito carinho e amor;

Ao meu pai, pelo seu exemplo de coragem;

Ao meu amor, Júnior, com quem compartilho a vida diária e aprendo sempre;

Aos meus familiares e amigos, que fazem meus dias mais felizes.

Meus sinceros agradecimentos...

... a Deus, pois, sem sua ajuda, nada teria sido possível;
...a minha família e amigos, pela confiança e apoio;
...à Guta, minha orientadora, sensível e compreensiva, que acreditou na minha proposta de pesquisa e cooperou para que eu me expressasse com prazer;
...a Cléo e ao Gomercindo, que, com disponibilidade, amorosidade e rigorosidade, deram seus pareceres no momento da qualificação e durante a produção deste trabalho;
...à professora e aos alunos que foram os sujeitos pesquisados e à Escola, que abriu suas portas para que o processo empírico de pesquisa se desenvolvesse;
...ao Avelino e ao Sandro, que me ajudaram a aprofundar algumas idéias em torno de questões fundamentais ao trabalho;
... ao Álvaro, que me incentivou a buscar o mestrado na UNISINOS;
... aos meus colegas do mestrado, pelas conversas e momentos de grande aprendizado;
... aos meus colegas do Departamento de Música e Artes Cênicas e do Instituto de Artes e Design, por acreditarem no meu projeto de pesquisa e aceitarem meu afastamento integral para estudos;
...à Capes, pela bolsa de PICDT concedida para realização do Curso;
... à Universidade Federal de Pelotas, pelo investimento em minha formação.

RESUMO

O presente estudo constitui-se em uma reflexão sobre as possibilidades emancipatórias da prática pedagógica realizada na escola através do jogo teatral. Para tanto, propõe como suas principais referências o pensamento de Theodor W. Adorno e de Paulo Freire, promovendo ainda o diálogo com teóricos da área de teatro-educação, como Richard Courtney, Viola Spolin, Ingrid Koudela, entre outros. Como base empírica da reflexão, foram feitas observações de um grupo de crianças e adolescentes, participantes de atividades realizadas através do jogo teatral na escola, bem como entrevistas com esses alunos e a professora. As observações e as entrevistas foram posteriormente analisadas com procedimentos interpretativos, com base filosófica inspirada na fenomenologia e na hermenêutica. A análise desse material nos permitiu concluir que o jogo teatral promovido na cena pedagógica da escola pode proporcionar o desenvolvimento sensível do aluno, que, ao colocar-se no “papel” do outro, se identifica com ele, possibilitando o autoconhecimento e favorecendo o reconhecimento do outro. Uma prática-pedagógica que permita o diálogo, a interação grupal e a produção coletiva de conhecimentos, como o jogo teatral, é uma das formas de a escola possibilitar ao aluno construir-se como pessoa autônoma, capaz de entender-se como sujeito histórico.

Palavras-chave: Jogos teatrais. Práticas pedagógicas emancipatórias. Construção da autonomia.

ABSTRACT

The present study constitutes in a reflection about the emancipatory possibilities of the pedagogical practice carried out in the school through the theater game. Thus, it proposes as its main references the thought of Theodor W. Adorno and Paulo Freire. Furthermore, it promotes the dialog with theorists from the theater-education area, like Richard Courtney, Viola Spolin, Ingrid Kaudela, among others. As empirical base of the reflection were made observations in a group of children and teenagers that were participants in activities done through the theater game in the school, as well as interviews with these students and the teacher. The observations and the interviews were lately analysed by procedures of interpretation philosophically based on phenomenology and hermeneutics. The analysis of this material allowed us to conclude that the theater game promoted on the pedagogical scene of the school might proportionate the sensitive development of the student that putting himself in the other's "role" can identify himself with the other, making possible the self-knowledge and the other's recognition. A pedagogical practice that allows the dialog, the interaction of the group and the collective production of knowledge, as the theater game, is one of the ways the school can enable the student built himself as an autonomous person, able to understand himself as a historical subject.

Key-words: Theater-game. Emancipatory pedagogical practice. Autonomy built.

Para mim, por mais que se apregoe hoje que a educação nada mais tem que ver com o sonho, mas com o treinamento técnico dos educandos, continua de pé a necessidade de insistirmos nos sonhos e na utopia. Mulheres e homens, nos tornamos mais do que puros aparatos a serem treinados ou adestrados. Nos tornamos seres da opção, da decisão, da intervenção do mundo. Seres da responsabilidade.

Paulo Freire

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
2 QUESTÃO DA PESQUISA E OBJETIVOS.....	10
2.1 Origem do estudo	10
2.2 Questão da pesquisa	23
2.3 Objetivos da pesquisa	24
2.4 Revisão de literatura.....	26
3 EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA EMANCIPATÓRIA: ALGUMAS PERSPECTIVAS.....	29
4 UM OLHAR SOBRE O PAPEL DO TEATRO.....	44
4.1 Na cultura dos povos.....	44
4.2 O teatro no contexto educacional.....	50
4.2.1 O jogo teatral como prática educativa.....	55
5 (RE)CONSTRUINDO OS CAMINHOS PERCORRIDOS PELA PESQUISA.....	60
5.1 Posicionamento epistemológico.....	60
5.2 Descrevendo o cenário do processo de pesquisa.....	63
5.3 A participação nas aulas de teatro.....	67
5.4 O momento das entrevistas e o último debate antes da sistematização final.....	70
5.5 Revelando os procedimentos de análise e encontrando as temáticas.....	72
6 JOGO TEATRAL: DIMENSÕES EMANCIPATÓRIAS.....	76
6.1 O sujeito que joga: concentra, sensibiliza-se, reconhece seu corpo, cria.....	76
6.2 O sujeito que joga: interage com o outro, constrói-se autônomo, reflexivo, crítico..	87
6.3 A professora como mediadora do processo de jogo.....	95
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	107

1 INTRODUÇÃO

Na primeira parte deste trabalho, exponho as memórias da minha vida, reflexão que se traduz em fonte e origem de minha pesquisa. Relato as vivências que fizeram parte da minha formação, principalmente àquelas em que a linguagem teatral, dentro ou fora da escola, foi mediadora das minhas aprendizagens e desencadeadora do processo de conhecimento.

A partir do resgate da minha história, com as brincadeiras de faz-de-conta, as representações teatrais e as experiências como estudante e professora, delinheiro a questão de pesquisa e os objetivos do estudo, partindo, logo a seguir, para a revisão da literatura, que busca rever trabalhos recentes que se identificam com a temática em questão: teatro - educação. A questão da pesquisa ficou assim formulada: Quais as possibilidades emancipatórias da prática pedagógica realizada na escola através do jogo teatral?

Na segunda parte do relatório, discuto a educação como prática emancipatória, com base em algumas perspectivas teóricas, como Paulo Freire e Theodor Adorno, que me ajudam a refletir sobre as concepções de educação e emancipação na formação humana. Ainda construindo meus referenciais, apresento, no terceiro momento, algumas observações acerca do papel do teatro na cultura dos povos e no contexto educacional.

Na seqüência do estudo, (re) construo os caminhos da pesquisa, discorrendo sobre como foram minhas descobertas, percepções e aprendizados durante a trajetória da minha prática como pesquisadora, ao mesmo tempo em que vou descrevendo os procedimentos metodológicos da pesquisa.

No último capítulo, dialogo com o processo empírico da pesquisa e o referencial teórico, procurando fazer uma síntese em torno das discussões propostas pelos objetivos do trabalho. Nas considerações finais, destaco algumas reflexões importantes reveladas por esse processo, reconhecendo que ele permanece aberto para pesquisas futuras.

2 QUESTÃO DA PESQUISA E OBJETIVOS

Neste capítulo, em que discuto a questão da pesquisa e os objetivos, inicialmente exponho meu percurso de formação, momentos de aprendizado e construção de conhecimentos que dão origem às primeiras reflexões deste estudo. A partir do resgate das minhas experiências com a arte teatral, procuro fazer uma reflexão sobre o papel dessa área de conhecimento na minha formação, para, mais tarde, no decorrer dos outros capítulos, pensá-la com prática pedagógica importante no processo de construção de conhecimentos na escola.

O objetivo principal, no início da escrita deste trabalho, é fazer com que o leitor descubra o que me mobiliza como ser humano para desenvolver esta pesquisa. A questão e os objetivos do trabalho surgem como decorrência dessa reflexão inicial.

2.1 Origem do estudo

Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem idéias de formação, sem politizar não é possível (FREIRE, 1996, p. 64).

Em meu percurso de formação e de prática profissional, descobri que quero me construir buscando uma outra forma de pensar. Preciso fugir da organização imposta pela escola (associação de idéias), quero pesquisar pensamentos e propostas que contribuam para a reconstrução dos espaços de formação, sendo eles institucionalizados ou não, no sentido de transformá-los em um espaço de debate prazeroso, de construção coletiva de conhecimentos, para vislumbrarmos um futuro mais justo para a sociedade. Busco um pensamento engajado, que reflita o Brasil em que vivo, contextualizado, que me permita buscar na história pistas para a construção da minha existência.

Sempre me reconheci como inacabada, e essa característica é uma das premissas para o que escrevo. Só assim posso justificar a inquietude que me leva a querer ir além das determinações impostas por um conjunto de práticas sociais que nos transformam em objetos, e não em sujeitos de nossa história.

A partir das minhas experiências com a educação, pretendo analisar situações que considero importantes na minha formação, principalmente aquelas em que pude arriscar-me enquanto sujeito capaz de intervir no mundo para melhorá-lo. Quero apropriar-me dos mecanismos que desencadearam minhas aprendizagens e que ainda me constroem, pois assim poderei contribuir, enquanto professora, para a formação e construção de outros sujeitos.

No momento em que aprofundi meus estudos para ser professora, acreditei que a prática pedagógica poderia ser um espaço de construção com grandes encontros e trocas de experiências. Seriam espaços de convivências em profundo respeito pelas individualidades de todos aqueles que participam do processo pedagógico. Estabelecer uma relação dialógica na criação e recriação do conhecimento é princípio fundante em minha pesquisa.

Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido*, quando pensa o educador como uma liderança revolucionária, comenta:

Não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase “coisas”, com eles estabelece uma relação dialógica permanente (2000, p.55 - 56).

Nessa troca dialética de pensamentos e idéias para compreensão do mundo, fui me tornando professora. Os encontros, em diversas situações da vida, mediados pelo diálogo, vão se transformando em situações de construção da docência. Idéia que só fui conceber claramente muito depois de ter começado a dar aulas, a partir dos encontros em um projeto de extensão¹ na periferia da cidade de Pelotas. Foi na relação com os marginalizados pela sociedade, com os oprimidos, como diria Freire, que descobri o verdadeiro sentido da docência, resgatei no pensamento desse educador o sentido ético e coletivo da educação.

Com esse aprendizado estabeleci vínculos e compromisso com uma prática pedagógica enraizada no contexto dos sujeitos, construída a partir da trajetória e do diálogo estabelecido no grupo de trabalho.

Na infância, encontrei no faz-de-conta a possibilidade de vivenciar vários “mundos” e as diversas relações entre sujeitos contidos neles e que sempre me satisfizeram, porque, dessa forma, eu ia sonhando, idealizando diferentes modos de ser. E essa concepção é reforçada quando, na Universidade Federal de Pelotas (UFPel), mais precisamente no Instituto de Letras e Artes (ILA)², me encontro com a obra de Peter Slade “O jogo dramático

¹ O projeto denomina-se “Vivências Teatrais, Plásticas e Musicais para III juventude” e foi coordenado por mim no Instituto de Letras e Artes da UFPel durante 6 anos.

² No ano de 2006 passou a chamar-se Instituto de Artes e Design, pois os cursos de Letras da UFPel ficaram

Infantil” (Child Drama, 1978), que analisa como a criança brinca, a partir do “faz-de-conta”, com o jogo projetado (objetos) ou com o jogo pessoal (próprio corpo).

Na definição de Slade (1978, p.17), “o jogo dramático é uma parte vital da vida jovem. Não é uma atividade de ócio, mas antes a maneira da criança pensar, comprovar, relaxar, trabalhar, lembrar, ousar, experimentar, criar e absorver.” Dentre muitos valores do drama, está o valor emocional. O autor afirma que, no jogo dramático, “as experiências são emocionantes e pessoais e podem se desenvolver em direção a experiências de grupo. Mas, nem na experiência pessoal nem na experiência de grupo existe qualquer consideração de teatro no sentido adulto” (1978, p. 18).

No faz-de-conta, temos a criança brincando, construindo a sua história, as suas representações de mundo, sem a intenção de comunicar algo para outras pessoas. Ainda refletindo sobre esse autor, encontrei uma explicação para entender o quanto foi importante em minha formação as experiências de jogo dramático. Aprendi, por exemplo, a entender o comportamento de meu pai, alcoólatra, na medida em que eu assumia a personagem de minha mãe explicava para meus filhos (imaginários) a importância da tolerância, da paciência, como forma de ajudar a superar os conflitos ocasionados pela doença.

Na atividade da criança pequena com o jogo de faz-de-conta, existe a tentativa de superar, através da ficção, alguma situação que lhe desagrade. Conforme Santos,

As “combinações liquidantes” tendem a ocorrer quando, diante de uma situação penosa ou que desperta sentimentos de irritação (ou tensão), a criança (ao invés de buscar compensá-la ou aceitá-la), busca reviver a situação simbolicamente, ou seja, realiza uma transposição simbólica e, assim, liquida, por meio da ficção, a situação que lhe desagrade (2002, p.78).

Encontrei, na figura da minha mãe, um exemplo a ser imitado. Sou filha de uma professora primária que sempre ensinou a mim e aos meus irmãos a importância de entendermos a doença de meu pai. Ela argumentava que deveríamos enfrentar esse problema para ajudar a resolvê-lo. Não cabe avaliarmos nesse trabalho o quanto essa forma de lidar com este problema específico, o alcoolismo, interferiu na solução do mesmo, porém considero pertinente destacar que meu pai hoje tem uma vida saudável, praticando caminhadas e dançando muito.

Ao mesmo tempo em que jogar dramaticamente fazia parte da construção da minha personalidade, quando criança contribuía também para que eu reproduzisse valores impostos na sociedade. A autora, citada acima, comenta que essa etapa em que a criança passa para

outro tipo de construção simbólica chama-se “imitação exata do real”. É importante destacar que nessa fase, segundo a fundamentação da teoria psicogenética, há um aprimoramento do jogo, evolução importante para construção do conhecimento.

Quando a compreensão de uma situação nova acontece a partir do jogo de imitação, também podemos refletir sobre esta “realidade” que foi desvelada. Com certeza, em nossa sociedade, possuímos uma herança dramática própria, mas que, em nossa formação escolar, é bastante desconsiderada. Nesse momento, não encontrava orientações ou alternativas que me instigassem a buscar novas possibilidades, como, por exemplo, a de subverter a regra do jogo, transformando o papel da "oprimida" no papel da "opressora".

Talvez a orientação de um adulto durante esses processos pudesse encaminhar a atividade de jogo para uma perspectiva de transformação da realidade, se entendermos que a realidade descoberta pela criança deva ser transformada. Saliento essa questão, porque considero importante a necessidade de os professores, logo no início da escolarização das crianças, observarem os diferentes tipos de “papéis sociais” que os pequeninos representam em suas dramatizações, principalmente para estimularem que a criança perceba as relações sociais existentes em seu cotidiano.

Conforme afirma a professora de teatro gaúcha Olga Reverbel:

O meio natural de aprendizagem, para criança, é o jogo. O jogo de imitação e criação encontra-se no início de todo o ensino da arte. Nesse sentido, o ensino de teatro é fundamental, pois, através dos jogos de imitação e criação, a criança é estimulada a descobrir gradualmente a si própria, ao outro e ao mundo que a rodeia (1989, p.25).

Algum tempo depois de conhecer a obra de Slade (1978), descobri que o dramaturgo alemão Bertolt Brecht, que viveu no período de 1898 a 1956, tinha em sua obra uma teoria pedagógica, associada à leitura de seus textos, denominada *Peças Didáticas*, que permitia uma multiplicidade de interpretações à medida que o texto ia sendo construído pelos jogadores a partir das próprias ações no jogar, possibilitando uma nova experiência estética, estimulando o livre trânsito de jogadores nos papéis sugeridos pelo texto.

Essa abordagem atribui um novo valor ao drama, que indica a possibilidade de resistência frente aos “modelos de imitação” que estimulam a reprodução de valores da ideologia dominante, procurando incentivar a reflexão sobre as relações entre os homens, que podem ser feitas a partir do mesmo texto com várias formas de interpretação.

Ingrid Koudela admite que a “estrutura dramática da peça didática possibilita aos jogadores alterar o texto e inserir conteúdo dramático próprio” (1999, p.15). Essa é uma

proposta de “jogo teatral” que procura promover reflexões acerca dos “valores” e “costumes” de uma sociedade. É importante ressaltar, que essa concepção é vinculada ao ensino de teatro para adolescentes e adultos, pois exige que o grupo envolvido já tenha uma leitura do mundo das regras do jogo.

As inquietações que surgem relativas à possibilidade de o jogo romper com o (pré) conceito social ou problematizar aspectos da inserção do homem na sociedade, abrindo um espaço de reflexão em sua dinâmica, me remete às questões relativas à aprendizagem através da linguagem da representação teatral. Aprendi a pensar diferentes formas de fazer uma determinada personagem. Por exemplo: fiz várias vezes a personagem de uma senhora idosa em uma brincadeira de faz-de-conta, mas, cada vez que eu representava o “papel da idosa”, as formas de representação eram diferentes. A ação de repetir a execução do “papel” pode facilitar a compreensão da criança de que nem todas as pessoas idosas são iguais.

O jogo dramático infantil, destacado no exemplo anterior, estaria ajudando a romper com um estereótipo durante a aprendizagem, fazendo com que a criança construa sua própria representação de “pessoa idosa”. Nesse aspecto, essa atividade pode ser importante para reflexão sobre os diferentes “papéis sociais” assumidos pelos indivíduos em uma sociedade.

Na faixa-etária de 9 a 12 anos, eu reproduzia tudo o que via na televisão e todas as relações vividas em família. O filme mais marcante foi *E o Vento Levou*, principalmente pela construção da personagem principal - uma mulher que me encantava pela sua beleza física, pelos belos vestidos que usava, pela liderança, audácia e coragem. Com certeza, eu queria ser a personagem. Passei uma boa parte do meu tempo de pré-adolescente, interpretando esse papel nas personagens femininas que inventava para brincar (segundo Slade, esse é o “jogo pessoal”). É importante observarmos como a mídia acaba provocando a imitação meramente “reprodutivista” de papéis sociais, assunto que será abordado em outra parte do texto.

As sucatas e outros objetos tiveram um papel marcante na construção de um imaginário rico em personagens e maquetes de casinha de bonecas. Exemplificando: nas brincadeiras de dramatizar, os galhos das árvores foram figurinos para bailes e festas imaginárias, fitas, panos, chapéus também, já que até os 16 anos morei em São Lourenço do Sul, cidade do interior do Estado do Rio Grande do Sul, com muito espaço e elementos da natureza à minha disposição. Minha melhor lembrança da escola é aquela em que fiz a primeira “peça de teatro”, aos 10 anos de idade; a história mostrava a vida de uma menina que odiava a escola e os materiais escolares. Embora não se parecesse em nada comigo, achei incrível fazer uma personagem chata que, no final, acabava levando uma lição dos próprios materiais escolares, que se vingavam dela ao adquirirem vida.

O mais interessante, nesta experiência, foi que o texto da história não havia sido entregue para memorização, por isso nós mesmos, os “alunos-atores”, criávamos nossas falas. Assim, eu estava sendo instigada a inventar respostas para um mundo irreal, mas que, naquele momento, tornava-se real, pois eu deveria me sentir e agir como uma menina chata, resolvendo problemas que, naquele momento, “aparentemente”, não eram os meus.

Portanto, a possibilidade de rompermos com a idéia de “ensino mecânico”, ou seja, de ensinar sem utilizar a técnica de memorização, aparece também na experiência relatada acima: como estímulo que a peça teatral seja criada a partir das “falas improvisadas” sobre o tema proposto, permitindo à “reflexão” sobre o tema dentro de um espaço privilegiado na construção do trabalho.

No período escolar, dediquei-me a escrever narrativas. Houve uma, sobre a morte do Presidente Tancredo Neves, que vale a pena contar pela riqueza de detalhes que apareceram, apesar de reproduzir o mesmo apelo da mídia, pois a maneira como os acontecimentos eram narrados na televisão faziam brotar um sentimento de “pena”, não do presidente, mas daquela mulher magrinha, frágil, que havia perdido o marido e estava sozinha no mundo, sem os filhos e outros parentes ao seu redor.

Então, o que escrevi foi dedicado à esposa do presidente, uma personagem que a televisão me mostrava sofrida, e aquilo, no momento, bastava para uma história, embora, no meu ponto de vista, a influência desse meio de comunicação impedisse a imaginação de avançar em direção a outras interpretações daquela situação de morte. O título do meu texto foi influenciado pela mídia, porque se chamou “A morte de um líder”. O foco, entretanto, estava na heroína, chamada Risoleta Neves, que ficou ao lado da cama do Presidente até o momento final.

Pessoas estranhas àquela “pequena mulher” apenas cumpriam formalidades, entravam e saíam do quarto com expressões faciais, acessórios e trajés bem descritos, assim como as intenções de cada uma delas naqueles momentos finais da vida de um homem público e poderoso. Eram descritos, na minha história, todos os pensamentos das pessoas que circundavam a viúva.

Até o penúltimo ano do Primeiro Grau, não apareceu, no que eu produzia, algum comprometimento com causas sociais e políticas. A escola não propunha nenhuma discussão. Às vezes me surgia um pensamento mais indignado com a situação de pobreza de milhões de brasileiros, até mesmo, porque ouvia meu pai comentar sobre isso sempre que assistia ao jornal na TV. No último ano, aconteceu um convite para participar do movimento estudantil, que contribuiu para o início da minha construção como sujeito em busca permanente da

transformação social.

Aos 13 anos de idade, fui vice-presidente do Grêmio da minha escola. O convite veio, porque o professor que coordenava as atividades do Grêmio me achava desembaraçada para falar e, ao mesmo tempo, estudiosa, o que seria o "ideal" para dar "bons exemplos". Aceitei, pois realmente tinha planos de fazer muitas atividades esportivas e artísticas, que me agradavam mais.

Se essa história acabasse aqui, talvez eu não estivesse escrevendo este texto hoje, ou, pelo menos nestes termos. Um grupo de alunos "mais velhos" do noturno começou a cobrar de nossa chapa respostas relativas à participação dos alunos nas decisões tomadas pela administração da escola, na construção do projeto político-pedagógico. O grupo cobrava mais compromisso com o coletivo nas nossas ações. Somente neste momento comecei a conscientizar-me do papel do grêmio estudantil da escola. Fiori comenta, na apresentação do livro de Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido* (2000, p.15): "testemunhando objetivamente sua história, mesmo a consciência ingênua acaba por despertar criticamente, para identificar-se como personagem que se ignorava e é chamada a assumir seu papel."

A partir daí, começou a construção do que gosto de chamar meu eu-cidadã, pensando no grupo de colegas como sujeitos que também deveriam ter participação na construção da escola, e não aceitar a simples reprodução de modelos de uma ideologia dominante. Modelo excludente, que estava presente na postura do professor que incentivou a minha participação no Grêmio, porque, naquele momento, eu representava um padrão tido como o exemplo a ser seguido, pois não ameaçava a estrutura da escola, respondia às "avaliações mensuráveis" positivamente e não questionava a ordem definida pela administração escolar.

Parece-me que os alunos que não se "encaixavam" nesse modelo não tinham chance de serem indicados para a discussão no espaço do grêmio estudantil, portanto eram excluídos de um debate que caberia a todos os alunos da escola e não apenas a alguns poucos indicados pelo professor.

Não assumo a postura de quem acredita que através da educação possamos transformar a ordem social estabelecida, rompendo com as imensas desigualdades entre os homens. Compartilho a idéia de Rossi: "a educação não é a área por excelência onde se decidirá a luta entre as classes antagônicas pela transformação da sociedade, mas não está excluída dessa luta e é uma área social entre outras, talvez mais importantes, onde ela se dá" (1981, p.18).

Durante o Segundo Grau, hoje Ensino Médio, além de continuar participando ativamente das atividades do Grêmio, decidi procurar um grupo para fazer teatro, pois

conhecia algumas pessoas que também estavam interessadas. Criamos um grupo que chamamos de "Vela acesa contra o vento", nome inspirado na dificuldade que tínhamos para conseguir espaço para estudar e ensaiar espetáculos. Chegamos a montar alguns trabalhos da Maria Clara Machado e outros de autoria do próprio grupo, nas salas de aula da escola.

Nesse período, surgem o entusiasmo, o otimismo e a coragem para a busca da realização de um sonho. A partir daí, sempre foi assim, estava decidida: eu queria ser atriz! Foi muito interessante, porque, durante todo o Ensino Médio, ouvi meus professores comentando que eu iria “morrer de fome”, que ser artista não “dava dinheiro” e que eu tinha boas chances de entrar em uma faculdade de Direito, Medicina, porque eu era estudiosa.

Eram comentários impregnados de preconceitos, pois o artista é visto como aquele que não precisa estudar. São esses conceitos em relação à arte que estão presentes no imaginário social, assentados em uma concepção positivista sobre o conhecimento, em que a razão tem a tutela do pensamento, portanto a arte, que lida com a experiência sensível do homem em relação à natureza, fica relegada a um plano inferior na escala do conhecimento. Conforme Duarte Jr.;

Nossas civilizadas culturas contemporâneas têm se assentado numa patologia básica: a divisão do homem em razão e sentimentos como dois compartimentos estanques, onde o primeiro se sobrepõe ao segundo, na busca das verdades da vida. A razão foi transformada em racionalismo, por negar seus próprios fundamentos na esfera dos sentimentos (1988, p.68).

Penso que esse posicionamento da sociedade diante da compreensão humana muito tem influenciado as irracionalidades cometidas em nome da razão. No entanto, desenvolverei melhor essa questão em um capítulo posterior.

No ano de 1991, ingressei no ILA, na UFPel, já que Pelotas era o único lugar viável financeiramente para eu continuar meus estudos; outra cidade nem foi cogitada. Tive que mudar um pouco meus planos: fiz vestibular para o Curso de Licenciatura em Educação Artística - Habilitação em Artes Plásticas, porque não há Curso Superior de Teatro em Pelotas.

Com alguns colegas do curso, comecei a aprofundar meus estudos de teatro; nós nos reuníamos fora do período de aula e discutíamos algumas dramaturgias. O espetáculo que montamos e que contribuiu diretamente para a minha formação foi "Entre Quatro Paredes", de Jean Paul Sartre, filósofo existencialista, que me fez despertar para outra leitura de mundo, que, até então, era feita a partir dos conceitos filosóficos da fé católica.

Acredito na filosofia cristã, acolho a idéia de desenvolvimento da espiritualidade,

preconizada por muitos teólogos que estudam a vida de Cristo, mas não concordo com os dogmas criados pela Igreja Católica. Acredito no homem que falou sobre fraternidade, paz, humanidade, amor e foi um revolucionário de seu tempo. Sempre que posso, estou discutindo isso com os padres progressistas que conheço e, com certeza, o meu eu-cristã (viver principalmente dentro dos princípios de solidariedade e fraternidade) está presente em minha atuação docente.

Na peça de Sartre, fiz a personagem homossexual de 45 anos de idade, e eu tinha 18. Essa foi minha melhor atuação no teatro, conforme a avaliação de alguns colegas que acompanhavam meu trabalho. Mais uma vez, como no jogo dramático da infância, vi o mundo por um outro "prisma", com outro olhar; novos sentimentos surgiram para eu ser essa outra. Tive a experiência de representar o sentimento e amor por uma pessoa do mesmo sexo e de refletir sobre a frase da obra que diz: "só os atos é que decidem sobre o que a gente quis". Aquela personagem cheia de amargura, força e com "conhecimento de causa" sobre o que era a existência fez surgir o eu-filósofa.

Depois desse trabalho, ficou muito presente em mim a necessidade de estar definitivamente inserida em práticas sociais que primassem por uma atuação engajada, que refletissem a necessidade de nos apropriarmos dos mecanismos necessários à transformação social.

A peça enfoca o encontro de três mortos no inferno pensado por Sartre, que pode ser sintetizado em uma frase do texto: "o inferno são os outros". Desde então, passei a pensar melhor sobre o que seria um "problema", quais seriam as perguntas que deveríamos formular e quais são as verdadeiras questões a serem discutidas, e que foram perdidas ao longo do tempo. Outro eu foi arrancado a "forceps" pelo próprio texto, o eu-atriz.

Somente no último ano do curso, encontrei com o eu-professora. Na realidade, minha vida já estava movida por grandes sonhos de transformações do mundo, para a conquista de novos saberes, e isso desenhou o meu perfil de professora. Mas foi durante os estágios supervisionados, que pude realmente pensar e vivenciar o exercício da docência, através da orientação de professores da Faculdade de Educação (FAE) da UFPel, que me levaram a refletir sobre educação à luz de teóricos como Paulo Freire, Carlos Brandão, Miguel Arroyo, entre outros.

Dessa forma, conheci a História da Educação Brasileira, seus conflitos, erros, acertos e perspectivas. Também me comprometi definitivamente com a educação que considero necessária: aquela que pensa em formar o indivíduo para ética, cidadania, construindo sujeitos de sua história. Neste momento, entendi que educar é pensar o mundo, a fim de fazer do

cotidiano um tempo de aprender, criar, ensinar, construir histórias.

Esse compromisso me fez estar ligada, já no princípio da minha carreira docente, ao sindicato de classe, à experiência de ter sido membro do Conselho de Representantes e da diretoria da Associação dos Docentes da Universidade Federal de Pelotas. Nesses períodos, a experiência me mostrou que educação e política são campos inseparáveis em nossas vidas, pois a educação por natureza é política. Essa descoberta foi fundamental para a construção do meu eu-professora.

Neste momento, comprometida com a minha formação docente, tive a certeza de que precisava investigar como vinha construindo minha história e como a história me construía; só assim eu poderia realmente contribuir para a transformação social. Ou seja, eu deveria poder responder às questões: o que me torna professora, com vontade de transformar este mundo em um lugar melhor para todos viverem!? O que me leva a fugir do estabelecido para encontrar novas possibilidades de produzir ao longo da história?

Depois de graduada pela instituição acadêmica, trabalhei na Escola Técnica Federal de Pelotas (ETFPel, hoje CEFET) no serviço extra-classe, como professora de teatro. Foi essa, portanto, minha primeira prática profissional docente. Comecei a refletir mais sobre minha prática pedagógica, observar mais como eu ensinava e como meus alunos aprendiam. Nessa época, saí do CEFET e ingressei, como professora substituta na UFPel- ILA, com o objetivo de ministrar as aulas de Expressão Cênica, constituídas essencialmente de exercícios práticos (atividades de improvisação teatral, centradas no “fazer artístico”).

Nesse período, encontrávamos, em nosso Curso de Formação de Professores de Educação Artística, um currículo elaborado a partir da concepção de ensino modernista da arte, que pensa a arte como expressão e relação emocional, conforme comenta a arte-educadora brasileira Ana Mae Barbosa:

Até os inícios dos anos 80 o compromisso da Arte na Escola era apenas com o desenvolvimento da expressão pessoal do aluno. Hoje, à livre-expressão, a Arte-Educação acrescenta a livre-interpretação da obra de Arte como objetivo de ensino. O slogan modernista de que todos somos artistas era utópico e foi substituído pela idéia de que todos podemos compreender e usufruir da Arte (2002, p.17).

No início do meu trabalho, passamos a desenvolver, com os estudantes, atividades teórico-práticas, com muita reflexão após "o fazer". Comecei a analisar e a registrar que as experiências com improvisações teatrais eram pessoais e únicas para cada estudante. Adotei, com cada grupo, uma nova postura para o desenvolvimento das aulas; passei a trabalhar com a linguagem teatral na perspectiva de fornecer meios, para que cada indivíduo expressasse a

sua forma de representar o mundo, mediados pelos códigos dessa linguagem, possibilitando uma nova alternativa para análise crítica da realidade.

A partir daí, incorporei, na minha concepção sobre ensino da arte, a idéia de construção do conhecimento em arte, concepção discutida a partir dos anos 80, por educadores como Ana Mae Barbosa, citada anteriormente.

No livro de Olga Reverbel, denominado *Um caminho do teatro na escola*, a autora reflete, logo no início do trabalho, sobre o estímulo à crítica promovido pelo exercício do teatro na escola.

O termo crítica vem do grego Kritiké, que significa “arte de julgar”[...]. Em se tratando de alunos em sala de aula, que observam as criações e atuações de seus colegas em atividades, por exemplo, de expressão dramática, inicialmente suas opiniões críticas baseiam-se apenas no gosto [...]. mais tarde os alunos analisam os trabalhos dos companheiros com maior propriedade, explicando os “porquês” (1989, p.29).

Neste excerto, a autora pretende destacar que, com o hábito de praticar atividades dramáticas, sempre procurando estimular no grupo o debate sobre o que foi representado dramaticamente, vai se formando o espírito crítico do estudante, que, aos poucos, vai se aprimorado, passando de um simples julgamento sumário (gosto ou não gosto) para uma reflexão mais aprofundada sobre a qualidade estética e espontânea das representações dos colegas.

A partir das minhas vivências e experiências com os jogos teatrais, com a prática docente e a militância sindical, surgiram várias formas de leituras e reflexões sobre a realidade. Movida pela “paixão de conhecer o mundo”, parafraseando o título da obra de Madalena Freire (1988), encontrei-me com o eu-pesquisadora.

Quando fui aprovada no concurso para professora do quadro permanente do ILA – UFPel, em 1997, assumi o compromisso de organizar minha área de atuação no Curso de Licenciatura em Artes, pois, até então, as disciplinas que eu ministrava serviam a um curso polivalente em linguagens artísticas. Com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96, e nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Arte³, já se reconhece a necessidade de um conhecimento mais profundo na área, ou seja, o ensino

³ É importante destacar que o trabalho realizado por especialistas da área de artes que resultou na formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais- Arte, se tem o mérito de levantar alternativas para o ensino dessa área, teve seu processo de elaboração e estratégias adotadas para sua implementação vinculados a uma política social, dirigida ao privilegiamento dos interesses do grande capital e pouco preocupada com a vida e o destino da grande maioria, que vive em processo de exclusão. Vários teóricos observam isso, analisando a elaboração dos Parâmetros como um todo, a partir de seu caráter universal, nacional, comum, unitário, além de perceberem que muitas vezes estiveram ausentes em sua elaboração.

da arte, a partir desse período, passaria a ser desenvolvido com autonomia para cada uma das modalidades artísticas na produção de conhecimento (música, teatro, artes visuais e dança).

A visão contemporânea sobre ensino da arte que influencia esses estudos “valoriza por sua vez a construção e a elaboração como procedimento artístico, enfatiza a cognição em relação à emoção e procura acrescentar à dimensão do fazer artístico a possibilidade de acesso e compreensão do patrimônio cultural da humanidade” (RIZZI, 2002, p.66). No meu ponto de vista, esse enfoque acrescenta no sentido da reflexão sobre o papel que a arte tem na formação do ser humano, embora esse não possa ser considerado como eixo central do ensino de artes na escola. Retomar o papel da emoção foi e sempre será importante, mas ela deve dividir com a razão o espaço de compreensão estética.

Em 1997 e 1998, reformulamos o Curso de Licenciatura em Artes, muito mais a grade curricular do que o currículo em si. Foi uma experiência de avanço em relação ao ensino que estava estabelecido anteriormente. A disciplina de Expressão Cênica, que abordava produção teatral, técnicas teatrais, direção, formação de atores e alguns aspectos da história do teatro, passou a se chamar Teatro na Educação, objetivando o que seria mais importante para um curso de formação de professores de arte.

Na realidade, estávamos buscando construir uma disciplina de teatro com um novo enfoque no processo de ensino-aprendizagem, em que as descobertas e o acompanhamento de um processo de trabalho contínuo, a partir do resgate das diferenças e identidades do grupo, fossem considerados. Compartilho essa visão com Eugênio Barba:

O mal - entendido começa com a pedagogia, esta situação íntima e particular, na qual uma geração oferece suas experiências - de arte e de vida - a outra geração. É completamente ilusório aprender uma série de elementos que, na realidade, não são mais que clichês e estereótipos: um pouco de dicção, um pouco de história do teatro, um pouco de psicologia e quando muito um pouco de dança moderna e acrobacia. Somente mediante uma renovação contínua de nossa atitude pessoal diante da vida se determinará um novo enfoque de nossa arte. É o processo que nos transforma, o modo de encarar cotidianamente nosso trabalho (1991, p. 33 -34).

Naquele momento, fiquei estimulada a pensar sobre minha prática docente, como professora de teatro, com o rigor científico e a postura crítica que considero necessários a tal tarefa. Como disse Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia*: “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (1996, p. 43-44). Refletindo criticamente sobre o trabalho que fiz até aqui, a partir das minhas experiências acadêmicas e de vida com o teatro, pretendo avançar na construção de uma prática em arte para promoção do sujeito crítico, agente de transformação para a construção de uma

sociedade emancipada.

Com certeza, pretendo buscar o que ainda não sou, e nessa multiplicidade que encontrei ao escrever a origem do meu estudo (eu-cidadã, eu-cristã, eu-atriz, eu-filósofa, eu-professora, eu-pesquisadora, entre tantos outros eus que talvez tenham passados despercebidos), encontram-se outras possibilidades de estar sendo que ainda pretendo buscar, pois tenho certeza de que a prática enquanto pesquisadora sempre me proporcionará novos encontros com o que ainda não sou e com os outros.

Esse processo será um desafio e uma ousadia, mas, nas palavras que escrevi até aqui, senti o quanto é maravilhoso explorar quem se é, ou como se vai sendo, principalmente à luz de caminhos que me trouxeram tantos amores, desamores, sonhos, delírios, inquietações, emoções, enfim, caminhos que vão além da impressão de estar refletindo sobre algo acabado, estático, já dado.

Neste trabalho, defendo que a prática com o jogo teatral e o exercício com a imaginação dramática podem ser um canal aberto para a aprendizagem e para a formação de sujeitos comprometidos com a reflexão sobre as relações humanas. Neste estudo, serão desvelados conceitos, pensamentos, práticas e sonhos - um desafio em busca de alguns elementos que estiveram presentes na pesquisa e podem contribuir para a reflexão sobre práticas escolares comprometidas com a formação social e cultural.

Com base nas reflexões sóciointeracionistas, aponto elementos que fazem parte da expressão através da linguagem teatral e que exercem função de elementos intermediários para apreensão do mundo pelos indivíduos. Conforme diz Marta Kohl de Oliveira, comentando o pensamento de Vygotsky: “A relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas uma relação mediada, sendo os sistemas simbólicos os elementos intermediários entre o sujeito e o mundo” (1997, p.24).

Ao refletir sobre minha formação com a prática teatral, percebo o quanto fui estimulada a refletir sobre o homem e a sociedade. Neste estudo, procurei observar as crianças e os adolescentes jogando dramaticamente, com um olhar atento sobre a influência que essa modalidade artística, trabalhada dentro da escola, poderá ter na formação de sujeitos voltados para a construção de uma sociedade melhor. Levar em consideração os aspectos emocionais e subjetivos da aprendizagem da criança na escola parece ainda ser um desafio à educação contemporânea. O professor deveria ter condições de investigar com atenção todas as manifestações de seu aluno na sala de aula, a fim de desvendar desejos e percepções, que são muitas vezes silenciados.

Ciente de que, conforme afirma Rossi, “acreditar-se na educação não é um erro em si

mesmo. O problema é crer-se nela como um instrumento mágico de transformação social, de eliminação dos problemas sociais” (1981, p. 69), procuro apontar nesse trabalho alguns elementos de reflexão sobre uma prática pedagógica que estimule o aluno a expressar-se sobre o que sabe e pensa sobre o mundo ou sobre o que ainda não sabe, mas é instigado pelo professor a conhecer.

2.2 Questão da pesquisa

Com o olhar voltado para as minhas experiências pessoais e profissionais, alicerçadas no compromisso de resgatar nos sujeitos reflexões sobre o homem e a sociedade que contribuam para a emancipação humana, direcionei a minha pesquisa e busquei responder à questão:

Quais as possibilidades emancipatórias da prática pedagógica realizada na escola através do jogo teatral?

A resposta a essa questão me levará à análise dos elementos simbólicos, presentes no jogo teatral, que fizeram a mediação entre o indivíduo e o conhecimento. Com a pesquisa levanto argumentos para a reflexão sobre as possibilidades de o pensamento dramático poder ser agente na construção de sujeitos emancipados. Para discutir o conceito de emancipação, dialogo com a teoria de Theodor W. Adorno e a de Paulo Freire.

A análise da prática com o jogo teatral surge com base nas minhas memórias, porque acredito que assim foi possível desvendar um pouco das experiências de uma vida, as quais contribuem para construção e reflexão de nossas práticas educativas. Entendo que é importante realizar, na minha prática com a formação de professores, um espaço de constante busca de modos individuais de produção relacionados com as diferentes histórias de vida que encontramos no espaço escolar.

[...] se me constituía formador, precisava abrir-me para as formas de constituição de mim e, como num procedimento alquímico, aprender a propor situações de experiência de si que dessem algum suporte para que meus alunos experimentassem a si mesmos (PEREIRA, 1996, p. 16).

Compartilho com o autor a idéia de assumir o risco da experimentação de si, porque acredito que me torno professora à medida que me conheço e consigo propor situações para

que o outro se conheça e se experimente. Por isso, também defendo que a prática com o jogo teatral, o exercício com o pensamento dramático, pode ser um canal aberto para o encontrar-se consigo, o experimentar-se.

2.3 Objetivos da pesquisa

O objetivo geral deste trabalho é compreender como a prática com os jogos teatrais na escola pode desencadear processos de aprendizagem que contribuam para formação de sujeitos autônomos, mediados pelo pensamento dramático e pelas experiências de grupo.

Para atingir esse objetivo, defini os seguintes objetivos específicos:

a) identificar e compreender as principais características do pensamento dramático, presentes nos jogos teatrais na formação de um sujeito emancipado;

b) compreender como a intervenção participante, em um grupo de adolescentes, durante a avaliação dos exercícios de improvisação de cenas, pode ajudar a desencadear novas aprendizagens;

c) compreender o papel do professor no processo de construção da autonomia dos participantes;

d) discutir os processos desencadeados nos jogos teatrais que estimulam a reflexão sobre os papéis sociais assumidos pelos adolescentes durante o jogo.

Para responder à questão de pesquisa e atingir o objetivo geral, observei um grupo de adolescentes e crianças jogando dramaticamente a partir da metodologia do jogo teatral. Realizei também entrevistas com alguns membros do grupo. Essa parte do trabalho contribuiu para a reflexão sobre as cenas improvisadas e a relação de trocas que envolvem os sujeitos durante o processo de jogo.

A criação coletiva está no cerne da atividade do jogo teatral, aspecto que considero fundamental para o exercício da atividade democrática, importante para formação da consciência crítica dos sujeitos. Quando me refiro à formação de sujeitos, recupero a idéia do sujeito pensado por Freire, que, conforme Ghiggi,

é o sujeito da educação não em perspectiva metafísica pura, mas na condição histórica em que vive, tornando-se intersubjetivo de suas relações em comunhão ou confronto com outros sujeitos; sujeito não na perspectiva ocidental-cartesiana da modernidade, mas ser histórico que vai constituindo-se, sem negar a dimensão metafísico-ontológica que carrega. Diferentemente do modelo cartesiano, Freire não

busca a verdade inabalável, mas a sua construção histórica, que inicia com a decisão de não aceitar certezas absolutas e dogmatizadas, conferindo ao comportamento atitude filosófica (2002, p. 35).

Hoje em dia, o jovem talvez esteja na faixa dos mais assediados pela mídia. Passa horas assistindo à TV, recebendo inúmeras informações. Ele se encontra, segundo Adorno (2003), no mundo dos modelos ideais, onde um homem foi ajudado por outro a conseguir seu emprego e todos viveram felizes para sempre. Precisamos pensar práticas formativas que levem os jovens a refletir sobre o que é a vida real, fazendo-os entender que as contradições presentes na sociedade só podem ser superadas no plano das relações sociais, políticas, econômicas e inter-humanas.

Conforme Koudela :

O teatro, enquanto proposta de educação, trabalha com o potencial que todas as pessoas possuem, transformando esse recurso natural em um processo consciente de expressão e comunicação. A representação ativa integra processos individuais, possibilitando a ampliação do conhecimento da realidade (1998, p. 78).

Possibilitar ao adolescente um espaço para pensar sobre suas ações é o princípio para a construção da identidade e autonomia, características de um sujeito emancipado. No jogo teatral, as regras estão alicerçadas em um momento para a avaliação das representações de cada um, ou de cada grupo, colocando nos jogadores a responsabilidade de discutir e dialogar sobre o que foi feito, sem buscar a resposta certa, porque ela não existe, pois não existe apenas uma forma de representar. Sobre as condições necessárias para a existência de jogo teatral, Koudela comenta:

A condição fundamental é a criação coletiva onde os jogadores fazem parte de um todo orgânico motivados pela ação lúdica. Aliada a essa condição está a eliminação dos papéis tradicionais aluno/professor, dicotomia superada pelo princípio de parceria a partir da qual é dissolvido o apelo da aprovação/desaprovação. Não existe certo/errado, nem formas certas ou erradas para cena. Cada cena é uma cena (1998, p. 147-148).

Penso que o foco principal dessa metodologia deva estar na disponibilidade e na criatividade do indivíduo em expor-se por inteiro: primeiro na cena dramática, com as expressões corporais e gestuais, e depois com a fala. Lembrando as palavras de Freire, “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História” (1996, p. 154).

No excerto citado, Freire comenta a postura do professor, quando se expõe aos seus alunos, mas acredito que cabe aqui, porque, no jogo teatral, ambos se expõem, rompendo com a distância entre professor e aluno, conforme destaquei anteriormente. Na proposta educativa de Freire, professor e aluno (educadores e educandos) são sujeitos da educação, ambos são responsáveis, participantes ativos do processo educativo. Nesse sentido, o pensamento freireano rompe com a concepção epistemológica de educação da escola tradicional, em que o professor é o transmissor de conhecimento, e o aluno é “tábula rasa”, vazio, que deve se preparar para receber o conhecimento transmitido pelo professor.

A formação desse sujeito pensado por Freire deve ser planejada pela escola, lócus onde as atividades artísticas também acontecem. Mas, infelizmente, no meu ponto de vista, não com o respeito e o destaque que deveriam.

2.4 Revisão da literatura

Na revisão de literatura, feita nos bancos de dissertações e teses da CAPES e da ANPED, encontrei algumas produções na área de arte-educação e um número bastante reduzido de trabalhos na área de teatro ou teatro-educação. Aqui, pretendo destacar alguns trabalhos que se aproximam da minha investigação por afinidades teóricas ou porque representam, mesmo que parcialmente, a produção literária sobre teatro-educação ocorrida no último período.

Em dois trabalhos de mestrado da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, dos anos de 1999 e 2003, as autoras destacam: no primeiro, que a arte em sua função comunicativa é tida como experiência estética e moral importante, com base na filosofia deweyana (SILVA, 1999); no segundo trabalho, como os professores de arte, pensam a arte e seu ensino, fazendo a autora um resgate histórico das relações teórico-metodológicas envolvidas no processo de formação dos professores de arte (SANCHEZ, 2003).

Nesse aspecto, revisei em meu trabalho algumas concepções de ensino da arte, sustentadas por diferentes paradigmas, que influenciam para construir ou desconstruir o espaço da arte na escola, ainda hoje. Minha pesquisa está referenciada em um paradigma interpretativo em que as referências do passado serviram de subsídios para re-significar o presente e buscar um futuro mais justo, com o olhar em uma prática artística que estimule a produção de novos significados para a experiência vivida.

No ano de 2000, encontrei um trabalho de mestrado auto-referenciado sobre “Uma vida na escola em linguagem teatral”. A autora aborda, entre outras, questões como: O que é teatro na educação? Para que fazer teatro na escola? A escola já não é um teatro? Teatro chato de papéis marcados? Teatro excitante criativo e rebelde. O trabalho pareceu-me bastante ilustrativo e reflexivo sobre as vivências pessoais que o teatro pode provocar naqueles que o praticam. A autora, assim como eu em meu trabalho, procura estimular a presença dessa linguagem no espaço escolar.

Também me chamaram a atenção outros dois trabalhos, um de mestrado e outro de doutorado, de 1999, que enfocam a formação de professores e a educação infantil, respectivamente. O trabalho de mestrado focaliza a seguinte questão: Como as aulas de teatro na escola podem contribuir para a compreensão acerca da relação que futuros professores estabelecem com a linguagem, particularmente a língua escrita? (CARVALHO, 1999). O trabalho de doutorado relata a experimentação do sistema de jogos teatrais com a crianças de 4 a 6 anos, durante “observação participante”, no ano de 1998. Além de outras questões, busca discutir os aspectos pedagógicos do jogo teatral na educação infantil, a partir de uma análise sócio-histórica (JAPIASSU, 2003).

Em meu trabalho, enfoquei algumas contribuições de Vygotsky, quando faço a análise do jogo teatral, enquanto processo de construção coletiva do conhecimento, incorporando a reflexão sobre os aspectos emancipatórios dessa prática realizada com o grupo de adolescentes.

As produções mais recentes encontradas sobre a importância do teatro na escola foram duas dissertações de mestrado de 2003. A primeira destaca o valor do jogo teatral praticado na escola, enquanto objeto estético produtor de teatralidade (SOARES, 2003). A segunda pesquisa traz uma reflexão sobre a importância da atividade teatral na escola, destacando, como sua principal característica, a inserção na realidade onde a escola está inserida (SANTOS, 2003).

Essa pesquisa ficou para ser destacada no final da revisão de literatura, devido à proximidade teórica com meu estudo. Por esse motivo, entrei em contato com a autora, e essa ficou de enviá-la na íntegra, pois trabalha com o conceito de “ação teatral como ação política”, referenciada na obra de Bertolt Brecht e Augusto Boal. No entanto, o trabalho não foi enviado, mas não deixei de dialogar com esses autores em meu estudo.

Minhas questões surgiram de um contexto vivido, refletido e resignificado a partir das minhas experiências e inquietações como professora de teatro, preocupada com a tarefa de pensar e contribuir para a implementação e qualificação dessa área de conhecimento na

escola.

Devido à ainda restrita literatura produzida, tomando como base outras produções na área de educação, procurei fazer um trabalho original de pesquisa em educação, que revisa principalmente o pensamento de Freire e Adorno, em diálogo com o processo empírico e outras teorias que procuram fazer a reflexão sobre teatro-educação. Nessa direção, destaco aspectos importantes para a discussão sobre o papel crítico-reflexivo do ensino de teatro na escola.

3 EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA EMANCIPATÓRIA: ALGUMAS PERSPECTIVAS

Neste capítulo, me proponho a refletir sobre o papel da educação no contexto da sociedade atual, fundamentada principalmente na teoria de Paulo Freire e de autores como Theodor Adorno e Max Horkheimer⁴. Entre os autores da Teoria Crítica, darei um enfoque especial ao pensamento de Adorno⁵ pela atenção dispensada por ele à educação. Para esse autor, a educação tem o papel de formar a pessoa emancipada, autônoma, consciente, capaz de combater a violência, contribuindo assim para a cultura da paz, embora reconheça os seus limites dentro da sociedade.

A partir desses pressupostos, que também permeiam a pedagogia de Paulo Freire, pretendo discutir alguns temas de fundamental importância para a promoção do debate em torno de práticas pedagógicas que proponham rupturas no modelo tradicional de escola, resgatando a participação do aluno na construção de seus conhecimentos.

Para a formação de sujeitos autônomos, reflexivos, precisaremos investir na revisão de algumas metodologias que se perpetuam no ambiente escolar, promovendo, na maioria das vezes, um espaço frio, vazio dos interesses dos alunos, transformando esses em receptáculos de informações congeladas pelo tempo e que pouco se relacionam com suas vidas. Também é importante refletirmos sobre a postura do professor formador de sujeitos.

Diz Freire:

Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, às suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho - a de ensinar e não a de transferir conhecimento (2000, p.52).

Acredito na necessidade da formação do sujeito emancipado, que possa ser preparado para pensar a sua vida e a do outro, que compartilhe com ele a mesma sociedade. Temos muito que fazer em busca de uma pretensa emancipação social e humana: encontrarmos alguns espaços que denunciam e resistem à opressão. Na arte, temos como

⁴ A Teoria Crítica surgiu no início do Século XX na Alemanha, com alguns pensadores que davam enfoques filosóficos aos fenômenos políticos e sociais. Influenciados pela dialética hegeliana e pelo marxismo, pretendiam alterar a sociedade, considerada injusta e contraditória, com o alcance de uma práxis mais humana, que seria obtida a partir de uma compreensão rigorosamente dialética da sociedade.

⁵ Adorno viveu em um período bastante conturbado da história universal. Presenciou as duas guerras mundiais e assistiu a efeitos funestos do regime nazista. Sua teoria demonstra ter como fundamento combater a violência e conscientizar a população para evitar o retorno a tragédia de Auschwitz, quando foram massacrados e dizimados milhões de judeus e pessoas inocentes.

exemplo a poesia de Manuel Bandeira, de João Cabral de Melo Neto, a dramaturgia de Brecht e de tantos outros, que denunciam a sucumbência do humano nas ações dos homens, entre outras tantas manifestações que procuram refletir sobre o que estamos perdendo para a barbárie. Ações políticas vêm reunindo milhares de pessoas em busca de um outro mundo, como o Fórum Social Mundial e o Conselho Mundial de Igrejas.

Espaços de resistência ainda existem em alguns movimentos sociais, porém precisamos repensar o espaço da educação formal, da escola, conforme é estruturada em nossos dias. Campo dialético de muitos embates, que ora reproduz a sociedade injusta de que faz parte, ora a produz, é capaz de imprimir nesta mesma sociedade uma nova marca, e, dependendo do que fizermos com ela, pode ser uma marca que venha a somar na luta pela transformação social.

Quando escolhi a teoria freireana para fundamentar meus estudos, considerei um risco, pois, para compreender o lugar de onde Paulo Freire vê o mundo, precisaria estar despida de preconceitos e certezas, abrindo-me para um profundo encontro com o outro e comigo mesma, pronta para lutar por um mundo de inclusão de homens, mulheres e crianças que precisam de vozes que provoquem a transformação, para que suas vidas sejam possíveis. Entendo, assim como Freire, que os oprimidos devam lutar para saírem de sua condição de opressão, jamais esperando que essa oportunidade lhes seja conferida pelos seus opressores.

Ao mesmo tempo, senti-me instigada a olhar o mundo, a sociedade, a educação e a escola, com esperança e compromisso de fazê-los melhores, com a necessidade de amá-los em toda a sua dimensão ética e estética. Segundo Freire, “a necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita à distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Decência e boniteza de mãos dadas” (2000, p. 36).

No encontro com minhas memórias da infância, remetendo-me também à concepção freireana de “aprender com a própria história”, descobri que a preocupação com a descoberta do outro, com o mistério da formação humana, sempre esteve presente em minhas indagações, influenciada pela família de professores, pela escola onde vivi importantes experiências de convivência e pelas brincadeiras com dramatizações.

Descobri com essas experiências que, quando observamos a vida com atenção, aprofundando nossas reflexões sobre as sociedades, os indivíduos e suas culturas, percebemos a dimensão de nosso compromisso em interferir no mundo para construir algo que está por fazer. Responsabilidade que julgo ser humanitária e fundamental para que as sociedades evoluam.

Nesse sentido, destaco as palavras de Brandão:

O que o ser humano pode fazer com o bom uso de seu conhecimento é nada menos do que a construção do primado da compreensão, da solidariedade, da justiça, da igualdade e do seu desaguadouro: a partilha da felicidade entre todas as pessoas e todos os povos da terra (2003, p.20).

Conforme esse autor, acredito que, por menor que seja a contribuição de meu trabalho para humanidade, ele deverá estar sempre pautado nos princípios traduzidos na citação acima. Pretendo contribuir com a formação de sujeitos, destacando algumas questões que discutam o significado de práticas pedagógicas que priorizem o diálogo e a reflexão sobre as atitudes humanas na sociedade. Intervenção do professor que acho indispensável para a construção de uma sociedade mais justa e fraterna.

Nessa perspectiva, reflito sobre o que Freire pensava, com o olhar de quem o admira como teórico e educador e pretende contribuir para que sua pedagogia seja cada vez mais factível, em uma sociedade que precisa de ações voltadas para a solidariedade, a paz e a justiça social. Coloco a teoria freireana em diálogo com minhas indagações acerca da reflexão sobre a necessidade que a escola tem de promover atividades que estimulem o diálogo e a interação grupal para a emancipação dos indivíduos. Para Freire,

O que importa, realmente, ao se ajudar o homem, é "ajudá-lo a ajudar-se". É promovê-lo, é fazê-lo agente de sua própria recuperação. É, repitamos, pô-lo numa postura conscientemente crítica diante de seus problemas e dos problemas de sua comunidade (2002, p. 16).

Com esse autor, aprendi que somos responsáveis pelo movimento do mundo, tanto pela sua evolução como pelo seu retrocesso. Acredito que, como mulher e educadora, no Brasil, tenho compromisso com o pensamento para uma educação voltada para a formação humana engajada, responsável, feita com amor, visando à paz mundial. Vou ensinando e aprendendo durante minha prática educativa e por isso sou sujeito que se reconhece como inacabado, em permanente formação e transformação. Segundo Freire,

Toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí sua poeticidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra (2000, p.78).

A abrangência e repercussão do pensamento de Paulo Freire em várias áreas do conhecimento podem ser fatores que dificultem o aprofundamento de sua teoria em uma

pesquisa de mestrado, no entanto procuro fazer um exercício que considero fundamental para quem estuda uma prática pedagógica em arte, que pretende promover momentos de reflexão sobre pensamentos, idéias e valores que formam uma sociedade e sobre os indivíduos que atuam nela.

Mesmo que algumas teorias desacreditem de nossos sonhos e falem que estávamos enganados ao enxergar no horizonte a emancipação do homem, não perdemos nossa esperança e "solidariedade com os despossuídos", como nos ensinou Paulo Freire ao longo de toda sua obra. Portanto, me proponho como ele a pensar a história como possibilidade, reconhecendo a educação como parte dela. Para tanto, será necessário entendermos professores e alunos como sujeitos da educação, que se constrói a cada dia, no coletivo e, principalmente, na luta.

Considero importante resgatar que as idéias e ideais de pensadores iluministas, do séc. XVIII, contribuíram para a construção do pensamento pedagógico burguês, preconizando a idéia de igualdade, liberdade e fraternidade, influenciando os fundamentos filosóficos da prática pedagógica presente em toda a história da educação.

Foi proclamado que precisaríamos buscar o conhecimento para sermos livres. Muitas lutas foram travadas em nome da liberdade, contudo a igualdade, a fraternidade, parece que perdemos ao longo do caminho. Além disso, o homem da vontade, dos pensamentos inconclusos permanece em conflito com o homem da moral, que deve agir seguindo regras para viver em sociedade.

Para que a necessidade do conhecimento seja saciada, a história vem cumprindo a tarefa de desvelar os fatos passados através dos olhares de seus artistas, cientistas, filósofos, No entanto, a necessidade de conhecer não pôde ser saciada em todos os homens e mulheres que fizeram e fazem a história, ou seja, o conhecimento produzido por eles foi deixado de lado, não interessando ao modelo de sociedade atual, dominado pelo pensamento do Ocidente.

Se tomarmos a nossa sociedade capitalista como exemplo, sabemos que o conhecimento é fragmentado e cada vez menos compartilhado, mesmo que estejamos vivendo na era da informação, que se distribui em segundos pelo mundo todo. Na Antigüidade, as pessoas construía em grupos seus saberes, trocavam entre si o que aprendiam a fazer, porém, conforme observaram Marx e Engels:

A divisão do trabalho é, historicamente, exigida pelo processo do trabalho manufatureiro ou industrial. O desenvolvimento da máquina incorpora a esta a habilidade do ofício e os conhecimentos que antes residiam no - e eram possessão do

trabalhador. Desta forma, a ciência e os conhecimentos passam a ser propriedade do capital, e o trabalhador se encontra enfrentando-os (1992, p.3).

Dessa forma, o conhecimento vem sendo estabelecido ao longo da história como ciência por alguns e para alguns, nunca para todos. Isso também acontece na arte: essa é deixada de lado na formação do trabalhador, pois esse tem sua formação limitada, voltada para o desenvolvimento do capital. Ao longo da história moderna, a formação do sensível no homem é sufocada, e a razão é desenvolvida, sendo gradativamente transformada em racionalismo, conforme afirma Duarte Jr. (1988). A educação do homem é construída dentro da escola, sobre esses alicerces.

Embora a cultura greco-romana tenha feito a dicotomia entre o trabalho manual e o intelectual e influenciado definitivamente o pensamento de nossa sociedade, muitos estudos em arte têm conseguido mostrar a necessidade de se trabalhar com a mente ao mesmo tempo em que se trabalha com as mãos ou o corpo, no caso das artes temporais (música, dança e teatro). A citação abaixo expressa claramente essa idéia:

Para os gregos, um artista escultor ou pintor, engajado na práxis ou fazer ordinário, não podia gozar do prestígio conferido a um poeta, ocupado com o planejamento do fazer e a contemplação. [...] não se considerava que o artista participasse dos valores espirituais do conhecimento ou da educação, conceitos tão prezados por aquela cultura (OSINSKI, 2001, p.14).

Toda arte feita na escola ou em outros ambientes educacionais deve ser refletida para além da experiência estética que ela produz. Sustento que a arte deva ir em direção à construção de possibilidades que oportunizem o diálogo sobre o mundo. À luz das idéias progressistas de Freire, discuto no trabalho a importância da experiência do diálogo para a reconstrução pessoal, na busca de caminhos a serem tomados na construção da sociedade, tarefa de todos os seres humanos livres.

Na dialética dessa teoria, que não pretende ser prescritiva, respondendo a uma verdade única, mas suscitar a dúvida, a desacomodação frente à realidade, é que busco articular idéias em relação à prática pedagógica voltada para o ensino do teatro na escola, por ser esse o contexto em que se localiza meu objeto de estudo.

Com um olhar atento para a realidade social e para escola que temos, pretendo levantar questionamentos que contribuam com uma prática pedagógica voltada para a reflexão e transformação social.

Quem observa o faz de um certo ponto de vista, o que não situa o observador em erro. O erro na verdade não é ter um certo ponto de vista, mas absolutizá-lo e desconhecer que, mesmo do acerto de seu ponto de vista é possível que a razão ética nem sempre esteja com ele (FREIRE, 2000, p.16-17).

No contexto atual, estudar uma prática pedagógica que devolva ao indivíduo sua capacidade de ser agente de transformação histórica, questionando as formas dominantes de pensar e fazer no mundo, será meu desafio ético. Sem nenhuma pretensão de encontrar verdades absolutas, busco entender o indivíduo como inacabado, em permanente construção e diálogo com os conhecimentos, pois essa tarefa é necessária para compreendermos o mundo. Conforme o pensamento de Brandão:

Um método científico é uma seta entre outras apontando um caminho entre outros. As técnicas de pesquisa e os procedimentos experimentais são o calçado que eu uso e o bastão que eu carrego ao caminhar. Mas quem caminha pelo conhecimento sou eu, uma pessoa, e o caminho por onde vou, bem sei, não é nunca único (BRANDÃO, 2003, p. 61).

A partir dessa idéia sobre o “caminho” científico, pretendo elaborar minhas reflexões, despojadas de preconceitos, abertas a desafios e a encontros inesperados com as novas e velhas dúvidas que impulsionam a construção do conhecimento. Ninguém está pronto para conhecer, se não tem dúvida, se não questiona. O pesquisador precisa permitir-se duvidar. Acredito também na paixão que deve tomar conta de quem quer descobrir algo. Se me apaixono pelo objeto de estudo, é porque suspeito que com ele possa construir caminhos para lutar por vidas melhores. Penso que pesquisar é isso: buscar caminhos para que as pessoas possam viver em situações menos desiguais, reconhecendo os direitos do homem à justiça social. Segundo Demo;

É o processo de pesquisa que, na descoberta, questionando o saber vigente, acerta relações novas no dado e estabelece conhecimento novo. É a pesquisa que, na criação, questionando a situação vigente, sugere, pede, força o surgimento de alternativas (2001, p. 34).

Ainda sobre Paulo Freire, é importante destacar que ele é um homem da América Latina e tem sua obra reconhecida no mundo inteiro como um exercício de paixão por educar. Essa paixão faz dele um cientista-escritor-educador-poeta-filósofo, um ser humano completo em suas possibilidades de interação com o mundo, e que procurou desafiar cada indivíduo a pensar-se, a construir-se.

O pensamento freireano deve ser localizado no contexto da sociedade brasileira. Por

mais que esse autor tenha ultrapassado fronteiras, foi diante de um Brasil que sofre com imensas desigualdades sociais, injustiças e desrespeito às diferenças que ele formulou sua pedagogia. Freire afirma isso em *Pedagogia da Autonomia* (2000, p.16): “o meu ponto de vista é dos condenados da terra, o dos excluídos”. Ele teve a ousadia de propor alternativas para construirmos uma nova educação como prática da liberdade, de alteridade, que nos foi tirada pelas ditaduras. “A educação é muito mais controlável quando o professor segue o currículo padrão e os estudantes atuam como se só as palavras do professor contassem” (FREIRE e SHOR, 1996, p. 21).

Não queremos ser indivíduos controláveis. Imagino que queiramos e devamos ser criadores de nossa história, capazes de refazê-la a cada momento, com iniciativa para reflexão frente às diversas situações que a sociedade nos apresenta todos os dias. Para aprendermos a falar, a ler o mundo, a construir nossas identidades, é que Freire pensou seu projeto de educação: “Ensinar exige compreender que educação é uma forma de intervenção no mundo” (2000, p.110). Complementaria o pensamento do autor, afirmando que podemos estar no mundo, tanto para aceitá-lo assim como ele se apresenta, reformá-lo ou como para transformá-lo.

Na pedagogia freireana, educador e educando são sujeitos do processo educacional, em permanente inter-relação com o objeto de conhecimento: “quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 2000, p. 25). É no movimento de tomada de consciência sobre o mundo e na forma como o mundo se expressa no indivíduo, que esse vai se construindo. É um agir do ser humano com o mundo e não apenas no mundo. Viver no mundo é viver de contatos, estímulos, reflexos e reações; viver com o mundo é viver de relações, desafios, reflexão e respostas. Daí toda a importância do pensamento crítico-reflexivo para Freire, um exercício permanente de tomada de consciência para organizar a ação.

Além disso, é preciso reconhecer, como diz o próprio Freire, que a conscientização não é um mito do Terceiro Mundo, mas um fenômeno humano, isto é, independentemente do espaço e do tempo, todo homem tem necessidade de decifrar profundamente sua realidade para transformá-la e, assim fazendo, tornar-se sujeito da história. Nesse sentido, a educação não é um processo de ensino-aprendizagem, mas um processo de conhecimento, onde todos ensinam e todos aprendem - um processo criador e recriador.

Para o autor, a educação, assim como a ciência, não é tida como neutra, mas, sim, como reflexo de um contexto histórico-social, que se constrói a partir da relação de intersubjetividade do indivíduo com o mundo, onde aprender não é receber, repetir e ajustar-

se, senão participar, desadaptar-se e recriar. Nesse sentido, compartilho com esse teórico a idéia de que a escola é o lócus onde o aluno pode construir de forma intencional e organizada as bases para formação do seu eu-sujeito da história.

A instituição escolar enquanto formadora deve ser repensada, porque acredito que o homem e a mulher devem ser formados para atuarem em uma sociedade excludente e para elaboração de suas individualidades, onde razão e sensibilidade se integram formando a totalidade do ser. Nesse sentido, Gonçalves comenta: “a escola reproduz as características da civilização ocidental, ao privilegiar, sobretudo, as capacidades cognitivas do aluno, perpetuando a cisão entre o mundo da razão e o mundo da sensibilidade” (1994, p.132).

A escola tem sido repassadora de informações, transmissora de conteúdos fechados e fragmentados, logo é inadequada para a formação de indivíduos crítico-reflexivos. Conforme Gonçalves:

Para desvelar as raízes históricas das condições de opressão, o desenvolvimento da consciência crítica é fundamental. A consciência crítica é que nos permite romper com as condições petrificadas ideologicamente, e seu sentido encontra-se na busca de emancipação (1994, p. 127).

Sendo assim, é importante que tenhamos uma avaliação clara da atual sociedade em que estamos vivendo, para promovermos uma reflexão sobre nossas práticas escolares. É mais que urgente pensarmos a sociedade que estamos produzindo e reproduzindo dentro da escola. Temos que avaliar qual modelo de educação investe na formação de sujeitos emancipados, pois devemos entender que somente diante de uma formação do ser integral, contemplando aspectos físicos, emocionais, mentais e espirituais, para além dos aspectos meramente cognitivos, poderemos vislumbrar uma formação mais humana. Compactuo com as idéias de Adorno e Horkheimer, quando esses dizem que a "superioridade do homem está no saber" (1985, p.19).

No entanto, precisamos responder à questão: Qual saber queremos construir? O saber que dicotomiza corpo e mente e aliena o sujeito da sua possibilidade de expressão sensível? Para Gonçalves, a civilização ocidental, com suas raízes na Antigüidade Grega:

tem em seu cerne a tendência de uma visão dualista do homem como corpo e espírito. Seu processo de desenvolvimento, realizado por meio de tensões e oscilações históricas, caracteriza-se por uma valorização progressiva do pensamento racional em detrimento do conhecimento intuitivo, da razão em detrimento do sentimento, e do universal em detrimento do particular (1994, p.16).

Vivemos em um país onde as injustiças sociais superam seus números todos os dias,

as relações humanas perdem para o individualismo da sociedade capitalista. Não há lugar para todos, a maioria dos homens e mulheres é excluída. No entanto, concordo com o pensamento de Marx e Engels "que o capitalismo deve ser superado, a partir do próprio capitalismo, acentuando suas contradições, desenvolvendo suas possibilidades"(1992, p.4). Com base na Teoria Crítica, proponho a questão: De que vale o saber se não for usado para a construção de homens? Com a posse do saber foram construídas bombas que mataram milhares de pessoas ou, em nome dele, foram torturadas e exterminadas tantas outras.

Adorno e Horkheimer comentam nesse sentido: "a técnica é a essência desse saber, que não visa conceitos e imagens, nem o prazer do discernimento, mas o método, a utilização do trabalho de outros, o capital" (1985, p.20). Na Grécia de Platão, já se procurava responder a questões como a que fiz anteriormente; em busca de uma realidade eterna, imutável, perfeita, e esse ideal (mundo das idéias) vem se perpetuando ao longo dos séculos. Segundo Dewey, "para Platão só poderia surgir a verdadeira educação quando existisse o estado ideal e depois a tarefa da educação se limitaria exclusivamente à conservação do mesmo" (1979, p. 6). Partindo desse princípio, poderíamos desistir de perseguir uma "educação verdadeira".

No entanto, outras abordagens sobre a formação humana vieram. No período medieval, a busca da verdade tem o seu maior expoente no cristianismo, que se fez tão dogmático e cruel, queimando pessoas em busca da verdade eterna, que igualaria todos após a renição dos pecados terrenos em um reino prometido.

Nos séculos seguintes, com o Renascimento e depois com o pensamento dos iluministas, busca-se o encontro do mundo ideal a partir da ascensão da idéia de humanidade, idéia vinda do pensamento de uma classe social nascente: a burguesia, que procurava refletir sobre a supremacia da razão sobre a fé, libertando o homem para descobrir a si mesmo. O ideal era a humanidade, o homem deveria buscar o desenvolvimento de seus talentos individuais. "O indivíduo emancipado deveria converter-se em órgão e fator de uma sociedade compreensiva e progressista" (DEWEY, 1979, p.6).

Se no regime feudal o Ocidente viu a desigualdade crescer com a exploração da nobreza, nos séculos seguintes os burgos passariam a ser os novos opressores do operariado que surgia. Neste período, assume-se a desigualdade natural entre os homens, no entanto, paradoxalmente, nasce a luta pela igualdade e liberdade entre os homens, e estes sairão da sua "menoridade" em busca do seu "esclarecimento", conforme argumenta Kant, no famoso artigo publicado em 5 de dezembro de 1783 no jornal *Berlinischen Monatsschrift*, em que o filósofo responde à questão: O que é esclarecimento?

Esclarecimento é à saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. Sapere aude! Tem a coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do Aufklärung (1985, p. 101).

Nesse momento histórico, o homem é convocado a assumir as rédeas de seu pensamento; cabe a ele superar a antiga forma de perceber o mundo, voltada para a servidão a um Deus que tudo pode. Nasce a paixão ou a devoção pelo conhecimento, em busca do preparo para a vida e para a ação. Se antes o medo da punição divina oprimia o homem, agora a opressão vai emergir da própria condição humana, da suas ações na sociedade.

A realidade contraditória mostrou-se impiedosa com os ideais de libertação. O homem passa a ser o lobo do próprio homem, como nos disse o existencialismo sartreano, e a razão, que o tornava humano, deixa-o selvagem e impiedoso, como jamais poderia ter sido outro animal se não estivesse movido pelos seus instintos de sobrevivência. Entretanto, Paulo Freire nos adverte que a desumanização não é nossa "vocação histórica, não é destino dado, mas resultado de uma ordem injusta" (2000, p. 30).

Ainda é tempo de pensarmos que devemos conhecer, pois o saber é poder para todos, portanto a educação tem o seu papel. Educação é poder. "O despertar do sujeito tem por preço o reconhecimento do poder como princípio de todas as relações" (ADORNO; HORKHEIMER, 1985.p.24). Buscar o conhecimento que nos aprisiona, disciplina e também nos liberta é uma necessidade. Conforme Freire, "só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar opressores e oprimidos" (2000, p. 31).

Através da educação será possível libertar os oprimidos? Perguntas que continuamos a nos fazer. Será possível educarmos o homem para ser sujeito de sua própria história? Dar voz aos trabalhadores, escutar o que eles dizem é desvelar uma parte importante do discurso que os forma. Isso significa buscar na relevância do pensamento lógico as suas contradições, problematizar a incompletude dos sujeitos, buscando na experiência estética, na experiência do sensível um caminho de reflexão para avançarmos em busca de nossa humanidade.

Conforme Adorno, a consciência e a racionalidade não envolvem apenas a capacidade formal de pensar,

aquilo que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo - a relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de

pensar não é apenas o pensamento lógico-formal mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências (2003, p. 151).

Acredito que o Iluminismo sugere algumas pistas para encontrarmos a resposta às questões anteriormente relacionadas, sendo uma delas a necessidade de pensarmos a formação humana para a construção de uma sociedade justa, fraterna e livre, considerando sempre a luta contra a desigualdade de condições sociais, a qual se perpetua ao longo da história da humanidade. Segundo Freire;

A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem (2000, p. 34).

Ter responsabilidade de estar na luta, na visão de Freire, é condição fundamental para pensarmos a transformação. Seriam esses os fundamentos do pensamento de Rousseau, quando define a “vontade geral”, ou os princípios da “lei moral” da teoria Kantiana? A formação humana que expresse a luta resultante da vontade da maioria, para uma vida melhor para todos. Procurando interpretar o pensamento de Rousseau, Rossi comenta: "A procura pela liberdade baseada em prévia igualdade econômica e social deve estar no centro de cogitações dos trabalhadores que construirão a sociedade do futuro" (1981, p. 38).

Hoje, pensarmos na formação do sujeito histórico sob a luz do ideário dos pensadores da revolução burguesa é no mínimo desafiador, pois parece que, no cenário atual do desenvolvimento científico, prevalece a visão de que a sociedade deve abrir mão de desenvolver o espírito comunitário em favor do coletivo, em prol da formação de individualidades. Sob o olhar da teoria crítica que pretende expor as incoerências do pensamento iluminista, sem negá-lo, existe a possibilidade de radicalizar a busca de um pensamento lógico que mobilize o sujeito para seus sonhos de emancipação.

Minha leitura do mundo é uma entre tantas. Ela contribuirá como pesquisa se ajudar a desvelar conceitos e práticas engessadas, dando espaço para buscarmos o possível em um dado momento, acenando para um futuro mais humano. Entendo que seja necessário desvendarmos os discursos desiguais que estão presentes no contexto educativo, porém é no movimento de reconhecermos esses discursos e mobilizarmos nossas forças de ação para desmistificá-los que poderemos avançar em busca do que nos torna menos desiguais. Nesse sentido, penso que o conceito de Freire sobre práxis é fundamental para a discussão da formação humana:

A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos. Desta forma, esta superação exige a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, com que, objetivando-a, simultaneamente atuam sobre ela (2000, p. 38).

Defendo a importância de colocarmos no horizonte de nossas investigações objetivos que persigam possibilidades de transformação do que diminui e escraviza o outro. Aprendemos com as teorias foucaultianas a refletir sobre o que está oculto nos discursos e a compreender as relações de poder presentes nele. No entanto, com o marxismo que fundamenta grande parte da teoria crítica, aprendemos a entender que o ser humano deve se reconhecer como produto de um campo de lutas sociais e econômicas, para buscar reverter os processos dessas lutas que o levam a escravidão e a subserviência. Negar um enfoque teórico ou outro, no meu ponto de vista, seria um retrocesso.

Sugiro que devemos entender as influências históricas nos processos excludentes que se perpetuam ainda nos dias de hoje, para caminharmos em direção à construção de práticas que promovam rupturas com os modelos estabelecidos, sejam elas práticas globais ou locais. Vivemos dias em que é cada vez mais urgente refletirmos sobre que homens somos e que homens queremos ser.

Conforme anuncia Freire:

Mulheres e homens, seres históricos - sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser (2000, p. 36).

A política atual do mundo globalizado prevê a constituição da classe trabalhadora como uma mercadoria especial, qualificada para gerar valor, para valorizar o capital; neste aspecto estimula a formação de seres humanos para serem absorvidos como mercadorias no mercado de trabalho e postos diante de um processo de trabalho determinado, que exige certos atributos, certos comportamentos, certas habilidades psíquicas e motoras, certas condições e qualidades.

Em muitos momentos, observamos práticas escolares que reproduzem esse modelo de formação humana. Exemplos disso são os currículos escolares elaborados visando ao acúmulo de informações por parte dos alunos, com o objetivo principal de prepará-lo para o mercado de trabalho.

Qual a lógica que pauta hoje nosso cotidiano? Não será a lógica do “ter” para alcançar a emancipação? Com o individualismo exacerbado, os interesses coletivos estão sendo deixados de lado. O desenvolvimento econômico e industrial vem tendo prioridade sobre a problemática social, orientado pela idéia de progresso do pensamento positivista. O homem e a sociedade ficaram de lado, só existindo como “valor” para garantirem o progresso.

A lógica que pauta o nosso cotidiano não é a mesma de dois séculos atrás? Fomos colonizados culturalmente; o povo mestiço que nasceu no Brasil não teve direito de se reconhecer nesta terra. A Igreja, em alguns momentos, a coroa portuguesa, em outros, foram ditando modelos a copiar. Temos que refletir sobre a necessidade de sermos livres, de acabarmos com nossas dependências em relação às superpotências que dominam o mundo e ditam as regras da ciência, da cultura e da arte. Qualquer prática educativa, na minha concepção de formação humana, deve estar voltada para essa reflexão.

Ainda não estamos reagindo com a firmeza necessária aos ataques do capital para mercantilização da educação. Temos nos apresentado como indivíduos passivos, frutos de uma formação da escola tradicional, dos métodos de ensino implementados pela pedagogia moderna, para sustentar o sistema capitalista, que vislumbra a formação de um indivíduo reprodutor, castrado de seu poder de reflexão plena, voltado para os interesses do capital, ou seja, das minorias poderosas do mundo. No entanto, resta-nos a esperança na reflexão, no pensamento, na desacomodação que nossos trabalhos podem provocar, decorrentes da nossa inconformação.

Conforme Freire, em sua tese “Educação e atualidade brasileira”, escrita em 1959 e ainda bastante atual em muitas de suas reflexões, é preciso aumentar, no homem, “o grau e consciência dos problemas de seu tempo e de seu espaço. É dar-lhe uma ‘ideologia do desenvolvimento’. E o problema se faz então um problema de educação” (2002, p. 31). Se naquele período o Brasil caminhava para o desenvolvimento, e essa afirmação poderia ser entendida como uma proposição que acompanhava o processo político e econômico da época, não é menos atual quando pensamos no homem de hoje, que ainda precisa reconhecer os problemas de seu tempo, para encontrar possibilidades de superação das atuais condições de opressão.

Muitos autores refletem em seus trabalhos sobre a barbárie na sociedade. Para discutir essa dimensão do problema, apóio minhas idéias na teoria de Theodor W. Adorno, que reflete sobre a sociedade de barbárie, principalmente a partir da tragédia do holocausto na 2ª Guerra Mundial. “Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico as pessoas se encontrem atrasadas de

um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização” (ADORNO, 2003, p.155).

O autor proclama uma educação para a emancipação, entendendo que “aprender por intermédio da motivação” converte-se numa forma particular de desenvolvimento da emancipação. Ele define emancipação como a saída do estágio de menoridade para um patamar de tomada de decisão e coragem de servir-se do entendimento sem a orientação de outrem. A escola e a família devem participar na construção desse processo.

Nessa etapa da reflexão, retomo a discussão sobre as possibilidades do reencontro com o pensamento estético para a formação do sujeito emancipado. Entendendo a arte como veículo dessa forma de pensamento e como uma forma de saber. Segundo Tiburi, comentando o pensamento de Adorno:

Na arte, a racionalidade está presente acompanhada por seu oposto, o mimético, arcaico, não racional no sentido instrumental que a razão tradicional outorga a este qualificativo. E presentifica a relação tensa entre seus dois momentos constitutivos: é um lugar de convivência, onde a razão instrumental não dita as regras (1995, p. 21).

Retomar o mimético no sentido adorniano significaria revisitar os conceitos que tornam a razão apenas instrumental. Vivemos a dialética da razão. A razão crítica precisa ser o foco da formação do sujeito, aqui discutido, para evitar a queda do homem na barbárie enquanto ser prático e teórico. "Liberdade na sociedade é inseparável do pensamento esclarecedor" (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.13).

Quando reflito sobre liberdade me apóio no pensamento de Freire, que acredita na libertação dos homens, a partir da superação de um “estado” dado, que acredita que os homens e as mulheres devem aprender a dizer sua palavra. Portanto, procuro analisar uma prática pedagógica que possibilite ao sujeito se expressar, mas não apenas através da linguagem oral e escrita, buscando também na linguagem expressiva do corpo, do gesto, a melhor maneira de dizer o que ele pensa sobre o mundo em que vive. Olhar para práxis desencadeada pelo "jogo teatral", inspirada nessas reflexões é o desafio de minha pesquisa, questão que aprofundarei em capítulos posteriores do trabalho.

Compreender como a prática com os jogos teatrais pode desencadear processos de aprendizagem e contribuir para formação de sujeitos autônomos é meu principal objetivo. A atividade do jogo teatral poderá ser motivadora e levar o sujeito ao desenvolvimento de processos emancipatórios, se for praticada levando em conta as diferenças individuais e os interesses coletivos do grupo que joga. Assim, sustento a necessidade de propormos, enquanto

professores, práticas pedagógicas que levem à desocultação das tensões sociais e políticas e das ideologias presentes nos processos culturais que permeiam as sociedades, buscando promover um sujeito emancipado, esclarecido, com possibilidades reais de intervir na sociedade.

As relações do indivíduo com o mundo são de experiências objetivas e subjetivas, ocorrendo que essas experiências podem ser redimensionadas pela qualidade das provocações feitas pelas práticas escolares. Acredito nos movimentos feitos pelos professores no sentido de requalificar as experiências do indivíduo, em busca da construção do sujeito coletivo, assumindo uma postura frente à construção de um conhecimento comprometida com a humanização do homem e a transformação social.

4 UM OLHAR SOBRE O PAPEL DO TEATRO

Neste capítulo, estarei revisando alguns aspectos da história do teatro e seu ensino que serão importantes para refletirmos sobre o seu papel pedagógico e cultural frente à civilização formadora da sociedade do mundo ocidental.

O teatro é uma modalidade artística que proporciona ao indivíduo “se reconhecer”. A arte desvela o que está mais entranhado em nossas crenças, faz com que nos desloquemos para o lugar mais importante da construção das diferenças. Nesse sentido, o teatro, antes de ser imitação da realidade, é reflexão estética sobre a realidade. O movimento que o teatro faz em busca da reflexão sobre as ações do homem no mundo embasa a iniciativa deste trabalho, levando em consideração as características específicas dessa reflexão.

4.1 Na cultura dos povos

O teatro, desde a Antiguidade, reflete o pensamento de um povo, da sociedade de uma época. Na pré-história ou nas tribos aborígenes, ele esteve ligado a rituais, seja de apreensão da caça, seja destinado a espantar os espíritos que infestavam um ambiente. “O raio de ação do teatro, portanto, inclui a pantomima de caça dos povos da idade do gelo e as categorias dramáticas diferenciadas dos tempos modernos” (BERTHOLD, 2004, p.1).

Do Oriente ao Ocidente, ele se apresenta como manifestação de uma cultura, ora enfatizando seus aspectos sociológicos, psicológicos, ora filosóficos e até antropológicos, dependendo das características históricas de cada comunidade. Segundo Barba, “o teatro é uma relação particular num contexto escolhido. Essa relação acontece, primeiramente, entre pessoas que se juntam umas às outras para criarem juntas; e, mais tarde entre a criação deste grupo e seus espectadores” (1991, p. 90).

A necessidade de apreensão do mundo através das diferentes manifestações artísticas faz parte da natureza humana. Em cada período da história da humanidade, a arte teve uma função. O teatro, como uma das manifestações artísticas mais antigas, também vem desempenhando o importante papel de desvendar o pensamento de um determinado povo em um período histórico, com suas angústias e inquietações frente ao ambiente que o rodeia.

Para Berthold (2004), as três principais fontes onde podemos aprender o teatro primitivo são: as tribos aborígenes, as pinturas das cavernas pré-históricas e entalhes em rochas e ossos e a inesgotável riqueza das danças mímicas e costumes dos povos que sobreviveram pelo mundo afora. Nos tempos mais remotos,

a forma e o conteúdo da expressão teatral são condicionados pelas necessidades da vida e pelas concepções religiosas. Dessas concepções um indivíduo extrai as forças elementares que transformam o homem em um meio capaz de transcender-se a seus semelhantes (BERTHOLD, 2004, p.2).

As formas artísticas da dança, música e teatro, conforme as concebemos nos tempos atuais, misturavam-se no teatro primitivo em cerimônias místicas e mágicas, transportando tanto aquele que atuava como os espectadores para uma realidade mais elevada. É importante destacar que já havia a necessidade do público para que essa arte acontecesse. O teatro jamais foi arte realizada por uma única pessoa. Por mais que existam os monólogos, apresentados por um ator ou uma atriz, esses sempre precisarão do público para acontecer enquanto tal. Mesmo as danças dramáticas cerimoniais e os grandes festivais religiosos do Egito Antigo já contavam com a presença de dezenas de milhares de pessoas.

No Ocidente, a palavra “*teatro*”⁶ vem do grego *théatron*, que significa *lugar de onde se vê*. O sentido primitivo da palavra remetia mais a um ponto de vista do que à arte em si. Nos dias atuais, a palavra, porém, abrange uma ampla gama de significados, conforme explicita Vasconcellos:

No sentido mais amplo, o termo atinge toda atividade teatral, englobando dramaturgia, encenação e produção de espetáculos. Especificamente, refere-se aos diversos locais onde são apresentados espetáculos teatrais, óperas, balés, concertos, entre outras manifestações musicais e cênicas (1987, p. 184).

Neste trabalho, o termo será usado referindo-se a uma forma de manifestação artística em que o homem utiliza-se do próprio corpo, suas emoções e sentidos, para representar, interpretar, encenar ou expressar uma realidade. Antes mesmo de o teatro ser apresentado em espaços próprios de veiculação, como nas imensas construções da Grécia ou em Roma, ele aparecia na representação de cerimônias e rituais de grupos do mundo inteiro em espaços diversos.

É sabido que temos, como principal influência na nossa cultura, a arte produzida no Ocidente, que tem origem no mundo grego, no séc. VI a.C. Entretanto, seria um equívoco

⁶ PAVIS, Patrice. Dicionário del teatro: dramaturgia, estética, semiologia. Barcelona: Paidós, 1980, p. 469.

imaginarmos que a história do teatro começa na Grécia, como constava em alguns livros escolares.

O teatro grego aparece na história já como uma possibilidade de rebelião e de desenvolvimento de um indivíduo livremente responsável, o que difere da submissão do povo egípcio, arraigado à tradição. Conforme Berthold,

O cidadão da *polis* grega, que possuía voz em seu governo, possuía também a possibilidade de um confronto pessoal com o Estado, com a história, com os deuses. Faltava ao egípcio o impulso para rebelião; não conhecia o conflito entre a vontade do homem e a vontade dos deuses, de onde brota a semente do drama. E, por isso, no antigo Egito, a dança, a música e as origens do teatro permaneceram amarradas às tradições do cerimonial religioso e da corte (2004, p. 15).

A Índia, a China e o Japão também tiveram grandes manifestações dessa arte, só para citar alguns países importantes, do ponto de vista geográfico, do continente asiático, que influenciaram a história do teatro no Oriente. Na Índia, destacou-se o teatro de sombras, além de sua origem estar ligada à dança e ao culto no templo. “Dos primeiros manipuladores de bonecos ou sombras, aos quais eram creditados poderes mágicos, e dos mimos, que forneciam um elemento vivificante, um longo caminho teve de ser percorrido até o drama feito para ser encenado” (BERTHOLD, 2004, p. 38). A Índia desenvolveu seu teatro cinco séculos antes da era cristã.

Na China, o teatro se desenvolveu do ano de 2205 ao ano de 1766 antes da era cristã. Há 5.000 anos de história entre o nosso tempo e o teatro chinês. Conforme Magalhães Jr.,

Como no Egito, o teatro chinês, surgiu também com características rituais. Mas além das celebrações de caráter religioso, passaram também a ser evocados os êxitos militares e outros acontecimentos. Assim, as procissões e danças foram cedendo lugar à forma dramática (1980, p. 4).

O teatro japonês foi definido por Berthold como “uma celebração solene, estritamente formalizada, de emoções e sentimentos, indo da invocação pantomímica dos poderes da natureza às mais sutis diferenciações da forma dramática aristocrática” (2004, p.75). O Teatro Nô, séc. XVI, no Japão, era dançado, cantado e interpretado em um ambiente completamente vazio, desprovido de cenários especiais, com cinco tipos de máscaras: das divindades, dos homens, das mulheres, dos bobos, e dos demônios. O Kabuki, bem mais popular no séc. XVII, foi criado por uma mulher, que até então não podia atuar. Em um certo momento da história, foi proibido pelo governo por ser julgado leviano, e, mais tarde, foi retomado e interpretado exclusivamente por homens.

Ao longo da história, observamos que a arte teatral sempre foi produzida coletivamente, portanto tem um caráter social importante, que pretendo explorar melhor mais adiante nesse trabalho. É um saber construído, em sua essência, na coletividade, a partir do compartilhamento do meu olhar com o olhar do outro; esse movimento de cumplicidade é pedagógico.

Retomando as fontes que marcam a tradição do teatro ocidental, reconhecemos que as principais formas dramáticas conhecidas na Grécia e descritas por Aristóteles foram a tragédia e a comédia. “Enquanto a tragédia exaltava as virtudes e os sentimentos nobres, a comédia satirizava os excessos, a dissipação, a falsidade, o embuste, os sentimentos mesquinhos. E, sendo o avesso da tragédia, não pretendia comover, mas fazer rir” (MAGALHÃES JR.,1980, p.6).

As cerca de trinta peças que sobreviveram, de mais de mil escritas no século V, pertencem a três tragediógrafos: Ésquilo (525-456 a.C.), Sófocles (496-406 a.C.) e Eurípides (484-406 a.C.), e a um comediógrafo, Aristófanes (448-380 a.C.). Conforme Vasconcellos (1987, p. 195), “o passo decisivo para a fixação e evolução do teatro grego foi, sem dúvida, a instituição pelo Estado dos concursos públicos, em 534 a C., o que coincide com a estabilização do governo democrático em Atenas.”

Na Idade Média o teatro não era bem visto, diferentemente das apresentações veiculadas nos períodos anteriores, na Grécia ou em Roma. O teatro permitido pela Igreja Católica contava as histórias de santos, e os palcos se dividiam em cenários que simbolizavam o céu e o inferno. Esses espetáculos doutrinários foram chamados de teatro litúrgico e tinham um propósito didático, sendo permitidos somente por volta do século IX, quando os trabalhos de Aristóteles reapareceram sobre influência de pensadores como São Tomás de Aquino. Antes desse período, os patriarcas da Igreja condenavam o teatro, principalmente por esse estar ligado a costumes pagãos. Courtney destaca essa oposição, relacionando três fatores:

O teatro aflorou em um período durante o qual o indecente mimo romano satirizava a Igreja e, portanto, havia uma objeção emocional; muitos dos costumes folclóricos pagãos continham um elemento mimético e dramático e, portanto havia uma objeção religiosa; e uma vez que o pensamento estava calcado no neoplatonismo, com seu conflito entre o mundo e o espírito, assim como a própria tradição platônica de oposição ao teatro, havia uma objeção filosófica (1980, p. 9).

Para Platão, o ideal é a verdade, sendo a realidade apenas uma imitação da verdade. O teatro, no entanto, estaria mais distante da verdade, porque, no pensamento de Platão, ele imita a realidade. Aristóteles aponta esse pensamento de Platão sobre teatro como um

pensamento equivocado, pois, para Aristóteles, “o teatro não imita os fatos, mas as idéias abstratas, o ator não imita o Édipo real, mas uma versão idealizada de seu caráter” (COURTNEY, 1980, p. 7).

Os costumes retratados nas manifestações populares influenciaram o teatro litúrgico, deixando a reflexão: se o teatro nesse período serviu para “doutrinar” o homem, também enriqueceu sua leitura de mundo proporcionando uma nova forma de contemplação a esse homem, porque misturava a estética do teatro profano com a arte sacra monumental, financiada pela igreja. Segundo Berthold, o teatro nesse período “provocou e ignorou as proibições da Igreja e atingiu seu esplendor sob os arcos abobadados dessa mesma igreja” (2004, p. 185).

O público ficava fascinado, observando a aula de doutrina da fé, que era representada para instruir o povo pobre, pois esse não podia freqüentar as escolas, bem como as mulheres. Essas se apresentaram pela primeira vez na Europa em 1550, na Renascença, com os famosos grupos populares itinerantes da *commedia dell'arte*⁷. O teatro renascentista sofreu influências dos escritos da Antigüidade, apegando-se à aspectos terrenos misturados com os princípios da fé cristã consolidados na Idade Média. Segundo Berthold (2005, p.270), “O cultivo humanista do drama, de um lado, ia ao encontro do impulso lúdico das classes populares, de outro”.

O teatro foi profano e sagrado, e os métodos de dramatizações sempre variaram de acordo com os padrões e a estrutura das diferentes culturas, sendo que cada sociedade imprimiu as suas características ao teatro. No séc. XVIII, por exemplo, a sociedade tendia para a reflexão; na supremacia da razão o homem também foi mais sentimentalista e crítico. “O palco viu-se convocado a ser o fórum e o baluarte da filosofia moral, e prestou-se a este dever com decoro e zelo” (BERTHOLD, 2005, p. 382). Se o teatro produzido ao longo da história foi o reflexo do pensamento de uma época, podemos ainda dizer que ele também foi usado para provocar nas pessoas reflexões sobre os acontecimentos de um determinado momento.

Essa forma de arte foi reconhecida como um veículo de idéias de classes sociais diferentes, portanto serviu e ainda serve como instrumento de luta para transformação social. O teatro de características populares surge, principalmente, de grupos independentes de

⁷Herdeira da comédia latina, dos rituais carnavalescos e da cultura cômica popular, fez largo uso da máscara. Chegou ao apogeu na Itália, no séc XVI, tinha personagens fixos, tais como Arlequim, Scaramuccia, Brighela, Pantalone, entre outros. Os autores escreviam um breve resumo da intriga, fazendo um esquema denominado de *canevas*, deixando a criação do diálogo por conta dos atores. Os atores dell'arte foram artesãos de sua arte.

periferia⁸ e mais tarde vincula-se ao movimento operário. Segundo Garcia,

Esse projeto, no entanto, não aparece com clareza de propósitos nem definição ideológica senão paulatinamente, forjado ao longo do processo de maturação de um movimento político particular, que leva, primeiro, à eclosão da Revolução Russa e, depois, à luta por sua consolidação. A presença de uma ‘massa’ de operários sem acesso à produção artística estimulou a reflexão sobre a arte, em especial o teatro, enquanto meio pelo qual se poderia mobilizar os trabalhadores à luta revolucionária (2004, p. 2).

O teatro de Bertolt Brecht⁹, na Alemanha, ou o Teatro do Oprimido, de Augusto Boal, no Brasil, são apenas dois exemplos de contribuições dessa forma de fazer teatro. Para Boal (1975, p. 25), “o teatro do oprimido não é um teatro de classe, se trata de um teatro das classes oprimidas e de todos os oprimidos, mesmo no interior dessas classes”. É interessante entendermos que o teatro produzido com o compromisso de abordar questões políticas e sociais, para reflexão sobre a superação das injustiças, passa a ser criação de qualquer pessoa que tenha vontade de personificar um papel, ultrapassa a visão de uma arte feita por atores, dramaturgos, produtores e diretores, sendo essa uma característica central do Teatro do Oprimido.

Portanto, devemos reconhecer a importância que essa forma de arte tem como instrumento de luta política e social. Boal parte do princípio de que todo o ser humano é uma unidade, um todo indivisível: “os aparelhos físico e psíquico são totalmente ligados.[...] um movimento corporal é um pensamento. Um pensamento também se exprime corporalmente” (1998, p. 88).

O teatro popular de natureza política, ou engajado, como preferem chamar alguns autores, permite, em boa parte de suas produções, que o homem comum crie, expressando seus sentimentos, emoções, denunciando suas angústias, tristezas e alegrias. Para Duarte Jr.,

o ato da criação é profundamente subversivo: visa alterar a ordem (ou a desordem) existente para imprimir um novo sentido. Visa transformar aquilo que é naquilo que ainda não é, tal como o deseja a imaginação. Por isso a imaginação deve ser eliminada. Deve ser banida, de acordo com todos aqueles que desejam permanecer com suas verdades imutáveis e seus lucros garantidos. Somente a produção do que pode se converter em lucro é assimilada (1988, p. 101).

⁸ Para aprofundar esta reflexão, ver GARCIA, Silvana. *Teatro de Militância: a intenção do popular no engajamento político*. 2ª.ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

⁹ Uma das figuras marcantes do teatro do séc.XX, rompe com a quarta parede, propondo ao ator que não ignore o público, mas contracenar com ele. Cria o efeito de estranhamento: o ator apresenta o seu personagem e algumas vezes distancia-se dele para lembrar ao público, que tudo é encenação. Para Brecht é importante tornar estranho o que é habitual; apoiado no marxismo procura revelar as contradições do comportamento dos homens em um determinado período histórico, para que a sociedade seja sempre vista como transformável.

O caráter de denúncia e crítica que assume o teatro, em alguns momentos da história, faz com que a natureza dessa arte provoque uma ruptura com as características doutrinárias ou mais enfaticamente ritualísticas de outras épocas. No Renascimento, sob a influência dos ideais humanistas, as atividades dramáticas começaram a aparecer na maioria das escolas, mas, como veremos no próximo capítulo, foi com o pensamento moderno que a imaginação dramática passou a ser reconhecida como qualidade humana essencial na formação do indivíduo.

4.2 O teatro no contexto educacional

Antes da segunda metade do século XX, o teatro na escola era concebido como a encenação de uma peça ou o uso de uma leitura durante as aulas de latim e francês. A partir de 1917, ele passou a servir como método de ensino, para que o aluno aprendesse outras disciplinas na escola, promovendo a desinibição e a socialização. Influenciado pelo escolanovismo, referenciado no pensamento de Rousseau e Dewey sobre “educação a partir da criança”, o ensino da arte como um todo, a partir dos anos 20 e 30, nos Estados Unidos e mais tarde no Brasil, foi baseado na “livre expressão”.

A Escola Nova, fenômeno do século XIX, é considerado o maior movimento pedagógico de todos os tempos, de proporções mundiais, cujas palavras-chave são: liberdade, autonomia, autogestão, experiência e espontaneidade. Dentre seus defensores, pode-se encontrar conservadores e progressistas. O que une a todos é a crítica à escola tradicional (termo cunhado pela Escola Nova) e a crença nas possibilidades de mudança da escola. Os dois pilares desse movimento são: transformação social e renovação pedagógica¹⁰.

O ensino da arte nas escolas brasileiras, principalmente no nível fundamental, foi muito influenciado pelo apego ao espontaneísmo, como se a criança tivesse uma forma “pura” de expressar-se, que não pudesse ser influenciada por obras de arte ou outras imagens já produzidas. As escolas experimentavam o jogo livre, com o enfoque na atividade espontânea.

Conforme Courtney:

Como Rousseau, o movimento criativo via a criança como criança. Como Dewey, notou que a experiência, “fazendo”, era um elemento essencial no processo. Mas

¹⁰ Trecho do discurso proferido pela Professora Eliane Peres, para a turma de mestrado do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFPEl, na disciplina de História das Idéias Pedagógicas em 2006.

tudo, então, dissolvia-se, inconvenientemente, sob a abrangente bandeira da auto-expressão (1980, p. 43).

É fundamental observarmos que Dewey¹¹, principal representante do escolanovismo nos Estados Unidos, se opunha aos primeiros conceitos modernistas de expressão. Sua obra em muitos momentos foi mal interpretada por educadores porque entendiam que para este teórico a “expressão se dava como uma descarga de sentimentos, articulada pela forma [...] e não como uma clarificação de emoções”, como expressa Barbosa (2001, p.19). Esse mesmo autor afirma que

os modelos importados dos Estados Unidos em 1890 e em 1930 falharam em alcançar o objetivo que alguns educadores e intelectuais brasileiros esperavam obter com eles: a reaproximação da arte com o povo. Esses modelos fracassaram porque se tornaram um procedimento mecânico nas escolas e algumas vezes foram importados de interpretações errôneas e simplificações do autor de seu próprio país (BARBOSA, 2001, p. 170).

Essa visão limitada dificulta bastante o entendimento da arte na escola até os dias de hoje. Sustento a necessidade de pensarmos a arte enquanto disciplina responsável pela construção de conhecimentos próprios, não só referenciados na história da humanidade, mas construídos a partir de pressupostos psicológicos, filosóficos, antropológicos e sociais. Os professores de arte deveriam estar preocupados em observar as condições propícias para aprendizagem, de seus alunos e em resgatar a herança cultural da humanidade para embasar seu ensino e torná-lo instrumento de reflexão crítica da sociedade.

Retomando a análise da trajetória do ensino do teatro, observamos que, em alguns momentos mais e em outros menos, devido às épocas de repressão ocorridas ao longo da história, o teatro sempre foi um estímulo indispensável ao desenvolvimento das capacidades de expressão, por isso agente fundamental de reflexão acerca das formas de interação na sociedade.

Para Pupo,

As intensas transformações pelas quais passou o teatro no último século desembocam nos traços mais marcantes que hoje atribuímos à dimensão formativa dessa arte. Entre eles, podemos sublinhar: a abertura da experiência por parte de quem atua, a valorização do trabalho coletivo - e dentro dele a capacidade de escuta, condição primeira da alteridade – o desenvolvimento da capacidade de jogo, o questionamento dos papéis habituais de ator e platéia e a ênfase na reflexão sobre o próprio processo de criação (2005, p. 3).

¹¹ Para uma melhor compreensão das influências do pensamento de John Dewey no ensino da arte no Brasil, indico ao leitor ver BARBOSA, Ana Mae. *John Dewey e o Ensino da Arte no Brasil*. 3ªed. São Paulo: Cortez, 2001.

O conhecimento produzido em torno dessa área artística tem gerado novas reflexões sobre o papel do teatro nos diferentes contextos educativos, ampliando sua área de inserção. As posições defendidas sobre o tema hoje, em vários países ocidentais, “tendem a valorizar o teatro enquanto instrumento de desenvolvimento pessoal e coletivo, vetor de uma formação crítica conduzindo a uma educação para liberdade e para a autonomia” (PUPO, 2005, p. 3).

Nos dias atuais, verifica-se também que o ensino do teatro na escola aparece voltado para a formação de atores e atrizes, estimulando principalmente aqueles estudantes mais desinibidos a participar da montagem de uma peça teatral, principalmente com enfoque nas datas comemorativas (Dia do Índio, Páscoa, Natal...). Os resultados desses trabalhos muitas vezes reforçam os estereótipos e padrões impostos pela mídia televisiva, principalmente pelas “telenovelas”. Quantas crianças alimentam o sonho de fazer teatro para aparecerem na novela das oito? Posso arriscar, respondendo que constituem a maioria daquelas que são indagadas sobre se gostariam de fazer teatro algum dia.

No capítulo em que serão avaliadas as possibilidades emancipatórias do jogo teatral, recuperarei nas “falas” dos alunos, sujeitos de minha pesquisa, o papel que a mídia televisiva exerce sobre a criação das personagens no momento das improvisações. Conforme havia observado no primeiro capítulo deste trabalho, Adorno (2003), no livro *Educação e Emancipação*¹², reflete sobre o papel da televisão na formação e conclui que ela serve, na maioria das vezes, para ocultar a problemática das relações humanas atuais, prejudicando a aprendizagem do indivíduo.

Tais problemas são ocultos sobretudo na medida em que parece haver soluções para todos esses problemas, como se a amável vovó ou o bondoso tio apenas precisassem irromper pela porta mais próxima para novamente consertar um casamento esfacelado. Eis aqui o terrível mundo dos modelos ideais de uma “vida saudável”, dando aos homens uma imagem falsa do que seja a vida de verdade, e, além disto, dando a impressão de que as contradições presentes desde os primórdios de nossa sociedade poderiam ser superadas e solucionadas no plano das relações inter-humanas, na medida em que tudo dependeria das pessoas (1995, p. 84).

Infelizmente, o caráter formativo da atividade teatral vem sendo relegado a segundo plano na maioria das escolas brasileiras, quando existe alguma atividade teatral nesse espaço. As experiências com movimento expressivo, psicodrama pedagógico, jogo dramático infantil e jogo teatral, apesar de não serem novas descobertas no campo da Educação Dramática,

¹² Este livro é composto por uma coletânea de textos de registro de conferências e entrevistas concedidas por Theodor Adorno a Helmut Becker e Gerd Kadelbach, através de transmissões radiofônicas, para a população de Hessem e Frankfurt na década de 1960.

ainda são práticas muito distantes do contexto da escola. Por isso, as pesquisas, visando a compreender os principais fundamentos do ensino-aprendizagem dessa área, no contexto escolar brasileiro, ainda são reduzidas.

A Educação dramática reconhece que a criança é o que é - que sua imaginação criativa é pré-dramática em sua natureza. Ela principia pelo o que a criança é, e a deixa evoluir, completa inteira; reconhece que o jogo da criança é uma entidade em si mesma, com seu valor próprio. É um modo de abordagem evolucionista e, embora não necessariamente instintivo, considera que haja nele uma base fisiológica e psicológica (COURTNEY, 1980, p. 56).

No entanto, sabemos que, apesar de serem exceções, levando em consideração o número de escolas espalhadas pelo território nacional, existem importantes iniciativas dentro da escola, que oportunizam às crianças, adolescentes e adultos, significativas experiências com a arte teatral, o que já verificamos nas pesquisas apontadas na revisão de literatura deste trabalho. Se não fizesse essa observação, estaria negando as influências dessa arte em minha própria história de vida.

A atividade dramática para a criança começa muito cedo. Antes de o homem usar a palavra como meio de expressão e comunicação das suas idéias, sentimentos e emoções, ele usava gestos. Em povos primitivos, a dança e os movimentos rítmicos, nas cerimônias tribais, substituem as palavras na comunicação dos sentimentos. Com as crianças acontece o mesmo: sacudir a cabeça para dizer não, vem antes de saber negar verbalmente. Nas cerimônias tribais, na comunicação das crianças, nada mais se passa do que a representação de um fato que pode ter existido na realidade ou na imaginação.

A expressão linguagem gestual é usada pelo professor Hilton Carlos Araújo nos anos 70, para ressaltar que ela, como as outras formas de linguagem-escrita ou oral, tem como objetivo a comunicação de idéias, sentimentos e emoções, com a principal preocupação de clareza de mensagem. Esta forma de expressão através do gesto encerra uma das principais características do jogo dramático infantil. Neste trabalho, utilizarei a palavra jogo¹³ com o significado atribuído por Huizinga, ou seja, como a

atividade temporária, que tem uma finalidade autônoma e se realiza tendo em vista uma satisfação que consiste nessa própria realização.[...]Em sua qualidade de distensão regularmente verificada, ele se torna um acompanhamento, um complemento e, em última análise, uma parte integrante da vida em geral. Ornamenta a vida, ampliando-a, e nessa medida torna-se uma necessidade tanto para o

¹³ Neste trabalho podemos entender “jogar”, ”brincar” e “representar” como atitudes muito próximas, cujas diferenças é impossível descrever. Cabe lembrar que utilizarei com significados distintos os termos jogo dramático e jogo teatral.

indivíduo, como função vital, quanto para a sociedade, devido ao sentido que encerra, à sua significação, a seu valor expressivo, a suas associações espirituais e sociais, em resumo, como função cultural (2000, p. 12).

Platão considerava o jogo fundamental na educação. Achava que a educação deveria começar de maneira lúdica e sem qualquer ar de constrangimento, sobretudo para que as crianças pudessem desenvolver a tendência natural de seu caráter. Assim como Platão, Aristóteles e outros pensadores avaliaram a importância do jogo para o ensino.

Leon Chancerel (1948), na introdução de seu livro *Jeux dramatiques dans l'éducation*, declara que, se, por um lado, o jogo é uma atividade normal da infância, por outro lado, subentende regras e convenções que tanto o jogo como a arte não podem dispensar. E como qualificativo, emprega a palavra dramático, em vez de teatral, que desperta a idéia da cena e representação pública, justamente para desviar esta idéia, indicando que a criança se exprime pela ação, para seu prazer e desenvolvimento pessoal.

Os jogos dramáticos serão, neste caso, experiências que dão às crianças meios de exteriorizar, ora pelo gesto ou pela voz, ora pelas duas expressões ao mesmo tempo, seus sentimentos e suas observações pessoais. Podemos compreender essa atividade como a primeira manifestação teatral que ocorre no âmbito familiar e da escola. Pode ser uma atividade coletiva ou individual, mas sempre será livre, participa quem quiser, e não visa a uma reprodução fiel da realidade. A característica principal é o prazer, sendo impossível que seu desenvolvimento aconteça sem causar prazer a todos os jogadores.

Segundo Gadamer¹⁴,

Para que seja um jogo pode até não ser necessário que haja ali um outro jogando, mas é preciso que sempre haja ali um outro com o qual o jogador jogue e que, de si mesmo, responda com um contra-lance ao lance do jogador. É assim que o gato que brinca escolhe o rolo de fio de algodão, porque este também brinca, e a imortalidade dos jogos com bola reside na mobilidade total e livre da bola, que também de si mesma produz surpresas (1997, p. 180).

No primeiro capítulo deste trabalho, relatei algumas experiências que tive com os jogos dramáticos, procurando, já naquele momento, evidenciar o caráter estritamente espontâneo desta atividade. Portanto, quando referida nesse estudo, deve ser entendida como uma prática livre, que não pressupõe intervenção do professor ou apresentação formal da cena, como ocorre na proposta de jogo teatral.

¹⁴ Para aprofundar a reflexão sobre o conceito de jogo deste teórico, ler GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e Método*. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Rio de Janeiro, Petrópolis; Vozes, 1997.

4.2.1 O jogo teatral como prática educativa

É importante discutir o papel da arte teatral no contexto educacional, para dimensionando novas ou antigas práticas, para que a educação a impulsione a redefinir o seu papel frente à sociedade atual. Afinal, para que educar hoje? Para onde queremos ir? Em qual direção?

Neste trabalho, proponho apontar elementos que fazem parte da expressão através da linguagem teatral e que exercem função de elementos intermediários para apreensão do mundo pelos indivíduos. Para tanto, analiso atividades de jogo teatral por meio das quais a criança ou o adolescente “improvisam” situações.

Para resgatar a origem da metodologia de ensino de teatro, analisada aqui, recorro a Koudela, em sua obra *Texto e Jogo*:

Os jogos teatrais (theater games) foram originalmente desenvolvidos por Viola Spolin, com o fito de ensinar a linguagem artística do teatro a crianças, jovens, atores e diretores. Através do processo de jogos e da solução de problemas de atuação, as habilidades, a disciplina e as convenções do teatro são aprendidas organicamente (1999, p.15).

A ajuda do outro é fundamental para desencadear os processos de aprendizagem durante os exercícios com os jogos teatrais. Charlot (2000, p. 54), ao definir educação, afirma: “A educação é uma produção de si por si mesmo, mas essa autoprodução só é possível pela mediação do outro e com sua ajuda.” O principal objetivo do “sistema de jogos teatrais”, criado por Spolin nos anos sessenta nos Estados Unidos, é treinar atores leigos e crianças no teatro formal, sempre com a preocupação de promover reflexões sobre o processo de educação no teatro. No prefácio do livro de Spolin, *Improvisação para o Teatro*, Koudela explica as características de improvisação dessa forma de fazer teatro,

[...] os próprios jogadores criavam suas cenas sem o benefício de um dramaturgo ou de exemplos dados pelo professor-diretor, enquanto eram libertados para receber as convenções do palco. Usando a simples estrutura de orientação denominada ONDE, QUEM e O QUÊ, eles podiam colocar toda a espontaneidade para trabalhar, ao criar cenas após cenas de material novo. Envolvidos com a estrutura e concentrados na solução de um problema diferente em cada exercício, eles abandonavam gradualmente seus comportamentos mecânicos, emoções, etc., e entravam na realidade do palco, livre e naturalmente, especializados em técnicas improvisacionais e preparados para assumir quaisquer papéis em peças escritas (2005, p. XXVIII).

Toda a atividade de improvisação teatral tem um problema a ser resolvido, e o esforço que o indivíduo faz para chegar o mais próximo possível da solução desse problema desencadeia um processo de aprendizagem. Acredito que essa aprendizagem construa pessoas dotadas de motivação própria, crítico-reflexivo, característica fundamental do sujeito emancipado.

As respostas apresentadas nos jogos teatrais nunca estão isentas da interferência de mecanismos de reprodução cultural e social. Portanto, esses mecanismos também são passíveis de análise, para que possamos dar um primeiro passo em direção a rupturas de tais mecanismos e contradições, conforme Tomaz Tadeu Silva esclarece:

[...] mesmo quando somos rigorosamente analíticos, não estamos fazendo teoria puramente desinteressada. Queremos conhecer os mecanismos que movimentam a dinâmica social para poder, de alguma forma, manipular pelo menos alguns desses mecanismos. É por isto que não estamos interessados apenas naquilo que faz com que a estrutura de amanhã seja a mesma de hoje, na reprodução, enfim. Queremos também saber quais processos e ações podem fazer com que haja rupturas, mudanças e movimento, produzindo assim estruturas novas e situações e posições modificadas (1992, p. 71).

Portanto, é necessário que avaliemos o quanto reproduzimos estereótipos de comportamento sociais durante os exercícios de representação, não só para superá-los durante a atividade estética, mas para mobilizarmos pensamentos capazes de produzir novas representações sociais.

Para analisar o percurso inicial de minha formação, mediado pelo faz-de-conta, e para começar a discorrer sobre o meu objeto central de pesquisa, precisei focar como o pensamento dramático teve participação ativa no desenvolvimento dos meus processos de compreensão de mundo. Para isso, busquei o significado dos termos “pensamento dramático” ou “imaginação dramática”, que, aplicados neste trabalho, têm o mesmo sentido.

Segundo o dicionário Aurélio, “imaginação é a faculdade que tem o espírito de imaginar, criar mediante combinação de idéias, a coisa imaginada, criação, invenção, fantasia” (1977, p. 256). Entretanto, a palavra “dramática” quem melhor define, em minhas leituras, é Slade, na analogia que faz com o teatro.

Teatro significa uma ocasião de entretenimento ordenada e uma experiência emocional compartilhada; há atores e públicos, diferenciados. Mas a criança, enquanto ainda ilibada, não sente tal diferenciação, particularmente nos primeiros anos - cada pessoa é tanto ator como auditório. Esta é a importância da palavra drama no seu sentido original, da palavra grega drao - “eu faço, eu luto”. No Drama, isto é, no FAZER e LUTAR, a criança descobre a vida e a si mesma através de tentativas emocionais e físicas e depois através da prática respectiva que é o jogo dramático (1978, p.18).

Em *Child Drama* (Slade, 1978), que teve sua versão original publicada em 1954, o autor atribui a possibilidade do drama à criança, quando, no início de sua formação, “luta” para se conhecer e apreender o mundo ao seu redor. A importância do drama para a criança está na possibilidade de ela compreender o mundo exterior a partir da experimentação “imaginária” de relações humanas que acontecem em seu cotidiano.

Neste sentido, devo reconhecer que, se, quando adulto, eu ainda me utilizo dos princípios do drama, para refletir sobre o meu ser ou meu vir-a-ser no mundo, continuo lutando e me fazendo, característica que enfatiza o drama como uma prática que contribui na formação do sujeito.

Nas minhas experiências com o drama, identifico que é próprio do pensamento dramático estimular a possibilidade de me fazer ser, ao mesmo tempo, uma e múltipla, porque me permito novas experiências de sentir e agir no mundo, mesmo sendo o mundo imaginário do teatro, mas que me faz experimentar as diferenças que formam os seres. Ao registrar em minha pesquisa as experiências que tive com o faz-de-conta, resgatei os momentos em que resolvi problemas pessoais, reproduzindo atitudes por mim “inventadas” em situações de jogo dramático.

Também encontro apoio nas concepções de Lev Semenovitch Vygotsky, para analisar o processo de desenvolvimento do pensamento humano, principalmente no que se refere às relações em que o pensamento dramático se faz presente no desenvolvimento e aprendizado. Esse teórico fundamentará as observações feitas na prática com crianças em jogos teatrais, e também na análise dos aspectos em que há mediação dos indivíduos do grupo na resolução dos problemas de atuação.

O autor enfatiza que a formação de um conceito na criança passa pelo processo de percepção, imitação e jogo. Segundo Oliveira, a imitação não é cópia de um modelo; na concepção de Vygotsky, é “reconstrução individual daquilo que é observado nos outros. Essa reconstrução é balizada pelas possibilidades psicológicas da criança que realiza a imitação e constitui, para ela, criação de algo novo a partir do que observa no outro” (OLIVEIRA, 1997, p. 63). Não seria um equívoco afirmar que o exercício de imitação presente nos jogos de faz-de-conta desencadeia processos de formação de conceitos.

Quanto a esse enfoque, Courtney comenta:

Percebemos uma ação ou um processo. Imitamos os vários elementos dentro dele e então o descrevemos (através de jogo dramático se somos crianças, ou por meio de palavras se somos adultos) Esse processo culmina na formação do conceito como um todo (1980, p. 278).

Com essas contribuições, concluo que, antes mesmo do aprendizado se dar pelo processo de aquisição da linguagem (no que se refere à organização das representações, que parece, antes de ser lingüística ser dramática, calcada na exteriorização da imaginação), dá-se pela imaginação dramática, que interioriza os objetos e lhes confere significado, que é parte inerente, tanto do pensamento quanto do aprendizado. A natureza do pensamento dramático nos leva a experiências múltiplas de modos de produção e apresentação de um ser no mundo e com possibilidades na reelaboração dos significados que nos são transmitidos pelo grupo cultural.

É certo, como princípio, que me entendo como múltipla, formada por muitos “eus”. Talvez as minhas próprias experiências com esse pensamento tenham possibilitado isso. Para Charlot, “a condição humana não é apenas a ausência do ser na criança que nasce; é também o ingresso em um mundo onde o humano existe sob a forma de outros homens e de tudo o que a espécie humana construiu anteriormente” (2000, p. 52). Nas atividades com o faz-de-conta, o indivíduo apropria-se das relações já estabelecidas. Em relação à importância do pensamento dramático na construção dos sujeitos, sabe-se ainda que:

A imaginação dramática nos ensina a pensar, examinar e explorar, testar hipóteses e descobrir a “verdade”. Portanto é a base da ciência assim como da arte. Mas também, na medida em que nos relaciona dramaticamente com o conhecimento, propiciando-nos uma significativa e possível relação com o “conteúdo”, a Educação Dramática utiliza o método que nos permite, quando somos pequenos aprender “academicamente”- um método que retemos quando adultos mesmo sem o saber (COURTNEY, 1980, p. 57).

Conceitos como esses entendem a imaginação dramática como a capacidade de o indivíduo ver a relação entre idéias e sua mútua interação, e supõem que, através da personificação e identificação, pode-se compreender e apreender o mundo. Vale a pena ressaltar ainda que “a criatividade espontânea fundamenta-se na experiência dos sentidos e, quer a enfoquemos psicodramaticamente, quer cineticamente, a espontaneidade tem sua base na imaginação dramática” (COURTNEY, 1980, p. 57).

Embora não seja meu objetivo analisar a educação dramática em si, mas, sim, aspectos do processo de formação humana desencadeados por ela, tenho que retomar a discussão das formas de produção e reprodução em educação. Quero levar em consideração os argumentos já apresentados anteriormente sobre o quanto algumas práticas pedagógicas podem servir para reproduzir modelos de posturas dadas pela sociedade, contribuindo para a

perpetuação de desigualdades sociais. Isso não contribui para um avanço nas formas de produção do ser-sujeito; pelo contrário, essas práticas podem contribuir para perpetuação de determinados modelos de opressão.

As atividades teatrais pouco refletidas, que ficam apenas nessa perspectiva de reprodução, descomprometem-se com a possibilidade de subversão, com a análise crítica dos padrões impostos e, muitas vezes, ficam camufladas por detrás da técnica, do modelo preestabelecido pelo orientador ou diretor.

Entretanto, a partir do momento em que problematizarmos a atuação dramática, no sentido de resgatarmos os papéis a serem representados pelos indivíduos que participam da experiência de grupo, podemos identificar a reprodução de máscaras sociais, em que esses indivíduos assumem posturas de opressores ou de oprimidos. Assim, poderemos estar explorando um espaço para a reflexão; sobre como os “papéis” que assumimos em nosso cotidiano interagem na formação da sociedade onde vivemos.

Experiências como essas contribuem também para o avanço da reflexão sobre métodos e práticas de ensino que promovem espaços para o debate sobre a transformação social. Para entendermos o pensamento dramático como um elemento mediador na formação de sujeitos, é fundamental que enfoquemos os aspectos políticos da prática com os jogos teatrais.

Enquanto estivermos vivendo em uma sociedade injusta, desumana e em guerra, sempre será exigência pensarmos nas questões políticas e sociais e estarmos preparados para formular questões educacionais que nos movam e nos comprometam com a transformação. Construir esses debates em educação ainda é necessário e urgente. Entendo que precisamos de muito diálogo e reflexão para sairmos do imobilismo histórico, herança de nossos colonizadores.

5 (RE) CONSTRUINDO OS CAMINHOS PECORRIDOS PELA PESQUISA

Neste capítulo, pretendo refletir sobre os caminhos metodológicos que percorri para dar sentido ao meu processo de pesquisa. Para compreensão dessa etapa do estudo, é importante entender que, ao mesmo tempo em que descrevo o processo, busco avaliá-lo, procurando perceber o movimento dialético que o permeia, suas possibilidades e limites.

É certo que não existe apenas um caminho a percorrer, mas sempre fazemos opções que partem do encontro das nossas percepções e crenças na relação com o vivido e as teorias re-significadas durante a trajetória da pesquisa.

5.1 Posicionamento epistemológico

Observo que, se a questão de pesquisa em educação nascesse de uma curiosidade apaixonada e ética sobre as realidades com que nos deparamos em nossa prática cotidiana, como professores e professoras, poderia transformar nossa reflexão crítica sobre a prática em reflexão-práxis. Para Ghiggi, “o que presentifica o clássico conceito de práxis é a reflexão permanente da prática e revisão constante da teoria” (2002, p. 65).

Insisto em adjetivar este momento, pois imagino que uma pesquisa, para se realizar levando em consideração o rigor epistemológico necessário, exija uma verdadeira entrega por parte do pesquisador, o interesse de quem acredita que pode levantar possibilidades que sugiram uma educação de melhor qualidade. Para Álvaro Vieira Pinto, “a ciência é a investigação metódica, organizada, da realidade, para descobrir a essência dos seres e dos fenômenos e as leis que os regem com o fim de aproveitar as propriedades das coisas e dos processos naturais em benefício do homem” (1979, p. 30).

Na perspectiva de um paradigma com base filosófica inspirada na fenomenologia e na hermenêutica, fui realizando uma investigação aberta, também fundamentada no pensamento freireano, que centra no ser humano a necessidade de reconhecer-se para produzir o mundo em que vive e nele produzir-se, sem ignorar o contexto histórico e social em que está inserido. Como aponta Freire, “somos seres condicionados, mas não determinados, em condições de reconhecer [...] que a História é tempo de possibilidades e não de determinismo, e o futuro é problemático e não inexorável” (1996, p. 21).

Todo o conhecimento construído com o olhar a partir desse paradigma é de caráter autobiográfico e auto-referenciável, permitindo a apreensão do sentido subjetivo do campo de pesquisa, a interação comunicativa e o diálogo.

Vivemos em nossa profissão relações bastante singulares e complexas, que mereceriam muito a nossa atenção, no entanto entendo que, no momento de definir o foco de pesquisa, devemos escolher um recorte do cotidiano que venha nos construindo, mobilizando nossos interesses enquanto sujeitos envolvidos nos processos educativos.

Compreender como se estabelecem os processos contraditórios, no campo das relações educacionais, é fundamental para pensarmos a pesquisa em uma lógica dialética. Conforme Pinto, “a necessidade de aceitar o caráter lógico de um conceito ou situação objetivamente contraditórios conduz o filósofo a estabelecer e reconhecer a existência de contradições no processo de apreensão e representação da realidade” (1979, p. 42).

Sugiro que sejamos tomados pelo gosto de produzir conhecimento, dialogando criticamente com a realidade, deixando de lado o treinamento que a escola tradicional nos deu para sermos apenas "bom ouvintes" e consumidores do que já vem pronto. Para Gonçalves,

“Pensar dialeticamente” significa também partir do reconhecimento de que sua visão como cientista não é uma visão asséptica, isolada, destituída de vida, mas que emana de uma razão concreta, encarnada e historicamente situada, e, como tal, sujeita a distorções e mistificações (1995. p. 381).

Para fugir do pensamento único e da crença nas respostas certas, logo no início da pesquisa passei a revisar os objetivos que havia traçado na elaboração do projeto, buscando uma atitude de abertura diante das questões que me mobilizavam. Construir essa postura nem sempre é fácil, pois fomos ensinados a perseguir a resposta certa, a vivermos na dicotomia entre nossas práticas de vida e toda teoria que recebemos na escola.

Nessa direção, procurei, no primeiro momento, buscar novas perguntas em torno de minha temática, para me permitir enxergar outras possibilidades e não me fechar em torno do que, à primeira vista, poderia parecer as únicas questões possíveis de serem respondidas.

No início do estudo, tive que definir minhas opções teóricas, buscando em minha experiência docente com a temática do teatro-educação as sustentações iniciais para a decisão sobre a questão possível de ser definida naquele momento. A hermenêutica afirma que somos parte do fluxo histórico, por isso considera importante a descrição do contexto em que vive o pesquisador e suas origens. Para Gadamer (1997), o sujeito vai se descobrir como incluído em processo histórico. A pesquisa, nesse sentido, pretende compreender a

racionalidade sem negar a temporalidade.

Nessa etapa da pesquisa, já me percebia como investigadora que necessitava discutir o papel da ciência ao longo da história para, a partir daí, definir meus caminhos metodológicos para a produção de um trabalho que visasse a uma contribuição para o campo da pesquisa educativa. Pensar a metodologia, após a definição da questão principal de pesquisa, foi um movimento de aprender a refletir sobre o conhecimento que a teoria ia propondo em relação às experiências apresentadas pelo campo empírico. Para Holliday,

Não podemos aspirar simplesmente a "descrever" os fenômenos e a "observar" seus comportamentos e sim devemos nos propor a intuir e compreender suas causas e relações, identificar suas contradições profundas, situar honestamente nossa prática como parte dessas contradições e chegar a imaginar e a empreender ações tendentes a transformá-la. "Transformar a realidade", a partir da perspectiva dialética, significa transformarmos a nós mesmos como pessoas, com nossas idéias, sonhos, vontades, paixões (1996, p. 57).

Enquanto buscava conceitos sobre o teatro e seu ensino no campo teórico, surgiam reflexões sobre as experiências que a prática com essas questões me proporcionou. Portanto, era a minha vida que ia se entrelaçando com a vida de outros autores, a ponto de ir se transformando em uma nova leitura sobre a temática do teatro-educação. O olhar atento da orientadora apresentava-me o suporte da hermenêutica para a compreensão do processo. Conforme Demo,

A importância da hermenêutica está precisamente no reconhecimento de que a interpretação é inevitável. A realidade como tal não depende da interpretação para existir: existe com ou sem intérprete. Mas a realidade conhecida é inevitavelmente interpretada (2001, p. 22).

Para a hermenêutica, compreender pressupõe uma abertura ao outro. Nessa forma de compreender a realidade, o sujeito de pesquisa não pode ser visto como objeto de conhecimento, como algo *manejável, dominável e disponível*¹⁵, postura reconhecida na tradição da pesquisa científica das ciências naturais. O diálogo tem um papel importante na construção do conhecimento, o que fundamenta o significado de encontrarmos na própria prática os procedimentos de análise. O pesquisador estaria exposto ao permanente diálogo, a partir de onde emergiriam, na continuidade do processo, as unidades de análise. Eu interpreto a partir de um olhar de quem participa.

Referindo-se ao pensamento de Gadamer, na segunda parte do livro *Verdade e*

¹⁵ Posicionamento de Hans Georg Flickinger em entrevista concedida a *Cadernos de Educação* da Universidade Federal de Pelotas, ano 11, nº.18, jan/jun.2002, p. 116.

Método (1997), Flickinger esclarece melhor a base ontológica da experiência hermenêutica, redesenhando-a a partir da análise das características do jogo:

[...] ao jogarmos, o nosso agir depende muito mais da atividade e das reações dos demais participantes do jogo do que de qualquer estratégia racional de que queiramos dispor. Os participantes submetem-se, simplesmente, às regras do jogo, reconhecendo-as como base comum da ação e sabendo que, sem o respeito entre as partes e às regras estabelecidas, o jogo não se efetuará (2003, p. 53).

Neste trecho citado, observamos que o processo de jogo, que voltaremos a analisar em outro capítulo, faz com que cada jogador divida com o outro a responsabilidade da atividade, configurando-se um espaço de interdependência, onde um jogador sozinho não garante o resultado final. Conforme Flickinger trata-se de, “processo não dominável por nenhum dos participantes separadamente” (2003, p. 53). Na relação com o outro, os sentidos descobertos ao longo do processo de pesquisa são divididos entre os participantes desse processo.

Movida por essa postura epistemológica, fui em busca de uma pesquisa que me colocasse em contato direto com o fenômeno a ser pesquisado: crianças e adolescentes em situação de jogo teatral, proposto dentro do espaço escolar. Nesse momento, percebia que entrava no campo de pesquisa mergulhada em minhas ideologias e utopias. Contudo, não me apresentava fechada ao novo, aos elementos que se revelariam naquele espaço, que também jamais seria neutro. Com relação a essa postura do pesquisador, Flickinger comenta:

Ninguém escapa do risco de correção de suas perspectivas, como resultado dos nossos sentidos trazidos por leituras outras, de uma mesma coisa. Entre outras razões, é talvez, sobretudo, este risco de perder a autocerteza subjetiva que torna tão difícil a aceitabilidade da concepção hermenêutica. Vaidades da razão humana? (2003, p. 55).

5.2 Descrevendo o cenário do processo de pesquisa

Como ferramenta para recolher elementos de reflexão no espaço de pesquisa, utilizo a observação participante e entrevistas. Busco relacionar-me com os sujeitos de pesquisa como um indivíduo que, na interação com o grupo, aprende com ele.

Na pesquisa qualitativa, todas as pessoas que participam da pesquisa são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas

adequadas para intervir nos problemas que identificam. Pressupõe-se, pois, que elas têm um conhecimento prático, de senso comum e representações relativamente elaboradas que formam uma concepção de vida e orientam suas ações individuais (CHIZZOTTI, 2005, p. 83).

As observações que fiz junto ao grupo de 18 crianças e adolescentes que fazem atividades com os jogos teatrais são importantes para identificarmos, nas atividades propostas, os mecanismos que desencadeiam aprendizagens durante o exercício com o pensamento dramático e, principalmente, o papel da intervenção dos jogadores na promoção de tais mecanismos. Acredito que não seja possível examinar as ações em um determinado contexto, se não for, num certo sentido, sempre participante.

Através das observações nas aulas de teatro, pude registrar os momentos de interação e aprendizagem entre os alunos e professora, proporcionados por esta forma de expressão artística, elementos que sustentam o meu enfoque principal de pesquisa. Utilizei um caderno onde registrava, a cada encontro, todas as atividades desenvolvidas. Transcrever fielmente o que acontecia durante os encontros foi meu primeiro desafio. Logo após, analisava as transcrições, procurando compreender os aspectos presentes, naquela experiência, que atendiam aos objetivos de meu trabalho.

Quando cheguei para o meu primeiro encontro na escola, fui recebida por uma moça atenciosa e simpática. Ela disse que a professora estava me aguardando na biblioteca, me mostrou onde ficava apontando com gestos para o local, para o qual me dirigi.

A professora estava fazendo um lanche, quando nos esbarramos na porta da sala. Fui recebida com um abraço saudoso e apertado. Ela foi minha aluna na universidade; não mudou quase nada, continua falante e simpática. Procurei ser pontual em relação ao horário que combinei com ela por telefone. Eram 15h 45min e sua aula havia acabado às 15h 30min. Conversamos até às 17h 50min, horário que combinamos acabar o encontro, porque a professora teria aula novamente as 18h.

Foram horas muito agradáveis, nem senti o tempo passar. Com exceção dos momentos finais do encontro, em que ela me levou para conhecer todos os espaços físicos da escola, ficamos conversando na biblioteca, enquanto ela montava o painel para as confraternizações da Páscoa. O momento foi muito descontraído. Quando apareciam alunos que faziam parte das oficinas de teatro, a professora me apresentava, dizendo: *Esta foi minha professora de teatro! Ela vai observar nossas aulas, veio nos visitar!*

A escola está situada no centro de Pelotas, ocupando um dos prédios antigos (construído no século XIX em estilo neoclássico) que compõem o bellissimo patrimônio

cultural da cidade. É formada por três prédios, e este em que realizei minhas observações é o principal, onde ficam a maioria das salas de aula, laboratórios e biblioteca, além de todo o setor administrativo da escola. As salas, mesmo com paredes antigas, foram adaptadas para receberem ar-condicionado.

Um dos prédios é do Centro Esportivo e o outro da Educação Infantil, local onde começou a escola (iniciou como escola de educação infantil). É uma escola particular que comemora 15 anos de existência. Funciona principalmente no período diurno, com ensino fundamental e médio; no noturno funciona somente dois dias, com o ensino técnico profissionalizante. Possui laboratórios de física, química e informática, sala de artes, uma pequena quadra de esportes no pátio e um amplo salão no último pavimento, onde ocorrem oficinas de dança, teatro, entre outras atividades. A escola tem em torno de 600 alunos, um bibliotecário, 54 professores e mais ou menos 15 funcionários, entre cargos administrativos e os de limpeza.

A disciplina de Artes existe em todas as séries até o primeiro ano do ensino médio. A professora contou que já existiu a disciplina até o segundo ano do ensino médio, que até um ano atrás era a última série da escola; este ano é o primeiro ano da 3ª série do ensino médio. Cabe aqui um parêntese (a professora de Artes, sujeito de minha pesquisa, que me passa todas as informações, foi professora dessa escola há dois anos, deixando-a escola para casar-se, indo morar em outra cidade. Este ano ela está retornando e encontrou algumas mudanças na disciplina de Artes). Uma das mudanças encontradas foi em relação à carga horária da disciplina, que agora dispõe de um período de 45 minutos. Começou com 45 minutos, quando a escola foi fundada, passou para 90 minutos (quando a professora entrevistada lecionava lá) e agora voltou para 45 minutos.

A escola adota o método de ensino do POSITIVO (elaborado na cidade de Curitiba - PR). Existe uma apostila nova para cada bimestre, sendo que na mesma apostila há o conteúdo para todas as áreas de conhecimento trabalhadas em uma mesma série. Para o ensino da arte, o enfoque principal é dado às artes visuais, porém faz links com o teatro, a dança e a música, além de buscar um trabalho conectado a outras áreas do conhecimento.

Segundo a professora, os alunos “identificam”, no conteúdo de artes visuais, conteúdos que estão aprendendo em geografia, história... O material para as aulas de artes é solicitado no início de cada semestre e a professora da área é encarregada da distribuição e controle de estoque.

Existem duas professoras de artes na escola, que não trabalham juntas. Uma atua apenas com as séries iniciais, e a outra (participante de minha pesquisa) atua com as demais

disciplinas. Essas professoras são formadas em Artes Visuais, por isso no currículo atuam com essa modalidade do ensino da arte. As aulas de teatro são extraclasse e acontecem desde 2000.

Além do teatro, a escola oferece outras atividades extraclasse (vôlei, futebol, basquete, dança do ventre, jazz, balé, curso de inglês, banda, dança tradicionalista, tae kwon do), que não estão incluídas no valor da matrícula: os alunos podem fazer quantas quiserem, porém pagam por fora. A professora com quem realizei a pesquisa ministra oficinas de teatro e dança, e como essas atividades funcionam após o período regular de aula, à tardinha e à noite, a escola fica vazia e as aulas podem ser dadas até no pátio.

Eu e a professora conversamos na biblioteca, enquanto ela pintava um painel sobre a Páscoa. O painel mostrava a “família coelho”: pai coelho, mãe coelha, com seus dois filhinhos, a coelhinha e o coelhinho; os rostos das “personagens” eram vazados, para as crianças ou professoras colocarem os seus rostos ali e tirarem uma foto. A professora comentou que gosta muito de trabalhar com as atividades de “decoração” ou “elaboração de cenários” para as atividades comemorativas da escola. Ela fez questão de dizer que não se sente desprestigiada como professora de Artes por fazer tais atividades. Acredita que nas horas em que é contratada para realizar essas atividades, faz um exercício de experimentação, até para futura confecção de cenários dos “espetáculos” teatrais.

Em toda nossa formação acadêmica (refiro-me à formação de professores de Artes), pelo menos a dos últimos 10 anos, vivemos “brigando” como professores de Arte, para não sermos mais os decoradores de escola, os fazedores dos cartazes dos dias dos Pais, Mães, dia de Natal e Páscoa, ou Dia do Índio, da Árvore, etc...

Esta briga tem repercutido nos cursos de formação, para retomarmos os verdadeiros objetivos do ensino da arte na escola. Lutamos para mostrar que a arte tem um fim em si mesma, seu ensino na escola tem objetivo específico, e não pode estar na instituição escolar apenas para servir outras áreas do saber, ou como mero “objeto decorativo”.

Embasada nesses argumentos, acredito que a professora deixa de lado essa postura da academia, pois não se nega em trabalhar a serviço de festas, porém demonstra ter clareza sobre o papel de sua área de conhecimento dentro da escola. Ela mostra-se feliz em participar da organização das “festas” e das “decorações”, no entanto conseguiu mais tempo na carga horária do currículo para a área de artes (cabe considerar que as horas de trabalho da professora dedicadas às “atividades decorativas” são horas em que ela é remunerada para exercer tais atividades).

A relação da professora com os alunos e alunas que participam do teatro é de muita

amizade, pois eles conversavam conosco muito à vontade. Em um desses momentos, me contaram que vão apresentar uma coreografia, com sons e movimentos, na festa da Páscoa. Perguntaram para a professora se poderiam acrescentar mais uma música no trabalho já ensaiado, ela respondeu afirmativamente, lembrando que, se fosse para aperfeiçoá-lo, sempre era válido, porém tinham que ensaiar novamente.

Os alunos pareciam estar envolvidos e motivados para realizar a atividade proposta pela professora. O interesse desta em contribuir para o bom andamento de todas as atividades da escola parece-me muito significativo, pois ela se sente estimulada pelo grupo de colegas e pela boa participação dos alunos. A confiança da direção em seu trabalho é um aspecto bastante relevante na construção dessa motivação.

As atividades extraclasse não são obrigatórias, por isso não fazem parte do currículo, ou seja, do conjunto de saberes que a escola entende que seja necessário para a principal formação de seu aluno. Será que o fato da escola não possuir professores formados nessas áreas também se reflete nessa postura curricular?

Afinal, o que são as atividades extraclasse na escola? Qual o seu papel? Elas têm um caráter de complementação da formação do aluno? Como são encaradas as atividades extraclasse pelos alunos? Qual o seu interesse em realizá-las? Essas questões surgiram no meu primeiro contato com a escola, e com certeza a pesquisa não conseguirá dar conta de elaborar argumentos para possíveis respostas a elas, essas, no entanto, servirão de estímulo para produção de novos trabalhos.

5.3 A participação nas aulas de teatro

Minha participação nas observações ocorreu em diferentes níveis, dependendo da dinâmica dos encontros e das oportunidades que tive para intervir no debate, cuidando sempre para não sobrepor minha avaliação à dos alunos e da professora. No primeiro encontro com o grupo de alunos, procurei expor minhas expectativas com o trabalho, conforme o fragmento a seguir, destacado do meu caderno de registro das observações¹⁶:

Comecei a me apresentar dizendo que estava ali porque gostava de teatro como eles e estudava teatro. Observaria o trabalho da turma para realmente saber o que essa atividade

16 Neste capítulo, o que estiver escrito em itálico são registros de minhas observações.

tem de “legal” ou não. Comentei que ficaria até o final do mês de maio, e, nesse período, convidaria uns dois ou três alunos para serem entrevistados. Todos balançavam a cabeça, mostrando atenção às coisas que eu dizia.

No final de minha apresentação, falei que, quando terminasse de escrever sobre nossos encontros, mostraria o trabalho para o grupo solicitando sua contribuição. Ainda destaquei que poderiam ficar bem à vontade para esclarecerem qualquer dúvida que tivessem em relação a minha participação nos encontros ou a outras coisas que eles considerassem importantes.

Observei, nesse dia, que os alunos ficaram curiosos com minha presença, escutaram atentamente tudo o que eu disse sobre o que estava fazendo ali. Notei que um dos alunos mais velhos ficava sempre ao meu lado, olhando para as coisas que eu escrevia no caderno de anotações. Não disfarçou e eu deixei que ele ficasse à vontade para ver meus apontamentos. Acredito que com essa atitude eu o tenha conquistado, pois, no decorrer do encontro, ele conversou comigo, tentando ajudar a destacar os detalhes de tudo que tinha acontecido durante os jogos. Acho que ficou claro para turma de que não haverá segredos para eles no trabalho que executo em nossos encontros.

É importante salientar que, em muitos casos, a participação do professor em jogos de improvisação de cenas pode interferir na espontaneidade do grupo, que busca na “forma” de representação do professor um “modelo” a ser copiado. No entanto, o grupo parecia sempre muito à vontade com a minha presença, e, no segundo encontro, eu já identificava um sentimento de “pertencimento” ao grupo, na relação com a professora e os alunos. Destaco dos mesmos registros um momento significativo desse encontro, no que se refere a minha participação nas atividades da aula.

Fui convidada pela professora para conduzir a caminhada no espaço da sala de aula, propondo espaços e sensações, para que os participantes procurassem se sentir nas circunstâncias propostas. Aceitei o convite, e conduzi o jogo. Me senti completamente inserida no grupo, pois coordenar essa atividade me incluiu no espaço do jogo, onde pude experimentar a troca com os demais integrantes do grupo.

Joguei praticamente toda aula. No início, como qualquer outro participante, e depois conduzi um processo importante para que o jogo acontecesse. Como a própria metodologia do jogo teatral sugere, nesse encontro deixei de ser platéia para assumir também o posto de jogadora. Esses momentos foram muito importantes para estabelecermos relações de entrega e confiança, sentimentos fundamentais para integrar nosso grupo de trabalho com meu processo de pesquisa.

Suponho que conseguimos logo essa aproximação, porque o próprio ato de fazer teatro nos aproximava. O grupo demonstrava interesse nas minhas experiências com a linguagem teatral e eu sentia o mesmo em relação a eles. Minha participação foi sempre como colega que está ali para construir conhecimentos e aprender com o grupo, e não como detentora de um “saber-fazer” pronto, elaborado anteriormente. No terceiro encontro, exponho minha experiência com o “espetáculo teatral” em uma situação em que me senti instigada a colaborar com o grupo através de um depoimento:

No terceiro momento da aula deste dia, foi quando ocorreu minha maior participação até agora, pois me senti instigada a contribuir com a reflexão sobre a avaliação, pois a professora lembrava que eu havia participado de alguns júris de festivais de teatro na cidade de Pelotas. Portanto, não pude deixar de fazer minhas observações sobre a questão. Procurei enfocar minha reflexão para o grupo na importância do processo no trabalho com o teatro na escola; destaquei o significado daquele momento que estávamos vivendo ali, das “oficinas” com os jogos teatrais, onde aprendemos a fazer teatro e a sermos pessoas melhores.

Comentei estar percebendo que durante os jogos eles se tornavam muito solidários e atentos às relações com o outro, atitude que todos os seres humanos deveriam ter. É claro que destaquei também que aquele era o meu ponto de vista.

Os alunos escutavam com atenção enquanto eu falava; brincaram comigo, comentando que se futuramente eu os encontrasse em algum festival deveria ajudá-los, dando boa nota para o grupo, pois “uma mão lava a outra”, e eles agora estavam me ajudando com o mestrado. Respondi que ajudaria toda vez que os encontrasse, sempre apontando os aspectos interessantes dos trabalhos e provocando-os com novos desafios, pois penso em discutir isso com todos os grupos de teatro que encontrar.

Lembrei da teoria de Paulo Freire, enquanto respondia ao grupo, pois esse autor nos fez pensar que a educação deve ser problematizadora, ou seja, aquela que coloca problemas, ao invés de resolvê-los, que enfatiza a importância de questionarmos a realidade conforme ela se apresenta para nós, e não de nos adaptarmos simplesmente às exigências primeiras que ela nos faz.

Talvez, nesse momento, eu tenha entendido a importância da observação participante, pois, com certeza, estarei levando muito desse grupo comigo; mas também é nesse encontro que deixarei alguma contribuição para essas pessoas que se dispuseram ao encontro. Seremos ambos tocados uns pelos outros, nos reconstruindo como sujeitos. E, principalmente, repensando o trabalho feito no coletivo, nos espaços de interação.

Observei cinco encontros, não ficando mais com o grupo devido às limitações de tempo que o mestrado me impunha. Contudo, procurei me despedir deixando claro que a “porta ficava aberta”. No último dia, fiz os seguintes destaques:

Lembrei ao grupo que seria minha última observação das aulas de teatro. Comentei que voltaria em algumas semanas, para contar como eu havia relatado em meu trabalho os encontros que observei, e ficaria um espaço para eles comentarem o que achavam. Destaquei que, quando retornasse, também devolveria aos entrevistados as transcrições das entrevistas, para que estes autorizassem ou não sua utilização.

A professora me abraçou e pediu que os alunos batessem palmas para mim. Alguns comentaram que eu tinha que voltar e não podia esquecer do grupo. Falei que voltaria com certeza e estaria sempre lembrando deles, pois, afinal de contas, ressaltai que também moro em Pelotas e poderia aparecer toda vez que tivesse uma oportunidade.

Procurei deixar claro que estava aprendendo com o grupo e que também esperava estar contribuindo, deixando algo para eles. Falei que, às vezes, dava minhas opiniões durante a aula, na tentativa de ajudar o trabalho a se desenvolver. Imagino que as relações entre as pessoas devam se dar a partir de trocas solidárias. Dei o exemplo: “Quando vamos visitar um amigo, o que esperamos encontrar na casa dele? Uma palavra carinhosa, um sorriso, um abraço ou até um doce gostoso, mas também levamos algo nosso para ele, uma boa conversa, um abraço ou até um presente, como uma flor. Quando vou embora, levo comigo as ‘coisas’ que ele me concedeu com carinho e também deixo algo meu para ele.” Concluí dizendo que esperava estar fazendo essa troca com o grupo.

Sobre a aprendizagem que podemos fazer a partir desses encontros, Holliday comenta:

Devemos motivar-nos a aprender do que fazemos. A melhor maneira será tentando-o a partir de experiências muito concretas, simplesmente perguntando-nos diante delas: "O que posso aprender disso?". "Que ensinamentos me deixa?" A melhor motivação será descobrir que, efetivamente, as coisas que fazemos todos os dias estão cheia de ensinamentos e que, simplesmente, é preciso que nos proponhamos a aprender delas, fazendo perguntas a nossa prática (1996, p. 72).

5.4 O momento das entrevistas e o último debate antes da sistematização final

Para organizar as entrevistas, sugeri que aqueles integrantes do “grupo de teatro” que

tivessem interesse em participar aparecessem em dia e horários agendados previamente. Interessaram-se cinco alunos, quatro meninos e uma menina, além da professora, que sempre esteve disponível para conversar durante todos os encontros.

Durante as entrevistas, mantive uma conversa aberta, em que os adolescentes e a professora puderam ficar à vontade para discorrer sobre o que aprendem com o jogo teatral e como percebem o relacionamento do grupo durante as atividades com o teatro. As questões que nortearam o processo de entrevista surgiram a partir do relacionamento com o grupo durante a observação. Conforme Chizzotti, “a vantagem do contato imediato com questões relevantes pode aprofundar a significação dos fenômenos que se estuda” (2005, p.93).

No entanto, o pesquisador não deve perder seus objetivos, o foco no seu problema de pesquisa, distraído-se com ocorrências inesperadas que podem perpassar o momento da entrevista. Os imprevistos podem ser momentos significativos, mas devem ser aproveitados sem se sobreporem ao problema de pesquisa.

Conforme havia me comprometido com a turma, retornei após fazer a análise dos dados. O encontro foi muito importante, pois relatei ao grupo, que ouvia atentamente, todas as etapas que fariam parte do meu relatório de dissertação. Em alguns momentos eles procuravam lembrar os jogos que eu citava no trabalho, em outros apenas balançavam a cabeça concordando com as minhas argumentações. Procurava perguntar a eles se queriam acrescentar ou retirar algo. Como ninguém se manifestou, sugeri que comentassem o que haviam escutado. A maioria sorria e dizia que tinha gostado, outros apenas me olhavam em silêncio. Um menino sugeriu que todos fossem assistir a minha defesa de mestrado. Uma menina lembrou que assistiu à defesa da mãe e que tinha sido muito cansativo.

Comentei com o grupo que, para mim, aquele momento já era muito importante. Talvez mais importante que a defesa final era poder dividir com eles o que escrevi sobre as nossas experiências. Além do mais, tinha a expectativa de contribuir com meu estudo, para que o grupo refletisse sobre o que estava aprendendo naqueles momentos de convivência.

Concordei que poderia ser cansativa a ida em minha defesa, mas acrescentei que ficaria feliz em recebê-los. Agradei novamente o carinho que o grupo havia me dispensado e, mais uma vez, fiquei à disposição para conversarmos sobre teatro quando eles quisessem. No mesmo dia, fui convidada a permanecer na aula para assistir ao ensaio de uma peça que o grupo está montando. Aceitei o convite e sugeri algumas atividades para acrescentar ao trabalho.

O processo de reflexão e construção daqueles meninos e meninas, através da linguagem teatral, continua. Esse relato faz parte de um momento vivido e registrado. É

certo que seguiremos aprendendo teatro uns com os outros ou individualmente. Mas, com certeza, transformaremos o que vivemos em boas e reflexivas lembranças. Individual ou coletivamente saberemos transpor os limites do que foi apresentado nesse estudo.

5.5 Revelando os procedimentos de análise e encontrando as temáticas

Após uma cuidadosa transcrição dos depoimentos dos entrevistados, descrevendo seu envolvimento com o jogo teatral e as aprendizagens decorrentes das experiências com essa linguagem, comecei a fazer a leitura do material recolhido nas observações e entrevistas. Com o objetivo de obter uma compreensão geral, buscando as informações sobre o assunto, procurei cercar todos os elementos que apareciam.

No segundo momento, passei a fazer uma leitura com a finalidade de identificar unidades de significado: desvelar quais os trechos do material recolhido encerram um sentido, conforme as questões da pesquisa. Para melhor organização dessa etapa, primeiro marquei as unidades de significação (delimitei cada trecho do material, resgatando o que os elementos cercados significam para a compreensão do objeto investigado).

Frente a cada unidade de significado delimitada na etapa anterior, busquei compreender e interpretar o significado das expressões cotidianas dos sujeitos e expressá-las na linguagem das teorias com que trabalho em minha pesquisa. A partir desse procedimento emergiram as categorias do fenômeno investigado.

Exemplifico, no quadro abaixo, o processo de análise desenvolvido:

Entrevistas ou observações com destaques das unidades de significado	Interpretação	Categorias ou dimensões
<u>Quanto ao corpo, eles chegam extremamente tensionados, nos primeiros momento; os corpos são todos rígidos, a expressão corporal quase não existe. Só depois de muito, muito jogo, que eu sinto que parece que vai amolecendo. Eles vão soltando, liberando o corpo, as juntas parecem que</u>	Cabe lembrar que uma das principais características da arte teatral está na capacidade de nos expressarmos com o corpo todo. (Spolin, 2005). A escola ainda prioriza práticas pedagógicas que promovem a dicotomia	Envolvimento do aluno no jogo através do desenvolvimento da corporeidade.

<p><i>ficam mais "molinhas", como eu digo para eles. O toque do outro passa a ser gostoso, porque até então não era, acontecia o oposto, não por nojo ou preconceito, porque eu nunca notei isso nos grupos com que trabalhei, mas simplesmente, eles entram não entendendo o limite do outro (fala da professora).</i></p> <p><i>O que eu mais sinto, e que noto que eles sentem que é muito importante é a sensibilização. O momento em que a gente pára, respira, relaxa o corpo e se entrega para alguém, que nesse momento é o professor ou outro colega, e que eles conseguem, sem se olhar, sem se ver... fazer a mente se elevar junto, como eu digo, eles conseguem canalizar o pensamento em um só. Eles acham isso bárbaro! Eles não acreditam que isso aconteça, quando tu estás narrando uma história e eles todos enxergaram a mesma personagem, com a mesma cor de cabelo, com a mesma roupa, sem eu ter citado absolutamente nada disso. Eu só falei que a personagem existia (fala da professora).</i></p>	<p>corpo e mente.</p> <p>O jogo estimula o desenvolvimento sensível do grupo, promove a entrega do sujeito e a concentração. É característica do jogo teatral trabalhar o desenvolvimento do sensorial do aluno-ator.</p>	<p>Envolvimento do aluno no jogo através da sensibilização, concentração.</p>
---	---	---

A última etapa se constituiu na elaboração da síntese final. Estando de posse das categorias, dimensões ou temas organizados na etapa anterior, tentei explicar o fenômeno investigado à luz do referencial teórico que dá suporte a minha pesquisa. Na síntese final, incluí algumas expressões originais dos sujeitos da pesquisa, para representar da maneira mais clara possível as principais reflexões do trabalho (GONÇALVES, 1995).

Para ajudar-me a sistematizar a experiência vivida junto ao grupo durante as observações e entrevistas, e atingir os objetivos da pesquisa, procuro responder no capítulo

que se segue às questões a seguir relacionadas, que são desdobramentos dos objetivos da pesquisa e que têm a ver com as categorias e dimensões encontradas no processo de análise:

1. Quais as principais características do pensamento dramático, presentes nos jogos teatrais?
2. Como cada um dos participantes interage com os demais e toma iniciativas que favorecem uma interação, em que cada um é protagonista?
3. Como cada um vivencia os papéis adotados e como esses se relacionam com a forma como ele se percebe?
4. Como a ajuda do outro contribui para desencadear os processos de aprendizagem durante os exercícios com os jogos teatrais? Qual o papel do professor?
5. A intervenção do grupo durante a avaliação dos exercícios de improvisação de cenas pode ajudar a desencadear novas aprendizagens?
6. Como os processos desencadeados nos jogos teatrais estimulam a reflexão sobre os papéis sociais assumidos pelos indivíduos?

Como resultado desse processo, agrupei as categorias principais em três temáticas, que abrangem dimensões emancipatórias dos sujeitos. São elas:

- **Envolvimento do aluno nos jogos através da concentração, sensibilização, desenvolvimento da corporeidade, trabalho inventivo, estímulo ao pensamento divergente;**
- **Interação com o outro durante o processo, construindo a autonomia a partir da avaliação e reflexão crítica sobre o jogo;**
- **Significado da mediação da professora no processo de construção de um sujeito emancipado, durante todo o desenvolvimento das atividades.**

No próximo capítulo, a partir dessas temáticas, discuto com autores de uma pedagogia crítica, ou influenciados por ela, que pensam dialeticamente, de forma comprometida com o debate acerca das possibilidades de construção e transformação da sociedade em que vivemos.

A sistematização, ao reconstruir o processo da prática, identificar seus elementos, classificá-los e reordená-los, faz-nos objetivar o vivido, “fazer uma parada para tomar distância” do que experimentamos vivencialmente e converter assim a própria experiência em objeto de estudo e interpretação teórica e, ao mesmo tempo, em objeto de transformação (HOLLIDAY, 1996, p. 29).

Compreender como a atividade com os jogos teatrais, dentro da escola, pode desencadear processos de aprendizagem e, ao mesmo tempo, contribuir para a reflexão crítica

da sociedade, formando sujeitos autônomos, é uma tarefa importante na busca de práticas pedagógicas para educação que a impulsionem a redefinir o seu papel frente à sociedade atual.

6 JOGO TEATRAL: DIMENSÕES EMANCIPATÓRIAS

A partir da análise dos registros das observações e das entrevistas realizadas com a professora e os participantes do grupo, pretendo discutir, neste capítulo, as dimensões emancipatórias da prática do jogo teatral realizado com adolescentes¹⁷.

Ao tentar adentrar no mundo daquele grupo de adolescentes para conhecer um pouco mais dos seus jeitos de experimentar o jogo e a linguagem da arte teatral, considero que fui tocada e transformada por aquele universo. Conforme Duarte Jr. (1988), o ato de conhecer é dialeticamente objetivo e emotivo. As experiências só se tornam significativas após serem vividas. Só o que foi vivenciado pode ser significativo. A partir do vivenciado, o homem constrói com o pensamento reflexivo a significação do vivido, que nunca será esgotada.

6.1 O sujeito que joga: concentra, sensibiliza-se, reconhece seu corpo, cria...

Tomando como referência às reflexões que fiz nos capítulos anteriores sobre a necessidade de a escola contribuir na promoção da emancipação dos sujeitos, destaco como dimensão importante o **envolvimento do aluno nos jogos através da concentração, sensibilização, corporeidade, trabalho inventivo e estímulo ao pensamento divergente**.

Para analisar essa temática, recorro aos meus registros das observações.

Na primeira aula observada, a professora pede que os alunos se reúnam em duplas, e diz que a atividade proposta será para trabalhar memória tátil, exploração de sentidos. Orientação para as duplas: um membro da dupla irá tocar no rosto (cabeça) do colega que ficará à sua frente; ambos devem permanecer com os olhos fechados (na ausência de um sentido vamos explorar o outro, destaca a professora). Os dois precisam ficar concentrados para sentir o toque; depois de alguns minutos a professora irá trocar os pares, fazendo que cada um que tocou no colega escolhido para dupla possa ter a experiência de tocar em outro colega.

Avaliação: Passados mais alguns minutos, a professora solicita àqueles que tocaram que falem sobre quem tocaram; comentem se reconheceram os “novos” colegas quando

¹⁷ Conforme salientado no capítulo anterior, tudo o que estiver destacado em itálico neste capítulo são registros das observações de aula e das falas dos alunos nas entrevistas.

trocaram de par. A maioria dos alunos reconheceu aqueles em que tocaram, destacando o formato do rosto e a textura do cabelo.

No primeiro jogo da aula, observo que a professora seguiu à risca as orientações de Viola Spolin quando se refere no livro *Improvisação para o Teatro* à importância de trabalhar com alunos-atores o **desenvolvimento sensorial**. A autora destaca que:

o grupo deve estar bastante solto e receptivo, pronto para uma curta discussão sobre os sentidos e seu valor como instrumentos. Quando for apontado que, no palco, purê de batatas é sempre servido como sorvete e que paredes de pedra são na verdade, feitas de madeira e tela, os alunos começarão a compreender como um ator através de seu equipamento sensorial (físico) deve tornar real para a platéia o que não é real (2005, p. 49).

Esse tipo de jogo explora a capacidade de concentração do aluno em um objeto, que é seu foco, nesse caso o rosto do colega. É importante destacar que as crianças estavam muito concentradas durante os jogos, principalmente se compararmos com outras circunstâncias em que as observamos fazendo atividades na sala de aula.

Segundo Duarte Jr. (1988, p.66), “somente quando se está profundamente interessado em algo (quando algo é percebido como importante à nossa vida) que nos atiramos à tarefa de conhecê-lo”. Em relação a essa afirmação, destaco, no registro das observações, o texto a seguir. *As crianças demonstraram profundo interesse nas atividades que estavam realizando. Com uma música de fundo tocando no rádio da professora, a imagem deles, quase que acariciando com cuidado e delicadeza o rosto do colega, é poética. Nessas relações começam a se construir as afinidades entre os membros do grupo, quebram-se os preconceitos do tocar e sentir o outro.*

No segundo encontro, o primeiro jogo sugerido pela professora, conhecido por muitos dos integrantes do grupo, se chama “Assassino e Detetive”. Todos nós sentamos em torno de uma mesa redonda e recebemos da professora as seguintes instruções: Éramos 19 jogadores, contando comigo e com ela. Seriam distribuídos três papéis onde estaria escrita a palavra “assassino” e três papéis onde estaria escrita a palavra “detetive”, os demais participantes receberiam papéis em branco, o que significava que seriam as vítimas. Com um piscar de olhos os assassinos deveriam matar as vítimas. Sendo assim, a vítima que observasse que alguém havia piscado para ela deveria dizer: “morri”. Os detetives deveriam ficar muito atentos para descobrir quem eram os assassinos e prendê-los. O jogo acaba quando todos os assassinos são pegos ou quando todas as vítimas morrem.

Avaliação do grupo: o jogo aconteceu com 40 minutos de duração. A turma teve

muita dificuldade em conseguir concentração, logo no início do jogo. Com isso, as vítimas custaram a se dar conta de que algum assassino estava tentando matá-las. No final, todas as vítimas foram mortas e apenas dois assassinos foram descobertos.

Nesse dia, tivemos uma turma, no início do encontro, bastante desconcentrada, devido à preocupação que tinham com uma prova que aconteceria no dia seguinte. No entanto, foi muito importante a atenção da professora para esse fato. Logo no início da aula, ela procurou resolver o problema, lançando mão de um jogo que exigia concentração. Com a turma agitada não adiantaria entrarmos com um jogo de improvisação de cenas, que exige a atenção do aluno no ponto de concentração (foco).

O ponto de concentração, na metodologia de Viola Spolin, é o ponto focal, onde vai estar localizado o “problema” a ser resolvido, que pode ser em alguns momentos bem simples, como a manipulação de uma bola. Segundo Spolin, “ele se torna mais complexo na medida em que os problemas de atuação progredem, e com isto o aluno-ator será eventualmente levado a explorar a personagem, a emoção e eventos complexos” (2005, p. 21).

Cabe destacar que o jogo promovido foi importante para que os alunos refletissem sobre o quanto a **concentração** é necessária na realização de determinadas tarefas. Na avaliação final, eles perceberam que não atingiram o objetivo do jogo, porque não tiveram concentração. Nos registros das observações, destaco o texto a seguir. *Naquele momento, fiz uma pergunta para a turma: “Será que na vida às vezes não é assim também? Todos ficaram em silêncio pensando. Um menino falou: Acho que sim!”.*

No segundo momento da aula desse dia, a professora retomou com um grupo um exercício, que, segundo ela, foi muito utilizado nos primeiros encontros do ano: “Caminhada pelo espaço.”. Na caminhada dessa aula, a professora monta duplas aleatoriamente, para realizarem a caminhada concentrando um no olho do outro (olhar elástico). Os jogadores devem se movimentar por todo o espaço da sala, aproximando-se ou afastando-se do companheiro de jogo, sempre com o olhar focado nele. Avaliação do jogo: Todos envolveram-se com a atividade, porém apenas a metade da turma conseguiu ficar concentrada durante todo o tempo de duração do jogo.

Com a proposta dos alunos realizarem novamente a caminhada pelo espaço total da sala, a professora retoma a importância das relações **corpo x espaço**, que ela já havia começado a construir no início do ano com o grupo. Sendo assim, podemos identificar que este tipo de atividade, conforme é destacada na metodologia do jogo teatral, significa, “mais que exercícios de percepção sensorial, são maneiras orgânicas de perceber/ sensibilizar/ experienciar o ambiente (espaço) à nossa volta como uma dimensão atual na qual todos

entram, comunicam, vivem e são livres” (SPOLIN,2001, p. 41).

Durante as entrevistas, um menino comentou: *com estes exercícios de expressão corporal, comecei a compreender melhor meus sentimentos, meu corpo, tudo aquilo que a gente não tem no mundo de hoje... Tu entras num mundo diferente, em que tu aprendes a fazer coisas.*

Outro complementa: *A gente se expressa mais aqui!* Essas falas mostram que os alunos sentem a necessidade de se “expressarem” mais, principalmente no âmbito escolar, onde normalmente eles devem assumir uma postura rígida, fechada, normatizada, para mostrarem como pensam. Muitas vezes, em momentos em que se apresentam mais espontâneos são rotulados de “bagunceiros”, “agitados”...

Segundo Gonçalves, “a forma de a escola controlar e disciplinar o corpo está ligada aos mecanismos das estruturas de poder, resultantes do processo histórico da civilização ocidental” (1994, p.33). Nos dias atuais a escola ainda reprime os movimentos espontâneos, não permitindo que o aluno revele nada de pessoal e subjetivo em suas ações. Para Gonçalves,

A aprendizagem de conteúdos é uma aprendizagem sem corpo, e não somente pela exigência de o aluno ficar sem movimentar-se, mas, sobretudo, pelas características dos conteúdos e dos métodos de ensino, que o colocam em um mundo diferente daquele no qual ele vive e pensa com seu corpo (1994, p. 34).

Em relação a essa discussão, a professora destaca na entrevista: *quanto ao corpo, os alunos chegam extremamente tensionados. Nos primeiros momentos, os corpos são todos rígidos, a expressão corporal quase não existe. Só depois de muito, muito jogo, que eu sinto que parece que vai amolecendo. Eles vão soltando, libertando o corpo, as juntas parecem que ficam mais “molinhas”, como nós dizemos para eles.*

Portanto, cabe lembrar que uma das principais características da arte teatral está na capacidade de nos expressarmos com o **corpo todo**, "o corpo deve ser um veículo de expressão e precisa ser desenvolvido para tornar-se um instrumento sensível, capaz de perceber, estabelecer contato e comunicar” (SPOLIN, 2005, p.131).

Segundo Stokoe e Harf ,

Sem o corpo o homem não existe como tal; valorizamos o corpo à medida que contemplamos o ser humano enquanto entidade que deve desenvolver-se como estrutura integrada em movimento, e questionamos a progressiva dicotomização que nossa sociedade tende a fomentar entre nossas áreas psíquica e corporal (1987, p. 15).

No quarto encontro, como consta nos registros, a professora solicita, no início da

aula, que *os alunos ainda sentados movimentem todo o corpo aceleradamente, com o objetivo de irem soltando todas as tensões diárias. No final dos movimentos desordenados, deveriam dar um grito. Todo mundo fez a atividade e deu muita risada, comentando que se alguém escutasse os gritos no prédio, achariam que tínhamos tido um “surto coletivo”.*

Os alunos realmente se movimentaram bastante e deram gritos no final. Nesse momento o grupo dá muita risada, pois parece que ficaram satisfeitos pelo **caráter inusitado** da atividade. Quando podemos gritar em uma atividade na escola, orientada pelo professor? Isso não é comum; os gritos são vistos como coisas ruins. Naquele momento, o grito foi importante, fez parte do processo. A seguir, trago novamente um texto do registro de observações.

Neste mesmo dia, a professora pega uma folha de papel ofício e amassa bem, depois ela sugere que, a partir dessa folha, cada jogador crie um objeto para realizar uma ação. Exemplificando: o primeiro do círculo cria o objeto, modelando-o na folha de papel, e elabora uma ação que ele possa desenvolver com esse objeto. Logo após, passa o mesmo objeto para o colega ao lado. Este deve utilizar o mesmo objeto criado pelo colega anterior, mas praticando outra ação, e depois transformar a folha num novo objeto, criando também uma ação para representá-lo. O próximo colega do círculo deve fazer o mesmo que o anterior e assim prossegue até que todos do círculo realizem ações com o objeto criado pelo colega ao lado e com o seu.

Surgiram vários objetos diferentes e várias ações associadas a eles. (Ex: binóculo e alguém olhando através dele o avião de papel que voou na ação anterior; guardanapo de boca e alguém limpando a boca após ter comido algo...). Na avaliação, a professora perguntou o que eles tinham achado do jogo. Alguns alunos comentaram que nem todos seguiram a regra, pois alguns jogadores não utilizaram o objeto criado pelo colega anterior, apenas criaram o seu e fizeram uma ação com ele. A professora pergunta qual a ação que eles mais gostaram. Um aluno responde: “Achei criativo o binóculo. Achei que o colega demonstrou bem o objeto que queria”.

A atividade de modelagem de um objeto na folha de papel foi interessante. Alguns alunos criaram objetos mais próximos do formato da folha, como eu (fiz a ação utilizando a folha de papel como guardanapo de boca). Era mais fácil, talvez sejamos acostumados a nos remeter para os modelos mais "comuns", mais conhecidos, ações que muitas vezes se tornam mecânicas em nós. Talvez seja importante problematizarmos isso durante a avaliação do jogo.

Chamou a atenção de todos o menino que fez um binóculo, um objeto cuja forma não se aproxima à de uma folha de papel. Outro jogador observou que o colega "mostrou" melhor

o objeto. Parece-me que o "mostrar melhor", nesse caso, estava relacionado com a **inovação**, inventividade na criação e utilização do objeto pelo seu colega.

Fugir do previsível e trabalhar com o pensamento que diverge do comum são características do jogo que podem mobilizar os jogadores para redimensionar as suas ações no mundo. A idéia de não aceitar o que é “comum”, o que “está pronto”, buscando sempre novas alternativas de responder a um desafio, suponho ser fundamental para a construção do sujeito emancipado.

É importante destacar que houve a preocupação com o cumprimento da regra, pois ela faz parte do acordo de grupo para que o jogo aconteça. Essa questão mostra o valor dado pelos alunos às decisões grupais e ao respeito pelo processo. Segundo Spolin,

Qualquer jogo digno de ser jogado é altamente social e propõe intrinsecamente um problema a ser solucionado- um ponto objetivo com o qual cada indivíduo deve se envolver, seja para atingir o gol ou para acertar uma moeda num copo. Deve haver acordo de grupo sobre as regras do jogo e interação que se dirige em direção ao objetivo para que o jogo possa acontecer (2005, p. 5).

No terceiro momento desse encontro, a professora contou uma história improvisada por ela. Foi um momento interessante porque ela destacou personagens, sentimentos, e caracterizou espaços, utilizando elementos pertencentes à construção cênica. Com isso, ela demonstra sua preocupação em preparar os alunos para o momento seguinte, que será a improvisação, conforme consta no registro das observações, apresentado a seguir.

A professora pede que todos os alunos acomodem-se melhor nas cadeiras, apaga a luz e solicita muita atenção para a história que ela vai contar. A história foi improvisada pela professora na hora. Ela me disse que sua criação era baseada no texto denominado "A Ilha dos Sentimentos", cujo autor é desconhecido. A história era mais ou menos assim:

*Era uma vez um lugar muito distante e **diferente** do lugar onde moramos (a professora conta a história do ponto de vista de alguém que está enxergando esse lugar), os **objetos tinham outras funções** que nós não conhecemos. Moravam lá quatro seres, um era muito impetuoso, outro era humilde, os outros dois observavam os dois primeiros de longe e eram como uma balança, se um era triste o outro era alegre. Na realidade um ajudava o outro a enxergar coisas que eles não poderiam ver sozinhos. Naquele lugar estranho a nós, ainda existia um quinto ser, que era transparente, e ajudava a equilibrar o lugar. Em um momento a janela que dava vista a esse mundo se fechou, e a professora, que narra a história, diz ter ficado curiosa para saber o que mais poderia acontecer entre esses cinco seres. Pede que os alunos ajudem a descobrir.*

Nesse momento, a professora toca em seis alunos e forma um grupo, em seguida pede que esse grupo saia da sala e se desloque para outra sala. Faz o mesmo com mais seis alunos, solicitando que esses fiquem em um espaço perto da escada, no exterior da sala onde estamos. Fica apenas um grupo com cinco componentes na nossa sala. A professora aproxima-se de mim e diz que solicitou aos alunos a montagem de uma cena, em cada espaço para onde foram encaminhados.

Depois de uns 8 minutos, tempo dado pela professora para que os grupos improvisassem suas cenas, dirigimo-nos todos os alunos, eu e a professora, para a sala onde estava o primeiro grupo que iria apresentar. Encontramos em uma parte da sala, classes e cadeiras no chão, ora empilhadas, ora não. Uma das jogadoras estava deitada em cima de seis mesas unidas e os outros cinco caminhavam por este cenário. Nós éramos a platéia, portanto ficamos acomodados em um canto da sala, que já estava reservado para esse fim, e assistimos à cena.

A jogadora que estava deitada na mesa representa estar acordando, com gestos de bocejo e alongamento dos braços. Depois que acorda, fica observando o que acontece com os demais. Um dos jogadores representa estar muito agitado, outra jogadora demonstra alegria, enquanto outra se encolhe em um canto da sala, os outros dois não consegui enxergar, pois caminhavam muito, de costas para mim, mas parecia que pretendiam demonstrar outros sentimentos. Todos se deslocaram um pouco pelo espaço e a cena terminou.

O segundo grupo estava no espaço perto da escada, espaço imediatamente anterior à sala de áudio e vídeo. A platéia se acomodou dentro da sala de áudio e vídeo e assistir a tudo dali. Eu fiquei de fora por sugestão da professora, pois havia um cantinho, mais perto do grupo que iria apresentar, onde tinha espaço só para uma pessoa. Na representação desse grupo, composto por seis jogadores caminhando pelo espaço, que agora era menor que o do grupo anterior, cada um "procurava" demonstrar um sentimento (no meu ponto de vista pareciam ser sentimentos de dor, alegria, agitação, tranqüilidade...). Um dos jogadores fala quase sem pausas, muito sério e agitado: "A casa está uma desordem!"; "Parece que existe alguém invisível por aqui!". Continua falando, agitado, até que um outro jogador mostra para ele o "ser" que parecia estar invisível: era outro jogador. Depois desse momento, a cena ficou um pouco confusa para mim, o grupo se aproximou quase em um círculo, e eu não entendi o que estava acontecendo. Logo em, seguida a cena terminou.

O terceiro grupo tinha como espaço para representação a sala onde estávamos. O grupo organizou sua apresentação em um lado da sala; no outro lado, de frente para eles, se acomodou a platéia. Quatro jogadores do grupo procuram representar diferentes

sentimento;, pareciam ser de agitação, timidez, medo, o outro não entendi. As personagens parecem muito desorientadas, caminham um pouco para cada lado, uma delas é mais ríspida com as outras. O quinto jogador tenta "consolar" o grupo dizendo: "Vocês podiam ser mais amigos!"; "Vocês têm brigado muito!", "Você é negativa!". Diz isso olhando para aquela jogadora que representa a mais "ríspida", a qual responde: "Nós nos odiamos!" A jogadora que parece representar o consolo, a tolerância, pede que todos peçam desculpas uns aos outros. Diz para o grupo que eles se completam e que devem desculpas uns aos outros. Essa cena parece terminar em harmonia.

Avaliações: A professora reúne o grande grupo e pergunta as participantes o que acharam das apresentações. Pergunta quem passou a essência do sentimento no primeiro grupo. Foi destacada uma personagem que se salientou mais na interpretação: era o menino que parecia demonstrar alegria. Mas alguém contesta: "Ele demonstrou mais agitação do que alegria". Logo após, referindo-se à pergunta da professora sobre quem passou a essência do sentimento, um aluno diz achar que foi a colega, que fez a humildade. Ele acrescenta: "ela já é uma humildade de pessoa na vida real".

A professora pediu ao grupo que encenou que falasse sobre o que havia procurado mostrar. Eles disseram que a intenção foi mostrar "Um pesadelo acordado", em que a menina que acordou não sabia muito bem se estava vendo cenas da fantasia ou da realidade.

Na avaliação do segundo grupo, parece que por unanimidade, a opinião foi que quem se destacou foi o mesmo que falou mais (o tempo da aula havia acabado e alguns pais esperavam na porta e, com isso, a professora passou rapidamente para a avaliação do último grupo). Em relação à última apresentação, um aluno diz: "Foi o grupo que melhor fez". Para ele, ficou mais claro que sentimentos eram representados. Porém, depois o grupo chegou à conclusão que este grupo também não havia conseguido demonstrar "bem" todos os sentimentos.

Eu aproveitei para dar uma pequena contribuição dizendo que, nessas improvisações, eles esqueceram das "ações" que fizeram nos jogos de aulas anteriores, pois estavam mais preocupados com a fala. Por isso, em minha opinião, os grupos ficaram se movimentando nas cenas, parecendo que não sabiam bem o que fazer.

A professora concorda comigo e diz que nas próximas aulas também trabalhará em cima desse enfoque. Assim, ela sugere que, como tema de casa, os alunos escolham um fragmento de algum conto de fada e ensaiem uma "interpretação" deste. Ela pede que eles pensem como unir ação e fala nessa interpretação. Um aluno comenta que acha difícil fazer isso sozinho. A professora, vendo a preocupação do aluno, faz a seguinte observação: "Como

é que, quando nós éramos pequenos, brincávamos de faz-de-conta sozinhos? ”.

Na atividade inicial de sensibilização para improvisação, o grupo é motivado a "enxergar" cenários, figurinos e sentimentos para os personagens. Os alunos são levados a pensar em um mundo diferente do "atual", onde os objetos têm outras funções. Estimula-se o **pensamento divergente**, o **inusitado**, que é objeto de investigação da arte.

Em relação a isso, Spolin argumenta: “Em qualquer forma de arte procuramos a experiência de ir além do conhecido. Muitos de nós ouvimos os movimentos do novo que está para nascer, mas é o artista que deve executar o parto da nova realidade que nós (platéia) impacientemente esperamos” (2005, p. 14).

Um menino, quando é questionado sobre como é trabalhar com o teatro, responde: *Eu gosto porque lá a gente descontraí. Naqueles jogos que cada um vai construindo a história, muitas vezes a gente está num navio, quando vê já está dentro da água morto, de repente a gente renasce.* O jogo é visto aqui como um espaço de múltiplas possibilidades.

Considerarei interessante o momento, pois ele faz com que eu reflita sobre o significado desse tipo de experiência. João Francisco Duarte Jr., no livro *Fundamentos Estéticos da Educação*, caracterizaria esse tipo de experiência como uma "experiência estética". Segundo este autor, "no momento da experiência estética ocorre um envolvimento total do homem com o objeto estético. A consciência não mais apreende segundo as regras da 'realidade' cotidiana, mas abre-se a um relacionamento sem a mediação parcial de sistemas conceituais” (1988, p. 91).

No momento das improvisações, no primeiro grupo aparece o reflexo da motivação da professora, a idéia do inusitado surge nos elementos presentes no cenário. *Encontramos em uma parte da sala, classes e cadeiras no chão, ora empilhadas, ora não.* As classes e cadeiras não são usadas para sentar ou apoiar livros, mas para "criar um espaço cênico" novo, diferente, talvez um espaço que dê asas à imaginação da platéia, pois pode ser o que o olho quiser ver, mas o importante é que não são vistas mais classes e cadeiras.

Conforme Ghiggi,

É fundamental recuperar não apenas o uso da razão e das compreensões racionais do mundo, mas o jeito não racional de reconhecer o mundo: as dimensões do imaginário, do emocional, dos sentimentos da sensibilidade, das fantasias, do sonho, de tudo o que constitui a importância psíquica das pessoas negada pelo racionalismo e pelo irracionalismo (2002, p. 24).

Os outros grupos que apresentaram não criaram cenários e trabalharam com poucas ações, concentrando-se em dar realidade à fala, talvez em repetir a fala da professora quando

essa contava a história. Nesse sentido, é importante destacar que o primeiro grupo não sabia que podia haver "fala", no entanto, no meu ponto de vista, foi o que conseguiu avançar na criação. A responsabilidade da fala impediu a ação. O próprio grupo avaliou que o colega que se destacou estava no primeiro grupo, parece-me que justamente porque ele "expressava" melhor os sentimentos da personagem.

Em relação à possibilidade de o jogo teatral promover a **concentração** dos sujeitos envolvidos nessa atividade, relato mais uma experiência observada, ocorrida no último encontro que presenciei. *A professora comenta que vai fazer uma atividade para eles se concentrarem e relaxarem um pouco, pois estavam agitados. Sugeriu que a turma se organizasse em duplas para fazer uma massagem. Um aluno deve massagear o outro nas costas. Enquanto um massageia, o outro fica sentado no colchonete, procurando manter a coluna reta. A professora orienta os passos da massagem, dizendo que ela deve começar pelos ombros e ir descendo até o final da coluna, sempre com o movimento suave das mãos de um colega nas costas do outro, para distensionar. Depois que os dois membros da dupla receberam a massagem, a professora perguntou como eles estavam se sentindo. Um menino comentou: Ah! Que Spa! Outro falou concordando: É bom mesmo!*

Nessa atividade, o grupo mostra mais uma vez se entregar por completo. Observo todos muito concentrados, aqueles que são massageados permanecem com os olhos fechados, demonstrando estar sentido prazer com a massagem do colega. A espontaneidade das falas que surgem no final da atividade reflete isso. Mesmo os alunos mais jovens se dedicam a massagear o colega com muita concentração. O silêncio é absoluto.

Em momentos como esse, os alunos entregam-se à atividade e aos companheiros de jogo. Existe prazer, confiança, beleza, encontro consigo e com o outro. Pergunto a mim mesma: por que esses sentimentos não podem permear as atividades escolares? Daisy Maria Barella da Silva, em seu livro *Uma vida na escola em linguagem teatral*, me ajuda a refletir sobre essa questão quando afirma:

A beleza da vida não é uma metralhadora voltada contra a escola, contra o conhecimento. A vida não é inimiga da escola. Ao contrário, é com a vida que entramos nela, com a arte, com a beleza. No entanto, muitas vezes alunos e professores deixam-na, durante a aula, pendurada atrás da porta. A vida escolar que deveria estar perpassada pela arte, esmera-se em deixar a arte da vida excluída da escola (1999, p. 154).

É importante promover nas práticas escolares a aproximação entre os sujeitos, situações nas quais eles permitam sentirem-se uns aos outros, com confiança, respeito,

carinho, entrega mútua, princípios importantes da educação ético-estética, tão proclamada por Freire, em que eu sou feliz com o outro. Observando essas crianças, eu diria, inspirada nas palavras de Paulo Freire no livro *Pedagogia da Indignação*: Temos que, em nossas práticas educativas, continuar anunciando "uma realidade menos feia, mais humana" (2000, p. 123).

As palavras da professora, na entrevista, possibilitam-nos vislumbrar a emoção e a razão aliadas no processo de emancipação humana: *No momento em que eles param, respiram, relaxam e entregam o corpo para alguém, eles fazem a mente se elevar junto; como eu digo, eles conseguem canalizar o pensamento em um só... Chegam a um nível de sensibilização e concentração tão grande que eu afirmo: vocês estão criando um elo.*

Experiências como essas são importantes para a construção do sujeito sensível, que busca a sua emancipação fugindo da destruição e da barbárie¹⁸, como enfatiza Adorno.

Para Gonçalves,

O conhecimento do mundo, feito de forma abstrata, por meio de discursos teóricos e fórmulas matemáticas, sem envolver a participação afetiva do aluno, leva-o a uma indiferença em relação à natureza. Esse aspecto torna-se mais grave, quando constatamos que, lado a lado com o distanciamento da natureza, caminha a destruição do meio ambiente (1994, p. 35).

Freire anunciou, na maior parte de sua obra, a esperança, a crença nas possibilidades de libertação dos oprimidos e opressores, a partir do respeito aos sujeitos na construção da realidade, na confiança da suas capacidades de resistência e luta. Contudo para a formação de sujeitos comprometidos com a libertação, precisamos refletir sobre a natureza ética de nossa ação política na sociedade. Adorno denunciou com veemência a dominação e não deixou de reivindicar a práxis revolucionária, na esperança de provocar transformações profundas na sociedade capitalista.

Ao considerarmos o pensamento de Freire e Adorno como oriundos de um posicionamento crítico, em busca de uma humanidade digna e fraterna, que avance na transformação da realidade, precisamos reconhecer que nossas práticas pedagógicas escolares precisam evocar momentos de encontro do sujeito com a sua dimensão sensível e subjetiva, para que, ao lado das experiências racionais, ele possa refletir sobre suas ações no mundo.

A realidade tem nos mostrado que a “onipresença” da racionalidade instrumental nas relações humanas acaba por levar a humanidade a sua decadência, portanto o resgate da

¹⁸ Segundo Pucci (1994, p. 50), a barbárie des-educada, de -forma e está profundamente presente nas relações sociais dominantes. É preciso re-educar. E o básico no atual processo de re-educação chama-se desbarbarização: restabelecer as condições de autonomia de consciência e de liberdade do indivíduo, do sujeito, do ambiente social.

dimensão sensível do humano é urgente e necessário em qualquer espaço de formação.

6.2 O sujeito que joga: interage com o outro, constrói-se autônomo, reflexivo, crítico

Como segunda dimensão emancipatória, destaco o desenvolvimento do trabalho coletivo promovido pelo jogo, que suscita ao jogador a **interação com o outro durante o processo, construindo a autonomia a partir da avaliação e reflexão crítica sobre o jogo.**

Durante as observações realizadas, registro em meu diário de campo que, em todos os encontros, a professora faz avaliações no final de cada jogo, perguntando se a regra estabelecida para o jogo foi cumprida ou se o “foco” da atividade ficou visível. Para Spolin,

a avaliação se realiza depois que cada time terminou de trabalhar com um problema de atuação. É o momento para estabelecer um vocabulário objetivo e comunicação direta, tornada possível através de atitudes de não-julgamento, auxílio grupal na solução de um problema e esclarecimento do ponto de concentração (2005, p. 24).

Esse momento sempre foi muito importante, pois aos poucos os alunos foram desprendendo-se do medo de expor seus pensamentos sobre o que entenderam da cena. Fica claro que existe uma cumplicidade no grupo em torno da regra do jogo; avaliar faz parte do processo, também é regra. Portanto quebra-se a corrente do julgamento em torno do certo/errado, bom/mau, pois esse vocabulário não aparece no jogo. Na entrevista, a professora reflete sobre as características do jogo teatral, assim se expressando: *Bom, eu acredito que a primeira instância no jogo, para mim, é trabalhar com o lúdico. Como eu trabalho com aluno,s todos eles têm isso muito presente ainda, afinal de contas eu tenho alunos com no máximo, 17 anos. Então, o brincar, o fato de jogar faz parte do cotidiano deles. É interessante eles poderem ver, quando chegam, que o brincar é importante ali. Que o brincar vai levá-los a atingir algumas metas. Porque cada um traz em seu histórico uma meta diferente. Então, nos primeiros momentos, gera uma estranheza, mas depois dá uma paz eles saberem que podem brincar, que é para brincar, é para jogar. Mesmo que aquele jogo vá levar a alguma coisa “mais séria”, naquele momento, o resultado do jogo é apenas o fato em si, é vivência. Onde vamos chegar se torna apenas uma consequência.*

A professora destaca o “entregar-se ao jogo”, viver intensamente aquele momento, sem a preocupação de aonde se vai chegar. Conforme observa Courtney,

Em *Homo Ludens*, Johan Huizinga examina o aspecto genético do jogo. Os genes transmitem a tendência para o jogo e o organismo tem necessidade dele [...] Geneticamente o jogo é uma parte integral da vida e isolá-lo, como o fez o homem moderno, é destruir o espírito verdadeiro, natural e seu derradeiro valor para o homem e a sociedade (1980, p. 37).

Na entrevista de uma menina, ela diz que *o jogo é legal porque nele se faz amigos[...] e é uma forma de descontrair, aliviar as tensões diárias.*

Nessa perspectiva, os jogos vão libertando aqueles que participam dele do medo de errar, de não ser aceito, pois todas as situações são experiências únicas e pessoais que podem ser qualificadas, como os próprios alunos destacam em seus comentários durante as aulas: *Poderíamos ter organizado melhor a cena, fazendo com mais tempo. O outro grupo organizou melhor.* Gadamer, em sua teoria sobre o jogo, nos diz:

A leveza do jogo, que naturalmente não precisa uma real falta de esforço, mas que apenas alude fenomenologicamente à falta de esforçabilidade, será experimentada subjetivamente como alívio. A estrutura de ordenação do jogo faz que o jogador desabroche em si mesmo e, ao mesmo tempo, tira-lhe, com isso, a tarefa da iniciativa, que perfaz o verdadeiro esforço da existência (1997, p. 179).

Durante a avaliação do jogo teatral, os alunos estavam interessados em ouvir o que os outros tinham a dizer sobre a “cena” que foi criada. Se o foco da atividade estava no “mostrar” uma cena com sons, a partir de uma palavra geradora ou uma história contada, quem deu sentido e significado a essa palavra foi o grupo que criou a cena.

A partir desse destaque, quero refletir sobre a possibilidade de os alunos nestas atividades, estarem se reconhecendo como sujeitos do processo de criação, pois eles passam a ser “autores”, construtores de significados. Quando perguntei na entrevista sobre como o aluno se sentia em relação ao momento da avaliação do jogo em que participou, ele responde: *Eu me sinto aberto. Como a gente tem que saber fazer a crítica sobre o trabalho do outro, a gente também tem que ouvir os outros. E ali, por todo mundo se conhecer, ser um grupo amigo, as críticas são construtivas. É um troço que ninguém fala com o intuito de te magoar, tudo vem em forma de dicas e idéias para tu melhorar.*

Na concepção de Freire, em experiências como essa, o aluno se autoriza a pronunciar a sua palavra, reconhecendo sua cultura, encaminhando-se para uma reflexão mais autônoma sobre a realidade.

A avaliação é vista como momento de troca para o crescimento pessoal. Sentimentos de amizade e confiança parecem surgir nesse processo de avaliar o jogo. Aparece a

necessidade da crítica, da problematização; como diria Freire, saber ouvir e falar para o outro. O jogo teatral, bem como a arte teatral, não existe sem platéia. Para Spolin,

A platéia é o membro mais reverenciado do teatro. Sem platéia não há teatro. Cada técnica aprendida pelo ator, cada cortina e plataforma no palco, cada análise feita cuidadosamente pelo diretor, cada cena coordenada é para o deleite da platéia. Eles são nossos convidados, nossos avaliadores e o último elemento na roda que pode então começar a girar. Ela dá significado ao espetáculo (2005, p. 11).

No início do trabalho com o aluno-ator, ele pode até ter uma reação de exibicionismo ou timidez frente à platéia, mas, à medida que o tempo vai passando e suas experiências com as improvisações aumentam, ele passa a perceber que existe uma relação compartilhada entre quem representa e quem assiste. Ainda conforme a autora, “quando a platéia é entendida como sendo uma parte orgânica da experiência teatral, o aluno-ator ganha um sentido de responsabilidade para com ela que não tem nenhuma tensão nervosa” (2005, p. 11).

No momento da avaliação o grupo deve ter bem definido o foco do problema, estabelecer um vocabulário objetivo e uma comunicação direta, para ajudar a resolvê-lo, procurando não deixar a "carga" da tarefa com um único jogador. Conforme Spolin,

Esta ajuda do grupo em solucionar os problemas remove a carga de ansiedade e culpa dos jogadores. O medo do julgamento (próprio e de outros) lentamente abandona os jogadores na medida em que bom/mau, certo/errado revelam ser as correntes que prendem, e logo desaparecem do vocabulário de todos. Nesta perda do medo reside o alívio, neste alívio reside o abandono dos autocontroles restritivos (autoproteção). Quando o aluno se entrega a uma nova experiência, ele confia no esquema e dá um passo ao encontro do ambiente (2005, p. 24).

Surge também a importante contribuição da crítica para ajudar a refletir sobre o "como fazer melhor". Os alunos mostram-se curiosos por esse momento, buscando nele uma maneira de ajudar o outro. Essa curiosidade ingênua em relação ao que pode ser melhor para o grupo é fundamental no processo analisado. Segundo Freire:

Como manifestação presente à experiência vital, a curiosidade humana vem sendo histórica e socialmente construída e reconstruída. Precisamente porque a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípuas da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil. Curiosidade com que podemos nos defender de "irracionalismos" decorrentes do ou produzidos por certo excesso de "racionalidade" de nosso tempo altamente tecnologicado (2000, p. 35).

Quando pergunto se é difícil fazer a crítica, a aluna responde demonstrando

cuidado com o outro: *é bem difícil, porque tu podes magoar teu colega, então tu tens que saber escolher as palavras. Eu acho que a gente tem que falar a verdade, só que falar de modo que não machuque a pessoa.* Conforme Spolin,

O aluno da platéia não compara, compete ou faz brincadeiras; ele deve avaliar o problema de atuação apresentado e não o desempenho de uma cena. Assim, a responsabilidade da platéia para com os jogadores torna-se parte do crescimento orgânico do aluno. Quando uma cena emerge, ela realmente proporciona prazer a todos (2005, p. 25).

É merecedor de atenção o fato de que os alunos podem estar sujeitos a influências dos sentidos veiculados pela mídia ou em outros espaços, no momento que elaboram a “cena”. Exemplo disso é que, em uma improvisação, em que foi dada apenas uma palavra geradora como tema, para cada grupo improvisar uma cena, apareceram muitas ações violentas, embora as palavras pudessem suscitar uma multiplicidade de ações não violentas¹⁹.

É notório que somos bombardeados diariamente por imagens de violência na maioria dos telejornais. Além do mais, no primeiro momento das improvisações de cenas, sempre aparecem esteriótipos de personagens retirados de modelos copiados da TV. No entanto, para Spolin, essa atitude tomada pelo aluno faz parte do processo de desenvolvimento da atividade de jogo teatral.

A generalização (clichê) não é necessariamente mentirosa. É apenas abstrata e portanto limitada. Para o aluno-ator, o velho pode ser uma pessoa que se apóia numa bengala, tem cabelos brancos e se move lentamente. É importante que esta economia na seleção seja mantida. [...] O que eles vão aprender quando desenvolverem a sua percepção é que um velho pode mostrar sua idade e seus sentimentos em seus pés, seus cotovelos e sua voz tanto quanto através de seus cabelos brancos ou de sua bengala (SPOLIN, 2005, p. 231).

Essas questões podem ser problematizadas pela professora, discutindo o porquê delas aparecerem nos trabalhos. Esse tipo de reflexão levaria o sujeito para um processo de autonomia em relação ao seu fazer criativo, desenvolvendo a reflexão crítica em torno de um objeto a ser pesquisado. Produzir algo novo, comprometido com a reflexão sobre a realidade, a partir da problematização colocada na representação da cena, é importante para a passagem da consciência ingênua para a consciência crítica. Para Freire, “na consciência ingênua há uma busca de compromisso; na crítica há um compromisso e, na fanática, uma entrega irracional” (2006, p. 39).

¹⁹ As palavras sugeridas foram: buzina, suspiro, porta e grito.

Aprender para a **autonomia** significa elaborar uma representação pessoal sobre um objeto da realidade, tendo como ponto de partida as experiências, interesses e conhecimentos prévios. Ao observarmos, o ciclo do conhecimento, de acordo com Freire, em diálogo com Shor, percebemos que,

conseqüentemente reduzimos o ato de conhecer do conhecimento existente a uma mera transferência do conhecimento existente. E o professor se torna exatamente o especialista em transferir conhecimento. Então ele perde algumas das qualidades necessárias, indispensáveis, requeridas na produção do conhecimento, assim como no conhecer o conhecimento existente. Algumas dessas qualidades são, por exemplo, a ação, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento exigente, a inquietação, a incerteza (FREIRE E SHOR, 2003, p. 18).

Nesse sentido, a produção do conhecimento se dá através da vivência, da ação, da reflexão crítica, da curiosidade, da relação com o que se quer aprender. Na atividade de jogo teatral, o jogador é estimulado a desenvolver o seu conhecimento sobre determinado objeto, a partir das suas experiências pessoais. O aluno deve elaborar a cena sem medo de errar, apenas procurando respeitar a regra do jogo. O desafio é descobrir a melhor maneira de atingir um determinado objetivo, que, no jogo teatral, chamamos de “ponto de concentração”.

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É nesse sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade (FREIRE, 2000, p. 121).

O medo do olhar do outro faz com que, em muitas oportunidades, deixemos de nos expressar, de colocar nosso ponto de vista em relação a algum fato ou situação. Deixamos assim de encaminhar nossa autonomia, sendo necessário encontrarmos atividades que promovam o rompimento com a qualificação cartesiana imposta pelo outro, avaliando o que está certo ou errado, bom ou ruim.

Abandonados aos julgamentos arbitrários dos outros, oscilamos diariamente entre o desejo de ser amado e o medo da rejeição para produzir. Qualificados como “bons” ou “maus” desde o nascimento (um bebê “bom” não chora), nos tornamos tão dependentes da tênue base de julgamento de aprovação/desaprovação que ficamos criativamente paralisados. Vemos com os olhos dos outros e sentimos o cheiro com o nariz dos outros (SPOLIN, 2005, p. 6).

Imagino que, rompendo com essa situação, que também oprime, estaremos ajudando a formar o sujeito que aprende a expressar o que pensa e sabe, sem medo da avaliação alheia, com o interesse de se produzir autônomo a partir do que já conhece.

No terceiro encontro, realizamos um jogo chamado *Alfândega*, que, conforme meus registros de observações, é um exemplo valioso para analisarmos a importância da **interação grupal** durante o jogo. *Sentados em círculo, um jogador inicia o jogo dizendo: fui à alfândega e levei um pente, ou o objeto que quiser. O segundo jogador, à sua direita no círculo, diz: fui à alfândega e levei um pente e um boné, e assim acontece sucessivamente, com o terceiro, quarto... do círculo, até passar por todos os jogadores do grupo. O importante é que cada jogador deve escolher um objeto para levar e ainda “lembrar” todos os outros objetos que já foram falados anteriormente pelos outros jogadores do grupo. O jogo termina quando o último do grupo falar todos os objetos que os outros levaram e mais o seu. Se um jogador não lembrar algum objeto, deve pular esse e tentar lembrar os outros, mas é importante que todos sejam estimulados a “tentar” memorizar todos os itens que já foram falados.*

A turma se envolveu na atividade; todos os jogadores participaram, alguns esqueciam um objeto ou outro, mas não deixavam de continuar tentando lembrar dos demais objetos. A professora destacou que é importante memorizarmos cada objeto, relacionando este com a pessoa que o escolheu. Assim fica mais fácil o jogo. Por isso é importante que estejam todos sentados em círculo, para que todos sejam vistos por todos. Em alguns momentos, os jogadores não se enxergavam uns aos outros devido à desarrumação do círculo; isso dificultou o jogo, justamente porque os jogadores não tinham visto quem havia falado “tal” objeto.

Alguns jogadores tiveram dificuldades em lembrar de todos os objetos, mas mesmo assim os demais integrantes do grupo o incentivavam a lembrar dos objetos que podiam. Com relação a isso, Spolin comenta: “o desafio para o professor ou líder é ativar cada aluno no grupo respeitando a capacidade imediata de cada um... Trabalhe com o aluno onde ele está, não onde você pensa que ele deveria estar” (2005, p. 9). Naquele momento, todos eram aceitos, mesmo aqueles que demonstraram mais dificuldades com o jogo, como revela o texto a seguir.

A professora procura destacar que, na avaliação dos jogos, a crítica é importante, ninguém deve ter medo dela. Contudo, ela não contribui em nada se for fechada em si mesma. Dizer se está bom ou ruim, sem apontar os elementos que contribuíram para isso não adianta. A professora lembrou que, nos festivais escolares, em que os grupos dos anos anteriores participaram, eles tiveram que ouvir muitas críticas. Complementei as observações da professora dizendo que discordava das avaliações da maioria dos festivais escolares que ocorriam na cidade de Pelotas. Lembrei que já havia participado do corpo de

jurados de alguns e reclamava que é impossível ficarmos comparando os trabalhos de “alunos - atores” de uma escola em relação aos de outra, pois desconhecíamos o processo de trabalho de cada grupo, e isso, em minha perspectiva de estudo, seria o mais importante do teatro feito nas escolas.

A meu ver, a maioria dos festivais “rotula” os trabalhos, destacando a melhor atriz e ator, procurando avaliá-los segundo os parâmetros dos espetáculos de teatro profissionais. Certa vez conversei com uma professora de outra escola, que organiza um desses festivais, e ela concordou comigo que o importante nesses encontros é valorizar o espaço das apresentações. E isso acaba ficando para segundo plano. Nem sempre temos onde mostrar nossos trabalhos e assistir aos de outros. Acho importante destacar os aspectos interessantes da apresentação de cada grupo, até premiando com “destaque” as “coisas boas” de cada peça, sem deixar de apontar o que os grupos ainda não conseguiram resolver.

Parece-me que fica claro que o processo é mais importante que o resultado final ou produto. Conforme Spolin, “ao desviar a competição para o esforço de grupo, lembrando que o processo vem antes do resultado final, libertamos o aluno-ator para confiar no esquema e o ajudamos a solucionar os problemas da atividade” (2005, p. 11).

Os alunos concordaram com a professora que a dificuldade para conseguir um resultado melhor no jogo da *Alfândega*, deveu-se à organização do círculo. Se todos estivessem sentados ordenadamente, formando uma circunferência, de modo que todos se enxergassem, talvez pudessem ter tido mais atenção para memorizar o objeto que cada um levava para a Alfândega (objetivo central do jogo). Acredito que, com esse tipo de reflexão, o grupo cresce, procurando diagnosticar o que torna o jogo mais difícil de ser jogado, tentando encontrar respostas no coletivo. “A participação e o acordo de grupo eliminam todas as tensões e exaustões da competição e abrem caminho para harmonia” (SPOLIN, 2000, p. 9).

Nesse mesmo dia, no segundo momento da aula, durante um exercício de relaxamento, observei a turma muito concentrada, todos procurando desenvolver os passos do exercício enunciados pela professora, como descrevo no seguinte texto do registro das observações. *Ela solicita que os alunos formem duplas; logo após indica que um integrante da dupla deite no colchonete de barriga para cima. O segundo integrante da dupla deve sentar atrás da cabeça do primeiro e massageá-lo nas têmporas e no couro cabeludo. Depois que toda turma já está organizada nas duplas, a professora, com voz suave, vai orientando a massagem: reconheçam o desenho do rosto do colega, a boca, os cílios, as sobrancelhas, a bochecha, procurem massagear o rosto e o couro cabeludo suavemente, para não machucá-lo.*

Para concluir o exercício, a professora solicita que aqueles que estão massageando os colegas, esfreguem bem uma mão na outra e depois coloquem em frente à cabeça dos colegas, sem tocá-los, procurando mentalizar uma coisa boa, para ir passando energia positiva aos companheiros. Após alguns minutos, a professora solicita que os integrantes da dupla troquem de lugar. A experiência se repete agora com as posições invertidas. Porém, com a mesma concentração anterior, os jogadores realizaram toda a atividade com os olhos fechados.

No momento da avaliação, a professora pergunta ao grande grupo como seus componentes estão se sentindo. Alguns comentam que ficaram com sono, outros dizem que foi relaxante. A professora destaca que o toque do “outro” é importante para a “gente”, pois cria um elo. Ela complementa: “é importante para o grupo a criação deste elo, até para poder improvisar com o colega depois”.

Nesta atividade observei com encanto, o cuidado com que cada um tocava no rosto do colega. Foi um momento daqueles que gosto de chamar de “poético”, porque só com palavras não dá para explicá-lo. A avaliação da professora ressalta a necessidade da **interação do grupo, criação de elo, o significado do toque** no colega. Nesse momento, ela resgata a dimensão sensível do humano, o amor ao próximo presente no respeito ao outro. Quebram-se também os preconceitos, pois não escutei nenhum menino reclamando por não querer tocar no outro, nenhuma risada, como acontece em algumas situações que presenciamos no dia-a-dia dos adolescentes.

Esse “elo” criado pela atividade teatral aqui analisada fica exposto na resposta de um dos adolescentes do grupo, quando pergunto se ele tem algo mais a dizer sobre o jogo teatral, que eu não tivesse mencionado. Ele diz: *A única coisa que eu queria falar é que hoje em dia, no mundo em que se está, onde todo mundo é fechado, até por causa da violência que tem aí, o pessoal não te recebe, muitas vezes te deixa meio de lado, e essa, é a situação normal de qualquer um. É difícil quando tu chegas, sendo uma pessoa nova, todo mundo te acolher, como acontece na oficina de teatro, onde todos te acolhem como membro de um grupo, já vêm te puxando para dentro, não deixam tu te sentir excluído. É um troço que é bem o companheirismo mesmo, é um grupo.*

A convivência no grupo possibilita ao participante a abertura para o reconhecimento do outro, que está na da interação social que contribui para a construção de um sujeito autônomo. Essa questão surge na última fala deste mesmo adolescente: *depois que eu entrei para o teatro, me dei conta que pessoas sempre estiveram perto de mim e eu nunca tinha parado para falar com elas. Aí, a convivência aumenta. É um troço bom!*

6.3 A professora como mediadora do processo de jogo

Nesta etapa do trabalho, procuro destacar o **significado da mediação da professora no processo de construção de um sujeito emancipado**. Na perspectiva deste estudo, entendo que a professora deve manter uma atitude aberta diante de seus alunos, pronta para reconhecê-los como sujeitos capazes de contribuir com a sua cultura para o processo de construção de novos conhecimentos na aula.

A teoria piagetiana vem embasando a maioria dos trabalhos que abordam as etapas do desenvolvimento da criança, inclusive mapeando a evolução das possibilidades de jogo nessa etapa da vida, conforme abordei no início deste trabalho. Portanto, no primeiro plano desta abordagem, encontramos uma exploração do funcionamento cognitivo geral e reflexões relativas à produção individual de conhecimentos.

No enfoque dos trabalhos de Vygotsky, encontramos a preocupação com a construção social dos conhecimentos, sendo esse autor bastante influenciado por Marx e Engels. Vygotsky produziu seus estudos no período pós-revolucionário da Rússia, entre 1924 e a morte prematura aos 37 anos em 1934. “Preocupava-se com a construção de um projeto político de sociedade, o que o colocava em sintonia com as mudanças que se implementavam em seu país” (MARTINS, 2005, p. 39).

Entendo, como Vygotsky, que o meio interfere na formação do homem, e sustento que as possibilidades de ação humana sobre o mundo devem ser problematizadas e refletidas, porque a história nos mostra que tal movimento pode nos levar à barbárie. Sendo assim, penso que o homem também produz sua existência. Neste estudo procuro apontar alguns elementos que busquem, na ação humana refletida, a construção de uma sociedade mais justa e fraterna.

Segundo Vygotsky,

O caráter da educação do homem é totalmente determinado pelo meio social em que ele cresce e se desenvolve. O meio nem sempre influencia o homem diretamente e imediatamente, mas de forma indireta, através de sua ideologia. Chamamos de ideologia todos os estímulos sociais que se estabeleceram no processo de desenvolvimento histórico e se consolidaram na forma de normas jurídicas, regras morais, gostos estéticos, etc. (2004, p. 286).

Neste trabalho, resgato referenciais do pensamento de Piaget, para entendermos os

processos que levam a criança à passagem do jogo simbólico (faz-de-conta) para o jogo de regra, no caso analisado aqui, o jogo teatral. Contudo, procuro resgatar também as contribuições de Vygotsky, para dialogar com a construção do sujeito histórico proposto na teoria freireana. Para tanto, no primeiro momento destaco do artigo de Souza e Kramer (1991) algumas reflexões que marcam as diferenças entre Piaget e Vygotsky.

Ao postular um indivíduo que se constrói na relação sujeito/objeto e um conceito de inteligência que se estrutura se estruturando, Piaget se aproxima, de um lado, do positivismo e, de outro, do racionalismo. Vygotsky, ao contrário, nos parece fornecer elementos para que se possa compreender a construção do conhecimento, reconhecendo a interferência do sujeito na dimensão do social. Enquanto para Piaget há interacionismo objetal, Vygotsky recupera o sujeito. O ponto crucial está, então, no marco teórico: para Piaget, o que está em jogo é a construção do conhecimento científico; para Vygotsky o que está em jogo é a construção do conhecimento social (SOUZA; KRAMER, 1991, p. 80).

Meu objetivo, neste estudo, é abordar aspectos referentes ao sujeito que, para além de ser resultado do seu ambiente social, é o resultado da construção da sua própria atividade diante dos fatos que se desvelam no seu cotidiano. Neste capítulo, proponho refletirmos sobre o quanto a tarefa do professor é importante para mediar o encontro desse sujeito com possibilidades de ações que o conduzam a um processo de emancipação.

Para Vygotsky, é “impossível pensar o ser humano privado do contato com um grupo cultural, que lhe fornecerá os instrumentos e signos que possibilitarão o desenvolvimento das atividades psicológicas mediadas, tipicamente humanas” (OLIVEIRA, 1997, p. 79). A fala do adolescente de 16 anos nos mostra que, a partir das atividades com o jogo, ele percebe essa perspectiva. *Os jogos que a gente faz e as próprias tarefas que se impõem para a gente durante a oficina de teatro é que te mostram que sozinho tu não podes fazer, que tu tens que interagir com os outros e formar sua missão, digamos assim.*

Durante o jogo teatral, a professora e, principalmente, os alunos mais maduros são responsáveis por mobilizarem processos de aquisição de novas aprendizagens entre os indivíduos do grupo. A formação individual e coletiva que se encaminha pelo processo de jogo só é possível com a permanência das relações de trocas estabelecidas entre os jogadores e a professora que promove a interação.

Nos processos de interação os participantes refletem, discutem as opiniões dos outros e aprendem a defender as suas. Essas verbalizações produzidas não só acompanham a realização da tarefa, mas a orientam, num sentido de planejamento e apoio, promovendo aprendizagens durante o processo. Na fala do adolescente ele reconhece a importância do

trabalho em grupo para a aprendizagem teatral: *Tento ouvir ao máximo a opinião dos colegas, porque eu acho que é uma opinião construtiva. Nós temos um grupo, nós temos uma união, nós temos que tentar ver o que é melhor para o outro. Buscar progredir, para, no momento do espetáculo, tentarmos ter uma união desse tipo e conseguirmos atuar da melhor maneira possível.*

Como Freire, penso que a generosidade presente na postura docente é uma condição favorável à instauração de um bom ambiente, que promova experiências de interações individuais. Para esse autor,

a arrogância que nega a generosidade nega também a humildade, que não é virtude dos que ofendem nem tampouco dos que se regozijam com sua humilhação. O clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico (2000, p. 103).

Com alguns exemplos que destaco a seguir, nos registros de observações, faço uma reflexão sobre as atitudes da professora enquanto mediadora da atividade de jogo. *A professora observou, no último encontro, que os alunos estavam pedindo um texto para montar uma peça; sendo assim, resolveu mostrar dois textos teatrais para o grupo. Ela divide a turma em dois grupos e diz que cada grupo deve prestar atenção em **quem** são as personagens e **onde** estão, ou seja, propõe a identificação das personagens da história, além da observação do cenário principal.*

*Todos leram seus textos chupando um pirulito que a professora distribuiu. Depois de uns 30 minutos os alunos começaram a dizer que estavam prontos. Passaram para avaliação. A professora pergunta se todos entenderam o **conflito principal**. Um menino diz que se viu representando. A maioria comenta que a história se passa em um tempo distante, em outro século. Uma menina comenta que viu objetos do cenário, mesas e cadeiras de época, e imaginou que as roupas das mulheres seriam aqueles "vestidões".*

A professora pergunta se eles imaginaram as personagens. Um aluno diz que entendeu que o texto é uma comédia, e imagina que ela possa ser feita parecida com a interpretação do "Caco Antibes" (ator Miguel Falabella) no programa "Sai de Baixo", da Rede Globo de televisão. A professora questiona: Como assim? O menino responde: Ele dizia a piada, mas ficava sério, não ria.

Outro aluno responde que gostaria de ter lido algo mais atual, quando a professora pergunta se alguém não gostou do texto. Uma menina diz que não conseguiu entender direito o foco da história. Um aluno levanta e coloca um colchonete dobrado dentro do blusão,

simulando uma "barrigona", e todos dão muitas risadas. Como de costume, a professora faz um debate final avaliando o que o grupo entendeu do texto.

Considero significativa a atitude da professora de levar um texto teatral para que todos começassem a entender a linguagem da dramaturgia. Até mesmo porque o interesse partiu do grupo, em discussão na aula anterior, ou seja, não foi imposto pela professora. Considerando que o grupo é iniciante em exercícios com a linguagem teatral, meu ponto de vista é que devia experienciar mais um pouco a linguagem espontânea da improvisação, para, mais tarde, estudar um texto dramático, feito para representação de atores.

No entanto, é interessante observar que a professora parte de elementos trabalhados no jogo teatral para que os alunos identifiquem os cenários e personagens da história. Ela dá como foco ou ponto de concentração o **quem** e o **onde**, exercícios utilizados durante as cenas de improvisação para os alunos mostrarem "quem são as personagens da cena" e "onde estão" - configuração do cenário onde se passa a história. Para Spolin,

o ponto de concentração ajuda a isolar segmentos de técnicas teatrais complexas (necessárias para o espetáculo) para que sejam completamente exploradas. Ele dá o controle, a disciplina artística em improvisação, onde a criatividade não canalizada poderia ser uma força mais destrutiva do que estabilizadora. Ele propicia ao aluno o foco num ponto único ("olhe para bola") dentro do problema de atuação, e isto desenvolve sua capacidade de envolvimento com o problema e relacionamento com seus companheiros na solução do problema (2005, p. 20-21).

O foco nesse momento será fundamental para dar direção ao olhar do aluno; não pode ser confundido com uma atitude de condicionar o olhar, mas de ajudá-lo a olhar, o que é mais importante, naquele momento, para suas primeiras compreensões sobre o texto. Cabe à professora perceber o quanto é importante a sua tarefa de mediadora da aprendizagem teatral, pois, com a sua ajuda, o aluno começa a dominar os códigos dessa linguagem artística.

As falas dos alunos, durante a avaliação da atividade, demonstram que o objetivo da professora foi atingido, pois os alunos imaginaram "quem" seriam as personagens e destacaram elementos de cena que integrariam o cenário da história, o "onde". A professora pergunta também pelo conflito principal, que no jogo teatral seria o "o quê" (o que as personagens estão fazendo? As ações vão desvendando os conflitos da história).

É notável o clima de interesse e descontração que se estabeleceu durante a discussão sobre o texto. Logo no princípio dessa atividade, quando a professora me apresentou o texto do século XIX e disse que distribuiria para o grupo, fiquei um pouco preocupada, achei que seria muito difícil a compreensão. No entanto, foi uma bela surpresa quando observei que todos lêem e conversam atentamente sobre a história, em seus grupos. No momento da

avaliação, fica mais claro ainda o envolvimento das crianças e adolescentes com a linguagem, eles tinham o foco de observação, direção, e os comentários fluíam.

Os conhecimentos sobre teatro adquiridos pelo grupo durante as oficinas com os jogos teatrais, apareciam naquelas falas: um aluno indica que o texto é uma comédia, outra aluna diz que não encontra o foco principal, destacam entre eles a importância de uma adaptação das falas para melhor entendimento da platéia. Esses alunos, que em sua maioria estão participando da 8ª ou 9ª aula de teatro, já conhecem a linguagem teatral!

Este grupo de alunos-atores, como denomina Viola Spolin, àqueles que aprendem teatro a partir das atividades com os jogos teatrais, estava espontaneamente descobrindo a dramaturgia, reconhecendo o texto a partir dos conhecimentos assimilados anteriormente. Spolin destaca que:

a criança pode dar uma contribuição honesta e verdadeira ao teatro se lhe for permitida a liberdade pessoal para experienciar. Ela compreenderá e aceitará sua responsabilidade para com a comunicação teatral: em se envolvendo, ela desenvolverá relacionamentos, criará a realidade e aprenderá a improvisar e desenvolver cenas válidas teatralmente, como fazem os adultos (2005, p. 250).

A atenção dispensada pela professora ao grupo durante os jogos foi observada pela maioria dos alunos entrevistados. Esta postura atenta e participativa é destacada por Spolin como fundamental para que a atividade se desenvolva sadiamente:

O professor-diretor deve atentar para que cada indivíduo participe em alguma faceta da atividade, o tempo todo, mesmo que seja apenas manejar a cortina. Não só a criança agressiva destrói o esforço grupal: a passiva pode ser igualmente nociva, visto que ambas se recusam a abandonar seu egocentrismo (2005, p. 251).

Nesse sentido, foi importante observar que, durante as oficinas, a professora propunha atividades grupais nas quais espontaneamente as crianças inseriam-se, fazendo com que a atividade evoluísse naturalmente para algo que exigisse do aluno uma expressão mais individual. Uma menina comenta durante a entrevista que *muitas vezes os professores de outras disciplinas não dão tanta liberdade para os alunos falarem, conversarem uns sobre os outros, para tentarem melhorar.*

A partir dessa reflexão, me pergunto: Será que a maioria das disciplinas fala da vida que interessa as crianças? Tenho observado que o jogo teatral "permite" que o aluno converse com o outro, sobre os outros, buscando novas maneiras de ser e fazer. Conforme o relato da menina, alguns professores não dão espaço para os alunos conversarem, para em grupo tentarem discutir sobre suas preocupações e talvez abordar assuntos de seu interesse.

A reflexão ainda me faz lembrar os questionamentos propostos por Freire em *Pedagogia da Autonomia*: “Por que não estabelecer uma necessária "intimidade" entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (1996, p. 34). Na fala da menina, existe uma abertura para reflexão junto ao outro, para um apreender, um estar sendo.

Não há uma adaptação natural à instrução proposta pelos professores, mas aparece uma necessidade de intervir, de se colocar. Parecem pensar assim: “Com meu colega eu posso projetar algo, pensar, criar, se o meu professor permitir”. Para Freire, em *Pedagogia da Indignação*, “mulheres e homens interferem no mundo enquanto os outros animais apenas mexem nele. É por isso que não apenas temos história, mas fazemos a história que igualmente nos faz e que nos torna, portanto, históricos” (2000, p. 40). Ghiggi ressalta que

as opiniões, visões de mundo e dúvidas que o cotidiano possibilita à criança possam ser rigorosa e vigorosamente consideradas em sua historicidade e problematizadas nos seus limites, com vistas à compreensão do processo histórico que instituem e que aquelas opiniões e visões de mundo têm dificuldades de abarcar (2002, p. 23).

Em vista disso, é tarefa importante da professora a promoção do diálogo, a escuta das falas dos sujeitos envolvidos no processo de jogo, que, segundo Ghiggi, não se reduz ao desenvolvimento, por parte dos educadores²⁰,

de atitudes de troca, mas de disputa e formação, visando projetos que dêem organicidade aos humanos na busca por uma sociedade inteiramente viva, partindo de competentes problematizações éticas das relações históricas praticadas. O diálogo deve mediar discussões em torno de procedimentos pedagógicos e políticos capazes de colocar as pessoas envolvidas em situação de responsabilidade social suficiente para inserção em projetos de discussão e definição de estratégias de produção que potencializam a vida (2002, p. 22).

Na etapa de avaliação do jogo, a professora parece comprometida com a perspectiva de organização dialógica do trabalho em sala de aula, destacada no excerto citado. Pois na avaliação ela provoca os alunos-jogadores a expressarem o que pensam sobre a improvisação assumida por eles, discute as características das personagens representadas e suas relações com o cotidiano.

Nesse sentido, existe um esforço da professora na promoção do diálogo que expõe os conflitos em busca de um potencial emancipador de seus alunos. Deles é sempre exigida a

²⁰ Neste trecho a palavra “educadores” é utilizada como sinônimo da palavra professores(as), entendendo que na concepção freireana ela tenha um sentido mais abrangente.

responsabilidade com a organização do próximo jogo, ou da próxima atitude frente à vida.

Durante a entrevista, ela define seu compromisso com a educação a partir de princípios dialógicos: *Minha meta é o melhor desenvolvimento dos alunos como seres humanos. Quero acrescentar na vida deles alguma coisa, fazer com que eles vejam o quanto podem dar e o quanto podem receber[...] As crianças que começaram comigo e que se envolveram com o teatro, com a preocupação com o outro, eu tenho contato com todas elas. Todas têm um tipo de trabalho comunitário ou algum tipo de trabalho em prol do outro, em que tenham que se envolver e trabalhar com gente, em que estejam implícitos o sentir, o tocar, o escutar [...] Isso para mim é a maior vitória! É o espetáculo da vida, acontecendo a todo o momento e a cada segundo. Mexeu com eles. Mexeu lá na base.*

É importante o distanciamento em relação à realidade que o jogo proporciona aos alunos, pois, assim, eles se permitem refletir sobre a natureza humana “olhando de fora”, instigados a comprometerem-se com a sociedade para transformar a natureza humana e serem transformados. No processo de criação de uma “cena teatral”, o aluno é livre para representar aquilo que pensa sobre a vida, responsabilizando-se com o que pensa sobre si e o outro diante do mundo.

Um menino revela na entrevista as contradições presentes na sociedade atual, onde cada um busca seu bem-estar em primeiro lugar, embora saiba que deve ser melhor para os demais.

Com o teatro eu consegui modificar o meu cotidiano, tentando trazer o melhor possível para mim. Até estou sendo egoísta nesse caso, mas eu não vou pensar no outro antes de no meu bem-estar. Eu tento me concentrar bastante nas minhas coisas, na minha sala de aula. Se eu não estou conseguindo ler um texto para a prova de português, espero um pouco, me concentro; depois, quando já estou em um estado zen, começo a ler. Eu vejo que as coisas conseguem ser muito mais fáceis para mim. Já pensando no amplo, no geral, eu consigo me relacionar muito mais fácil com as pessoas: tu consegues ser cínico na hora que tens que ser cínico e consegues ser transparente na hora que tens que ser transparente com as pessoas.

Vivemos cercados de atitudes contraditórias. A fala do menino explicita muito bem isso: me relaciono melhor com o outro, porém se preciso enganá-lo sei fazer isso... Parece que nesse pensamento expressa-se uma divisão de tempos para as coisas, há tempo de ser honesto, justo, porém há tempo de dissimular, falsear.

A partir desse depoimento do adolescente, sinto-me instigada a refletir sobre o quanto é necessário que retomemos em nossos debates educacionais, a questão da ética. É

possível que exista em nossa sociedade muitas concessões para atitudes humanas que sejam desrespeitosas com o outro. Atitudes que nem levem em consideração o valor do ser humano ou de outro ser vivo com que esteja interagindo. Na terceira carta do livro *Pedagogia da Indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos*, Paulo Freire se reporta a essa reflexão analisando o assassinato do índio pataxó por jovens moradores da cidade de Brasília:

[...] tocaram fogo no corpo do índio como quem queima uma inutilidade. Um trapo imprestável. Para sua crueldade e seu gosto da morte, o índio não era um *tu* ou um *ele*. Era *aquilo*, *aquela* coisa ali. Uma espécie de *sombra* inferior no mundo. Inferior e incômoda, incômoda e ofensiva (2000, p. 65).

Com toda sua indignação o autor nos coloca como tarefa à necessidade de recuperarmos valores éticos universais, dos quais não podemos abrir mão, como o direito à vida, a valorização dos sentimentos... Enfim, destaca o que realmente vale na atitude dos homens e mulheres frente uns aos outros e à natureza. Voltando ao depoimento do jovem aluno de teatro, que afirma que existe um momento para sermos transparentes, e outro para sermos cínicos; que devemos pensar primeiro em nós, depois nos outros, constato que esses são pensamentos recorrentes nos discursos cotidianos, portanto devemos discutir mais essas posturas de vida, colocando-as como temáticas para serem abordadas em nossa práxis cotidiana.

Contudo, reportando-me a outra parte do depoimento do aluno ao qual me refiro acima, penso que a sua manifestação pode revelar o seu entendimento sobre as regras do jogo, significando que antes dele contribuir com o grupo, ou até mesmo para poder contribuir com o grupo, ele precisa observar a si mesmo, tentando se reconhecer, buscando a concentração e o interesse pelo trabalho.

A atividade teatral faz vir à superfície a reflexão sobre si e o outro, é o início de uma tomada de consciência necessária à construção de uma sociedade melhor, proclamada por Freire e por seus “re-criadores”, como ele mesmo chamou aqueles que seguiram e seguem produzindo pensamentos a partir dos seus. Esses autores se expressam por uma formação humana crítica, progressista, comprometida com os problemas reais em que vivemos: miséria humana, revelada através de ganância, egoísmo, mesquinhez, que geram tantas desigualdades sociais e violência, ou seja, processos de desumanização. Segundo Freire,

O compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas “águas” os homens verdadeiramente comprometidos ficam

“molhados”, ensopados. Somente assim o compromisso é verdadeiro. Ao experienciá-lo, num ato que necessariamente é corajoso, decidido e consciente, os homens já não se dizem neutros. A neutralidade frente ao mundo, frente ao histórico, frente aos valores, reflete apenas o medo que se tem de revelar o compromisso (2006, p. 19).

Talvez o jogo teatral nos deixe “encharcados” de realidade, característica essencial para assumirmos o compromisso de transformação da sociedade, segundo Freire. Portanto, cabe sempre ao professor que promove a atividade de jogo teatral assumir a tarefa de reflexão crítica sobre os papéis assumidos pelos jogadores, em processos de discussão grupal, em que todos são construtores e debatedores do seu fazer teatral e do seu fazer cotidiano, que se transformam em escolhas de vida.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para buscar algumas considerações importantes, à guisa de concluir as reflexões a que este estudo se propõe, resgato minhas intenções de partir da teoria freireana para pensar a formação do sujeito livre, em busca da emancipação, como alternativa à barbárie e à desumanização. Considerando a construção do sujeito histórico como fundamental para a proposição de uma sociedade mais justa, conforme a reflexão feita, a partir do pensamento de Freire e da Teoria Crítica, reconheço que também cabe à escola, como instância regular de formação em nossa sociedade, pensar práticas pedagógicas que se empenhem nessa construção.

Em minha história de vida, encontro o primeiro sinal para procurar, na prática com os jogos teatrais, um caminho de reflexão sobre a tarefa de formação desse sujeito. No entanto, é em uma escola da cidade de Pelotas que encontro um trabalho que me coloca como espectadora e investigadora de uma experiência viva e atual de prática pedagógica referenciada no jogo teatral.

Nesse trabalho, observei adolescentes e crianças jogando dramaticamente, ou seja, se colocando no “lugar do outro” para pensar e falar sobre ele, uma característica do pensamento dramático, que suscita no sujeito que joga a capacidade de entender que não está sozinho, que nossa existência é compartilhada. Eu me reconheço nas relações com o outro, nas formas de pensar a vida do outro. Se “faço de conta” que sou ele, posso ter a experiência de sentir-me como ele se sentiria.

Essa forma de pensar, provocada pela dramatização, possibilita ao aluno que joga uma experiência sensível, em que suas emoções são colocadas em cena e devem estar sujeitas a uma racionalização posterior à experiência, estimulada pelo debate no momento da avaliação do jogo e mediada pelo professor. Essas características do pensamento dramático favorecem ao sujeito que joga a construção do conceito de solidariedade, fraternidade, recolocando-o no caminho da desbarbarização, o que pode evoluir para um processo de emancipação desse sujeito.

Quando o professor promove o debate, durante a avaliação das improvisações da cena, ele estimula o desenvolvimento de novas aprendizagens referentes à linguagem teatral e aos processos de formação humana. Quando analisamos se determinada personagem foi bem

construída, pensamos nas diferentes formas que existem de demonstrá-la, em suas características objetivas e subjetivas, portanto refletimos sobre esse processo e aprendemos novos sentimentos, emoções, o que nos faz identificar e construir em nosso imaginário diferentes possibilidades de se ser.

O professor deve estar aberto e atento, para estimular o debate, no momento da avaliação, em torno das ações e conflitos que surgem durante as improvisações, para que efetivamente sejam construídas novas aprendizagens em relação à realidade que nos cerca. O papel do professor é fundamental no processo de jogo teatral, pois ele sempre será aquele que observa e escuta atentamente tudo o que acontece durante os exercícios, procurando semear um terreno fértil para que todos do grupo consigam expor o que pensam e o que sentem em relação às suas experiências individuais e coletivas com os jogos teatrais.

O processo de construção da autonomia dos participantes do jogo se dará na medida em que estes puderem se reconhecer enquanto “construtores” da suas experiências. Conhecer o mundo com autonomia, nesse sentido, não é esperar que o outro me “informe” sobre algo e eu consiga assimilar aquela informação, mas, sim, assumir o comando das minhas experiências e interações, entendendo que a realidade, como disse Freire, é construída pela ação e pensamento dos homens.

Levando em consideração o pensamento freireano, as relações entre os sujeitos são mediadas, e, para o professor, é importante perceber que os processos educativos também podem ser construções mediadas. O outro existe como condição para que exista o processo educativo é a dimensão dialógica da construção do conhecimento. Essa é a proposição deste estudo, pensando na construção de um sujeito autônomo, formado a partir de processos desencadeados por práticas pedagógicas que tenham no horizonte a emancipação.

A professora com quem dialoguei durante este trabalho estava comprometida com a construção de um processo de jogo que buscasse uma prática emancipatória, pois ela mostrava-se interessada em discutir os processos desencadeados nos jogos teatrais os quais estimulam a reflexão sobre os papéis sociais assumidos pelos adolescentes durante o jogo. Não basta criar uma personagem e fazer com que a platéia identifique-a, associando-a a alguma atividade da realidade.

É importante fazer o aluno-ator perguntar o porquê de aquela personagem ser representada de determinada maneira e não de outra, a que isso está relacionado, se a sua cultura, a uma imposição social ou a um determinado condicionamento momentâneo... Enfim, nos espaços em que podemos avaliar as interpretações improvisadas pelos participantes do jogo, é importante que essas reflexões estejam presentes, para que os sujeitos avancem no

processo de reconhecimento do outro. Com isso, imagino que estejamos à frente de um processo significativo de elaboração de formas de pensar o “eu” e o “outro”, em interação no mundo e, com ele, para sua construção. O aluno passa a se reconhecer como alguém que pode ajudar a construir a realidade, na medida em que a reconhece e se reconhece como sujeito desta construção.

Em muitos momentos, em que os adolescentes desempenhavam, na criação de suas personagens, papéis de trabalhadores ou mesmo papéis de objetos inanimados, a professora questionava a forma como esses papéis apareciam, provocando um posicionamento crítico por parte dos jogadores, em função de terem que justificar o motivo de representar tal personagem com determinadas características e não com outras.

Assumir o papel de alguém que é oprimido significa se colocar no lugar daquele que sofre com a opressão, e, com isso, vivenciar o desejo de um momento melhor. Discutir como é possível superar o estado de opressão é avançar na compreensão de processos de libertação humana. O entendimento sobre o que nos liberta ou escraviza é necessário para superarmos nossa condição de dominados e passarmos a ser sujeitos de nossa própria história.

Trabalhar com o teatro na escola, da maneira como sugeri neste trabalho, não é algo inédito. Procurei, através dele, suscitar nos leitores o desejo de ver essa prática transformada em um momento de discussão sobre seu potencial e a busca de uma proposta que encaminhe o aluno-ator para processos de interação, capazes de qualificar suas relações com o outro e com a sociedade em que vive.

O espaço fica aberto para outras pesquisas que tenham por base esse debate, pois, em novos estudos, pretendo aprofundar a reflexão sobre os processos de conscientização que podem envolver a prática com o teatro na escola. Neste trabalho, o espaço ficou pequeno para avançar neste sentido, devido à dimensão do significado que a temática da conscientização assume na obra de Paulo Freire.

É urgente que continuemos em busca de práticas pedagógicas que insistam na construção autônoma dos sujeitos, em que esses se reconheçam nas suas individualidades como capazes de fraternas e solidárias interações com o outro e ajam em nome da construção de relações mais dignas de existência para todos os seres humanos. Para alguns, talvez seja esperar muito da educação ou de práticas que possam acontecer no âmbito da escola. Eu, entretanto, me alio a outros que, com certeza, resistem e não se cansam de ousar propor tentativas de superar determinados obstáculos em função de uma ética maior, que produza a humanização do planeta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. 3 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

ALMEIDA, Custódio L. S. de; FLICKINGER, Hans-Georg; RODEN, Luiz. *Hermenêutica Filosófica* :nas trilhas de Hans Georg Gadamer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

AMARAL, Ana Maria. *O ator e seus duplos: Máscaras, Bonecos, Objetos*. São Paulo: SENAC São Paulo, 2002.

ARAÚJO, Hilton Carlos de. *Teatro integrado - experiências*. Cartilha de Teatro nº 8. Brasília: M.G.C.- Serviço Nacional de Teatro, 1976.

BARBA, Eugenio. *Além das Ilhas Flutuantes*. Traduzido por Luis Otávio Burnier. São Paulo: Hucitec, UNICAMP, 1991.

BARBOSA, Ana Mae. *John Dewey e o Ensino da Arte no Brasil*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____.(org.) *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002.

BERTHOLD, Margot. *História Mundial do Teatro*. Traduzido por Maria Paula Zurawski, J. Guinsburg, Sérgio Coelho e Clóvis Garcia. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

BOAL, Augusto. *Jogos para Atores e Não Atores*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

_____. *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador*. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL, Lei nº. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____.Parâmetros Curriculares Nacionais.(Arte).Ministério da Educação e do Desporto.Secretaria de Educação Fundamental. Brasília. 1997.6v.

CARVALHO,Flávio Augusto Lanzarini de. *Dialogando com o Teatro em Arte-Educação-Estética, Linguagem e Professores em Formação*. Rio de Janeiro: PUC, 2005 Dissertação de Mestrado, CTCH, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1999. Disponível em: <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html>>Acesso em: 05 set. 2005.

CHANCEREL, Leon. *Jeux dramatiques dans l'éducation*. Paris: Librairie Théâtrale, 1948.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: Elementos para uma teoria*. Traduzidos por Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas , 2000.

CHATEAU. Jean, *O jogo e a criança*. Traduzido por Guido de Almeida. São Paulo: Summus, 1987.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

COURTNEY, Richard. *Jogo, Teatro e Pensamento*. Traduzidos por Karen A. Müller e Silvana Garcia. São Paulo: Perspectiva, 1980.

DEMO, Pedro. *Pesquisa: Princípio Científico e Educativo*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DEWEY, John. *Democracia e Educação. Introdução à Filosofia da Educação*. 4 ed. São Paulo, Editora Nacional, 1979. 420 p. Seleção, digitação, diagramação e impressão de José Lino Hack. Pelotas, FAE/ UFPel, jan.2002

DUARTE JR., João Francisco. *Fundamentos Estéticos da Educação*. 2 ed. Campinas: Papyrus,1988.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Minidicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1977.

FLICKINGER, Hans - Georg. Gadamer e a Educação: contribuições da hermenêutica filosófica. Entrevista concedida a Avelino da Rosa Oliveira, editor- responsável. *Cadernos de Educação*, Pelotas: FAE/UFPEL, ano 11, n. 18, p. 111-121, jan/jun, 2002.

_____. O Fundamento Ético da Hermenêutica Contemporânea. In: *Fides et Ratio: Festschrift em homenagem a Cláudio Neutzling*. OLIVEIRA, Avelino da Rosa; OLIVEIRA, Neiva Afonso (orgs). Pelotas: EDUCAT, 2003.

FIORI, Ernani Maria. *Educação e Política. Textos Escolhidos*. Porto Alegre: L&PM, 1991. 2v.

FREIRE, Madalena. *A paixão de conhecer o mundo*. 6 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 20ª.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. *Educação e atualidade brasileira*. 2 ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002.

_____. *Educação e mudança*. 29 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GADAMER, Hans Georg. *Verdade e Método*. Traduzido por Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Vozes, 1997.

GARCIA, Silvana. *Teatro da Militância: a intenção do popular no engajamento político*. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

GHIGGI, Gomercindo. *A Pedagogia da autoridade a serviço da liberdade: diálogos com Paulo Freire e professores em formação*. Pelotas: Seiva, 2002.

GONÇALVES, Maria Augusta S. & BAQUEIRO, Rute V.A. “Educação e cidadania: processos sóciocognitivos e argumentação”. In: BAQUERO, M, Castro H. C. ;Gonzalez, R. S. (org.). *A construção da democracia na América Latina*. Porto Alegre/Canoas: UFRGS/La Salle, 1998.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. *Sentir, Pensar e Agir: corporeidade e educação*. São Paulo: Papirus, 1994.

_____. Questões Metodológicas e as Ciências Naturais e Humanas. *Síntese Nova Fase*, Belo Horizonte, v. 22, n.70, p. 367-382, 1995.

HAMMES, Care C. SILVEIRA. Fabiane Tejada da. A paródia que fala sobre o cotidiano da sala de aula: uma prática pedagógica referenciada em Paulo Freire. 7º. *Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire*. EST. 2005.

HOLLIDAY, Oscar Jara. *Para sistematizar experiências*. Tradução de Maria Viviana V. Rezende. João Pessoa: Editora Universitária/ UFPB, 1996.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. *Jogos teatrais na pré-escola: o desenvolvimento da capacidade estética na educação infantil*. São Paulo: USP, 2003. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, USP, 2003. Disponível em: <<http://servicos.capes.gov.Br/capesdw/resumo.html>> Acesso em: 05 set. 2005.

KANT, Immanuel. *Textos seletos*. Tradução Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1985.

KOUDELA, Ingrid Dormien. *Jogos Teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 1998.

_____. *Um vôo brechtiano: teoria e prática da peça didática*. São Paulo: Perspectiva: FAPESP, 1992.

_____. *Texto e Jogo*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. *Planejamento de Pesquisa: uma introdução* São Paulo: EDUC, 2002.

MADCHE, Flávia. *Abrindo perspectivas: a intersubjetividade na pedagogia de Paulo Freire*. São Leopoldo: UNISINOS, 1998.

MAGALHÃES Jr.,Raymundo. *Biblioteca Educação é Cultura. Teatro I. v.6*, Rio de Janeiro: Bloch, FENAME, 1980.

MARTINS, João Batista. *Vygotsky & A Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. *Textos sobre Educação e Ensino*.2 ed. São Paulo: Editora Moraes,1992.

MELO, Adriana Almeida Sales de. *A mundialização da educação: consolidação do projeto neoliberal na América Latina*. Maceió: EDUFAL, 2004.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio - histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.

OSINSKI, Dulce Regina Baggio. *Arte, História e Ensino: uma trajetória*. São Paulo: Cortez, 2001.

PALMER, Richard. *Hermenêutica*. 70 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

PAVIS, Patrice. *Diccionario del teatro: dramaturgia, estética, semiologia*. Barcelona: Paidós, 1980.

PEREIRA, Marcos Villela. *A Estética da Professoralidade: Um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor*. São Paulo: PUC, 1996. Tese de Doutorado (Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1996.

PINTO, Álvaro Vieira. *Ciência e Existência: problemas filosóficos da pesquisa científica*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

PUCCI, Bruno (org.). *Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt*. Petrópolis: Vozes; São Carlos: EDUFSCAR, 1994.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. *Entre o Mediterrâneo e o Atlântico, uma aventura teatral*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

REVERBEL, Olga. *Um caminho do teatro na escola*. Série Pensamento e Ação no Magistério. São Paulo: Scipione, 1989.

ROSSI, Vagner Gonçalves. *Pedagogia do Trabalho: caminhos da educação socialista*. São Paulo: Moraes, 1982. v. 2

_____. *Pedagogia do Trabalho: raízes da educação socialista*. São Paulo: Moraes, 1981.

SANCHES, Janaina Mirtha Gladis Moquillaza. *O significado da arte na educação*. São Paulo: USP, 2003. Dissertação de Mestrado (Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2003. Disponível em: <<http://serviços.capes.gov.br/capesdw/resumo.html>> Acesso em: 05 set. 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa Santos. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento, 1987.

SANTOS, Eneila Almeida dos. *A Práxis do Teatro Didático na Instituição Pública Escolar: Uma experiência dentro e fora da Sala de Aula*. São Paulo: UPM, 2003. Dissertação de Mestrado (Educação, Arte e História da Cultura), Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2003. Disponível em: <<http://serviços.capes.gov.br/capesdw/resumo.html>> Acesso em: 25 maio 2005.

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

SCALA, Flaminio. *A Loucura de Isabella: e outras comédias da Commedia Dell'Arte*. Organização. Traduzido por Roberta Barni. São Paulo: Iluminuras, 2003.

SILVA, Daisy Maria Barella. *Uma vida na escola em linguagem teatral*. Ijuí: UNIJUÍ, 1999.

SILVA, Cecília Maria Siqueira. *Dewey: Arte, Educação e Experiência Democrática*. São Paulo: USP, 1999. Dissertação de Mestrado (Educação). Faculdade de Educação, USP, 1999. Disponível em: <<http://serviços.capes.gov.br/capesdw/resumo.html>> Acesso em: 05 maio 2005.

SILVA, Tomaz T. da. *O que produz e o que reproduz em educação: ensaios de sociologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

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

SOARES, Carmela Corrêa Soares. *Pedagogia do Jogo: uma poética do efêmero - o ensino do teatro na escola*. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2003. Dissertação de Mestrado (Teatro). Universidade do Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <<http://serviços.capes.gov.br/capesdw/resumo.html>> Acesso em: 25 maio 2005.

SOUZA, Solange Jobim e.; KRAMER, Sonia. O debate Piaget/ Vygotsky e as políticas educacionais. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, nº. 77, p. 69-80, maio 1991.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. 4 ed. Traduzido por Ingrid D. Koudela. São Paulo: Perspectiva. 2005.

_____. *Jogos Teatrais: o fichário de Viola Spolin*. Traduzido por Ingrid D. Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2001.

STOKOE, Patrícia, HARF, Ruth. *Expressão Corporal na pré-escola*. São Paulo: Summus, 1987.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.) *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Líber, 2004. p. 63-86.

TIBURI, Márcia. *Crítica da razão e mimesis no pensamento de Theodor W. Adorno*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1995.

VASCONCELLOS, Luiz Paulo da Silva. *Dicionário de Teatro*. Porto Alegre: L&PM. 1987.

VIGOTSKI, Lev S. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.