

AMIRTES MENEZES DE CARVALHO E SILVA

A AÇÃO PEDAGÓGICA DO TEATRO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
Campo Grande-MS
2003

AMIRTES MENEZES DE CARVALHO E SILVA

A AÇÃO PEDAGÓGICA DO TEATRO

Dissertação apresentada como exigência para
obtenção do grau de Mestre em Educação à
Comissão Julgadora da Universidade Federal de
Mato Grosso do Sul sob a orientação da Profª Drª
Inara Barbosa Leão

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
Campo Grande-MS
2003

DEDICO este trabalho aos educadores que na sua inquietude intelectual e compromisso profissional alicerçam a *práxis* pedagógica como um processo consciente e crítico.

AGRADECIMENTOS

Aos **meus familiares**, pelos gestos, pelas palavras e pelas atitudes que ao longo deste trabalho foram contribuições importantes.

À **Profª Drª Inara Barbosa Leão**, pela postura e pelas intervenções críticas que possibilitaram-me compreender e transpor limites neste processo de crescimento intelectual.

A **Profª Drª Simonetta Persichetti** e **Prof. Dr. Richard Perassi**, membros da banca de Qualificação e Defesa, pelas significativas contribuições para o desenvolvimento deste estudo.

Aos **professores do Mestrado** pelas discussões profícuas acerca das diferentes áreas do conhecimento que me permitiram compreender a realidade e, principalmente a Educação numa concepção unitária e coerente.

Aos **colegas do Mestrado**, pela parceria nos estudos e atividades realizadas. O meu agradecimento especial a **Beatriz Xavier, Maria Aparecida Canale, Reginaldo Alves e Waldemir Galeano**, cuja colaboração foi um instrumento mediador para a compreensão e para o desenvolvimento de minha pesquisa.

À **Profª Drª Alexandra Anache** e **Profª Márcia Rita Malheiros**, dos tempos da graduação, pelas orientações firmes e meticolosas que serviram de referência neste período de aperfeiçoamento profissional.

Às **professoras que participaram da Oficina de Teatro**, pelas informações coletadas para o desenvolvimento desta pesquisa.

À **CAPES**, pela bolsa de estudo concedida.

“El objetivo y el carácter fundamental del espectáculo debe estar al alcance de la comprensión y los sentimientos de los niños.

El premio mas alto por el espectáculo debe residir en la satisfacción que los propios niños experimenten por la preparación del espectáculo y del proceso mismo de su representación, y no por el éxito y el aplauso de los mayores.”

L. S. Vigotsky

RESUMO

Este trabalho objetivou analisar a possibilidade do teatro, enquanto ação pedagógica, contribuir na melhoria da educação pública, com ênfase para as quatro últimas séries do Ensino Fundamental. Ressaltando que essa atividade dramática para sua produção exige a participação coletiva; elaboração e criação de idéias e expressões novas; a ação de um coordenador; e, principalmente, a definição de um objetivo a ser alcançada. Neste sentido o teatro na escola pode ser um instrumento que modifique a aprendizagem dos alunos e professores, pois ao praticá-lo estes têm que se organizar seu modo de agir, pensar e sentir. E desta maneira podem ter um entendimento mais crítico sobre a realidade e si mesmos. Enfatizamos a relação entre teatro e educação como processos que além de suscitar a apreensão dos conhecimentos mais elaborados em dado período histórico, permitem que os indivíduos aprendam a dinâmica de como agir socialmente. Assim procuramos estudar os processos psicológicos que são os mais evidenciados no teatro e que na educação são fundamentais. Para tal nos apoiamos nos postulados da concepção sócio-histórica, os quais denominam estes de processos psicológicos superiores, dentre eles elevamos a linguagem, pensamento e a afetividade. Todavia como o teatro, por natureza, é uma atividade coletiva e por considerarmos que a atividade é o meio pelo qual o homem transforma a natureza e a si próprio numa relação mediada, procuramos procedimentos metodológicos que permitissem à produção da atividade teatral com vistas a compreender as concepções de teatro que subsidiam as práticas desta atividade no contexto escolar. A Oficina de Teatro, o Ciclo de Discussões e a Videografia foram os instrumentos que se mostraram mais eficientes atender aos nossos propósitos, uma vez que estes permitiriam realizar análises e reflexões pelos sujeitos da pesquisa e por nos a partir dos registros videográficos das ações praticadas, o que tornou possível uma compreensão sobre os significados e sentidos que o teatro tem na prática pedagógica. O entendimento a que este estudo chegou é que a atividade dramática pode modificar as idéias, comportamentos e emoções, tornando as pessoas mais conscientes. Isto porque os professores durante os momentos de discussão apresentaram mudanças de postura sobre a abordagem desta atividade artística. Além do que indicaram algumas dificuldades que se fazem presentes no contexto escolar para o desenvolvimento do teatro como instrumento pedagógico.

PALAVRAS-CHAVE:

Educação;
Arte;
Pensamento produtivo.

ABSTRACT

This study aimed to analyse the possibility of theater as pedagogical action, contributing to the improvement of public education, placing emphasis on the last four grades of Elementary School. Accentuating that the production of this drama activity needs the collective participation, the creation and elaboration of ideas and new expressions, a coordinator help and above all, the definition of a goal to be reached. So that, the drama activity at schools might be a tool to modify the teachers' and students' learning, so that when they practice it they will have to organize their own way of acting, thinking and feeling. In this way, they will be able to understand more critically their reality and also themselves. We emphasize the relation between theater and education as a process that besides stimulating the understanding of more elaborated knowledge in a certain historical period, allows the individuals to learn the dynamic of how to act in society. So, we tried to study the psychological processes that are most evident in drama and fundamental in education. For this we based our work on the postulate of socio-historical conception, which call that one superior psychological processes, among them, the language, the thoughts and affectivity. However, as the theater, by nature, is a collective activity and believing that the activity is the way by which men change the nature and themselves in a mediated relation, we tried methodological procedures that would allow the dramatic activity production with the intention of understanding its conceptions that grant the practice of this activity at schools. The Drama Workshop, the Cycle of Discussion and Videography were efficient instruments used to reach our objectives, as they allow us and the subjects of this research to carry out our and their analyses and reflections, from the videographic registers of the actions, what made the comprehension of the sense and meaning of theater on the pedagogic practice. The result of this study was that the drama activity can change ideas, behaviour and sensations, making people more conscious. This was kept in discussions when the teachers changed their mind about this artistic activity. Furthermore, they indicated some difficulties that can be found in the school context to develop the drama as a pedagogic instrument.

KEY-WORDS:

Education,
Arts,
Productive thoughts.

RESUMEN

Este trabajo tuvo el objetivo de analizar la posibilidad del teatro como una acción pedagógica y que de este modo contribuya con la mejora de la educación pública con énfasis para los cuatro últimos años de la Enseñanza General Básica. Se destaca que para su producción esa actividad dramática exige la participación colectiva, la elaboración y creación de ideas así como las expresiones nuevas. La acción de un coordinador, es, principalmente, la definición de un objetivo que deba ser alcanzado. En este sentido el teatro en la escuela puede ser un instrumento que modifique el aprendizaje de los alumnos y profesores, pues al practicarlo éstos tienen que organizar su modo de actuar, pensar y sentir. Y de esta manera pueden tener una comprensión más crítica sobre la realidad y sobre sí mismos. Enfatizamos la relación entre el teatro y la educación como procesos que además de suscitar la aprehensión de los conocimientos más elaborados en un dado periodo histórico, permiten que los individuos aprendan la dinámica de cómo actuar socialmente. Así, buscamos estudiar los procesos psicológicos que son los más patentes en el teatro y que en la educación son fundamentales. Para tal nos apoyamos en los postulados de la concepción sociohistórica, los cuales denominan estos procesos psicológicos superiores, entre ellos resaltamos el lenguaje, el pensamiento y la afectividad. Sin embargo como el teatro, por naturaleza, es una actividad colectiva y ya que consideramos que la actividad es el medio por el cual el hombre transforma la naturaleza y a sí propio en una relación intermediada, buscamos procedimientos metodológicos que permitieran la producción de la actividad teatral con el fin de comprender las concepciones de teatro que subsidian las prácticas de esta actividad en el contexto escolar. El Taller de Teatro, el Ciclo de Discusiones y la Videografía fueron los instrumentos que se mostraron más eficaces en atender a nuestros propósitos ya que éstos permitieron realizar análisis y reflexiones por los sujetos de la investigación y por nosotros a partir de los registros videográficos de las acciones practicadas, lo que hizo posible una comprensión sobre los significados y sentidos que el teatro tiene en la práctica pedagógica. La comprensión a que este estudio llegó es que la actividad dramática puede modificar las ideas, comportamientos y emociones, tomándolas a las personas más conscientes. Esto porque los profesores durante los momentos de discusión presentan cambios de postura sobre el enfoque de esta actividad artística. Además de que indicaron algunas dificultades que se hacen presentes en el contexto escolar para el desarrollo del teatro como instrumento pedagógico.

PALAVRAS CLAVE

Educación;

Arte;

Pensamiento productivo.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I	19
A HISTÓRIA SOCIAL DO TEATRO	19
1.1 O TEATRO NO CONTEXTO MUNDIAL.....	22
1.2 O TEATRO NO BRASIL	45
1.3 A TRAJETÓRIA DO TEATRO EM MATO GROSSO DO SUL.....	58
CAPÍTULO II.....	64
A ARTE NO SISTEMA EDUCACIONAL – CONTEXTO PARA O ENSINO DE	
TEATRO	64
CAPÍTULO III	77
EDUCAÇÃO E TEATRO	77
3.1 EDUCAÇÃO COMO PROCESSO DE CONSCIENTIZAÇÃO	77
3.2 TEATRO: UM INSTRUMENTO PARA A FORMAÇÃO CRÍTICA DO HOMEM	
.....	83
3.3 O TEATRO EM SEU ASPECTO PEDAGÓGICO	88
CAPÍTULO IV.....	98
O TEATRO E OS PROCESSOS PSICOLÓGICOS SUPERIORES.....	98
4.1 ATIVIDADE	100
4.2 PROCESSOS PSICOLÓGICOS SUPERIORES.....	103
4.2.1 Pensamento	105
4.2.2 Linguagem Verbal	106
4.2.3 Linguagem não-verbal.....	108
4.2.4 Afetividade	110
CAPÍTULO V	116
OFICINA DE TEATRO: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE O TEATRO NA	
DOCÊNCIA DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	116
5.1 OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	118
5.2 OFICINA DE TEATRO	120
5.3 VIDEOGRAFIA: REGISTRO DA OFICINA.....	122
CAPÍTULO VI.....	127
TEATRO: ENTENDIMENTOS E PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	127
6.1 O PROCESSO DE ANÁLISE	127
6.2 O TEATRO NA VISÃO DO PROFESSOR.....	130
6.2.1 Organização dos recursos para a Oficina	130
6.2.2 As participantes	131
6.2.3 As atividades	132
ATIVIDADE	133
TEMPO	133
6.3 DESCRIÇÃO E ANÁLISE.....	135
6.3.1 Módulo 1	135
6.3.2 Módulo 2.....	147
6.3.3 Módulo 3.....	154
6.4 MÓDULO 4.....	167
6.4.1 Atividade H:	168
6.4.2 Atividade I:.....	168
6.5 MÓDULO 5.....	179
6.5.1 Atividade J:	179
6.5.2 Avaliação da Ministrante.....	182

6.6 MÓDULO 6.....	191
6.6.1 Atividade L:	191
6.6.2 Avaliação da ministrante:	192
6.6.3 Avaliação após o exercício	193
6.6.4 Análise sobre o vídeo	195
6.7 AVALIAÇÃO SOBRE A OFICINA.....	199
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	204
REFERÊNCIAS	211
ANEXOS	214
ANEXO 1- OFICINA DE TEATRO	215
ANEXO 2- FICHA DE INSCRIÇÃO DA OFICINA DE TEATRO.....	229

INTRODUÇÃO

O objeto desse trabalho é uma investigação sobre a ação pedagógica do teatro, elucidando a contribuição dessa categoria artística na constituição de processos psicológicos superiores.

Os motivos que nos levaram à essa pesquisa foram: primeiramente, por atuarmos como professora e desde o início de nossa prática docente procuramos instrumentos que nos auxiliassem no desenvolvimento desta. O teatro não só possibilitou-nos uma apreensão crítica da realidade, como também forneceu recursos diversos para o trabalho docente.

Outro aspecto apontado ao longo de nossa experiência profissional foi que na área teatral todos dizem que sabem fazer, mas, em geral, realizam um trabalho sem nenhum cunho científico, tampouco demonstram preocupação em buscá-lo. Disso resultam produções com grandes deficiências técnicas, e a alegação para a pobreza artística recai na pouca experiência dos alunos e nunca é avaliada como consequência da falta de um trabalho mais embasado por parte do professor.

Segundo, que estudando, trabalhando e atuando (em teatro) constituímos um acervo de conteúdos, a partir de nossa experiência pedagógica e teatral, os quais subsidiaram a realização de projetos culturais por nós desenvolvidos nos anos de 1998 e 1999, com alunos do Ensino Fundamental atendidos em horário complementar ao da escola, nos Centros Educativos de Múltiplas Atividades (CEMA), da Secretaria Municipal de Assistência Social de Campo Grande, MS. Com estes projetos buscamos desenvolver uma ação educativa tendo as artes como instrumento mediador.

Os resultados obtidos serviram de material empírico para elaboração de um trabalho monográfico intitulado: “Arte-instrumento para educar”, concluído no ano de 2000. Naquele momento, constatamos que o teatro é uma atividade que desperta grande interesse nos educandos, cria condições de releitura dos conteúdos sociais, além de estimular o ensino a partir de uma prática coletiva. No entanto, os professores nesta área, têm uma formação muito incipiente, constituída de cursos de poucas horas e geralmente ministrados por pessoas que apenas dominam a técnica teatral, mas não têm uma visão do contexto educacional.

Na busca para compreender como o teatro poderia contribuir, enquanto atividade pedagógica que facilitasse a apreensão dos conteúdos das demais disciplinas do Ensino Fundamental e a constituição dos processos psicológicos superiores, no ano de 2000, ainda trabalhando na Secretaria Municipal de Assistência Social, tivemos ciência de que, mesmo os educadores não conseguindo reconhecer a interferência da arte em seu trabalho, devido a uma formação deficiente, conseguiram vivenciar o efeito da arte em sua ação profissional. Pois, ao dedicarem-se a produção artística do CEMA, experimentaram sentimentos que os levaram a reorganizar sua forma de pensar. Motivados pelo prazer artístico puseram-se a elaborar novas atividades, conseguindo assim, superar lacunas conceituais e permitir ao seu grupo experienciar novas formas de conhecer os conteúdos sociais e culturais. Desenvolvemos durante aquele ano um projeto de Arte-educação, em que todas as dezessete unidades CEMA realizaram estudos de temas de interesse de seu público (adolescentes, comunidade, educadores), cujos resultados foram comunicados por meio de uma ação dramática.

As mudanças de comportamento dos adolescentes durante os projetos, dizem respeito ao prazer artístico que estes vivenciaram ao expressarem seus pensamentos e sentimentos por intermédio da prática de atividades significativas. Esta sensação possibilitou-lhes reorganizar suas formas de agir, uma vez que seus processos mentais superiores foram empregados nas produções artísticas realizadas, passando também a atuar em outros campos de ação destes indivíduos. Isto porque novos conteúdos apreendidos exigirão, por sua vez, novos instrumentos de mediação, num processo contínuo de transformação do pensar e proceder dos homens.

Um ponto que se configurou nessa experiência foi que o exercício da docência não é um trabalho que possa ser realizado do mesmo modo turma por turma, pois os alunos e professores são indivíduos ativos, carregados de contradições e influenciados por determinações históricas, econômicas, políticas e sociais. Mas implica que, além do

conhecimento teórico-metodológico, o profissional de educação precisa ter uma atitude crítica e investigativa sobre sua *práxis* educativa.

Nesta direção, procuramos não apenas dizer que o teatro seja uma atividade eficaz à educação, até porque vários teóricos já o fizeram, mas, sobretudo mostrar que este pode interferir, positivamente, no modo de pensar, agir e sentir dos alunos, principalmente das quatro últimas séries do Ensino Fundamental. Posto que uma das condições para realização de uma encenação teatral é a capacidade dos indivíduos de abstrair. Uma vez que terão que organizar suas falas, gestos e emoções na memória para depois expressá-las em um espaço cênico em contato com outros. Portanto, a fase em que o ser humano já apresenta condições de pensar por abstração é, coincidentemente, no período em que os indivíduos estão cursando a etapa final do Ensino Fundamental, ou seja, os alunos que estão estudando da 5ª a 8ª séries.

Buscamos também, uma concepção teórica que postula possibilidades de mudanças no modo de agir dos indivíduos, que não sejam dadas apenas pela maturação biológica ou pelo desenvolvimento de capacidades inatas, mas que considere as determinações culturais. Assim sendo, a teoria Sócio-Histórica foi o arcabouço teórico escolhido, por apresentar três aspectos importantes para análise e síntese profundas do objeto de pesquisa.

O primeiro, é que esta concepção não nega a ação do aspecto biológico, mas vai além, apontando que os indivíduos estão em constante processo de devir, ou seja, aborda

O homem que, além de produto da evolução biológica das espécies, é, também produto histórico mutável pertencente a uma determinada sociedade, em uma determinada etapa de sua evolução. [...] o homem **que** se encontra ligado ao mundo e à sociedade ou que é influenciado por ela, [...] que se constitui sob determinadas condições sociais, resultado da atividade de gerações anteriores. (AGUIAR, 2000, p. 126). (acréscimo nosso)

O segundo, é a contribuição desta Teoria ao elucidar que as funções psicológicas superiores são processos constituídos por meio das atividades realizadas pelos homens, dentre elas, a educação, o trabalho, etc. Por conseguinte, a relação do homem com a natureza não se dá de forma direta e sim mediada por instrumentos culturais, sendo o principal a linguagem. Ressaltamos que a linguagem, verbal e não-verbal, também, é o elemento de comunicação entre os indivíduos na produção teatral.

O terceiro aspecto, é que esta teoria considera a emoção como um elemento que impulsiona o indivíduo, mesmo que de forma inconsciente, a agir e superar seus obstáculos,

tornando, desta forma, possível a ampliação de seus processos psicológicos superiores, conseqüentemente de sua consciência.

A partir desses pressupostos foi possível analisar as possibilidades de uma ação pedagógica por intermédio do teatro. Uma vez que esta atividade dramática é realizada pelo trabalho de grupo, em que seus membros estão motivados a produzir e encenar um texto. Neste processo, a discussão é base para a elaboração de uma nova visão sobre o assunto que se quer abordar.

Portanto, as categorias com as quais trabalhamos foram:

- **A Atividade**, para que se possa delinear a maneira pela qual o teatro tem sido utilizado no contexto escolar, e como poderia constituir uma ação pedagógica efetiva para o processo educativo dos indivíduos das quatro últimas séries do Ensino Fundamental, sendo preciso mostrar como o exercício teatral é realizado, o que o caracteriza, ou seja, apresentar sua estrutura metodológica, pois, como uma atividade, este deve conter um conjunto de ações que atendam ao objetivo proposto, no caso, a constituição de processos psicológicos superiores. Portanto, o trabalho deverá abarcar uma propositura para a atividade teatral que se diferencie das práticas vigentes. O teatro será apresentado como uma atividade motivada, ou seja, constituído de objetividade, levando à execução de ações específicas, organizadas em operações (etapas de atividades), cujo fim será a produção de uma encenação que contemple a solução do problema que afetou o grupo para procurar solucioná-lo pela via cênica (teatro).

- **O Pensamento**, demonstrando que a ação dramática possibilita a ampliação da capacidade de análise e síntese sobre as questões sociais, bem como, de problemas individuais.

- **A Linguagem**, considerando-a instrumento com o qual os indivíduos elaboram o texto dramático, demonstra como o teatro pode levar à compreensão da estrutura da língua (significado) e o seu uso (sentido) como meio de apreensão crítica da realidade.

- **A Afetividade**, sendo o elemento que suscita o indivíduo a agir quando afetado, ou seja, a pessoa tem uma inquietação emocional a qual procura eliminar. Reportando ao contexto escolar, os alunos buscam formas de explicitarem seus problemas a fim de eliminar suas tensões. No entanto, tem-se visto que o simples alívio emocional não resulta na solução do que causou agitação. Assim como a atividade teatral exige que os indivíduos estejam

motivados, tal condição colabora para que estes busquem agir no sentido de solucionar e/ou entender as questões, fatos e acontecimentos que interferem em seu contexto social e com isto possam resolver as suas manifestações como problemas particulares.

Vale ainda dizer que não procuramos somente analisar e discutir o ensino de teatro, mas também dissertar sobre a ação pedagógica do teatro. Para tal, foi preciso organizar um instrumental teórico que permitisse não só trabalhar a atividade teatral no âmbito pedagógico, mas que possibilitasse a apreensão da concepção e metodologia que os professores utilizam e/ou se apóiam para o ensino deste assunto. Nesta intenção, preparamos uma Oficina com docentes de Educação Artística, das quatro últimas séries do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (REME).

A técnica de coleta de dados eleita foi a videografia, que, pela filmagem dos eventos, permite ao pesquisador registrar o processo, como o indivíduo realizou determinada tarefa, contribuindo para uma análise sem perda de dados, pois, pode-se rever a fita quantas vezes forem necessárias. Outro motivo que levou à escolha da técnica foi pela característica do teatro ser uma atividade coletiva e ativa, ou seja, pelo registro em vídeo, seria possível captar as atividades grupais realizadas e como o grupo as elaborou.

Mas não bastaria apenas registrar e analisar, pois, na proposição do teatro suscitando mudanças, seria preciso que o grupo fosse confrontado com o que, como e por que fez, oferecendo-nos dados sobre como os participantes compreenderam as informações e se estas provocaram algum tipo de reflexão quanto à forma de ensinar e/ou utilizar o teatro na atividade docente. Este segundo encontro com as professoras foi denominado “Ciclo de Discussões” e, como a Oficina, também foi registrado em vídeo.

Na busca de elucidar a contribuição do teatro para uma prática pedagógica que interfira qualitativamente na formação de processos psicológicos superiores, deparamo-nos com grandes momentos de dúvidas, que exigiram fazer opções as quais nem sempre foram acertadas, fazendo-nos rever e organizar as idéias e textos. Nestes momentos, o que se manteve cada vez mais explícito foi o motivo pelo qual delineamos os objetivos deste trabalho.

O direcionamento foi dado a partir do reconhecimento de que as manifestações e as atividades artísticas não só possibilitam ao homem apropriar-se dos conteúdos e conhecimentos de seu grupo, bem como, leva-o a reconhecer sua individualidade por meio da

experiência vivida, manifestada pelos atos comunicativos, que é sempre de um indivíduo social, pois, é na articulação com a vida particular e cultural que estes ganham sentido. Deste modo, as manifestações artísticas tornam-se meios de expressão criativa dos homens em dado período histórico, traduzindo as mudanças e conseqüências sociais e políticas que uma geração enfrentou e deixa como legado a geração seguinte. Por decorrência, a produção artística é uma *práxis* que humaniza o homem e o meio, refletindo os conteúdos sociais e culturais de um povo numa determinada época.

A partir das considerações feitas, o teatro, como uma ação pedagógica no contexto escolar, abre um viés para que o professor não só reflita sobre a realidade social com sua turma, mas, também repense seu próprio trabalho, pois a especificidade desta atividade é o processo de análise-síntese-conclusão (apresentação) que, por sua vez, gera a necessidade de outra análise num processo contínuo de mudanças, levando à alteração da visão de mundo e de postura de trabalho (a docência). Isto é possível, porque o conteúdo e a estrutura do teatro constituem-se nas relações entre as pessoas que realizam a atividade e as suas experiências de vida, transformadas em conteúdos sociais.

Tentando abarcar o exposto, o resultado do processo de pesquisa foi organizado em capítulos. No primeiro, intitulado “A História Social do teatro”, tratamos de apontar como a atividade teatral vem se apresentando no contexto social desde seus primórdios, sinalizando as suas contribuições para a compreensão do momento histórico. Neste mesmo caminho situamos a trajetória do teatro no Brasil e no Mato Grosso do Sul, elucidando, também, a ação desta categoria artística no que se refere ao processo de educação, desde os jesuítas, no País e no Estado, a partir de sua divisão.

Como o teatro ao longo da história se constituiu em uma atividade cuja produção se dá a partir da atividade coletiva, da troca de idéias e da leitura ou elaboração de textos dramáticos, com a finalidade de não só de mostrar a realidade, mas através dela conscientizar os indivíduos. Nesta prática, estes podem aprender a planejar e executar ações que transformam a si mesmo e o meio em que vivem, o que torna possível compreender o teatro como ação pedagógica, que pode melhorar qualitativamente o processo educativo na rede pública de ensino.

No segundo capítulo, intitulado “A Arte no Sistema Educacional: contexto para o ensino de teatro”, apresentamos a trajetória do ensino da arte no sistema educacional

brasileiro, procurando demonstrar como e quando ocorreu a inserção do teatro nas escolas das redes públicas de ensino. Nas propostas metodológicas para o ensino do teatro, esta atividade objetiva, desde a pura e simples expressão corporal voltada para o aspecto emocional, até a criação e elaboração de comportamentos. Nesta gama de possibilidades, buscamos assinalar a proposta pedagógica que a Rede Municipal de Ensino de Campo Grande elaborou e vem desenvolvendo desde o ano de 2000, A Sequência Didática, em que o teatro passou a fazer parte do conteúdo da disciplina de Artes. Tal fato provocou o aumento das práticas teatrais, principalmente nas últimas séries do Ensino Fundamental (5ª a 8ª). O que, também, determinou que este sistema de ensino se tornasse nosso campo de pesquisa.

No terceiro capítulo, intitulado “Educação e Teatro: concepções”, discutimos uma concepção de educação que torna possível pensar o teatro como uma atividade pedagógica, propiciando a constituição de processos psicológicos superiores. Das leituras realizadas, chegamos ao entendimento da Educação como um processo pelo qual os indivíduos das sociedades letradas não só apreendem os conteúdos mais elaborados, mas os modos de agir do contexto social. Assim, o teatro, atividade que tem como conteúdo básico as relações sociais estabelecidas em cada período histórico, pode ser um instrumento pedagógico, cuja prática melhoraria a qualidade do processo educativo, na medida que exige estudo e análise sobre o assunto abordado para construir uma encenação (síntese), conseqüentemente, possibilita aos participantes um novo entendimento sobre a sua realidade.

No quarto capítulo, cujo título é “O Teatro e os Processos Psicológicos Superiores”, trazemos o estudo sobre os processos psicológicos, os quais no desenvolvimento da atividade dramática tornam-se mais evidentes que são os mais necessários à formação de indivíduos conscientes e críticos, objetivo da educação. Aqueles cuja ação propicia que a comunicação entre os homens torne-se mais eficiente e objetiva possível. A gênese desses processos psicológicos superiores está na atividade, ou seja, no conjunto de ações e operações que os indivíduos elaboram e organizam, a fim de atenderem um objetivo. Como a encenação teatral só pode acontecer a partir da vontade consciente de um grupo de pessoas, esta prática no contexto escolar, poderia vir a ser um instrumento eficiente para a educação, uma vez que suscita a constituição da consciência.

No quinto capítulo, sob o título “A Oficina de Teatro: uma investigação sobre o teatro na docência da 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental”, apresentamos como foi

desenvolvida a Oficina, assinalando os objetivos, os sujeitos, as atividades trabalhadas, a técnica utilizada para a coleta dos dados e como estes foram analisados.

Trabalhamos a partir da compreensão que a atividade é a ação que permite entender como os indivíduos concebem a realidade e seus conteúdos, pois, ao agirem, estes comunicam seu modo de pensar e sentir. Assim, procuramos através da elaboração de um conjunto de atividades (Oficina), analisar as concepções que subsidiam as práticas teatrais desenvolvidas pelos professores da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande. Outro ponto que nos fez optar por esse procedimento metodológico, foi o entendimento de que as relações que os indivíduos mantêm com os outros e com o meio sejam mediadas pelos conteúdos dos processos psicológicos superiores. E, como pretendíamos também, analisar a possibilidade do teatro como uma ação pedagógica, utilizamos a videografia, instrumento teórico pelo qual as professoras puderam rever, refletir e debater sobre o objeto de nossa pesquisa.

Tendo em vista os nossos objetivos e as premissas com as quais trabalhamos, o sujeito que tornou-se evidente foi o professor, aquele que no processo educativo, exerce a função de mediador. Assim, seria este também, quem deveria ter um conhecimento sobre o teatro, objetivando proporcionar aos alunos o exercício desta atividade dramática.

O sexto capítulo, intitulado “Teatro: Entendimentos e Prática Pedagógica”, analisamos as concepções e práticas sobre o teatro que as professoras apresentaram, a partir das categorias eleitas, através das imagens das atividades realizadas e dos discursos durante a realização da Oficina de Teatro.

Os resultados obtidos desta análise, recaíram sobre uma concepção de teatro baseada nos aspectos emocionais. Algumas professoras fizeram indicações para o teatro como uma linguagem artística que poderia não só modificar comportamentos, mas interferir positivamente no processo de aprendizagem. Outro aspecto relevante, foi a limitação que o grupo apresentou no uso da linguagem não-verbal. E que no final do trabalho apresentou uma expressividade bem mais elaborada. O mesmo ocorreu com a linguagem verbal quando se trabalhou a questão da produção textual para o teatro.

Embora o grupo não tivesse clareza da relação que existe entre os processos psicológicos superiores e a consciência, as professoras, a partir da execução das atividades e das análises através do vídeo, mostraram uma postura mais crítica sobre o que fizeram e da função do teatro no contexto escolar.

Nas “Considerações Finais”, procuramos discutir aspectos sobre a contribuição do teatro na *práxis* pedagógica, evidenciando os limites e as possibilidades inscritas no atual contexto educacional. As contribuições do teatro, a partir do estudo realizado, dizem respeito à criação, na escola, de momentos lúdicos, onde os alunos trabalhem coletivamente, aprendendo a confrontar idéias para a produção de um novo entendimento que expresse a síntese possível a que o grupo chegou sobre o assunto proposto para a encenação. Concomitantemente a ampliação da habilidade de improvisar, ou seja, criar ações novas quando algo sair fora do roteiro, sem alterar a estrutura cênica já planejada. Todos estes aspectos abarcam a ação dos processos psicológicos superiores elencados nesta pesquisa.

No entanto, evidenciamos nos discursos, alguns percalços que impossibilitam a prática teatral; um deles é a falta de conhecimento, pelos professores sobre as várias concepções e práticas teatrais; outro ponto bem significativo refere-se ao espaço físico para realizar a atividade. Uma vez que na estrutura física da escola não há sala disponível para realização desta atividade, exigindo que o professor, quando vai realizar a prática teatral, perca certo tempo da aula organizando o espaço da sala, visando aumentá-lo.

Frente ao exposto, nos foi possível perceber que apesar das deficiências acerca da concepção teórica do teatro e dos impedimentos estruturais, os professores conseguem desenvolver, ainda que incipientemente, a atividade teatral, que, ao ser experienciada, é compreendida enquanto instrumento pedagógico capaz de auxiliar no desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, que facilitam a aprendizagem conteúdos escolares formais

CAPÍTULO I

A HISTÓRIA SOCIAL DO TEATRO

Antes que o homem esculpisse na pedra seu primeiro instrumento (faca) ocorreram várias mudanças que envolveram desde alterações físicas até sua organização social, passando pela produção de alimentos. No entanto a mais significativa transformação foi a liberação da mão, pois, a partir de então, o ser humano adquiria mais habilidade e destreza. Esta mudança foi passada por hereditariedade a cada geração. Ao mesmo tempo ocorria o desenvolvimento dos músculos, tendões e dos ossos, que permitiram a ele atingir um alto nível de perfeição. Da Pré-História à modernidade a mão não foi apenas órgão de trabalho, mas o produto do trabalho.

Outro avanço importante foi a ampliação dos sentidos. Se na Pré-História os mesmos estavam sujeitos às necessidades básicas para a sobrevivência humana, assemelhando-se aos sentidos dos animais, com o surgimento de novos instrumentos produzidos, estes aperfeiçoaram sua função instintiva pela sua objetivação na percepção do meio ambiente, da apreciação e apreensão de seus produtos, inclusive os artísticos.

O último aspecto que deve ser observado quanto à produção artística é o fato que nesta ação o homem utiliza o mesmo processo que usa nas demais atividades - o trabalho. Este é diferente da atividade executada pelos animais para suas sobrevivências, pois alguns bichos realizam ações, como as abelhas, formigas etc, mas sem consciência de sua ação, ou seja, agem instintivamente. Já o homem, antes de produzir materialmente seu objeto, o mesmo já existe em sua mente. Assim, ele realiza sua produção tendo-a já concebido. Sua ação de produzir é então direcionada pela vontade de concretizar sua idéia. Este condicionamento, não é momentâneo, vai até o resultado final (o objeto em si), utilizando o esforço dos órgãos necessários e da atenção. Por isso entendemos que:

A imaginação criativa capacita o homem para o domínio da natureza, levando-o a superar as limitações do corpo, da consciência e da natureza. Dando-lhe a habilidade para perceber as possibilidades imaginativas, compreender as relações entre dois conceitos, e captar a força dinâmica entre eles. (COURTNEY, 1974, p.3)

Considerando os avanços da espécie humana no que diz respeito ao domínio da mão; ao aprimoramento dos sentidos e à capacidade de elaboração mental, pode-se compreender por que a atividade artística sempre acompanhou o homem: ela é um meio de expressão da sua própria condição humana; a arte é uma parte orgânica da história humana. Posto que o homem, no desenvolvimento de sua imaginação, adquire a condição de compreender e analisar um fato/situação a partir do ponto de vista de outrem, esta função habilita-o para a arte teatral, ou seja, para atuar, representando ser outra pessoa. Essa ação para Courtney (1974, p. 4),

auxilia o homem, desde pequeno, a viver, compreendendo e dominando a cultura de sua época. Posto que para ele atuar é o método pelo qual convivemos com o nosso meio, encontrando adequação através do jogo. A criança pequena, ao deparar-se com algo do mundo externo que não compreende, jogará com isso dramaticamente até que possa compreendê-lo. [...] quando adultos, passa a ser automático e jogamos dramaticamente em nossa imaginação, a tal ponto [...] que podemos nem mesmo perceber o que fazemos.

A arte possibilita-nos através de seus objetos, reencontrar, reconstruir, animar e, às vezes, elaborar situações e modos de vida dos tempos remotos. O homem nasce, vive, trabalha, prolifera e morre e é pela arte que os atos da existência humana são registrados, e assim as gerações podem repensar o seu passado, organizar o presente e concomitantemente preparar o futuro.

Como as demais atividades humanas, a arte sofre grandes mudanças em sua conceituação e função desde quando se estabeleceu a divisão do trabalho nas comunidades primitivas. Com esta divisão houve um incremento da produção, gerando excedente que servia para a troca entre as comunidades; também promoveu mudanças na organização dos grupos. A arte não fica alheia a esta alteração, pois juntamente com a produção de idéias, da atividade material e ao uso que os homens fazem dela, os homens, (cultura, leis e religião), passaram a realizar suas atividades artísticas, porém condicionadas pelo desenvolvimento das suas forças produtivas e pelo intercâmbio com outros grupos.

A partir desta concepção sobre a organização social da humanidade, pudemos analisar o teatro, pois entre outras categorias artísticas, o teatro desde sua origem atrai e é

atraído pelas ações humanas. Condenados ou exaltados esta atividade, sempre contribuiu para compreensão da realidade. E através de sua história podemos nos apropriar da evolução social e cultural dos homens. Peixoto (1980, p. 11) coloca que a

função social do teatro vem sendo constantemente redefinida. Desde muitos séculos antes de nossa era até os dias atuais nunca deixou de existir. Há um impulso no homem que necessita deste instrumento de diversão, conhecimento, prazer e denúncia. Razão por que se precisa repensar criticamente o pensamento acerca do teatro para que possa vir a ser útil na construção de uma sociedade democrática.

Deste pensamento pode-se subtrair a idéia do teatro como instrumento de transformação da sociedade, pois, independentemente do estilo da encenação, estabelece-se, pela razão e/ou emoção, uma comunicação direta com a platéia, possibilitando ao homem pensar sobre si e a sociedade.

Neste sentido o termo teatro, que etimologicamente vem do verbo grego Theastai (ver, contemplar, olhar), é apresentado por Peixoto (1980) como uma ação que pode alterar a consciência dos homens. Posto que para ele o teatro é uma representação que provoca uma sensação capaz de tornar os homens conscientes de fatos, atitudes, idéias da realidade a partir do universo lúdico, do imaginário e do rito. Esta sensação pode transformar-se em emoção consciente. Esta visão sobre o teatro ganha sentido se considerarmos que o homem no transcorrer de sua vida se fascina com a possibilidade de “ser outro”, de se disfarçar e representar fatos/acontecimentos através da organização de ritos mágicos, religiosos e profanos. Este exercício vem sendo vivenciado desde os primórdios pelos homens quando procuravam representar seus deuses, colocando-os no mundo material, dando-lhes um corpo e tornando-os acessíveis aos seus anseios e necessidades. O embrião do teatro forma-se no momento em que o homem coloca e tira a máscara diante do espectador, existindo uma consciência de que ocorreu uma simulação, ou seja a essência do teatro está no meio social e faz parte das ações do homem.

Considerando o teatro uma atividade social e artística decorrente da ação consciente dos homens, na qual estes refletem e analisam a realidade por meio da tragédia e da comédia, a abordagem de sua história, constitui um meio para a compreensão dos tipos de relações sociais que existiram nas diferentes formas de organização pelas quais a sociedade já passou por esta mesma. Por esta mesma razão o conhecimento e a prática teatral tornam-se imperativos para uma ação pedagógica que contemple não só a apreensão do conhecimento, mas que contribua para a formação de uma consciência crítica nos alunos. Uma vez que tanto

para o teatro como para as demais áreas da vida humana não se considera, que as idéias criam idéias, mas sim que as transformações da vida material dos homens é que determinam também na arte cênica as modificações nas concepções filosóficas elucidas nas encenações artísticas, provocando, o surgimento de novos estilos para o teatro.

Nesta condição o teatro, ao longo da história, refletiu as mudanças sociais ocorrida e as influenciou. Entretanto procurando compreender a relação entre o teatro e a sociedade sul-mato-grossense, pela elucidação do papel que este pôde exercer no contexto educacional, organizamos este estudo em três partes: na primeira abordamos a origem, constituição e desenvolvimento do teatro a partir do contexto mundial, procurando demarcar as evoluções da prática teatral na sociedade antiga, feudal, renascentista, industrial e moderna. Na segunda parte analisamos o surgimento do teatro no Brasil e sua relação com as transformações sociais e políticas ocorridas no país até o século XX. E na terceira parte focalizamos o desenvolvimento da atividade dramática no Estado de Mato Grosso do Sul, considerando o movimento do teatro antes da divisão do Estado até a década de 90.

1.1 O TEATRO NO CONTEXTO MUNDIAL

Não é alvo deste estudo um apanhado minucioso da trajetória histórica do teatro no mundo, mas a elucidação das mudanças na organização social, as quais possibilitaram e marcaram a produção teatral ao longo de sua constituição como uma atividade artística e de grande relevância para análise da história social dos homens.

Assim sendo o homem, a sociedade e o teatro serão analisados a partir da concepção do materialismo histórico-dialético, ou seja, do homem como um ser situado histórica e socialmente e que de sua relação com o meio e com os outros recria seu contexto social e a si mesmo. A sociedade constitui o espaço histórico onde o confronto entre os homens e o meio define as atitudes, os comportamentos, os sentimentos e as instituições representativas do modo de ser dos homens. Como esta relação não se dá de maneira homogênea e nem linear, a sociedade é formada pela luta de grupos de interesses divergentes. É neste contexto dialético que surgem as formas políticas, judiciais, legislativas e artísticas, pelas quais as classes sociais buscam tornar hegemônico seus interesses e idéias.

Por conseguinte o teatro, e as demais manifestações artísticas surgem como meio de disseminação política e ideológica da classe dominante em cada período histórico. A função

do teatro deste modo, em cada sociedade passou da alienação à contestação e/ou ação revolucionária.

O que tornou possível este grande leque de funções foi o fato do teatro, em todos os contextos históricos, ter como base a atividade coletiva, trabalhar com os conteúdos do psiquismo e do cotidiano humano. Em que pese os diferentes estilos teatrais, não há como realizar a ação dramática desprezando a abordagem do homem a partir do tecido social em que vive.

O início do teatro, segundo Peixoto (1980), se dá na sociedade, de 4000 a.C até meados do século V, período em que o trabalho e a propriedade eram comunais, ou seja, todos os indivíduos produziam para a comunidade e a divisão das atividades era estabelecida pelos critérios de idade e sexo.

Entretanto a produção era insuficiente para as necessidades da comunidade. Esta situação provocou nos indivíduos a busca de alternativas para a sobrevivência do grupo, os homens começaram a criar ferramentas para a agilização do trabalho, a domesticação de animais e o aperfeiçoamento da agricultura. Tais avanços impulsionaram profundas mudanças na vida da comunidade.

A divisão do trabalho deixou de ser por critérios naturais e passou a ser por aspectos relacionados a quem teria o domínio da técnica e da forma de produção. Surgindo na comunidade grupos distintos: aqueles que pensavam e criavam as ferramentas e técnicas e os que executavam o trabalho propriamente dito. Neste momento, também, os membros da comunidade começaram a ter uma educação diferenciada. Os filhos passaram a receber informações segundo o conhecimento que seus pais dominavam, que por sua vez era determinado pelo tipo de atividade que exercia na comunidade.

O conhecimento na comunidade ficou sendo restrito a alguns poucos membros, tais como os parentes do líder e do representante espiritual. O grupo que comandava a comunidade desenvolveu meios para que os demais membros não se rebelassem contra esta divisão, mantendo a sua ligação com o grupo. Por esta razão surgiram as manifestações religiosas e culturais. Estas atividades não só reforçaram o ideal de que para a melhoria da comunidade era preciso esse tipo de divisão social do trabalho, como, também, ressaltavam a explicação dos fenômenos naturais provenientes da ação de uma força maior (divindades) que

regia o destino dos homens na terra e que punia quando estes não cumpriam as leis prescritas pelo líder espiritual (pessoa que mantinha um contato com as divindades).

Estas expressões coletivas, posteriormente, foram consideradas as raízes da atividade teatral organizada para informação e formação dos indivíduos, segundo os interesses dos grupos dominantes cujos temas eram cerimônias teatralizadas de casamentos e funerais.

Segundo Peixoto (1980), outra hipótese, a mais disseminada, é que o teatro surgiu na Grécia, vindo da Ásia, como um culto agrário e iniciado na cidade de Trácia e Firígia, associando-se aos cultos das estações do ano. Mais tarde expandiu-se para Atenas e região com rápida aceitação ao culto de Dionísio, deus estrangeiro, passando anos mais tarde a tornar-se a celebração originária do teatro enquanto encenação. Neste período o teatro constituía-se por representações de caçadas de animais ferozes com danças e músicas. Iniciava-se a estrutura da encenação e de uma linha dramática.

A tragédia teria tido sua origem em rituais fúnebres, danças mímicas de atores mascarados e principalmente nos cultos a Dionísio - deus do vinho, da fertilidade, fonte da vida e do sexo. Aristóteles compartilhava com esta idéia e organizou o conteúdo da tragédia diferenciando-a da comédia. Sendo que na primeira procurava-se representar o homem melhor do que era através de cantos corais acompanhados por flauta. Na segunda mostra o que há de pior no homem por meio de cerimônias e canções fálicas. Aristóteles foi o primeiro a elaborar a teoria teatral através da Poética, mostrando a estrutura lógica da tragédia e da comédia, caracterizando seus gêneros e diferenciando suas origens.

Outros tiveram grande importância neste período, o tirano Pisistrato, que oficializou o culto a Dionísio e as festividades urbanas com duração de seis dias, e Téspis, que foi o primeiro ator que promoveu transformações decisivas para a libertação da dramaturgia dos limites da poesia. Ele inventou um respondedor ao coro, substituiu a máscara de animal dos sátrios pela feição humana e introduziu a máscara feminina.

Na dramaturgia, os primeiros escritores foram: Ésquilo – que afirmava em seus textos que existe fé, mas mostra o princípio da incerteza ou dúvida; Sófocles – que aumentou o significado do homem e mostrou que a ação dos Deuses é injusta e autoritária; e Eurípedes – que mostrou um homem com mais realismo, debatendo-se em conflitos internos, uma religião em crise e uma sociedade em decadência.

A especificidade do teatro grego era que:

os atores usavam máscaras, sapatos altos e vestimentas com amplos mantos. Os sapatos, kothornos, tinham uma sola alta de madeira. A máscara, de madeira leve, apresentava uma abertura na boca e dois pequenos orifícios para os olhos; no interior, havia uma cavidade especial para a ampliação da voz. A fronte era consideravelmente alta e encoberta por uma peruca. Na Grécia, todos os atores eram homens, mesmo na interpretação de papéis femininos.

O coro, elemento importante no conjunto do espetáculo, dialogava com os atores e executava cantos e danças. A orquestrite, dança do coro, apresentava uma coreografia onde se destacavam atitudes e os movimentos dos braços; os passos e os gestos ora sugeriam, ora ilustravam a ação. Essas expressões corporais do coro eram ao mesmo tempo dança e pantomima. O ator, na pantomima, era denominado mimo. (REVERBEL, 1993, p. 45)

Já para a educação, que abarcava a literatura, aritmética, escrita e a declamação de poesias, com ênfase para as de Homero; os gregos utilizavam os recursos teatrais, tais como: inflexão, expressão facial e gestos dramáticos. O teatro foi um instrumento de disseminação de conhecimento e, também, de lazer disponível ao povo. Conforme afirma Cambi (1999, p. 79)

um dos instrumentos fundamentais da educação é o teatro, a tragédia e a comédia que é um espelho da comunidade e que enfrenta seus problemas de legitimação das normas e de descrição/avaliação dos costumes [...] No teatro, a comunidade educa a si mesma; com a comédia que fustiga costumes, ridiculariza comportamentos.

Na concepção romana de educação, de influência aristotélica, o teatro era um elemento forte para o ensino, pois, considerado uma imitação, por ele os indivíduos aprenderiam, de forma lúdica, as lições de moral dentre outros ensinamentos.

A partir do século IX, o sistema de escravidão, através da subjugação dos povos derrotados nas guerras, que era a base da produção da sociedade antiga, começou a tornar-se improdutivo, devido aos grandes períodos de crises que causaram a decomposição dos clãs (características da organização social da sociedade primitiva). Com o término da escravidão, os escravos libertos reorganizam-se em classe de coloseos agricultores.

A necessidade de sobrevivência dos ex-escravos culminou numa nova organização social - o sistema feudal. Neste sistema de produção, a igreja e os nobres formavam as classes hegemônicas por possuírem grandes extensões de terras, oferecendo aos povos libertos suas terras para que estes trabalhassem.

No campo, a relação existente passa a ser de protecionismos do senhor Feudal com os indivíduos de seu feudo (servo).

Se antes os escravos eram subjugados pelos deuses, estes agora o são pelo senhor feudal, ou seja, os homens tornaram-se subserviente a outro homem, ocorrendo a transferência do poder divino para outro ser humano. Assim a vida dos servos estava sob as determinações de outro homem. Os vassalos deviam muito mais que obediência ao senhor feudal, a sua própria vida. A dinâmica do feudalismo permitia que nobres fossem vassalos de outro mais poderoso e assim por diante, devido à necessidade de proteção militar do feudo (terra).

Se no campo a vida estava nas mãos do senhor feudal, na cidade houve o aparecimento de uma outra classe a dos artesões trabalhadores livres, cujo trabalho deu origem às Corporações. A produção destas era voltada para as necessidades do senhor feudal.

Na sociedade feudal não havia mobilidade social, o clero era o poder político e religioso que sustentava a estrutura social e de política, bem como a ideologia do sistema.

Neste período, denominado de Idade Média, a grande maioria do povo era analfabeta e seus conhecimentos eram oriundos das crenças e traduções de senso comum. O campo cultural era muito limitado e centralizado na fé cristã. Os ensinamentos eram aprendidos através da palavra oral e da imagem. Razão esta por que o teatro ganhava importância, já que a atividade dramática potencializa a palavra através da imagem.

O teatro nasce nos adros das igrejas com representações sacras é um teatro explicitamente educativo: confirma a fé, que ele dramatiza, elementariza e reduz aos princípios essenciais, tornando-os perceptíveis e comunicativos. O *Combate entre a alma e o corpo*, uma das peças mais difundidas na Idade Média, exacerba e confirma o dualismo dramático entre a antropologia cristã e a sua visão da vida como sublimação heróica. Ao lado do teatro sacro, existe também o teatro popular: a comédia, a farsa, a *sotie* (ou farsa dos loucos), que encontram espaço sobretudo no Carnaval, que exaltam os temas censurados pela cultura oficial (o ventre, o sexo, a fome, o engano etc.) e os potencializam de forma paródica. Bakhtin, no seu estudo sobre Rabelais, lembrou que no Carnaval medieval toma corpo uma verdadeira visão do mundo invertida em comparação com a das classes altas e hegemônicas, que encontra seu próprio *acmé* na ação teatral. (CAMBI, 1999, p. 719)

Porém, no primeiro momento da sociedade medieval até o século IX, abominava-se o teatro, devido á influência do mimo romano, que satirizava a igreja; ao pensamento neoplatônio vigente na época, calcado nos conflitos entre corpo e alma; e à uma oposição de

ordem filosófica de base platônica que condenava a imitação da realidade (teatro), posto que o ideal era a verdade.

A partir do século X, quando os tropos adquiriram um viés dramático, apoiados no pensamento aristotélico, que considerava o teatro não uma imitação de fatos, mas das idéias, a igreja passou a utilizá-lo nas celebrações religiosas e divulgação da filosofia cristã. A atividade teatral era centrada na representação dos milagres e mistérios contidos na Bíblia e aos poucos foram sendo acrescentados elementos populares nas encenações para facilitar a aceitação pelo povo dos dogmas cristãos.

Nestes termos o teatro era simples, didático e rudimentar, encenado ao ar livre, com cenários múltiplos e estrutura baseada em episódios; os autos dominavam a produção teatral.

No século XIV, o tema religioso é discutido através de símbolos e alegorias. Os personagens são abstrações, ou seja, atributos divinos ou idéias puras. A partir das procissões de Corpus Christ, instituídas pelo Papa Urbano IV em 1264, dá-se uma contribuição para introduzir uma mobilidade nos autos eucarísticos e sacramentais, pois os atores começaram a formar quadros vivos, com alegorias e uma seqüência de cenas curtas em versos.

Como a tônica do teatro medieval refletia a cultura da época,

os atores dos dramas sacros eram os próprios oficiantes do rito: os sacerdotes e seus acólitos. Os atores leigos, quer de certos dramas litúrgicos, quer dos profanos, eram escolhidos entre a população. No começo, os atores eram amadores que trabalhavam sem receber salário, contentando-se com uma jornada de trabalho e comida a cargo dos organizadores dos espetáculos. O gosto pelo teatro era tão grande que muitos pagavam para participar das apresentações. Todos os papéis eram desempenhados por homens. O estilo de recitação era declamatório nos papéis solenes como os de santos, reis e rainhas, realista e humorístico até a vulgaridade nos papéis de figuras populares, como inimigos da fé e diabos. (REVERBEL, 1993, p. 46)

A cultura popular medieval, devido à presença de artistas acrobatas, ambulantes e menestréis, sustentou o mimo por toda a Europa. Mesmo tendo a Igreja Católica oficializado o latim como a língua oficial, o que assegurou o espaço da cultura clássica, a popular conseguiu o espaço mantendo vivas as tradições do mimo romano, agregando-lhe as festas pagãs agrícolas e folclóricas.

O confronto entre os estilos culturais (clássico e popular) que gerou o rompimento com a tradição dramática clássica, fez com que o teatro ocidental nascesse do nada. No ano

1000, com o surgimento de tropos (pequenos diálogos cantados) fizeram com que pequenas peças religiosas fossem encenadas tanto no interior das igrejas, bem como em outros espaços da cidade. E, para tornar maior o entendimento das peças, ao lado do latim foi acrescentado o uso de línguas vernáculos em algumas partes do texto, que antes eram somente cantadas.

Com a expansão das corporações e o fortalecimento do comércio promoveu-se mudanças nos quadros econômico e cultural mundial.

No setor econômico os senhores feudais se unem para lutar contra as mudanças na estrutura do poder. No teatro, textos dramáticos, começaram a apresentar questionamentos contrários à visão de homem até então imposta pela Igreja. Na atividade acadêmica, discutia-se a supremacia do místico na vida humana.

Nos séculos XIV e XV, no oriente, surge a estrutura dramática do Nô, que se desenvolveu predominantemente no Japão, ligada à cultura da elite. É uma forma simbólica que mistura poesia, música, pantomima e dança.

Neste período, na Espanha surgiu a novela que deu origem a trágico-comédia. Este novo gênero teatral que na Renascença foi utilizado para tratar as questões do homem. A Inglaterra, livre do classicismo, centrava na polêmica em torno da moralidade e imoralidade do teatro. Esta disputa aumentou quando os puritanos, em 1642, decretam o fechamento de todos os teatros, que só foram reabertos em 1660.

Na França predomina o aristotelismo, mas as diferenças apareceram a partir da peça *Le Cid* (1636/37), de Corneille, que não hesitou em por de lado os clássicos para aperfeiçoar seu trabalho de dramaturgo. Molière escreve comédias para criticar seus opositores. O apogeu do neo-aristotelismo francês surge em 1674, com a *Arte Poética* de Nicolas Boileu, que é uma vulgarização dos preceitos de Horácio e Aristóteles.

A dramaturgia francesa mostra o aproveitamento do ideal clássico, a capacidade de manipular a verdade, a forma poética e a rigidez das estruturas por meio do disciplinamento dos impulsos. A comédia é a mais eficiente maneira de combater o classicismo. Na Itália neo-aristotélica, Maquiavel, com a *Mandrágora* (1520), faz um estudo fascinante da sociedade da época e Angelo Beloco, liberta a comédia dos preceitos dos clássicos, ao utilizar a linguagem e valores do povo; abrindo o espaço para a hegemonia do ator e do improviso, o que rompe com a proposta clássica e elitista. Em Portugal, sem romper com as tradições dos autos e

farsas medievais, começa-se a realizar uma observação crítica da realidade. Gil Vicente coloca em seus textos temas atuais e os valores populares. Na Espanha, Lopes de Vega inventou a comédia de capa e espada, cuidando pessoalmente da produção, utilizou música de fundo e para a cenografia.

Durante os séculos XVI e XVII acirrou-se a divergência entre o teatro clássico grego-latino e a trágico-comédia em torno dos princípios básicos da criação, o ponto central da discussão recai sobre a teoria e a prática. Ao expandir-se para a Inglaterra, o teatro renascentista assimila e atualiza a herança clássica medieval, ganhando não só uma linguagem cênica popular, mas uma dimensão mais conseqüente e fascinante. Os textos de Shakespeare mostraram a emancipação do teatro das temáticas do período medieval.

No Japão, a partir dos movimentos populares, surge, o teatro Kabuki e no final do século, em Florença aparece a ópera. Já no Brasil é apresentado em 1564 o primeiro teatro dramático (o Auto de Santiago) por missionários jesuítas na Bahia. A partir do século XVI há registros de espetáculos de teatro nos países latino-americanos: no México (1526), em Havana (1588) e no Brasil o teatro inicia-se como instrumento pedagógico, usando a estrutura do teatro medieval e alguns aspectos da realidade brasileira.

O teatro renascentista, até o aparecimento da Comédia Dell'arte, era realizada por artistas amadores com certos talentos e experiência, herdeiros dos bufões e jograis do teatro medieval. Desta tradição ocorreu o surgimento do ator profissional, também, impulsionado pela Comédia Dell'arte, a qual esta estabelece algumas regras para a distribuição dos papéis, boa dicção, aspecto representativo de determinado estado a ser imitado, grande cuidado com a voz, lições de maquiagem, pronuncia de todas as sílabas da palavra, variação das atitudes segundo as diferentes ocasiões, manter os espectadores atentos. Há também recomendações relativas aos costumes dos atores, regras para os regentes das cenas, indicações quanto ao uso da luz em função do tipo de sentimento contido na cena.

O espetáculo renascentista era mais literário do que teatral, por isso provocou uma reação de parte dos atores italianos, levando-os a repudiar o drama, em que a narração substituída a ação, e a criar um novo tipo de representação com um mimo de diálogos e o predomínio de gestos expressivos. A nova forma dramática foi denominada Commedia Dell'Arte. Os atores, em meio ao século XVI, eram profissionais que, a essa altura, já possuíam domínio técnico, mímico, vocal, acrobático e, também, com certa cultura. (REVERBEL, 1993, p. 47 - 48).

No campo educacional, segundo Courtney (1980, p. 10),

as atividades dramáticas eram utilizadas para enfatizar a arte de falar. O que fez reintroduzir nas escolas o estudo do teatro antigo. O objetivo dessa arte era o de desenvolver a língua materna, como consequência as encenações teatrais tornaram-se comuns nas instituições de ensino.

O confronto do modo de produção feudal com as exigências e expansão do comércio, deram origem ao movimento renascentista marcado pela reação contrária ao pensamento medieval e ao poder político. O homem (indivíduo) deixa de ser visto como servo para ser operário que vende sua força de trabalho por um salário e desta forma garante a sua existência.

O período renascentista foi caracterizado pela:

- luta de camponeses contra a igreja;
- busca pelos homens de soluções para os problemas terrenos, sem apoiarem-se nos dogmas da igreja;
- diferenciação entre o trabalho do homem, da mulher e da criança devido ao valor do salário pago a cada um;
- crescimento da empresa manufatureira e pela expectativa de melhoria e de progresso econômico na vida dos homens;
- perda, pelos trabalhadores, do tempo de descanso;
- surgimento do estado absolutista, que obrigava a todos a trabalharem por salários baixos, em condições precárias.

O modo de produção estabelecido impulsionou num tipo de controle e de conformação do homem que abarcava o campo individual e social, bem como o imaginário. De um trabalho baseado na ação coletiva passou-se para uma ação individual e subjetiva.

Assim, precisava-se de um indivíduo autônomo e empenhado na construção de si e do mundo, pois, agora a sua vida depende de uma escolha e não mais de um destino descrito por Deus. Portanto, a formação deste indivíduo deveria despertar a subjetividade pela problematização do seu mundo moral, estimulando-o a construir sua identidade pessoal e social.

Neste sentido, segundo Cambi (1999), a sociedade tinha dois grandes instrumentos: o romance e o teatro.

O romance, como dirá Hegel, narra a epopéia burguesa moderna, referente “aos indivíduos e ao seu destino”, e gira em torno do “conflito da poesia do coração com a prosa contrastante das relações e a acidentalidade das circunstâncias externas”. No centro do romance existe um conflito entre indivíduo e sociedade, que é seguido em toda a sua complexidade, em seu minucioso desenvolvimento, em sua rica fenomenologia e desembocando numa vitória ou numa derrota, sempre problemáticas, saturadas de contrastes e semeadas, retrospectivamente, de nostalgia e de insatisfação. [...] Ao lado do romance, coloca-se o teatro e o teatro desenvolvido em toda a gama de sua própria fenomenologia: da tragédia à comédia, passando pelo drama. Se Corneille e Racine colocam-se na primeira vertente e Molière na segunda, Shakespeare se dispõe objetivamente na terceira.

O teatro de Pierre Corneille (1606-1684) e de Jean Racine (1639-1699) é ainda de toga e coturno, povoado de heróis, de situações exemplares, de modelos sublimes e abstratos, quer seja articulado na Grécia ou em Roma, no cristianismo ou na Idade Média: é sempre um teatro de eventos morais, de grandes conflitos éticos, que se coloca nas vizinhanças da tragédia clássica. Com Molière (1622-1673), todavia, é a sociedade da época que é passada ao fio de espada da crítica, atravessada por um olhar carregado de ironia e de ferocidade, sublinhando seus tiques, manias, misérias, culpas morais, como ocorre n’*O doente imaginário* ou n’*O burguês fidalgo*, mas também n’*As sabichonas* ou em *Tartufo*. Em William Shakespeare (1564-1616), porém, eventos clássicos, medievais e modernos são investidos de uma ótica problemática, que cava fundo, que traz à luz contrastes, inquietações, contradições e que considera a vida no seu conjunto como uma aventura ora dolorosa, ora insensata, mas sempre carregada de *pathos* e de participação. A complexidade da vida humana é, assim, submetida a uma análise setorial e impiedosa, abrangendo situações diversas e confrontando sentimentos diversos: da paternidade ao casamento, ao poder, à condição de filho etc.; do amor ao ciúme, à vingança, à derrota etc. Em todas as tragédias-drama de Shakespeare, desde *Rei Lear* até *Otelo*, *Romeu e Julieta*, *Hamlet*, *Ricardo III*, e as comédias *A tempestade*, *As alegres comadres de Windsor*, *Sonho de uma noite de verão*, dedica-se uma atenção minuciosa à dinâmica dos sentimentos, à análise das condições existenciais, um julgamento sobre a história e sobre a sociedade, que torna aquele teatro — tão nobre e aristocrático - um teatro tipicamente burguês, capaz de iluminar os claro-escuros da alma burguesa. (p. 312-314)

O teatro neste período também refletia a dinâmica do trabalho assalariado, como aponta Sennet (2001, p. 103):

Na metade do século XVII, a maioria dos atores profissionais pertencia a companhia itinerante. Teatros regulares abertos ao público começavam a aparecer [...], mas a profissão de ator permanecia nômade, mudava-se de corte para corte, o ator trocava com frequência de companheiros, os teatros urbanos de Paris e de Londres forneciam somente emprego parcial. A mais premente necessidade dos atores era encontrar novos patrões.

A economia da representação era tal que o ator era trágico, cômico, cantor, dançarino – qualquer coisa que fosse necessária na corte onde, pudesse encontrar trabalho.

Nesta condição os atores eram considerados criados de suas platéias, as quais deveriam dar prazer. Nesta situação de um serviçal, não tinham porque as pessoas conterem as suas manifestações diante das encenações. Assim, freqüentemente, as salas inglesas após algumas peças precisavam passar por uma reforma completa de mobiliário, bem como a platéia interferia diretamente durante as peças causando o prolongamento de alguns trechos do espetáculo.

No aspecto educacional, que se centrava no estudo de objetos naturais para encontrar a verdade, não havia espaço para a atividade dramática, pois objetivava-se a formação de hábitos e para tal o método era mais importante do que o conteúdo. Este pensamento também era apoiado por alguns críticos ingleses, que baseados na idéia de Descartes, de que a liberdade de pensar de um indivíduo era possível se o pensamento fosse claro e suportasse um texto prático, só aprovavam o teatro quando este exercitasse o pensamento.

O crítico Jeremy Collier, a partir da idéia de Locke que o pensamento sobrevinha da percepção dos sentidos, reconhecia a atividade dramática como incentivadora da virtude em detrimento ao vício. Já os alemães tinham outro posicionamento. Leibnitz defendia essa arte como se fosse instrutiva e Lessing afirmava que a tragédia purificava a auto-compaixão e estimulava o altruísmo.

Devido ao embate entre os críticos sobre a validade do teatro no contexto educacional, foi que somente a partir da metade do século XVIII, com o aparecimento do movimento sentimental por toda a Europa, a atividade teatral ganha uma nova concepção, deixando de ser tragédia ou comédia para ser considerada uma representação da natureza humana, visando uma moral social bem clara, e, por sua vez, galga sua função educacional. A atividade dramática na escola teria um efeito benéfico pois exige grande habilidade de memória, gestos e disciplina interna. A improvisação é de grande valor: ela molda os pensamentos mais íntimos e dessa forma libera-os, desenvolvendo a imaginação. (COURTNEY, 1997, p.16)

No teatro no século XVIII, a espontaneidade das platéias passou a ser regida pela percepção de que espectador e ator estavam no mesmo mundo. Esta identificação se dava pelo estilo dos trajes, perucas e da arquitetura dos cenários. E não mais num ritual dionísico, onde platéia e ator tornam-se uma única pessoa.

Em todo o mundo, o trabalho teatral passou por movimentos que objetivaram ampliar a crítica social e política da sociedade, o que causou a repressão ao teatro em alguns países, como na Espanha e a sua expansão em outros, exemplo do Kabuki no Japão. No Brasil ocorreu um vazio teatral, aconteceram apenas atividades de animação cultural promovidos pelo Padre Ventura. Na Europa triunfava a Comédia Dell'arte. O que provocou uma cruzada dos setores burgueses contra a vulgarização e o retomo do texto literário e da linguagem poética. Carlo Goldini criou a comédia fina, substituindo o improvisado pelo texto escrito e a conversa entre os personagens, acrescentando às situações populares elementos psicológicos e comportamentos sociais elitistas. Carlo Gozzi fez sucesso com comédias fantásticas e extravagantes. Vittorio Alfieri esforçou-se em trazer a poesia de volta à cena, obras de feito clássico, inspiradas em temas bíblicos, gregos ou da história européia.

Voltaire, foi um precursor do pensamento político da burguesia, que propunha a edificação de uma nova sociedade, estava envolto pela admiração à ordem política da antigüidade. Neste clima, surgiu um novo gênero de literatura dramática: o drama burguês-comprometido com o processo revolucionário, que misturava elementos trágicos e cômicos e colocava em cena personagens de todas as classes sociais. Diderot mostrou o cidadão burguês em seu meio social, sua profissão e sua família. Lessing, expressão do iluminismo nacionalista, indicou um teatro clássico grego ligado à estrutura social própria. Ele propôs a catarse como objetivo do drama, mas para tal precisaria revolucionar a estrutura tradicional da dramaturgia. A platéia não se identificava com reis e príncipes e sim com personagens burgueses.

O pré-romantismo, surge como uma resposta ao impasse. Este defendia um individualismo exacerbado e uma subjetividade lírica, irracional e anárquica.

Pensadores dos séculos XVIII e XIX foram contrários à concepção de que a vida humana seria predestinada por forças místicas. Gothe defendeu a dualidade da vida por meio da morte e ressurreição, ou seja, o homem para adquirir algo novo deveria perder alguma coisa. Esse processo era plenamente representável pela atividade dramática, tanto no exercício de atuar com no seu efeito sobre a platéia. Já Hegel considerou a vida um processo dialético: tese que gera antítese e o resultado é síntese. Esta seria a função do teatro, uma vez que estaria representando fatos do cotidiano. Para Nietzsche, a vida estaria sob a dominação de duas forças: a de Apolo, o idealista, e a de Dionísio, o homem emocional. Assim como a vida, o teatro representaria o desejo do homem superar a natureza, ou seja, sua existência transitória.

Com essas premissas o teatro definiu seu espaço na educação por sua relação com o ato de representar “o que não se é” e desta ação ser possível compreender a própria vida. Teóricos da educação como Rousseau, Pestalozzi e Froebel definiram tal ato como um jogo, ou seja, “uma representação auto-ativa do interior, uma representação do interior a partir de necessidade e impulso interiores.” (COURTNEY, 1974, p. 18)

No entanto os estilos teatrais que predominavam eram:

A tragédia clássica francesa retoma a forma da tragédia grega na civilização moderna. Não importava o assunto, desde que fosse útil para que alcançasse seu objetivo: bíblico, cavalheresco, antigo ou pastoral. Não lhe importava, também, o gênero, da tragédia à comédia ou melodrama. O ator francês assim como o inglês, espanhol ou italiano, interpretava as tragédias e comédias dirigidas pelo autor e observava a regra das três unidades (tempo, lugar, ação).

No século XVIII, na França há um profundo interesse pelo teatro. Os atores e atrizes inspiram paixões e suas vidas eram objeto de uma curiosidade insaciável. Entretanto, a dignidade da profissão permanece oficialmente contestada. A igreja, que recebe voluntariamente as contribuições dos atores, exige que eles renunciem à profissão se deseja casar-se pela religião católica.

O gesto e a atitude passaram a ter, com o drama, conforme as teorias de Diderot, uma importância que os gêneros tradicionais nunca lhes tinham conferido. Os quadros sensíveis, comoventes ou terríficos organizavam-se num cenário de uma variedade surpreendente.

O Romantismo proclama sua originalidade em manifestos vibrantes. Através dos manifestos e das obras marcantes, constata-se que o Romantismo na França é tardio, porque a resistência do Classicismo ali é mais forte que nos outros países europeus. Os autores da geração romântica buscam mestres, voltando-se para o teatro estrangeiro. O mestre que a todos se impõe é Shakespeare. Ao novo drama impõe-se uma interpretação nova. A Europa toda, exceto a Inglaterra, adotou, com a tragédia clássica, um estilo francês de dicção e de interpretação. As exigências dos comediantes em relação ao texto, aos figurinos, às atitudes são absolutamente contrárias ao espírito da obra, o que vai obrigar os românticos a procurar atores fora dos grandes teatros. (REVERBEL, 1993, p. 49 – 53)

Com o advento da industrialização no século XIX, quando a produção torna-se mais rentável, devido a invenção de máquinas que reduzem os custos pela diminuição do trabalho humano; a ciência foi a grande aliada, pois os conhecimentos produzidos contribuíram muito para a lucratividade dos donos de indústria.

No campo social, a burguesia consolidou-se como a classe hegemônica e o proletariado perde a sua importância como força de trabalho, passando a vender a sua força

por salários baixos e submetendo-se às condições precárias de trabalho para não ficar sem emprego.

As relações de produção passaram a ser nos moldes do sistema capitalista, caracterizadas pelo acúmulo do capital, produção de mais valia e utilização da racionalidade e da ciência.

A sociedade passa a ser constituída por duas classes: os donos do capital e a classe trabalhadora, a qual passou a ter a sua condição de vida regida pelos interesses dos capitalistas. O antagonismo entre as classes foi, e é, uma constante.

No embate dessas forças surgiram pensadores que começaram a discutir a relação do trabalho a partir da perspectiva do trabalhador. Contribuindo para que eles tivessem uma possibilidade de lutar por melhores condições de trabalho, educação e conseqüentemente de vida.

Destacam-se nesta perspectiva as teorias de Marx e Engels, que no conteúdo de suas idéias, buscaram uma base científica para o fundamento da exploração e para a transformação social. Deste modo estes estudiosos elaboraram teorias que explicaram a organização da sociedade capitalista como uma forma de alcançar a sua transformação. Os estudos destes teóricos se confrontaram fortemente com as idéias disseminadas pela igreja, a qual sustentava a visão de sociedade como um corpo harmonioso, contendo diferentes funções e que os homens deveriam agir adequadamente para manter o seu equilíbrio, pois a recompensa maior advinha de outra vida, a espiritual, e que a dura existência material, seria uma etapa para que os homens abraçassem a vida eterna.

As reações contra a situação de exploração reinante neste período ocorreram nos diversos setores da sociedade. O movimento teatral mostrou uma produção, baseada nas idéias do filósofo Hegel que propôs a ação dramática como sendo a exposição de conflitos e oposições, de cujos movimentos nasce a unidade. Além do mais a filosofia de Hegel serviu de base para o materialismo de Marx e Engels e foi o pensamento marxista a força fundamental do teatro do século XX.

No teatro, o romantismo que aparece na França pela influência do pensamento crítico alemão e a descoberta de Shakespeare, procuraram levar para os palcos as questões da vida

humana, apresentando-as sem as influências e/ou determinações dogmáticas. Os problemas tinham origem e solução a partir do contexto social dos próprios indivíduos.

Victor Hugo, em seu drama “Oliver Cromwell” (1827), quebra as regras da dramaturgia clássica, pois entende que não há sentido em separar prosa e verso; e muito menos tragédia e comédia. O novo gênero de drama tem como leis fundamentais o sentimento e a paixão. No Brasil, o romantismo iniciou-se no teatro com Gonçalves Magalhães e Antônio José. Não teve muitos títulos, mas destacaram os poemas de Gonçalves Dias, que no texto Leonor de Mendonça (1864), uma tragédia límpida e seca, com diálogos vigorosos, deixou claro sua preocupação com a fatalidade da terra e não a do céu. A terra, é entendida como espaço dos homens, nascida nas circunstâncias e dos hábitos de cada civilização. O movimento antiromantismo não demora a chegar na França. Com a agitação da burguesia no poder, as idéias de liberdade/igualdade foram trocadas por um liberalismo moderado e uma democracia formal. No teatro triunfaram os gêneros comerciais, ou seja as peças bem feitas com intrigas engenhosas e temáticas superficiais que girava em torno do amor e do dinheiro.

A sociedade do século XIX vivia os antagonismos sociais gerados pelo sistema capitalista. As pessoas na busca em compreender o mundo e/ou solucionar os problemas encontraram no teatro uma alternativa. Embora esta atividade artística, também, sofresse os mesmos embates, pois os dramaturgos, atores e diretores de diferentes correntes de pensamento procuravam com este exercício disseminar as idéias que defendiam; as platéias queriam, nesta condição, ver representações verdadeiras. Passaram a exigir que as personagens fossem fiéis aos fatos históricos, com uma recriação exata da situação em que se passava a peça. O historicismo passou a ser a tônica dos espetáculos, isto, porque as pessoas viam no palco aquilo que elas não podiam ter mais na cidade. Assim, o teatro passou a ser o meio pelo qual as platéias reencontravam o modo de vida que já não podiam ter ou viver.

Neste período Antoine lança o estilo realista nos palcos, cujo objetivo era a reconstituição da vida real, marcada pela interpretação em natura,

segundo a crítica estética dos cronistas, os costumes, cenários e acessórios deveriam ser realistas, ao gosto do espectador, que exigia para cena que se uma cômoda era de Boulle, devia ser efetivamente de Boulle. (REVERBEL, 1993, p. 54).

Na concepção objetiva da peça, os gêneros que mais floresceram foram: o *vaudeville*, a comédia e a paródia, fiéis retratos da sociedade burguesa.

O teatro realista foi, também, a gênese para o teatro naturalista, onde o realismo foi mais radical, e teve como seu maior representante Émile Zola. A linguagem cênica era autêntica, jamais superficial, os acessórios cênicos eram postos à serviço da ação ou da criação de um clima preciso, real. Para Reverbel (1993, p.55)

[...] o ator que fizesse o papel de um mendigo deveria vestir autênticos andrajos e, quanto à maneira de interpretar, o ator deveria observar e imitar as atitudes da vida cotidiana. A linguagem teatral deveria ter o tom da linguagem falada e não da literária.

A peça desenvolvia-se como se houvesse uma quarta parede entre o palco e a platéia, o espectador deveria assistir a um pedaço da vida, ou seja, a um fato concreto. O teatro naturalista revolucionou a estética teatral e a esta escola pertenceram August Strindberg (1887 – 1896) em Paris; Otto Brahn (1889) em Berlim; Jacob Grein e Bernard Shaw (1891 – 1897) em Londres e Konstantin Stanislavski (1898 – 1913) em Moscou.

A marca do naturalismo teatral era a observação e o espírito científico na análise da vida social; seus personagens são vivos; o tema fixou-se no submundo e nos bordéis. O exagero do naturalismo da época fez surgir um novo gênero: o melodrama, que na França teve como expoente Balzac. Na Rússia este gênero apoiou-se, também, nas sátiras populares e o dramaturgo mais expressivo foi Nikolai Gogol.

No final do século XX dois textos brasileiros não se enquadraram em nenhuma classificação da época, foram eles: *Corpo Santo* (1833-1883) que suscitou os primeiros esboços do que viria a ser o teatro do absurdo; e Buchner, vinculado às lutas e às questões políticas ambas anteciparam o expressionismo e o teatro épico contemporâneo.

No Brasil do século XIX, o teatro romântico não teve continuidade, foi a comédia que teve mais impulso com os trabalhos de Martins Pena. Ele criou a comédia de costumes, com um pré-realismo, no qual o senso de observação fez um painel de sua época com simplicidade e eficácia, seus seguidores foram: Joaquim Manuel, cujos textos criticavam vida social; Alencar, que retratou a preocupação com a nacionalidade; Machado de Assis que escreveu brincadeiras leves; França Júnior, cujas novelas românticas voltavam-se a sátiras políticas, e Arthur de Azevedo, com gêneros teatrais, oriundos das burletas e revista musical.

Uma curiosidade desta época foi a formação de um grupo de teatro (1800) em Lagos Nigéria, constituído de escravos libertos dirigidos por Z.P.Silva.

No fim do século XIX três dramaturgos aprofundaram o realismo psicológico e as novas estruturas dramaturgicas, produzindo uma reflexão sobre a condição humana na sociedade burguesa. Gerhardt Hauptmann utilizou a estrutura do teatro não dramático, e foi o precursor do teatro político revolucionário, pois seus textos mostraram a massa com fome, alcoolizada, passiva e/ou conduzindo a revolta contra a opressão. Henrik Ibsen elevou o drama, enquanto estrutura dramática, ao apogeu acabando com os mitos coletivos. Para ele, o homem em si mesmo deveria reencontrar o novo, assumiu o gênero realista e crítico dos grandes problemas da época. August Strindberg, outro realista obstinado, utilizou o teatro psicológico quase em seu estado puro; herdeiro de Dostoiévski e Nietzsche passou a ser um místico inquieto e apresentou uma nítida contestação do drama enquanto forma literária.

Apesar da grande repercussão que teve o teatro Realista e Naturalista, estes foram fortemente atacados pelos simbolistas, artistas que buscavam tornar os elementos do espetáculo mais livres e harmoniosos, desligando-os das amarras do mundo real. Para Sennet (2001, p.239),

estes artistas viam que a forma de um drama tinha uma estrutura, um símbolo ou símbolos, que definiam como o cenário deveria estar relacionado com os costumes, os costumes com as luzes e assim por diante. Aparências físicas deveriam expressar essa forma tão sensualmente e tão imediatamente quanto possível.

No teatro Simbolista o texto deveria ser poesia pura, opondo-se ao Naturalismo. Os simbolistas, uniram-se aos pintores e músicos na busca da verdade da alma, com o intuito de desvelar os mistérios da vida.

O espetáculo simbolista exerceu, ao máximo, uma tirania pictural; em tudo predominavam a cor e o movimento, havia mais uma representação de *ballet* do que dramática. O ator deveria interpretar a cena através do movimento, sublinhado pela luz e pela cor, conferir subjetividade à ação [...]. A música tem sua parte nesses correspondentes simbólicos. O teatro propriamente dito parece impotente para exprimir essas relações inefáveis de ordem psicossensorial, para introduzir um “ideal” (REVERBEL, 1993, p. 57-58)

Se no início do século XIX as pessoas consideraram o teatro como o espaço para encontrar a verdade e assim ver no palco os próprios contornos da vida social; com a dinamicidade e complexidade das relações sociais e de trabalho, que tornaram a vida real tão restritiva, as pessoas, no final do século, passaram a buscar no teatro a expressão da liberdade e da espontaneidade que não mais podiam ser encontradas nas ruas das grandes cidades.

O desenvolvimento do modo de produção capitalista, impulsionado pelo progresso tecnológico e científico engendrou, a partir do século XX, as novas condições para vida humana, bem como estabeleceu um novo modo para os homens se relacionarem entre si e com o meio. A esse tipo de organização social foi dada a denominação de sociedade moderna. Sendo que dentre as suas várias características evidenciaram-se: a produção com eficiência; o aproveitamento racional do tempo e a utilização das relações sociais para a eliminação do desperdício. Estes aspectos estavam na base do modelo Taylorista. Já o Fordista, centrava a atenção na produção em série, na ordem e na utilização perfeita da força humana de trabalho e na eliminação de acidentes. Com o advento desses dois sistemas, os trabalhadores, para a sua maior rentabilidade na produção, tiveram uma redução na jornada de trabalho, pausas temporárias para evitar enfermidades. Estas eram um pequeno descanso físico que não comprometia o ritmo do organismo, mas dava mais ânimo aos trabalhadores para manterem o ritmo da produção.

Deste modo, a vida na fábrica, como fora dela, passou a ser ordenada no sentido de aproveitar racionalmente o tempo, de consumir bens culturais que contribuiriam para manter os trabalhadores em plena harmonia e motivados para o trabalho. Por isso as atividades artísticas foram o grande mote deste período.

No entanto, a área artística tornava-se empobrecida de conteúdo, embora tivesse uma qualidade técnica maior, devida ao emprego de tecnologia, principalmente, nas produções teatrais. Uma vez que passou a ser mero instrumento de diversão e entretenimento.

O marco da encenação moderna, foi o surgimento do cinema, no fim do século XIX. As tendências do teatro no século XX foram inúmeras, mas na base de todas estavam presentes a crítica e duas correntes: uma que advogava a volta do teatro às suas origens dionisíacas, ou seja o espetáculo voltado para o campo da expressão sensorial e corporal e a outra que buscava a revitalização do discurso lógico, utilizando o espetáculo como um instrumento de dominação, os grandes defensores desta vertente foram: André Antoine, o fundador da dramaturgia moderna no campo da encenação, interpretação e cenografia. Seu projeto levava o naturalismo ao palco. Constantin Stanislavski, que intensificou o realismo psicológico tanto na teoria como na prática, por ter sido um encenador sensível e metódico, preocupado com a clareza de cada ação ou emoção, visando que o teatro reproduzisse a vida do espírito humano e sua importância social. Defendeu que as ações realizadas no palco precisavam ser acompanhadas de beleza e compreensão; e que deveria haver identificação

entre espectador e personagem. Ele não só influenciou o teatro de Moscou, após a Revolução de 1917, como também todo do trabalho teatral no EUA.

Tchecov atingiu o apogeu do realismo com o “princípio do impasse”, que ele mostrou na estrutura dos personagens (a burguesia entediada e impotente através de gestos lentos e o desespero sem perspectiva presente nas entrelinhas dos diálogos). O impasse do realismo tradicional também esteve presente nos trabalhos de Ibsen e George Bernard Shaw, Camus e Sartre, deixando evidente que as questões do mundo moderno poderiam ser discutidas em cena e para tal necessitaria de uma nova estrutura cênica. Shaw defendeu a função educativa prática do teatro e indicou a arte como meio de propaganda ideológica.

O Movimento Esteticista propagado na França, pela ação de pintores atuando como cenógrafos, criou na proposta simbolista, a qual defendia a arte pela arte, uma religião da beleza e da forma, a utopia do teatro total. Appia considerava o teatro uma arte total, pois se utilizava de todos os recursos de outras artes, mas não era a síntese destas. Seu elemento principal foi o movimento a partir do qual todos os demais recursos devem ser organizados pelo encenador. Edward Gordon Craig definia o teatro como a arte da rebeldia contra a civilização, sonhou com a utopia de um teatro puro que voltasse a usar a máscara para suprimir a deficiência humana dos atores.

Na URSS, discípulos de Stanislavski se rebelaram contra a primazia do texto: Meyerhold, influenciado pelo esteticismo simbolista, propôs o teatro estilizado, contra a cenografia realista que limitava a atuação do ator, pois o ator realista (psicológico) descuidava-se do aspecto externo de sua representação. Sua proposta indicava um cenário construtivista e o ator era um misto de ator-cantor-dançarino-acrobata. Meyerhold realizou a antítese ao propor o teatro a partir de uma forma vazia. Ele, por sua vez, realizou a síntese dos dois ao defender a beleza e a forma numa aproximação como *balet*. E Vakhtangov retomou o texto como ponto de partida para a encenação. Para ele, o teatro é uma arma de agitação e propaganda, uma lente de aumento.

Outros movimentos que surgiram no campo teatral foram o Dadaísmo e o Surrealismo. O Dadaísmo surgiu em 1916, em Zurique, afirmando que a arte é um erro, uma mentira e era preciso despertar a espontaneidade existente no homem, a qual se revelaria no jogo dos atos gratuitos e do lúdico ocasional.

A situação de véspera da Primeira Guerra Mundial provocou o desprezo aos valores lógicos e a valorização dos impulsos inconscientes. Isto serviu para fomentar no teatro outro movimento, o surrealista. André Breton, poeta e psicanalista, definiu o surrealismo como o automatismo psíquico puro, onde o pensamento se expressa sem qualquer controle racional.

A essência surrealista teve um componente de magia e misticismo inspirados em filosofias orientais. Um representante dessa tendência no teatro do século XX foi Antonin Artaud, que defendia este movimento como uma “peste redentora”, um instrumento para libertar a possibilidade e quebrar repressões. A palavra possuía o sentido que tinha nos sonhos; o encenador virava um sacerdote de um ritual mágico. O trabalho de Artaud foi retomado pelos encenadores contemporâneos que se recusavam a aceitar o teatro como um instrumento de participação política. Outro expoente deste pensamento foi Luigi Pirandello, anunciador do teatro do absurdo. Seus textos situavam a tensão e a crise como frutos do embate da ficção e a realidade. Para ele, a vida era uma mentira, a realidade uma ilusão e o mundo uma sucessão de sonhos.

Após a Segunda Guerra Mundial cresceu no pensamento idealista a crise de valores; os dramaturgos do absurdo, consideravam o homem um ser não situado no contexto histórico, mas sim isolado e impotente, anunciando, desta forma, a sua desesperança na humanidade. Esse pensamento foi expresso no texto “Esperando Godot” de Becket, uma parábola do homem incapaz de crer, mas também incapaz de perder a esperança. Este gênero teatral desmobilizava o público para a luta, o que refletia o sentimento de imobilidade reinante na população mundial. Devido que, a partir da criação da bomba atômica e dos resultados danosos da Segunda Guerra Mundial, os homens se viram diante da possibilidade do fim. Os costumes, as crenças, as atitudes e comportamentos perderam o sentido, gerando um grande vazio na forma dos homens se relacionarem entre si e com o meio, uma vez que os valores existentes perderam a importância.

A herança de Artaud esteve presente em experiências como os *happenings*, manifestações totalmente improvisadas e nos trabalhos de Sean Wellesley Miller, que sugeriu um espetáculo invisível, idéia que foi retomada por Augusto Boal no campo político. Os espetáculos de Julien Beck e Judith Malina, na Europa e nos EUA, são trabalhos experimentais no campo do anarquismo e do misticismo articulados na idéia de comunicação e criação coletiva centradas no teatro do envolvimento, unindo a platéia e o palco numa mesma ação improvisada com elementos eróticos e de choque físico. Dort definiu este tipo de

espetáculo como agressão, baseado na rebeldia do adolescente e na incapacidade de analisar a realidade. O teatro passou a ser visto como pura participação física e uma nova catarse, afastado da temática política pela recusa de discutir a realidade, ou seja, uma celebração do êxtase coletivo, partindo do instinto e da irracionalidade.

Na Alemanha foi o expressionismo que significou a explosão da subjetividade e do novo teatro inclinado para a tendência pacifista e política.

O movimento expressionista teve seu período de apogeu entre os anos de 1910 e 1925.

Para os dramaturgos, o novo “herói” é o que exprime o desconhecido que ele guarda dentro de si [...] as teorias expressionistas nortearam as experiências dos diretores e dos atores, resultando destas uma gama de novidades cênicas das quais muitas estão presentes no teatro de hoje.

Com o Teatro Expressionista diluía-se toda a fixação realista da cena para dar lugar a símbolos e alusões. Aparecem [...] desconcertantes e herméticas formas de expressão dramática [...] As encenações são verdadeiros ballets. Rompem-se todos os convencionalismos e formalismo que o teatro carrega desde a Antigüidade, e cobra-se a primazia absoluta do homem. (REVERBEL, 1993, p. 58)

Como as representações centram-se na natureza intuitiva e sentimental entre o autor do texto e o ator que o interpreta, a função do diretor ganha importância relevante no teatro expressionista. Posto que este tinha o papel de mediador entre o texto escrito e a ação do ator, conduzindo a consciência artística desde no sentido de expressar a realidade apresentada no texto.

Na busca da superação do vácuo existente entre a cultura e a política, a arte passou a ser veículo de propaganda, abandonando sua qualidade emancipatória a alternativa. Abandonando então o movimento iniciado a partir dos séculos XIX e XX, quando a arte perde sua especificidade e torna-se instrumento oficial e estatal atendendo aos agenciamentos da sociedade sob a denominação de “cultura afirmativa” e deixando de desenvolver o seu lado de crítica e oposição,.

Após a queda de Hitler, a cultura não perdeu seu caráter afirmativo, mantendo-se fora do mundo real e somente acessível para aqueles poucos que podiam cuidar de sua interioridade.

Na sociedade moderna cujos princípios reinantes eram a produção em série e a massificação do consumo, o que se mantém até hoje sob novas formas, foi muito difícil abrir

espaço para uma educação estética que retomasse a idéia de liberdade e de lúdico que a arte suscita. Frente a esta situação afigura-se a necessidade de procurar fragmentos na história do ocidente que mantiveram vivo o contraditório processo de oscilação entre o estético e o político. Rousseau, ao abordar questões sobre o teatro atribuiu-lhe um papel eminentemente pedagógico na *polis*, pelo valor estético. Ou seja, de uma festa desencadeadora da comunhão coletiva na qual as desigualdades desapareceriam, como aponta neste trecho:

Mas não adotemos estes espetáculos exclusivos que enceram tristemente um pequeno número de pessoas em um antro escuro que os mantém temerosos e imóveis no silêncio e na inércia.

[...] não, povos felizes, não são estas as vossas festas. É preciso reunir-vos ao ar livre, sob o céu aberto e entregar-vos ao doce sentimento de vossa felicidade [...]. Mas quais serão afinal os objetivos desses espetáculos? O que mostram? Nada [...]. Erigi em meio a uma praça uma estaca coroada de flores, reuni em torno o povo e tereis uma festa. Fazei melhor ainda: transformai eles próprios em atores, fazei com que cada um se veja e se ame nos outros a fim de que todos estejam mais unidos. (SILVA, 1992, p. 144)

Com uma visão bem diferente, Schiller indica que o lúdico da arte é a prática educativa. Influenciado por Rousseau e Kant, este atribuiu ao estético um sentido para além do belo artístico, enfatizando-o como meio de educar para atingir o estágio moral.

Se Kant definiu a peculiaridade e autonomia do gosto estético e de seus objetos, diferenciando-os, de um lado radicalmente do conhecer e julgar intelectuais e, de outro do aprovar ético e dos princípios morais, a teoria do jogo estético torna-se, na obra de Schiller, uma verdadeira *práxis* educativa e mesmo política. Nas palavras de Anatol Rosenfeld, “Schiller deu à construção de Kant maior fluidez, colocando os consertos rígidos em movimento dialético e inserindo-os na filosofia da história, antecipando em muitos momentos as idéias de Hegel” (SILVA, 1992, p. 144). Buscando unificar matéria e espírito Schiller perseguiu a superação dessa dicotomia pelo exercício da função estética, atribuindo à arte um papel, também moral e político, engajando-a em uma tarefa revolucionária, entendendo que a arte ao cumprir seu papel histórico, não visava o homem isolado, mas interferir nas formas da existência humana. O investimento é na força comunicativa e instrutiva geradora da função e sentidos sociais intrínseco no caráter público da arte.

Habermas, ao analisar o pensamento de Schiller, concluiu que este não propôs a estetização das relações da vida, e sim uma revolução das relações, pois para ele a arte não era a extensão da vida, mas sua representação qualitativa.

Schiller preocupou-se com a fragmentação social, mas foi Marx quem a explicou, a partir da crítica à inconsistência do idealismo da filosofia alemã, pelos fenômenos e pelos processos da vida social. Marx converteu o fracionamento da arte e da cultura em efeito da divisão do trabalho na sociedade de classe, como ocorreu nos demais campos da vida social e da produção.

Já Brechet procurou, através do princípio do *Getus*, que incorporava o sensorial e o racional, afirmar que o “propósito e a experiência estéticos em lugar da comunhão para provocar a catarse, leve a descomunhão coletiva para a obtenção da mudança de comportamento.” (SILVA, 1992, p. 149)

O teatro de Brecht recusava a dramaturgia aristotélica da identificação e propunha a sua substituição pela ação do distanciamento e estranhamento, para tornarem nítidas as contradições do comportamento humano e que a estrutura social poderia ser mudada. O espetáculo deveria conservar o público intelectualmente ativo, com uma postura crítica. Caberia ao espectador, juntamente com a ação dos atores e através da encenação, elaborar suas próprias conclusões.

Piscator e Brecht influenciaram fecundamente as experiências teatrais norte-americanas; e fizeram surgir, a partir dos anos 70, o Teatro Documentário, constituído de pesquisas, de dados objetivos e da reconstituição dos fatos, levando em conta os documentos reais. As peças tinham um rigor didático e agressivo, uma verdade irrefutável. Este teatro ganhou força nos EUA sob a influência de Ibsen, Freud e das idéias de Stanislavski. Apesar de Piscator ter formado uma geração de atores, dramaturgos e encenadores que revolucionaram a arte teatral norte-americana, ainda assim, o drama realista e psicológico manteve-se presente nos cursos de teatro das universidades daquele país.

Por todos os países foram grandes as inovações no campo teatral com a finalidade de demarcar a dramaturgia nacional, discutir as questões sociais, políticas e econômicas da história nacional. Também o teatro da América Latina, que esteve sempre lutando contra o imperialismo político e cultural dos EUA, apresentou vários movimentos teatrais a partir das idéias de Brecht, na busca dos caminhos para seu teatro nacional. Exemplos contundentes são o do teatro de Cuba vinculado à libertação popular, com o patrocínio oficial. Na Colômbia, Enrico Buenaventura desenvolveu formas inovadoras baseadas na elaboração crítica e no processo coletivo de criação. Na Argentina houve o florescimento do teatro independente. No

Chile as iniciativas são no campo do teatro popular. No México e na Venezuela houve uma certa vitalidade na prática teatral. Mas, em todos esses países os movimentos teatrais foram desarticulados por golpes de estado. A cultura teatral da América Latina foi constituída a custa de várias vitórias parciais das forças populares

1.2 O TEATRO NO BRASIL

A ação teatral no país foi iniciada quando Portugal resolveu fazer do Brasil uma colônia (século XVI). Os jesuítas vieram para a colônia com a intenção de catequizar os índios, mas não trouxeram apenas uma nova religião, a católica, mas a cultura diferente que foi passada aos indígenas através da literatura e do teatro, aliando a estes os rituais festivos e danças já praticadas pelos índios.

O conteúdo das representações era a Bíblia e o responsável pelas peças era o Padre Anchieta. Os primeiros textos, encenados pelos jesuítas, incluía elementos da cultura indígena, como uma forma de cativar os mesmos para os dogmas da Igreja Católica. As peças eram em tupi, português ou espanhol até 1584, quando chegou o latim, as encenações aconteciam nas Igrejas, praças e colégios. Os personagens eram santos, demônios e imperadores que às vezes representavam o amor e o temor a Deus. Não eram representados personagens femininos para evitar a empolgação nos jovens. Os atores, na época, eram índios domesticados, futuros padres, brancos e mamelucos. Foi devido à catequese que o teatro tornou matéria obrigatória da área de Ciências Humanas nos colégios da Companhia de Jesus.

O teatro nacional só veio a institucionalizar-se em meados dos séculos XIX, quando o romantismo teve seu início através das comédias de costumes de Martins Pena juntamente com outros nomes como João Caetano (ator e empresário), Arthur de Azevedo (dramaturgo) e Machado de Assis (escritor).

A idéia de um teatro nacional surgiu no século XIX, com a vinda da família real para o Brasil (1808). No decreto de 28 de maio de 1823, D. João VI reconhecia a necessidade da construção de teatros. A partir de então as grandes companhias teatrais começaram a realizar apresentações no país. A primeira delas, o drama O Príncipe Amante da Liberdade, que estreou em 1833 na cidade de Niterói, dirigida por João Caetano.

Os movimentos pela independência do País, também, agitaram os palcos e as platéias fervorosas, que utilizavam as encenações para as manifestações a favor da República. Porém,

quando D. Pedro II fazia-se presente o povo se continha. Outro fato que deve ser destacado é o preconceito contra os negros; estes, quando atuavam, tinham sua face pintada de vermelho ou branca.

No período de 1838 a 1855, considerado como a época Romântica, o sentimento de nacionalismo cresceu, principalmente após a independência em 1822. Os trabalhos teatrais, influenciados pelo romantismo, falavam da grandeza territorial e da natureza brasileira. Neste período destacaram-se os seguintes textos: em 1838, *O Poeta e a Inquisição*, de Gonçalves Magalhães, dirigida por João Caetano, e em 1815, *Juiz de Paz na Roça*, de Martins Pena. Ambas apresentadas no teatro Constitucional Fluminense. Estes textos significaram, também, o marco inicial da comédia de costumes, gênero preferido pelo público. Martins Pena, cujos trabalhos fizeram parte do período romântico, foi considerado o precursor do teatro nacional.

No período do Realismo, a dramaturgia nacional foi dividida em duas partes. A primeira, a partir de 1855, com os textos do empresário Joaquim Heliodoro, que montou a peça *O Mandarim*, de Arthur de Azevedo, ainda que este texto, naquele momento não foi considerado naturalista. No segundo período, de 1884 aos primeiros anos do século XIX, os gêneros teatrais preponderantes foram a Opereta e o Teatro de Revista. O encenador Emilio Doux trouxe da França peças mais modernas que abriram espaço para a temática social, ou seja, os problemas sociais mais urgentes começaram a ser discutido nos dramas. Iniciou-se a era do teatro da tese social e da análise psicológica. O dramaturgo relevante desta fase foi Arthur de Azevedo.

A trajetória do teatro no Brasil foi de lento amadurecimento devido ao esforço de emancipação nacional, e pela imensa territorialidade do país. O teatro esteve presente de início em pequenas cidades, com as manifestações tradicionais mais ligadas ao teatro popular. Uma estrutura sólida de teatro profissional iniciou-se em São Paulo e no Rio de Janeiro, nos demais Estados havia uma busca de profissionalismo a partir da formação de cooperativas.

A trajetória do teatro brasileiro, a partir de 1900, pode ser dividida em cinco grandes etapas. A primeira etapa foi até 1927, com a encenação do texto “*Malazart*” de Graça Aranha, que foi apresentada, também, em Paris em 1911. Com a Primeira Guerra Mundial foi paralisada a vinda de companhias teatrais estrangeiras para o Brasil, o que impulsionou uma dramaturgia local, voltada para a crítica dos costumes.

A segunda etapa foi de 1927/1948, com a estréia da peça “Teatro de Brinquedo”, de Álvaro Moreyrá, durante o Estado Novo, a ditadura tentou calar o teatro, mas a crítica ganhou espaço no Teatro de Revista, cuja dramaturgia era composta de cenas curtas e alegres, satirizando o cotidiano da sociedade.

Assim, houve o aumento de companhias teatrais de cunho popular. Fizeram parte destas, atores como: Procópio Ferreira, Eva Tudor, Jaime Costa, Dulcina de Moraes, Odilon de Azevedo, entre outros.

Na década de 1930, marcada pela crise de 1929 dos Estados Unidos, o povo viveu momentos de grande patriotismo, ao lado do fantasma da pobreza que pairava no ar para todos, inclusive para os ricos. Neste clima a insegurança e a perplexidade foram os sentimentos reinantes, pois era estranha aquela crise, oriunda da ineficácia de um sistema econômico (capitalista) na distribuição do que acumulou. Como entender que a superprodução do café e do trigo causasse tanta miséria em outros setores. Se nós no ocidente vivíamos essa incompreensão sobre a nossa realidade econômica, a Rússia se mostrava rejuvenescida, após a revolução comunista, adversa ao capitalismo, que era incapaz naquele momento, de resolver suas próprias contradições.

Essa, situação de incerteza e de dúvida, também afetou o teatro nacional no sentido de tirar os espetáculos dos limites da comédia de costumes.

Até a década de 1930, o teatro acontecia em salas de espetáculos construídas sob a forma de cine-teatro para atender as demais artes. O prédio obedecia aos moldes estabelecidos no século XIX, com um palco amplo que separava os atores do público não só pelo procênio como, também, pelo fosso, onde ficava a orquestra. A área dos espectadores era dividida em platéia, balcão e galeria, que correspondia à hierarquia social. Os cenários, salvo quando era para uma peça de boa qualidade e promissora em termos de retorno financeiro, eram construídos reaproveitando o acervo de outras montagens, economizando ao máximo os custos de produção. Quanto ao figurino, o estilo era moderno, exceto na peça de época. E cada ator deveria confeccionar os seus vestuários. Assim, ao longo dos anos de trabalho, os atores formavam seu próprio acervo artístico.

As companhias de teatro eram compostas de atores com diferentes perfis, os quais podiam representar vários personagens: cômico, dramático, vilão, galã, avós, etc., de ambos os sexos. Os horários das peças eram geralmente as vinte e duas horas, em todos os dias, além

dos vesperais aos domingos. E havia uma grande rotatividade de textos, fazendo com que os atores decorassem muitas falas, o que exigia a disponibilização de quatro horas para os ensaios à tarde e o tempo das apresentações à noite.

Outro elemento forte do teatro era o ponto. Como as temporadas eram muito curtas, os atores não tinham tempo suficiente pra decorar todas as falas e marcações e, como errar era algo inaceitável, uma pessoa (o ponto) ficava no fosso passando o texto e os movimentos dos personagens. Com o passar dos anos, o ponto passou a ser utilizado apenas para dar dicas, quando ocorria de algum ator esquecer o texto.

A cidade do Rio de Janeiro, neste período, era o centro irradiador de toda a atividade teatral brasileira. Assim, as peças encenadas lá eram bem mais cuidadas, à medida que iam sendo apresentados em outras localidades e garantiram o retorno financeiro, eram eliminados os personagens secundários e em alguns casos eram utilizados atores amadores locais.

Deste processo de utilizar pessoas que não tinham muito preparo artístico, segundo Prado (1988, p. 18), originou-se a terminologia “mambembe no teatro, pois os novos atores (amadores), por não terem segurança na cena, eram manobrados pelo ponto durante todo o espetáculo, como um fantoche.”

As tentativas de mudança no teatro, na década de 30 foram engendradas pelos profissionais do teatro comercial que, apesar de viver desta arte, estavam cansados do estilo da Comédia de Costumes, buscaram avançar mais no campo da dramaturgia do que no espetáculo.

Em 1932, a peça “Deus lhe pague...”, de Joracy Camargo (1898-1973), que colocou nos palcos as questões sociais acentuadas pela crise de 1929, e além de citar o nome Karl Marx, foi, no meio literário brasileiro, o anúncio do teatro moderno

Prado (1988) registrou a estréia dessa peça como o nascimento do verdadeiro teatro nacional, ou pelo menos o surgimento de uma nova era dramática, porque a peça, agradou a diferentes gostos. Uns viam nela a própria Revolução, a grande, a de 1917, não a de 1930. Outros, certamente mais numerosos, admiravam-lhe acima de tudo o entrecho, um clássico triângulo de amor, no qual a inteligência, representada pelo mendigo com suave displicência, acabava por triunfar sobre o dinheiro e sobre a juventude”(p.23).

Além de Deus lhe pague..., outra peça que despontou devido a contribuição da ciência e da arte no século XX, foi “Sexo” de Renato Vianna (1894-1953), por colocar nos palcos a vida emocional, a partir das contribuições de Freud, através da denúncia da tirania sexual masculina.

A distinção entre as peças estava em que Deus lhe pague... aliava a peça de tese ao teatro da frase, cujo precursor no Brasil havia sido João do Rê, ao passo que Sexo se apoiava de preferência na técnica do dramalhão, embora dramalhão de idéias, com as suas tiradas altissonantes, as suas calculadas reviravoltas de enredo e os sensacionais fechos de ato. (PRADO, 1988, p.25)

Outra peça que colaborou para o cenário do teatro moderno brasileiro foi “Amor...” de Oduvaldo Vianna (1892-1972), não por sua defesa ao divórcio, mas pela divisão do palco na vertical e na horizontal, criando cinco áreas cênicas das quais se podiam acompanhar todos os movimentos de uma cena.

O que constituiu a maneira nacional da utilização do palco giratório europeu, que possibilitou ao teatro competir com o cinema, roubando-lhe um pouco de sua fluidez narrativa, do seu ritmo vivo e dinâmico, aspiração de não poucos homens do teatro, escritores e encenadores, durante a década de 30 (PRADO, 1988, p.26).

Também outros espetáculos, apesar de melodramas, refletiram o questionamento social da época, tais como os textos de Oswald de Andrade: O Rei da Vela (1933), O Homem e o Cavalo (1934) e A Morte (1937) que abordavam, de forma corajosa e desinibida, a falta de liberdade política dos brasileiros, sufocados pela censura e Vargas.

Entretanto a renovação do teatro anunciada logo após 1930 foi interrompida com a implantação do Estado Novo, no qual tudo seria censurado. Esta situação do teatro nacional, era reflexo do acirramento das lutas políticas, da ascensão do nazismo e da deflagração da Segunda Guerra Mundial.

Num ambiente de cerceamento intelectual, o teatro brasileiro direcionou-se para a encenação de peças históricas ou semi-históricas, cuja estrutura dramática, sob a aura romântica, entrelaçava drama e comédia com desfecho feliz.

Outras transformações que se iniciaram desde a década de 20 e que chegam ao fim na década de 30 foram: o desaparecimento da Opereta, quando o cinema começou a falar e cantar, e do Teatro de Revista, caracterizado pela crítica política e divulgação da música

popular que cessa com a expansão do rádio, sendo que mais tarde perderia o espaço para a televisão.

Prado (1988, p. 37) retrata assim, o contexto do teatro na década de 30.

O teatro comercial, [...], não realizava nenhum de seus intentos estéticos ou de suas obrigações históricas [...], perdendo terreno enquanto diversão popular para o cinema, nada dissera de fundamental sobre a vida brasileira, não conseguindo passar adiante, [...] as mensagens revolucionárias de Marx e Freud [...]

Algum progresso se fizera, o espetáculo ganhava em amplitude e flexibilidade, não se restringindo [...] à modesta sala de visitas da Comédia de Costumes. Preocupações de ordem social às vezes perturbavam [...] a tranquilidade dos conflitos familiares. Mas não se tocava no essencial, na maneira do teatro considerar-se em si mesmo em sua relação com o público.

Se o teatro profissional não obteve sucesso efetivo na renovação da arte dramática nacional, o germe do teatro amador conseguiu resistir às pressões, tal como aconteceu na França com Antoine, na Rússia com Stanislávski, nos EUA com Eugene O' Neill. No Brasil esse movimento foi liderado por Álvaro Moreyra, ainda na década de 20.

Porém, somente em 1940 é que o amadorismo delinear-se-ia com clareza seus objetivos, a partir de uma prática e de uma reflexão teórica mais consistente. Resultando, em 1930. No surgimento do Teatro do Estudante do Brasil, imprimindo uma visão mais cultural a esta arte.

Representantes deste movimento foram, dentre outros, os diretores de grupos cariocas, Brutus Pedreira (1904-1964) e Tomás Santa Rosa (1909-1956). Mas o passo definitivo para a mudança do padrão cultural do País, nesta área, foi dado pela criação do grupo “Os Comediantes”, em 1943, no Rio de Janeiro, sob a direção de Ziembinsky. O primeiro trabalho realizado foi a montagem da peça “Vestido de Noiva” de Nelson Rodrigues. Com este texto, introduziu-se o modelo europeu de encenação, que significou um salto qualitativo para o início da dramaturgia moderna no Brasil.

O apogeu do amadorismo foi até 1948, quando o teatro novo se confrontou com as questões orçamentárias e com as conquistas estéticas atingidas. Não tendo encontrado um equilíbrio entre a estética e o econômico para manter a regularidade das produções e a crítica as questões sociais, o amadorismo partiu para um trabalho de formação do profissional de teatro, cuja atuação centrou-se mais na cidade do Rio de Janeiro.

A terceira etapa compreendeu o período de 1948 a 1950 que iniciou-se com a criação do TBC (Teatro Brasileiro de Comédia). É uma fase dominada por encenadores italianos que conduziram os trabalhos profissionais dos grupos teatrais. O TBC teve uma história confundida com o movimento social, nascido após a ditadura Vargas, produzido pela burguesia, para a burguesia. Seus textos tinham a técnica e o repertório importados. A partir do TBC foi estruturado o teatro profissional brasileiro, como também foi a escola e formação para vários atores.

Sob a direção de Franco Zampari (1898-1966), um engenheiro industrial, o TBC trouxe para o teatro o caráter empresarial, embora sua dramaturgia estivesse calcada em textos consagrados e em encenadores estrangeiros. Apesar de ter havido outras empresas de teatro, o TBC teve maior destaque na época pela postura persistente e a grande reserva financeira que auxiliaram na execução das encenações do período.

Na década de 1950 a estrutura dos teatros, também, havia mudado radicalmente. Como indica Prado (1980, p. 46) os teatros

[...] foram encolhidos. Nada de frisos, camarotes, balcões e/ou galerias. A platéia foi reduzida, via de regra, para 300 a 400 lugares, o palco diminuía em altura e profundidade, perdendo [...] o fosso da orquestra. Na maioria dos casos, não se tratava [...] de salas de espetáculos construídas para tal fim, mas de adaptações um tanto improvisadas, a cujas irregularidades a polícia e o corpo de bombeiros fechavam os olhos. O que significavam tais modificações, não é difícil de interpretar, o teatro aceitara [...] a posição secundária como diversão popular.

Esta nova posição demarcou uma mudança de foco para o teatro, que agora buscava os pequenos públicos, já que a grande platéia não mais o freqüentava. Além do mais, as companhias teatrais lutavam para sobreviver e se defenderem das tentações do comércio. Razão essa que o comando do espetáculo deixa de ser do ator principal, uma vez que este cuidava principalmente de sua renda, e passa para o encenador, cuja função era harmonizar os elementos constitutivos do espetáculo.

Se por um lado o teatro brasileiro, a partir do TBC, ganhou uma estrutura mais empresarial, no contexto teatral mundial, caracterizou-se por um grande desconhecimento, pois os movimentos, do final do século XIX, naturalista e simbolista e os do início do século XX, como o expressionista, ao chegarem aos palcos nacionais não foram percebidos. A presença destes textos nos palcos nacionais foi devido a presença de encenadores estrangeiros nos grupos teatrais, pois estes precisavam para sobreviverem economicamente de espetáculos

novos em curto espaço de tempo, além do fato de que os textos estrangeiros eram muito mais apreciados pelo público do que os nacionais.

No final dos anos 50, esta situação de submissão ao internacionalismo começa a ceder espaço à produção nacional, assim como o TBC começou a sofrer críticas dos jovens estudantes que buscavam o teatro como um instrumento político. Então, a partir de 1958, apareceu a antítese ao TBC, o Teatro de Arena, que nasceu com preocupações sócio-políticas, buscando uma renovação do espetáculo, da interpretação e da encenação.

Por todo país começaram a surgir peças que tinham em comum a militância teatral e oposição nacionalista; alguns exemplos: a Moratória, de Jorge Andrade (1955); o Auto da Compadecida, de Ariano Suassuma (1956); Eles não usam Blacktie de Gianfrancesco Guarnieri (1950); Chapetuga Futebol Clube, de Oduvaldo Vianna Filho (1959); O Pagador de Promessas, de Dias Gomes (1960) e Revolução na América do Sul, de Augusto Boal (1960).

A quarta etapa compreendeu o período de 1958 a 1968, o golpe militar de 64 foi o início da repressão cultural, a partir da promulgação do Ato Institucional nº. 5. Mas, apesar deste fato, foi o período mais fecundo da dramaturgia e encenação brasileiras. Os trabalhos dos grupos Arena, Oficina e Opinião foram caracterizados pela resistência ao golpe militar.

Se o trabalho do TBC se caracterizou pelo barateamento do teatro, as produções do Arena, foram voltadas para o estudo teórico, buscando engajamento entre o estético e o panorama social. E assim, o que era preciso ter era o ator no centro e o público ao redor, e, neste sentido, uma sala, praça ou outro espaço serviria para que o teatro acontecesse. O ponto crucial do Arena, além da reformulação da relação entre os atores em cena e destes com o público, foi colocar o teatro na realidade política nacional, através da técnica utilizada por Augusto Boal, cuja preocupação era com a veracidade psicológica do método de Stanislávsky.

Em outros Estados também apareceram movimentos teatrais, tais como, Rio Grande do Sul, Pernambuco, Bahia e Recife; e os espetáculos produzidos pela UNE (União Nacional dos Estudantes). Neste período registrou-se o fim do TBC, pois perdera seu projeto ideológico e sentido histórico. Enquanto os grupos Arena e Oficina realizavam trabalhos diferentes que se completavam, pois empenhavam-se na construção de uma cultura socialista; o Arena desenvolveu um trabalho de dramaturgia e o Oficina um trabalho de encenação.

Estes grupos pararam suas ações devido a intervenção militar. No período de exílio Augusto Boal, a princípio na América Latina depois na Europa, desenvolveu na busca de superar Brecht, a proposta do “Teatro do Oprimido”, enquanto atividade política e de devolução ao povo os meios da produção teatral.

A quinta etapa, foi do Ato Institucional nº.5 até os anos 90, quando o teatro brasileiro foi marcado por um exaustivo trabalho de resistência cultural confuso e contraditório, realizado por profissionais e amadores. Foi um momento no qual a encenação foi constituída para ludibriar a censura e falar da verdade e da denúncia. Foram realizados vários textos, mas em meio à liberdade restrita, surgiu o indício de processos teatrais voltados para o lucro em detrimento a formulação de propostas ideológicas mais avançadas.

O aparecimento do teatro comercial foi impulsionado pela influência da televisão e pelo aumento do desemprego. Vários grupos e cooperativas, sem uma sólida estrutura artística e/ou econômica, passaram a realizar apresentações em bairros, igrejas e comunidades, que produziram uma efervescência de textos e espetáculos teatrais, principalmente nas grandes capitais.

Em contrapartida, o teatro institucionalizado entrou em crise, pois a necessidade de ganhar dinheiro, fez com que os grupos, para reduzir os custos da produção, não mais alugassem teatros de altos custos. A classe trabalhadora que pouco assistia teatro, passou a ter acesso a essa atividade artística, devido a expansão dos movimentos sócio-culturais e pelo crescimento do trabalho voluntário. Já a burguesia, deixou de freqüentar os teatros pela falta de qualidade e entendimentos das peças, cuja encenação abstrata não permitia a sua compreensão clara. Aliado ao fato de que outros entretenimentos se tornaram mais atraentes. Com isso as companhias teatrais perderam, nos anos 80 e 90, recursos financeiros, ao mesmo tempo em que as peças eram pobres dramaturgicamente e de puro entretenimento.

Este empobrecimento da arte dramática foi um dos reflexos do processo da globalização no campo artístico. A partir dos anos 80, os grupos teatrais, por iniciativas particulares motivadas pela paixão à arte cênica estão realizando a montagem de suas peças sem nenhum vínculo com instituições oficiais, mantendo o caráter espontaneísta da produção teatral. Hoje, no País, o que motiva tal postura é a ausência de oportunidade de estudo, de cursos regulares, de acesso à informação, porque os meios estão restritos a algumas capitais.

Outras dificuldades são de ordem literária, de infra-estrutura e despreparo teórico e técnico dos grupos teatrais.

A carência de textos dramáticos é motivada pelo pouco interesse da indústria editorial pela edição de textos teatrais, aliado ao falho e/ou defasado sistema de bibliotecas públicas para a oferta de peças teatrais, livros e manuais técnicos. Hoje o que se tem nesse setor são as publicações da Fundação Nacional de Artes (FUNARTE) e do programa editorial de textos clássicos com versões definidas e atualizadas para encenação moderna da UNICAMP.

Quanto à infra-estrutura, há uma enorme carência em todo o país de casas teatrais. Este problema nas capitais centra-se em dois pontos: o primeiro, são as casas teatrais cuja estrutura advém do século XIX e início do século XX e que exigem grandes investimentos financeiros para sua manutenção. O segundo ponto está localizado na carência de mão-de-obra, ou seja, cenotécnicos, maquinistas e iluminadores; somado à falta de aquisição de equipamentos modernos.

Estas dificuldades vêm sendo contornadas através de cursos e oficinas de capacitação técnica ministrados por profissionais em diversos Estados.

A terceira problemática, talvez a que mais sinaliza e motiva a crise do teatro brasileiro, é a dramaturgia. Tanto que em 1994, quando o júri não outorgou o Prêmio Nelson Rodrigues a nenhum autor, houve uma grande inquietação na comunidade teatral. A justificativa do corpo de jurados foi que não iriam dar o prêmio a um texto que tivesse aquém do patrono do próprio prêmio. Este fato não é inusitado na área teatral, já ocorrera em 1970, período da ditadura, mas as causas estavam fora da área artística. Porém na década de 90 isto provocou uma grande discussão entre os dramaturgos brasileiros, que resultou no Encontro Nacional em 1996, organizado pela Sociedade Brasileira de Autores Teatrais (SBAT).

Atualmente outras questões aumentam as dificuldades do teatro, dentre elas o fator econômico: os artistas precisam constantemente produzir peças para se manterem no mercado; pois com o crescimento da indústria da diversão os grupos teatrais se vêm obrigados a disputarem a preferência do público com produtos mais atraentes. Assim, para sobressaírem, estes estão produzindo mais peças de entretenimento de autores estrangeiros.

Estes elementos em conjunto acirram a problemática da nossa dramaturgia. Entretanto o ponto crucial da questão é a base na qual ela esta calcada, posto que é parte da literatura. Nesta condição, o discurso teatral além de expressão artística, tem “a capacidade de reproduzir as falas sociais, as aspirações, os sonhos e as expectativas de um tempo”.(WEFFORT, 1998, p.199). A exemplo de dramaturgos como Shakespeare, Racine, Molière e outros que registram em seus textos os parâmetros da oralidade de suas respectivas culturas, traduzindo e estabelecendo o estilo do discurso teatral.

Nos povos mais maduros, a dramaturgia teatral é marcada pelo aspecto sintático, dialetal e com estilo do discurso.

A dramaturgia foi crucial para criar um discurso nacional, uma forma de dizer o texto que é evidentemente teatral. E mais, a dramaturgia colaborou para a unificação do discurso standard (padrão) do idioma para o estabelecimento de normas culturais. (WEFFORT, 1998, p.202).

Assim, os textos clássicos só podem ser apresentados num estilo lingüístico fora do *standard* em caso de paródia ou de produção sem expressão artística.

O texto teatral por não ser apenas lido, mas encenado, no conjunto de seus ruídos incidentais reflete a sociedade e tem o poder de construir o discurso que vai tornando-se emoções e ao mesmo tempo é o verbo de um povo. Neste sentido, a dramaturgia nacional não teve grande expressividade. Primeiro pela expansão da língua espanhola que em determinado período histórico (Século de Ouro) cimentou o idioma espanhol como a norma teatral por excelência.

A dramaturgia, por exemplo, de Gil Vicente, devido ao conservadorismo da cultura portuguesa, ficou por anos censurada para ser representada nos palcos nacionais. Vale ressaltar que a obra de Gil Vicente pode ser comparada a de Shakespeare, não só pelo rigor e qualidade no uso da língua como pela abordagem da sociedade da época. Após dois séculos de censura, os portugueses tiveram que reinventar uma maneira portuguesa de encenar Gil Vicente. Não exclusivamente, mas muitíssimo influenciada pela linguagem portuguesa, a dramaturgia brasileira nasce numa perspectiva diferente, mas não exerceu sua função lingüística básica. Esta ação foi atribuída à televisão devido ao desenvolvimento da economia cultural.

Nos anos 50, os dramaturgos tentaram rever a situação. E em seminário realizado no Rio de Janeiro, buscaram definir um falar Standard, baseado nas formas dialetais do português

culto carioca para ser aplicável ao teatro. No entanto o poder econômico impôs regras as quais os dramaturgos não tiveram fôlego para contrair. A disseminação do estilo lingüístico nacional na dramaturgia teatral foi suplantada pela linguagem da televisão e pelo desmonte do teatro nos anos subseqüentes ao regime militar.

Se nas décadas de 70 e 80, a dramaturgia passou por um período de grande efervescência, buscando a continuação de uma linguagem teatral própria que elucidasse não só a crítica às questões políticas, mas evidenciasse, também, as formas lingüísticas próprias do povo brasileiro a fim de construir o idioma brasileiro; os contornos do que se pode chamar de crise do teatro brasileiro ficam mais claros nos anos 90. É quando ocorre a retomada da produção teatral por atores cansados da televisão e a pulverização da economia teatral em torno de projetos particulares. Estes fatos transformaram as temporadas do teatro brasileiro em exposição egocêntrica, encenações com estrangeiros e peças muito fragmentadas, afastando o público dos teatros.

Isto significou para a dramaturgia nacional um período de estagnação, pois não houve a produção de peças por parte dos grupos teatrais estáveis que buscavam no estudo teórico e na pesquisa os elementos que dessem consistência a discussão e/ou abordagem da realidade social por meio de uma fala reconhecida pelo público. Em alguns estados surgiram grupos com este perfil, tais como: Olodum- BA; Galpão — MG; Engenho Teatral — SP; Fodidos e Privilegiados — RJ.

A crise da dramaturgia no Brasil nos fins do século XX é acirrada devido ao movimento do mercado em sua fase de globalização. Posto que os artistas, grupos e/ou companhias teatrais para produzirem passaram a ficar na dependência de recursos financeiros oriundos das políticas do Mecenato Federal e dos Incentivos Fiscais (estadual e municipal). Nesta condição, estes estão sendo levados a produzirem espetáculos direcionados ao público alvo dos patrocinadores.

Com o intuito de reverter essa situação, o Ministério da Cultura e o Ministério do Trabalho lançam o projeto Cena Aberta, em 1997 a partir do qual o Estado reconhece a atividade artística como trabalho. E segundo Weffort (1998, p.206),

ao reconhecer que fazer teatro é trabalho, e atividade geradora de riqueza e absorvedora de mão-de-obra, o projeto ultrapassa a velha prática de patrocinar eventos e propõe a sustentação de movimentos. O Cena Aberta também é um salto qualitativo nas relações do Estado com as artes cênicas,

por retirar a questão do fomento às artes do enfoque dos incentivos fiscais, das políticas de mecenato e marketing tão controvertidas, e aprofundar o compromisso do Estado com as políticas de longo prazo e profundidade no tecido social.

Mesmo o teatro sendo considerado como uma atividade comercial, pouquíssimos são os grupos que conseguem pagar os custos da produção como os retornos das bilheterias. Numa sociedade tão competitiva e com uma necessidade crescente de entretenimento (elemento de alívio de tensão), o teatro, como outras categorias artísticas, é atividade economicamente inviável pelo alto custo de sua produção e pelo fato das pessoas terem de ser motivadas a sair de casa para assisti-los. Já outro tipo de entretenimento, mesmo de custo maior, tem retorno garantido e certo índice de lucratividade.

Outro agravamento para o teatro é o fato de no Brasil esta atividade não ser reconhecida como necessária a sociedade. Isto fica muito claro pelo pequeno percentual de empresas que investem no setor comparado ao percentual do patrocínio, por exemplo, ao esporte. Os poucos exemplos no campo da arte cênica (teatro) são devidos a participação de atores televisivos nos espetáculos e/ou a permuta com os patrocinadores, ou seja, os financiadores têm sua divulgação em lugar mais privilegiado que o próprio produto cultural.

Além dos projetos de financiamento do Ministério da Cultura, atualmente há um projeto em parceria com a Caixa Econômica Federal — Projeto Teatro Brasileiro. É um programa de empréstimo reembolsável destinado a grupos profissionais que têm sua documentação regulamentada e temporada devidamente planejada. O Valor concedido é de 35% da produção, sendo que o restante (65%) deve ser conseguido por patrocínio.

O apoio financeiro que existe no País no setor cultural poderia significar que a crise na área teatral estivesse encaminhando-se para o seu fim. Porém a realidade para a maioria dos artistas não é nada fácil, por causa do distanciamento dos grandes centros culturais, eles não têm acesso às informações atualizadas e nem qualificação técnica, ficando em uma situação desprivilegiada no mercado cultural.

Essa situação discriminatória com os grupos teatrais do interior do País serve também para fomentar um velho preconceito que o teatro amador é de pouca qualidade, e sem valor estético e dramático. O que não é verdade, pois é do teatro amador que surgiram os elementos inovadores os quais apropriados pelos grupos profissionais interferiram no tecido

teatral, criando uma nova estética. Mas este processo demanda muito tempo, significando um contra-senso com a dinâmica da sociedade capitalista contemporânea.

Uma possibilidade de aceleração deste processo talvez fosse o incremento da discussão em torno da relação do teatro no contexto educacional, uma vez que a partir da nova LDB (Lei 9.394/96), o teatro faz parte do conteúdo da disciplina de Arte em todos os níveis de ensino. Sendo que no Ensino Fundamental, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais,

o teatro proporciona experiências que contribuem para o crescimento integrado da criança sob vários aspectos. No plano individual, o desenvolvimento de suas capacidades expressivas e artísticas. No plano coletivo o teatro oferece, por ser uma atividade grupal, o exercício das relações de cooperação, diálogo, respeito mútuo, reflexão sobre como agir com os colegas, flexibilidade de aceitação das diferenças e aquisição de sua autonomia como resultado do poder agir e pensar sem coerção.(vol. 5, 2001, p. 84).

Outras ações deveriam partir dos organismos culturais, no que diz respeito à formação, em parceria com as Instituições de Ensino Superior, através de cursos regulares para funções como: ator, diretor, dramaturgo, etc; e da construção de salas de espetáculos de pequeno e médio porte.

1.3 A TRAJETÓRIA DO TEATRO EM MATO GROSSO DO SUL

A história do teatro no Estado de Mato Grosso do Sul, foi iniciada quando este ainda não existia como Estado independente de Mato Grosso. Portanto, o que vai ser exposto referindo a Mato Grosso do Sul, irá dizer respeito às cidades que após 1979 fazem parte deste Estado.

Outro ponto a ser observado é que a atividade teatral nestas cidades não apresentou o mesmo desenvolvimento estético como ocorreu no Rio de Janeiro e em São Paulo e outros centros urbanos.

A inserção da atividade teatral numa sociedade agropecuária não foi de forma sistemática. O seu movimento foi composto de lances, momentos dramatúrgicos, sob a responsabilidade de algumas pessoas. Mas, como em outros Estados, o teatro apesar dos percalços conseguiu mostrar ao povo, uma maneira de ver e entender as coisas.

O teatro, no Estado, iniciou-se, no final do Século XIX, a partir de Corumbá, pois esta cidade vivia um momento de grande progresso com o comércio. Razão esta que a fez

receber companhias de teatro profissional de Buenos Aires e Assunção e que se deslocar para outras cidades do Estado como Nioaque, Miranda e Aquidauana. Em 1914, com a inauguração da Companhia Noroeste do Brasil. Os grupos teatrais de São Paulo e Rio de Janeiro passaram a se apresentar em Campo Grande, Aquidauana e Corumbá com maior frequência.

No período das décadas de 40, 50 e 60 o Estado não recebeu nenhuma companhia de renome, apenas chegaram grupos com trabalhos medíocres, com artistas decadentes, em busca do público que não tinham nos grandes centros. As exceções foram as companhias de Mário Salaberry, com a peça O Burro, e a de Procópio Ferreira, com o espetáculo Deus lhe Pague, ambas do dramaturgo Juracy Camargo; que realizaram apresentações em Campo Grande e Aquidauana no ano de 1944.

Os locais de apresentação eram improvisados em auditórios de colégios, lonas de circo e cines. Em Aquidauana era o Cine Glória de Décio Correia de Oliveira (1938); em Campo Grande, os cines: Guarani (Central), Trianon, Santa Helena e Alhambra; Dourados Cine Ouro Branco. Mais tarde, houve um movimento para a construção de espaços definidos para o teatro. Assim em 1973, em Campo Grande, foi inaugurado o Teatro Glauce Rocha, no campus da UFMS (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul), o que abriu espaço para que as grandes companhias apresentassem seus espetáculos, uma vez que encontrariam boas condições técnicas e retorno financeiro, já que a casa possuía 800 lugares. Em 1974, foi inaugurado o Teatro Dom Bosco, da FUCMT (Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso), que devido à sua localização central permitiu que peças como Um Grito Parado no Ar, de Gianfrancesco Guarnieri, e Mural Mulher, de João das Neves, fossem assistidas pelos campograndenses. Em 1985, em Coxim, um antigo armazém foi transformado em teatro e em Três Lagoas, o Cine Lapa sediou, entre os anos de 1986 e 1991, o grupo TPI (Teatro da Patota Infantil).

O município de Campo Grande, nas décadas de 40, 50 e 60 era o único que possuía dois teatros, passando a sediar festivais de música, dança e teatro. Nos anos 40, jovens campograndenses do Clube dos Cinco, entre eles Gabriel Spipe Calarge e os irmãos Abrão e Rahe, encenaram algumas peças com a participação de Nelly Hugney Dal Farra, Hélia França, Zuleica Scaff, Aldo Derzi e Júlio Silvo, cujo conteúdo era de comédias e esquetes, visando apenas o entretenimento e diversão.

O interesse pelo teatro era muito forte entre os padres e irmãs salesianas que fundaram colégios no Estado. O objetivo desta atividade era a transmissão dos conhecimentos pelo encantamento que a peça proporcionava aos alunos, a direção dos trabalhos ficava a cargo de um professor. Os temas versavam sobre os acontecimentos históricos e casos da vida cotidiana e os textos eram traduzidos do italiano e espanhol. Devido aos escassos meios de comunicação, as apresentações de uma peça eram, nesta época, um grande acontecimento social que atraía toda a elite aos salões dos colégios.

O teatro até a década de 60 teve uma função relevante no contexto cultural do Estado, pois as apresentações de grupos profissionais não eram freqüentes e as locais não tinham uma qualidade estética. A atividade dramática, fora dos colégios salesianos, era uma prática de entretenimento. Posto que não havia condições para um aperfeiçoamento estético e técnico dos atores e diretores.

A situação do teatro iniciou uma mudança quando da inauguração da Universidade Federal de Mato Grosso. Em 1967 veio a peça Pais Abstratos, de Pedro Bloc, direção de João Bethencourt, com Glauce Rocha, Jorge Doria e Darlene Glória, a única vez que Glauce Rocha se apresentou em Campo Grande. Nos anos 60, com a instituição dos cursos superiores em Campo Grande, criou-se o TUC (Teatro Universitário Campo-grandense) e com a vinda do ator Sérgio Cardoso, o grupo passou a utilizar o método do teatro de Arena e montou o texto: Arena conta Zumbi, de Gianfrancesco Guarnieri e Edu Lobo. O TUC representou um período muito fértil da vida cultural de Campo Grande, com peças marcantes, opostas ao momento político da sociedade brasileira. Os espetáculos marcaram o imaginário da cidade, através do humor e da beleza das músicas e das mensagens contra a opressão.

No período da ditadura militar, algumas peças do TUC só foram estreadas depois de passarem por uma minuciosa análise da censura. Dentre elas: Arena contra Zumbi (1967), Liberdade-liberdade (1968) e Morte e Vida Severina (1969), as quais durante as apresentações o representante da censura estava presente para garantir que nenhum ator fugisse do *script*, mesmo quando eram apresentadas no interior do Estado. Em 1970 o grupo encerrou seus trabalhos com a encenação de Diadorim meu Sertão, uma adaptação do livro de Guimarães Rosa - Grande Sertão Veredas feita por alunos do 3º ano de Letras, da Faculdade Dom Aquino. Nos anos de existência do TUC os atores ensaiavam até altas horas da madrugada, receberam patrocínios dos governos municipal e estadual, do comércio e tinham boa aceitação do público, que lotavam os locais de apresentação em todo o Estado.

No período de 1969 a 1972, os alunos do Colégio de Aplicação, da Faculdade Dom Aquino iniciaram um movimento de festivais de teatro que eram organizados ao fim de cada ano letivo, incentivando o gosto pelo teatro e a criação de textos com temas locais. Alguns trabalhos premiados foram: Oxil, de Candido Alberto da Fonseca; Autodissecação e Intravagostil; de Américo Calheiros; A Palavra, de Afonso Romano, entre outras.

No período de 1971 a 1974, o Teatro Glaucê Rocha abriu o palco para o 1º Festival Matogrossense de Teatro, a partir de então os grupos de artistas e o público passaram a assistir peças num espaço próprio. Os festivais estudantis de teatro promovidos pelo Colégio Aplicação da Faculdade Dom Aquino revelaram atores como: Hélio de Lima, Nilcéia Paco, Cristina Matogrosso, Américo Calheiros e outros. O GUTAC foi criado pela iniciativa de Américo e Cristina para funcionar como um espaço de formação de atores e a utilização do teatro como um instrumento de educação. Com a peça Foi no Belo Sul de Mato Grosso, texto de Cristina, que o grupo participou do Mambembão e de outros festivais nacionais, mostrando o trabalho teatral do Estado. O grupo não desativou seus trabalhos e em 1997 criou o INECON (Instituto de Educação e Cultura Conceição Freitas), o qual ministra cursos objetivando alterar o comportamento e a habilitação profissional em várias áreas de arte.

Em 1974 surgiu em Dourados o TUD (Teatro Universitário de Dourados) com Wilson W. Biasoto, Telma V. Loro e Ariane F. Gonçalves. Suas montagens foram Piquenique no Front (1974), de Fernando Amaral; O Jumento e o Capataz (1974), de Antônio Rodrigues de Oliveira; Reflexo (1975), de José Luiz Sanfelice e Os Vendedores (1976), de José Edward. O TUD durante seus quatro anos de existência lutou contra a falta de apoio e seus membros percorriam gabinetes dos políticos, secretarias e o comércio na busca de verbas para os seus espetáculos.

Na década de 70, o teatro ganhou, também, espaço na educação quando a Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande promoveu durante alguns anos, festivais de teatro da REME, para incentivar a criatividade dos alunos e ampliar a relação entre a vida e a escola. Assim, de 1974 a 1978, foram realizados quatro festivais, que foram paralisados no ano de 1978, quando, o então Secretário Municipal de Educação ao assistir a peça “Vila Nhanhá: toda Vila tem uma História para Contar”, de Hélio de Lima, que fazia uma reflexão da relação autoritária entre professor/aluno, viu retratada a hierarquia de sua administração e ordenou que a peça fosse interrompida, encerrando o festival da Reme, que nunca mais foi retomado.

Esta reação desmotivou tanto os professores quanto os alunos para o teatro. O professor Hélio de Lima recebeu censuras graves pelo seu trabalho. Isto foi um fato bastante contraditório vindo de uma autoridade que deveria estimular o teatro na escola, uma vez que esta arte poderia ter sido um meio eficaz e eficiente de refletir a realidade social e de formação de uma consciência cultural nos alunos.

Em 1976, em Aquidauana, foram criados dois grupos. Um, o Bataclã, era formado por profissionais liberais que usavam como linguagem estética a dublagem de músicas. Realizaram várias apresentações pelo interior do Estado, mas pelas dificuldades de conciliar a vida profissional e artística o grupo extinguiu em 1981. O outro grupo que surgiu foi o CERA (Centro de Educação Rural de Aquidauana), sob a direção de Paulo Corrêa de Oliveira, com o objetivo de integrar as atividades cênicas à vida social da cidade.

Em 1979, devido à divisão do estado de Mato Grosso (1977), foi criada a Federação Sul-mato-grossense de Teatro Amador (FESNATA), que atualmente denomina-se FESMAT, que incrementou e incentivou o fazer teatral em todo o Estado através da realização de encontros, mostras e oficinas em vários municípios, com o apoio da Fundação de Cultura. Com este incremento surgiram vários grupos, como: Alma de Circo e Alabian da UFMS; Senta que o Leão é Manso, hoje é um grupo da UCDB; Grupo de Risco, Voa, Tareco Treco e GUTAC, Ypurinã, todos de Campo Grande; Passo a Passo, de Fátima do Sul; CERA, de Aquidauana e TPI, de Três Lagoas, continuaram seus trabalhos. Também nesta época o CESUP (Centro de Estudos Plínio Mendes Santos) inaugurou em Campo Grande um moderníssimo teatro com 400 lugares, aparelhagem técnica e rudimentos de última qualidade.

A condição do teatro no Estado de Mato Grosso do Sul, a partir de 1979 só teve uma mudança considerável quanto à organicidade dos artistas. No entanto, no campo político e financeiro, os problemas tornaram-se maiores. Primeiro porque a atenção do governo estava voltada na agilização do setor agropecuário, que no período histórico, era o pilar fundamental do crescimento estatal; segundo a sociedade não considerava esta arte, como a cultura, um elemento imprescindível à consolidação do Estado. Neste sentido, os artistas, de modo geral, fortaleceram a discussão sobre a importância e relevância da cultura para os sul-matogrossenses.

O movimento teatral travou uma luta itinerante nos setenta e sete municípios, realizando festivais, oficinas e seminários com o objetivo de discutir a necessidade de definir

a identidade cultural do Estado. Este foi um período muito fértil, pois houve no campo da dramaturgia pesquisas; estudos sobre a preparação do ator e montagens experimentais que atenderam à carência de uma formação acadêmica.

Na década de 80, o teatro obteve resultados positivos de sua atuação com a Secretaria de Cultura desvinculada da Educação, apesar desta secretaria até o final da década de 90 passar por períodos em que havia verba, e em outros, não, o que possibilitou à Fundação de Cultura de Mato Grosso do Sul identificar o contato com os grupos teatrais, ampliando a política de fomento à atividade dramática.

Quando em 1989 foi inaugurado o teatro Aracy Balabanian, no Centro Cultural José Octávio Guizzo, com 350 lugares, boas condições técnicas de palco, sonoplastia e iluminação; os grupos amadores ganharam um espaço para apresentarem seus trabalhos, porque com o reduzido número de lugares não oferecia grande retorno financeiro para grupos de fora.

Entretanto com a exceção do Teatro Aracy Balabanian, o Estado passou duas décadas sem investir na construção de teatros, isto demonstrava que a sociedade sul-matogrossense, de base agropecuária, não tinha ainda uma percepção da função do teatro, ainda que “os artistas e defensores do teatro afirmavam que só pela arte se podia salvar o povo da solidão interior e abrir-lhes os olhos para as verdades existentes além da matéria em que nos situamos” (ROSA, 1992, p. 168-169).

O movimento teatral de Mato Grosso do Sul, como os demais elementos que compõem o tecido cultural do Estado, ainda carece de uma organicidade, cuja base está na definição de sua função sócio-política. Mesmo a área cultural tendo, no final da década de 90, recebido um grande percentual de recursos financeiros, o cerne do problema ainda não foi equacionado.

O que se faz necessário tanto para o teatro e as demais categorias artísticas é o estabelecimento de uma política cultural que norteie as ações, as leis e os projetos a serem desenvolvidos nesta área não só pelo poder público, mas, também, pelos diversos segmentos da sociedade civil organizada.

CAPÍTULO II

A ARTE NO SISTEMA EDUCACIONAL – CONTEXTO PARA O ENSINO DE TEATRO

Considerando a trajetória histórica do teatro nas diferentes sociedades e que nestas a atividade dramática também contribuiu para o desenvolvimento de práticas educativas, neste capítulo procuramos delinear o percurso desta arte no sistema educacional brasileiro. Salientamos que neste sentido partimos da análise de como o ensino de arte se desenvolveu até que se possibilitou não só a inserção do ensino de teatro, com de outras categorias, como: a música, dança, etc. Entretanto, como o campo de nossa pesquisa é a Rede Municipal de Campo Grande (REME), abordamos como a atividade dramática é proposta.

O ensino de arte no País iniciou-se no século XIX, primeiramente com a atenção voltada para o ensino superior, devido à necessidade de formar uma elite que defendesse a colônia durante o reinado e o império da invasão cultural da arte e que na república governasse o país. Objetivo esse, que norteava também, o pensamento educacional brasileiro.

Durante o reinado, as primeiras instituições de ensino superior foram: a escola militar, o curso médio e a Academia Imperial de Belas Artes. Esta última desde a sua criação em 1816, sob a influência de artistas franceses e fervorosos bonapartistas, passou por várias mudanças de nome, tais como: Escola Real de Ciências, Artes E Ofícios (1816), Academia Real de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil (1820), Academia de Artes (1820) e por fim, com a proclamação da república, passou a denominar-se Escola Nacional de Belas Artes (1826).

A criação desta escola de ensino da arte, foi o primeiro fato que desencadeou o sentimento de oposição às artes, pois, politicamente, representou uma forma não declarada de D. João VI dar apoio aos franceses.

Uma vez que com a existência de uma escola de arte haveria a necessidade de professores, os quais no Brasil não havia em número suficiente, o Decreto de criação da Academia Nacional de Ciência, Artes e Ofícios, também, constava a permissão de estrangeiros beneméritos. A acirrada oposição a Bonaparte se transfere para os artistas franceses, acrescentando a isto o fato de que os portugueses não tinham nessa época, uma academia de arte de alto nível como a projetada por Lebreton no Brasil.

Se por um lado havia uma rejeição de punho político ao ensino de arte, o aspecto estético marcaria outro preconceito. Uma vez que na época, a tradição brasileira era marcada pelo Barroco-Rococó que se confrontaria com a orientação neoclássica da missão francesa.

A transição abrupta de um estilo ao outro causou na população um arrebatamento em relação a arte. Aliado ao fato de que os artistas brasileiros em sua maioria de origem popular, mestiços, eram vistos pela elite como simples artesões. Cabe ressaltar que os artistas brasileiros não só mudaram a uniforme do Barroco de influência jesuítica, como renovaram-no, criando uma arte brasileira e popular.

A implantação das manifestações neoclássicas, só tiveram aceitação nas camadas da grande burguesia. Ao contrário da França, onde a arte neoclássica era uma reação da burguesia antiaristocratizante, no Brasil serviu aos ideais da aristocracia, e ao sistema monárquico.

Segundo Barbosa (2002, p. 20):

Este processo de interrupção da tradição da arte colonial, que já era uma arte brasileira popular, acentuou o afastamento entre a massa e a arte, concorrendo para isso também uma variante de ordem psicossocial, ou seja, o fato de que a emotividade e o sensualismo do mestiço brasileiro encontravam no Barroco formas mais próprias de expressão, suscetíveis de autenticidade.

Afastando-se a arte do contato popular, reservando-a para The Happy Few e os talentosos, concorria-se, assim, para alimentar um dos preconceitos contra a arte até hoje acentuada, em nossa sociedade, a idéia de arte como uma atividade supérflua, um babado, um acessório da cultura.

Um outro fato que marcou a desvalorização do ensino de arte foi a tradição educacional brasileira que, desde o descobrimento até 1759, data da expulsão dos jesuítas; foi caracterizada por uma excessiva valorização dos estudos teóricos e literários. O que provocou a consideração das artes e ofícios manuais e mecânicos como menos relevantes e delegados aos trabalhadores e escravos.

Apesar da expulsão dos jesuítas, o sistema de ensino brasileiro manteve enraizada a concepção de educação deles. Mesmo com a Reforma do Marquês de Pombal, cuja atenção voltava-se para uma renovação metodológica que envolvia, ciência, artes manuais, e técnicas, no Brasil, antes da vinda de D. João VI, esta não alterou a estrutura do ensino baseado nos ideais jesuíticos.

O que de fato a proposta do Marques de Pombal possibilitou ao ensino da arte foi a sua inclusão no currículo com a denominação de Ensino de Desenho. A partir de 1800, o desenho aparece nas escolas como aula régia de desenho e figura, depois foram criados cursos de desenhos técnicos em Vila Rica, na Bahia (1817) e no Rio de Janeiro (1818).

O preconceito contra a arte tornou-se mais evidente com a introdução do desenho aplicado a indústria, nas sete primeiras décadas do século XIX. A arte, mesmo sendo uma atividade manual, só tinha campo entre os membros da elite para preencher horas de lazer.

A criação, em 1856, do Liceu de Artes e Ofícios de Bethercourt foi uma proposta de fomentar a educação do povo através da arte aplicada à indústria. Esta repercutiu favoravelmente nas classes menos favorecidas, promovendo o aumento do número de matrículas. Contudo, apenas após à abolição da escravatura e com o desenvolvimento do processo de industrialização, que exigia não mais só o trabalho físico, mas o mecânico, foi que a atividade manual passou a ser considerada uma nova concepção.

As belas artes que até aquele momento, ou melhor, até o momento da eclosão das lutas contra a escravatura, haviam desfrutado um pouco de consideração social [...] continuaram a ser vistas sob este mesmo ângulo, mas por isso mesmo desprezadas como inutilidade, ao passo que as artes aplicadas à indústria e ligadas à técnica começaram a ser valorizadas como meio de redenção econômica do país e da classe obreira, que engrossara suas fileiras com os recém libertos (BARBOSA, 2002, p. 30).

Assim, o advento da industrialização, exigindo um operário com destreza e habilidades manuais, fez com que a partir do século XX o ensino da arte passasse a fazer parte da educação primária e secundária.

O ponto principal do curso de arte centrava-se no desenho, valorizando a cópia fiel e o uso dos modelos europeus. O ensino era autoritário, o professor era dono da verdade e seu objetivo era que seus alunos adquirissem boa coordenação motora e precisão; aprendesse técnicas, hábitos de limpeza, ordem nos trabalhos e estivessem preparados para a vida profissional.

O programa constituía-se de desenho natural, geométricos e decorativos, que significava representações convencionais de imagens. O conteúdo abrangia noções de proporção, perspectiva, construção geométrica, composição e esquemas de luz e sombra. Nas Escolas Normais o curso de desenho incluía desenho pedagógico, para ilustrar as aulas. A função do desenho era voltada à ciência e a produção industrial, ou seja, utilitário.

A partir de então, o ensino de artes foi sendo introduzido nos currículos das escolas primárias, secundária e superiores conforme os seguintes dados, em 1906 foi introduzido no currículo do Ensino Normal de Minas Gerais as disciplinas de desenho linear e a mão livre, música e trabalhos de agulha; em 1925, a Reforma João Luís Alves Rocha Vaz inclui no currículo da Escola Primária a disciplina trabalhos manuais; em 1926, o Decreto 17.329 acrescenta no currículo do Ensino Comercial, a disciplina desenho. Até este período o ensino de arte referia-se à trabalhos manuais e ao que hoje denominamos Artes Visuais, outras categorias Artísticas não eram trabalhadas no sistema educacional.

A partir dos anos 30, foi acrescido ao ensino de arte o canto orfeônico, por causa de um projeto do compositor Vila Lobos, que tinha a finalidade de difundir as idéias de coletividade e civismo. Devidos as dificuldades porque passaram o projeto, as aulas se transformavam em um estudo de teoria musical, evidenciando os aspectos matemáticos e visuais do código musical. Em 1950 o programa de ensino de arte era composto por aulas de Solfejo, canto orfeônico e memorização dos hinos pátrios, acrescido dos cursos de artes domésticas, para as meninas, com o aprendizado de bordado e artes industriais para os meninos, com a utilização do serrote, serrinhas e martelo para a produção de bandejas, porta retratos, descanso de prato, tapetes de sisal, etc.

Entre as décadas de 20 e 70, as escolas brasileiras viveram o ensino de arte sustentando pela estética moderna e, pelas idéias do movimento da Escola Nova as práticas pedagógicas diretivas de cópia de modelos foram substituídas por uma ação educativa com ênfase nos processos de desenvolvimento do aluno e na criação. As aulas de desenho e artes

plásticas passaram a ter um caráter expressivo, buscando a espontaneidade e o progresso do aluno. Na educação musical foi introduzindo novo método. A música passou a ser cantada, sentida, tocada e dançada, visando o desenvolvimento auditivo, rítmico, a expressão corporal e a socialização por meio da experimentação, improvisação e criação.

Nas décadas de 50 e 60, com uma pedagogia centrada no aluno, as aulas de arte passaram a valorizar a livre-expressão e o processo de trabalho. A função do professor era a de oferecer ao aluno condições de se expressar de forma espontânea e pessoal, valorizando-lhe a criatividade sem preocupação com o resultado.

Até os anos 60 havia pouquíssimos cursos de formação de professores de arte. Por isso artistas e estudiosos do curso de Belas Artes e do Conservatório de Música eram os que assumiam as disciplinas de desenhos, artes plásticas e música. Esta situação fez com que os professores, no final da década de 60 e nos anos 70, estudassem novas teorias sobre o ensino de artes no Brasil e no exterior para mudar a rigidez estética da escola tradicional.

Os anos 70 também foram marcados por um forte movimento, em todo país, de manifestações de classe artística contra a ditadura militar. Nesta década houve um grande aprimoramento de diversas categorias artísticas, dentre as quais o teatro apareceu com grande força no cenário social. Isto promoveu a inserção no sistema educacional, ainda que com uma atividade extra-classe, da atividade dramática. Principalmente porque, o teatro utiliza uma metodologia que não depende de grandes recursos financeiros e, que levava à participação coletiva na encenação de um tema. Desta forma, vários professores de Educação Artística começaram a utilizar o teatro nas atividades comemorativas e/ou festivas na escola.

Outro fato que estabeleceu a atividade teatral no ensino de arte foi a Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º graus – Lei 5692/71, que criou o Componente Curricular – Educação Artística; com os conteúdos de música, teatro, dança e artes plásticas, nos cursos de 1º e 2º Graus, na pretensão que o professor deveria dominar todas essas formas de linguagens. A partir de então, outras categorias de artes poderiam ser executadas na escola, uma vez que a Educação Artística não tinha o caráter de obrigatoriedade.

Em parte, a lei trouxe uma valorização das demais formas de artes (teatro e dança) que antes só eram reconhecidas quando fizessem parte das festividades escolares e celebrações de datas como: páscoa, natal, etc. Além do que, quando era encenada uma peça

ou dança, as crianças eram preparadas sob um clima de grande tensão, no qual o menor erro era punido com severidade.

Se por um lado a lei 5692/71 possibilitou outras práticas artísticas com uma maior frequência, por outro lado, devido ao despreparo profissional, as aulas de artes eram confundidas com terapia, descanso das “aulas sérias”, fazer decoração da escola e das festas, a música usada para memorizar conteúdos de ciência, o teatro para os conteúdos de história e o desenho para o aprendizado dos números. O ensino de arte era então identificado pelas visões humanistas e filosóficas das tendências tradicionais escolanovista, cujas diferenças centram na metodologia e no entendimento das funções do professor e do aluno.

Nos anos 70, o ensino e a aprendizagem de arte estavam baseados na orientação curricular do ideário no início do século XX. Não fazia parte deste ensino conhecer as modalidades artísticas, e as relações entre elas e seus contextos, os artistas, as obras de arte e suas histórias. A inclusão da Educação Artística no currículo escolar, como atividade, trouxe um maior entendimento da relação que a arte tem na formação do indivíduo. No entanto, tornou clara a situação de que não se tinha no país um número de profissionais em arte que atendesse qualitativa e quantitativamente à demanda criada pela lei 5692/71, pois o professor deveria ter um domínio teórico e metodológico nas várias linguagens artísticas.

Aliado a isto estava o fato de que os cursos de formação em artes existentes nos anos de 70 e 80 não tinham objetivos fixos e contornos claros. Ficavam a mercê das tendências e intercessões político-educacionais e a formação em Educação Artística retratava na sua concepção e metodologia, a fragilidade do sistema educacional com a relação à formação profissional. As faculdades, que foram criadas para atender ao mercado aberto pela lei 5692/71, não tinham condições de favorecer uma formação consistente. Ofertavam cursos técnicos sem base conceitual definida e de curta duração. Os professores capacitados acabavam, devido à deficiência na formação, seguindo livros didáticos que não continham fundamentação e orientação metodológica específicos. E nesse período, também, os professores e ex-alunos da Escola de Belas Artes se responsabilizavam pelo ensino, nas escolas, de todas as linguagens artísticas, tornando estes nos chamados professores polivalentes em Educação Artística, categoria criada pela lei 5692/71. Esta situação influenciou determinantemente na diminuição da qualidade dos saberes específicos de cada linguagem artística e fomentou a crença que bastava propor atividades expressivas para que os alunos conhecessem as diferentes formas de arte.

Na visão de Barbosa (1999, p.12)

o ensino da arte no Brasil na escola primária e secundária se caracteriza pelo apego ao espontaneísmo, ou pela crença na existência de uma virgindade expressiva da criança e na idéia de que é preciso preservá-la, evitando o contato com a obra de arte de artistas, especialmente suas reproduções, acreditando que esta aparição incentivaria o desejo de cópia.

Com esta atitude impede-se o consumo da imagem de mais alta qualidade, aquela que é produzida pela arte, e mantém-se a criança imersa no mundo de imagem produzido apenas pela indústria cultural. A inevitável mimese visual é exercida portanto sobre as histórias em quadrinhos, as ilustrações dos livros didáticos (em geral de baixa qualidade estética) e, principalmente, sobre as imagens da TV.

Considerando-se o problema da formação do profissional de Educação Artística, esta observação de Barbosa, embora abarcando uma reflexão sobre artes plásticas, serve para se ter uma visão da desvalorização a que a arte até então estava submetida. E a impossibilidade de outras categorias artísticas terem uma presença constante no contexto escolar, pois a submissão aos padrões artísticos disseminados pela mídia era tal que impedia a apreensão dos conteúdos de outras artes.

Somente a partir dos anos 80 organizou-se no país um movimento de arte-educação com o objetivo de conscientizar e organizar os profissionais em arte, tanto da educação formal como informal. O movimento impulsionou também as discussões sobre a valorização e aprimoramento do professor como uma forma de eliminar o isolamento deste dentro da escola e de reduzir a insuficiência de seus conhecimentos e competência na área. Com o advento da promulgação da Constituição de 1988, o Movimento Pró Arte-Educação foi incrementado com as discussões sobre as mudanças e inovações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Um resultado alcançado foi a mudança de nome de Educação Artística para Artes e a inclusão desta como um componente curricular obrigatório e com o seu conteúdo ligado à cultura artística, como está no artigo 26, parágrafo segundo da lei 9394/96: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.

No intuito de orientar os professores de todo o país sobre a concepção de Educação vigente, o Ministério da Educação (MEC) elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os quais não configuram um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos estados e municípios, à diversidade

sociocultural das diferentes regiões do país ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas.

[...] a educação passa atuar decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direito entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos. Essa igualdade implica necessariamente o acesso à totalidade dos bens públicos, entre os quais o conjunto dos conhecimentos socialmente relevantes (PCN: 2001, Vol 1, p. 13).

O ensino de arte, a partir de lei 9394/96, passou a ter seguinte base estrutural: criação/ produção artística; percepção e análise de obras de arte; e conhecimento da produção artística e estética da humanidade. Apesar da arte ter agora o mesmo *status* das outras disciplinas consideradas pelos professores como fundamentais e considerada como um patrimônio cultural da humanidade, isto não eliminou a visão de arte como um conteúdo apenas ligado ao lazer e a livre expressão e sem nenhuma relação com o contexto social.

Por esta razão, o ensino de artes na educação brasileira entrou no século XXI tendo ainda posturas metodológicas do início do século XX, tais como utilização do desenho mimeografado para colorir, o uso de musiquinha para a memorização da rotina escolar; produção de teatros artísticos somente para auto-expressão. Há porém algumas experiências de ensino com outras conotações, ou seja, que visam o aprendizado da história da arte através do acesso aos espaços culturais existentes e pela participação em eventos de música, dança etc. No entanto, tais práticas são desenvolvidas por professores que constroem, de modo quase intuitivo, maneiras de ensinar arte.

Como as experiências no ensino de arte, muitas vezes, são resultados de uma pesquisa sem cunho científico, este fato impede que o professor tenha uma consciência clara de sua função, principalmente, uma fundamentação consistente sobre arte. Sem um quadro conceitual e metodológico bem definido nenhum componente curricular poderá ter uma ação pedagógica consistente. Uma das possibilidades que se apresenta é um encaminhamento pedagógico artístico baseado na integração do fazer artístico com a apreciação da arte e de sua história. Outra alternativa aponta para o entendimento que a arte exige um conhecimento particular, caracterizado principalmente pelos aspectos da criação e da inovação.

Apesar de haver uma grande diferença entre o cotidiano escolar e as possibilidades de concretização dos conteúdos dos PCN's, é neste contexto que o ensino de arte adquire o status de componente curricular obrigatório, abrindo espaço para que apareçam com mais

freqüência, pesquisas sobre as artes no contexto escolar. Antes porém deve-se ressaltar que a palavra arte vem suscitando discussões sobre a que ela se refere. Barbosa (apud JAPIASSU, 2001 p. 53),

[...] prevendo os riscos de colisão nessa pista de mão dupla que é a palavra arte, propõe a utilização da expressão ARTE significando artes plásticas e ARTES quando incluir as outras artes que serão referidas, especificamente, como música, teatro, dança e literatura.

Embora concordando com este posicionamento, nos PCN's o tema arte ainda é utilizado para designar o trabalho das diferentes categorias artísticas e com a seguinte concepção:

a educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido a experiência humana [...] A arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível (PCN – vol. 5, 2001, p. 19 e 21).

Embora percebamos toda ambigüidade que pode ser o ensino da arte, existe, a partir de agora, uma possibilidade de instigar os professores da área a discutirem o que vem sendo a prática artística nas escolas. Isto pode ocorrer mostrando-se que a arte pode sair de tão protagonizado desenvolvimento de auto-estima e da criatividade, para ser uma ação de produção de algo novo, a partir do conhecimento do processo de produção e do desenvolvimento das capacidades humanas se sentir, perceber, imaginar e criar, como meios para compreender a realidade e não como condições de trabalhar a arte.

Diferentemente de outras disciplinas, o ensino de arte aborda categorias muito diferentes, ou seja, manifestações artísticas que têm especificidades bem definidas, tais como a dança, a música, a literatura e o teatro.

O teatro é arte que passamos a analisar porque, dentre as demais tem seu desenvolvimento ainda muito baseado nas habilidades teatrais dos professores, cujas idéias, muitas vezes, estão enraizadas na concepção de teatro como desenvolvimento de dons e/ou capacidade inatas, que se apresentam com o desenvolvimento biológico.

Por conseguinte, as práticas existentes atrelam o teatro ao exercício de fixação dos ensinamentos de ordem moral e a apresentação de temas conflitantes, como sexualidade, AIDS entre outros. Diferentemente, no PCN de Arte

o teatro tem como fundamento a experiência da vida: idéias, conhecimentos e sentimentos. A sua ação é a ordenação desses conteúdos individuais e grupais. O teatro no ensino fundamental proporciona experiências que contribuem para o crescimento integrado da criança sob vários aspectos. No plano individual, o desenvolvimento de suas capacidades expressivas e artísticas. No plano coletivo, o teatro oferece o exercício das relações de cooperação, diálogo, respeito mútuo, reflexão sobre como agir com os colegas, flexibilidade de aceitação das diferenças e aquisição de sua autonomia no modo de pensar e agir (PCN vol. 6, 2001, p. 83 e 84).

A partir dessas idéias apresentadas, o teatro pode vir a contribuir para a análise crítica da realidade, porque passa a ser abordado como uma atividade coletiva, cuja ação interfere na compreensão individual e vice-versa. Os indivíduos poderiam nesta atividade compreender como os valores e idéias da classe hegemônica são explicitados e cristalizados nos comportamentos, atitudes e posturas das pessoas de diferentes grupos sociais.

Assim, quando os alunos se propõem a executar uma ação teatral, o grupo deve definir o sentido que os comportamentos humanos terão na encenação. O consenso é atingido pelo confronto de idéias divergentes sobre o mesmo tema. O fato deixará de ser abordado apenas a partir da concepção de um (professor) para ser analisado pelas mais diferentes concepções apresentadas pelos participantes, possibilitando ao grupo (aluno) compreender o processo pelo qual o tema assume, hoje, as características que eles conhecem.

Outras possíveis alterações que podem vir a ocorrer, situam-se no modo com se dá o conhecimento. A atividade teatral suscita que os indivíduos busquem o entendimento sobre o tema com o qual trabalharam. Este processo inicia-se com o levantamento das informações sobre o tema (tese), ou seja, os conteúdos que os indivíduos possuem a partir das condições que lhes estejam disponíveis. Em seguida, o coordenador (diretor do grupo) questiona e/ou apresenta outras idéias (antíteses) que devem ser confrontadas com as anteriores. Nesse ponto grupo define, pela análise das proposições, quais as idéias que atendem seus objetivos (síntese). Essa elaboração coletiva, exige um clima de diálogo, que ocorre na produção teatral, e leva o grupo a elaborar um novo modo de entender fatos que se constituirão em um conhecimento a mais. Por conseguinte, essa atitude, também pode ser aplicada à aquisição dos demais conteúdos educacionais.

Neste aspecto, o processo de aprendizagem não se constituirá somente na aquisição mecânica de conteúdos, mas incluirá a apreensão e compreensão dos aspectos, interesses e processos nos quais se deu a formação dos conteúdos. Aprender e ensinar passaram a ser considerados atos inseparáveis da formação educacional de alunos, não mais para um futuro

próximo, mas para a formação de indivíduos dotados de uma consciência crítica (sujeito), capazes de planejar, organizar e executar ações sociais e/ou políticas para a transformação da sociedade.

Esse objetivo é possível ser atingido, caso os professores de Arte e das demais áreas estiverem comprometidos com a recuperação da qualidade e respeitabilidade da Educação.

Entretanto, para o ensino do teatro há uma barreira a mais a ser suplantada: a discriminação hierárquica do currículo escolar. Uma vez que o sistema educacional volta-se para a formação de indivíduos com habilidades que atendam às necessidades do mercado, neste sentido, a estrutura curricular enfatiza as ciências exatas e biológicas, consideradas como ciências duras. Isto porque se acredita que uma educação centrada em conhecimentos cognitivos tornaria os alunos mais preparados para o trabalho. Considerando que hoje as indústrias estão oferecendo vagas à mão-de-obra com conhecimentos especializados, principalmente em novas tecnologias; relega-se para um segundo ou terceiro plano as matérias relacionadas às ciências humanas e sociais, as quais muitas vezes são para cumprir as exigências legais do sistema de ensino e/ou para completar a carga horária dos professores. Outra dificuldade é que os conteúdos trabalhados nestas disciplinas necessitam de um profissional com uma formação consistente. O que no caso da área de Artes é um grande agravante.

Outro aspecto que torna relevante essa situação discriminatória é o fato de que o ensino de Artes muitas vezes está voltado para o alívio de tensões e desenvolvimento da criatividade. Objetivos que servem apenas para tornar os alunos pessoas mais capazes de executar diferentes serviços para não ficarem sem trabalho e assim serem profissionais flexíveis e à disposição do mercado. Portanto, mesmo na condição das demais disciplinas, os conteúdos de Artes, dentre eles o teatro, não se apresentam no cotidiano escolar em pé de igualdade das demais matérias. Cabendo, por exemplo, ao teatro os momentos festivos e/ou conclusão de algum projeto.

O que fazer para reverter esta situação? Alguns autores têm publicado obras que mostram alternativas, mas que não chegam a afetar de forma sensível a prática pedagógica dos profissionais de arte. Bárbara (1999), indica como causa e consequência de tal situação a pouca produção para a área e os cursos de formação em arte, que ainda não têm uma definição clara do perfil do professor que pretendem formar. Estes são indicadores fortes da situação em

que se encontra, não só o teatro, mas todo o ensino de arte nas escolas, principalmente nas públicas.

Tentando contribuir para mudanças no ensino de teatro dentro do sistema educacional municipal, busquei nas diretrizes da Rede Municipal de Educação de Campo Grande, através do documento Seqüência Didática (2000), os objetivos do teatro nas quatro últimas séries do Ensino Fundamental. Neste documento a Arte

é uma manifestação particularmente humana. A capacidade de criar, inventar, construir, viver emoções e transformar a mundo [...]. A escola é incumbida de favorecer o acesso do aluno aos conteúdos: arte como comunicação, acesso às formas artísticas [...], técnicas, materiais e procedimentos na criação em artes, acesso à cultura regional, nacional, e internacional, identificação da arte como um fato histórico [...], experimentação [...] de cada linguagem artística [...], e valorização de todo tipo de manifestação artística. (SEMED, 2000, p. 209)

Os objetivos apresentados no documento para o ensino de teatro da 5ª a 8ª série contemplam na íntegra os apresentados nos PCNs de arte para o Ensino Fundamental, assim definidos:

- compreender o teatro nas diversas dimensões (artísticas, estéticas, histórica e social);
- pesquisar recursos materiais disponíveis na escola e na comunidade para as atividades teatrais;
- conhecer os períodos da história do teatro;
- usufruir da produção teatral na escola, comunidade e no circuito cultural;
- reconhecer o teatro como forma de desenvolvimento da solidariedade (Revista Nova Escola – PCN – edição especial, p. 39).

Com um detalhamento quanto às habilidades a serem desenvolvidas, noções, conceitos e eixos temáticos, a Seqüência Didática coloca o teatro como conteúdo do 4º bimestre do ano letivo. Indicando que o teatro pode se constituir na culminância e/ou fechamento da área de arte. Isto representa claramente que este conteúdo não é pensado numa visão de totalidade, mas compartimentalizada, como se para chegar à produção teatral primeiro se tivesse que saber artes plásticas, músicas, dança e só então os alunos teriam as habilidades necessárias para o teatro.

Cabe observar, também, que colocando o teatro no último bimestre muito dificilmente a atividade teatral vai deixar de abordar temas religiosos e/ou performances, pequenas apresentações de uma cena, de confraternização. Por ser final de ano, atividades como leitura dramática, improvisação e/ou montagem de peças serão inviabilizadas sob a justificativa de que os alunos já estão cansados e tem as comemorações de fim de ano a serem

realizadas. Desta forma, o teatro não deixa de ser uma técnica a mais a ser utilizada pelos professores, que têm habilidades artísticas, são criativos e/ou gostam de serem diferentes.

Para a superação dessa visão simplória e reducionista da contribuição do teatro no contexto educacional é preciso confrontar a concepção dos professores da área com as diferentes ações teatrais, discutindo e refletindo sobre a prática e a postura teatrais dentro do cotidiano, criando e institucionalizando novas ações pedagógicas para o ensino do teatro, principalmente nas quatro últimas séries do Ensino Fundamental.

CAPÍTULO III

EDUCAÇÃO E TEATRO

Neste capítulo realizaremos um estudo sobre a Educação e o teatro, entendendo que seus conteúdos são produtos sociais e culturais. E por esta razão envolvem a constituição de processos psicológicos superiores. Referimos dos processos psicológicos que possibilitam ao homem constituir-se como indivíduo consciente, sendo capaz de agir criticamente para a melhoria da sua condição de vida ou seja, tem a possibilidade de tornar-se sujeito de sua história.

3.1 EDUCAÇÃO COMO PROCESSO DE CONSCIENTIZAÇÃO

Consideramos que vivemos, em uma sociedade constituída por classes antagônicas onde a classe hegemônica há tempos organizou os sistemas político, religioso, jurídico e educacional, com a finalidade de preservar e garantir o sistema de produção capitalista, por meio da introjeção pela classe proletária de sua ideologia incorporando-a ao seu modo de dirigir, pensar e se organizar

Uma das alternativas para a classe trabalhadora seria atingir um grau de organização e conscientização política que promovesse a transformação do sistema econômico de produção. Para tal, os membros desta classe precisam conhecer e contrapor-se ao modo de pensar e agir do grupo dominante. Uma possibilidade para essa mudança seria pelo acesso a um sistema educacional que garanta a apreensão do conhecimento acumulado historicamente, ou seja, científico. Portanto é preciso:

[...] tornar o homem cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação para intervir nela, transformando-a no sentido de uma ampliação da liberdade, da comunicação e colaboração entre os homens. Os valores indicam as expectativas, as aspirações que caracterizam o homem em seu esforço de transcender-se a si mesmo e à sua situação histórica. A valoração é o próprio esforço do homem em transformar o que é, naquilo que deve ser. (SAVIANI, 1996, p. 38)

Todavia com as transformações no modo de gerir o capital aumentou o acirramento entre a classe proletária e a classe dominante. Neste sentido a educação passou a constituir um diferencial favorável aos trabalhadores, pois sendo o sistema educacional para todos, as massas, pela alfabetização, iniciaram uma participação mais efetiva na vida política buscando tornar dominante os seus interesses.

As camadas dominantes implantaram mudanças na educação, já que a escola tradicional não mais estava atendendo os seus propósitos. Os teóricos, apoiados nos avanços da psicologia, iniciam o movimento da Escola Nova, em que a atenção não mais centrava-se no aspecto quantitativo, mas a ênfase agora passava a ser a qualidade.

Segundo Pierre Furte (apud SAVIANI, 1996) a Escola Tradicional, em que se privilegiava a lógica, a ideologia subjacente, era a maturidade, ou seja, pela educação a criança se torna adulto, aprendendo a agir em sociedade. Já a ideologia da Escola Nova, na qual a ênfase era no aspecto psicológico, era a pré-maturidade. A educação seria apenas um processo no qual a criança desenvolveria as habilidades com as quais nasceu.

A Escola Nova foi caracterizada pela valorização das qualidades individuais; os interesses dos alunos é que davam o norte para as ações do professor. Assim, “ao se enfatizar o aspecto psíquico-pedagógico [...]. A Escola Nova se volta para o interior da escola. Trata-se da melhoria dos procedimentos desenvolvidos no seio da escola” (SAVIANI, 1996, p. 181). Trazendo grandes contribuições à educação, no que se refere à utilização de novas técnicas e recursos didáticos, conseqüentemente diferentes processos de ensino-aprendizagem; mas serviu, também, para desarticular as camadas populares, o acesso ao conhecimento que lhes permitiria uma melhor organização política. Por conseguinte, contemplou os interesses das classes dominantes.

Entretanto, pelo seu alto custo financeiro a metodologia da Escola Nova não conseguiu tornar-se predominante em todas as escolas, ficando reduzida às instituições que atendiam aos filhos das classes de maior poder aquisitivo. Assim, a educação dos

trabalhadores tornou-se um misto das concepções da escola tradicional e uma versão empobrecida da Escola Nova. Todavia, a partir dos anos 70, consolidado o processo de industrialização do Brasil, a educação volta a ser alvo de incremento pela necessidade de mão-de-obra qualificada devido à importação de produtos tecnológicos que aumentam a produção das indústrias. Por conseguinte, no País se implantou a Escola Tecnista, cuja ênfase era no processo e na organização escolar, refletindo a estrutura administrativa da indústria. O ideário era que, garantindo um adequado ambiente escolar, a criança aprenderia sem dificuldade. Tanto o conteúdo, quanto a distribuição das disciplinas e a postura do professor, deveriam seguir um esquema único, criado e supervisionado por técnicos educacionais.

Nesse período surgiram várias outras modalidades de educação, pois o sistema público de ensino, por suas deficiências de infra-estrutura e pedagógica, não dava conta de atender à demanda e nem tampouco de formar o operário qualificado. Assim, a educação tecnicista passou a ser desenvolvida por setores da indústria, tais como SENAC, SENAI e outros, e pelos meios de comunicação de massa.

Verificou-se a modernização do processo de escolarização dos trabalhadores e o aumento da taxa de homens com certa qualificação profissional. Mas o poder de participação dos trabalhadores no mercado caiu muito, porque numa escolarização voltada somente para a formação do *homo faber*, não há investimento na formação de indivíduos críticos (sujeitos) capazes de pensar e planejar uma nova ordem social.

A partir dos anos 80, a educação no País passou a viver um novo ordenamento, cujas proposições foram estabelecidas pelo Banco Mundial. Uma vez que esta instituição, por representar os interesses do capitalismo na fase de globalização, não se posiciona como um organismo meramente de assistência técnica para a educação nos países periféricos¹ do sistema, mas um proponente de medidas que visam melhorar a qualidade do ensino pelo viés da equidade no acesso e da qualidade dos sistemas escolares.

O Banco Mundial, objetivando a melhoria da qualidade da Educação nos países em que atua, reconhece as diferentes realidades sócio-culturais destes, mas recomenda suas medidas a todos sem distinção, pois o que se pretende é a formação de trabalhadores capazes

¹ Na fase da globalização do sistema capitalista, os países foram classificados segundo a sua função no sistema. Assim os países para os quais estão sendo transferidos parte dos parques industriais são chamados países periféricos do sistema capitalista. (Lombardi, 2001, p.19)

de atender as necessidades do mercado e a manutenção do exército de reserva, mantendo os custos da produção nos patamares estabelecidos pelos conglomerados industriais. Se diferenças ocorrem, são em termos de execução das ações advindas de negociações entre os representantes dos países e os técnicos da instituição, porém, sem nenhuma alteração de propósitos com base nos interesses destes países.

O conjunto das medidas do Banco Mundial não tem caráter permanente, ou seja, estas já sofreram mudanças desde 1980, quando foram implantadas no País. Segundo Tommasi (1998, p. 129) as ações do Banco Mundial para a educação centram-se nos seguintes aspectos: “ênfase à educação do 1º grau; financiamento para todas as regiões do mundo; atenção menor para a construção de prédios escolares; importância à educação de meninas; ações voltadas para o aspecto setorial ao invés da execução de projetos”. Cabe aqui uma ressalva sobre o conceito de educação básica apresentado nas metas do Banco Mundial: esta idéia compreende a educação formal, que se dá na escola e para as crianças, desconsiderando a educação de adultos e a não formal, o que configura um desencontro com a visão ampliada de educação básica definida na Conferência Mundial de Educação para Todos, de 1990, da qual o Banco Mundial participou. Sobre a qualidade para a educação, o Banco Mundial defende que a presença de certos insumos efetivam o aumento da qualidade. A Instituição elege como importantes os seguintes: -biblioteca, -o tempo de instrução, - tarefa de casa, -livros didáticos, - laboratórios, - salário dos professores, - e o tamanho da classe.

Hoje, pode-se perceber que a aplicação dos recursos destinados à educação, beneficia alguns setores privilegiados, como é o caso dos livros didáticos. As editoras estão ampliando a sua rentabilidade pelo lançamento de livros, que às vezes apenas mudam algum detalhe e têm seu valor aumentado. Já os setores que demandam investimentos como na área da construção civil, a ação está mais centrada na esfera municipal; e os de ordem pedagógica estão centrados na execução de projetos de aceleração ou ciclos de aprendizagem. Com ambos os projetos o índice de evasão e repetência, alcançou percentuais muito baixos. Quanto à questão profissional, a situação ainda é muito difícil. O aumento do salário dos professores está sendo efetivado em percentuais pequenos, paralelamente a isto está havendo uma forte pressão na capacitação profissional, e por outro lado não existe um equacionamento entre as condições de trabalho e de salário para a facilitação do processo de qualificação dos docentes.

O Banco Mundial, a partir de sua intervenção no setor educacional, deixa delineado que o papel da educação nos países periféricos do sistema capitalista será o de formar

indivíduos para o mercado de trabalho na produção. Nos países centrais² a educação é para a produção intelectual, ou seja, científica.

Assim, ao Brasil, caberá não só a instalação do parque industrial como a manutenção do exército de reserva. Como aponta Gamboa (apud LOMBARDI; 2001, p.85), a educação se

assemelha às fabricas que produzem mercadorias, os sistemas educativos devem produzir outra mercadoria denominada capital humano. Sob essa ótica fabril, os métodos pedagógicos têm a pretensão de objetivos neutros e científicos, buscando a eficiência instrumental, sendo que a didática se reduz à operacionalização de objetivos de instrução, mecanização dos processos de ensino-aprendizagem.

No período histórico atual, a educação continua cumprindo uma função específica, estabelecida a partir do modo de produção econômica e das relações sociais que dele surgem. Assim o ensino brasileiro tornou-se compartimentalizado, impossibilitando a apropriação do saber em termos de sua totalidade. Razão pela qual hoje temos um sistema educacional sob a égide do ecletismo da desqualificação dos profissionais da área e do descrédito na educação.

Entretanto, considerando que no seio de todo movimento do sistema capitalista engendra-se a sua antítese, hoje, pela ação de educadores comprometidos com a superação da formação do *homo faber*, surgem práticas que visam recuperar a dimensão social e política do ato educacional. Elucidando que na medida em que o sistema educacional deixa de se apropriar dos avanços tecnológicos e da informatização apenas como produtos de consumo, e os utiliza como meios de produzir conhecimento, possibilitando aos alunos uma formação articulada com as dimensões do intelecto, da consciência e da vontade, tornando explícito ao indivíduo a necessidade de se tornar sujeito e não apenas máquina produtiva.

O entendimento da Educação como processo, possibilita a conscientização e tem por fundamento que o acesso aos conhecimentos mais desenvolvidos produzidos pela humanidade leva à transposição da concepção de senso comum para a construção de uma consciência de mundo unitária e coerente.

Posto que, o homem não é apenas o conjunto das relações sociais, mas também das suas condições de vida, e que é a cultura que abarca este conteúdo elaborado pelas gerações; o

² O sistema capitalista na fase de globalização contemporânea é marcado pela formação de megaconglomerados empresariais, por meio da fusão de grandes empresas. E os espaços geográficos onde se situa a sede administrativa destes conglomerados, são denominados de países centrais do sistema capitalista (LOMBARDI, 2001, p. 21)

termo promoção do homem deve propiciar a este a compreensão da cultura. Esta é essencial para que os homens entendam a si mesmos, compreendendo seus deveres e direitos. Segundo Gramsci (1978), o processo educativo deve ser a transposição das concepções folclóricas para a construção de uma consciência de mundo unitária e coerente. Concomitantemente, é necessário propiciar a formação de cidadãos capazes de atuar como organizadores de seu grupo social.

Já Vigotsky, quando postulou que o homem é um ser social e histórico, cuja ação constrói as condições materiais para sua existência, enfatizou a relevância da educação na formação da criança em um indivíduo consciente e crítico, pois na medida em que, ocorre o desenvolvimento biológico, surgem as possibilidades para aprender novos conteúdos. E pelo processo educativo o indivíduo adquire tantos conhecimentos como habilidades físicas e mentais. Para o autor desenvolvimento e aprendizagem mantêm uma íntima relação, porque quando a criança aprende a falar, desde as primeiras perguntas, adquire informações ou quando, por imitação aprende como deve agir, esta desenvolve um repertório de atitudes em que não há como dissociar aprendizagem e desenvolvimento. Esta proposição foi trabalhada no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal.

Os estudos de Vigotsky demonstraram que o nível de desenvolvimento de uma criança, sob orientação de um professor, varia enormemente, e o curso de seu aprendizado passa a ser diferente. A Zona de Desenvolvimento Proximal é entendida como:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VIGOTSKY, 2000, p.112).

A educação, como processo de conscientização, deve envolver situações em que os sujeitos (professor e aluno) estejam em atividade; e para que promova alterações nos modos de agir e pensar deve ter aspectos específicos. No contexto educacional, como seria possível diferenciar um mero exercício de uma atividade?

Luria (1998) aponta que tal distinção está posta no motivo que levaria o sujeito a agir. Este é individual e advém de uma necessidade que tem sua primeira manifestação no campo emocional. Ao tornar-se consciente, o motivo leva o indivíduo a planejar e elaborar ações que resultam na satisfação daquilo que era a causa da necessidade. Assim ao realizar

uma atividade, os indivíduos devem saber os objetivos desta, selecionar as ações e realizá-las, segundo um planejamento, até atingir o fim proposto.

O processo educativo, neste sentido, propicia uma ação pedagógica constituída não só da transmissão dos conhecimentos mais elaborados e do ensino das formas como a sociedade os utiliza, mas, também, da organização de instrumentos de aprendizagem onde os alunos, em atividade, possam constituir processos psicológicos superiores, com os quais alteraram qualitativamente seu modo de sentir, compreender e agir em seu contexto social. Conseqüentemente eles tornar-se-ão indivíduos conscientes e críticos, ou seja, sujeitos capazes de projetar, planejar e realizar as transformações na realidade em que vivemos.

3.2 TEATRO: UM INSTRUMENTO PARA A FORMAÇÃO CRÍTICA DO HOMEM

O teatro basicamente absorve dois estilos literários: a tragédia e a comédia. Sendo que alguns setores artísticos, a partir da Idade Média, começaram a criticar o modelo de sociedade vigente com textos cômicos, os quais poderiam comunicar idéias inovadoras que em outro estilo teatral a censura da classe dominante não permitiria. Já na tragédia, que foi a origem do teatro, não há imitação do homem, mas de ações do modo de vida presente na sociedade. Os personagens não imitam caracteres, eles assumem estes para executar certas ações. Consiste em poder falar algo sobre tal assunto que lhe é inerente ou que lhe convém. Sua encenação exige o trabalho não só de atores, mas do diretor e cenógrafo; marcada por um princípio, meio e fim que garanta uma unidade na representação da ação e de todos os acontecimentos, evitando uma desconexão do roteiro. O enredo da tragédia apresenta a transformação e/ou confronto entre o bem e o mal pelas sucessivas lutas do protagonista.

A representação cênica além de combinar outras áreas artísticas como artes plásticas, literárias e musicais, tem por objetivo alcançar a compreensão e os sentimentos do público. Deste modo, o valor do teatro no contexto da formação do indivíduo não está só no domínio técnico da representação, embora esta possa ser trabalhada e nem no êxito das apresentações, demonstrado pelos aplausos do público, mas no processo de representação onde reside a satisfação do grupo em preparar o espetáculo. Do mesmo modo que para escrever um livro deve-se compreender porque se escreve, assim quando um grupo monta uma peça, esta deve ter objetivo determinado e definido.

A possibilidade de o teatro ter uma função educativa é devida a relação com o desenvolvimento dos processos de imaginação, pensamento e criação, que por sua vez são processos psicológicos superiores.

A partir dessa consideração cabe assinalar que a concepção dialética do teatro tem subjacente ao seu processo de produção e objetivo de levar à formação de uma consciência crítica. Esta adquiriu forma e estilo nos meados do século XIX e início do século XX provocada pelo crescente movimento sócio-político das classes trabalhadoras, sob a marca ideológica das doutrinas socialistas e libertárias.

Nos meados do século XIX, o incremento das mobilizações e organizações das massas trabalhadoras em associações de natureza recreativo-culturais, com o objetivo de lazer e aprimoramento cultural, propiciaram a produção de textos que discutiam os interesses dos trabalhadores por melhores condições de vida. A repercussão destes espetáculos no meio artístico acirrou a insatisfação de alguns dramaturgos com os limites demasiados estreitos das formas institucionalizados de teatro.

Opondo-se ao artificialismo do melodrama romântico e o princípio de mimese do naturalismo, que levaram ao público o registro dos sentimentos da nacionalidade e o perfil da sociedade da época, alguns dramaturgos como Ibsen, Potteche, Gork, Heverman, começaram a escrever um repertório realista para o teatro, buscando uma comunicação maior com a população e uma abordagem crítica para as temáticas sociais da época.

A evolução da atividade teatral no interior dos círculos operários alcançou na Rússia revolucionária sua melhor formulação como projeto de arte independente e de expressão de classe. Ravel Kerjentserv, em 1918, elaborou seu teatro criador, estabeleceu as bases de um teatro proletário e para os trabalhadores. A base da proposta era coletivista; preconizava a constante formação de núcleos irradiadores da atividade artística; participação financeira dos trabalhadores por meio de um sistema de cotas; elenco formado por operários; manutenção de um estúdio permanente de formação aberta à população; e o trabalho utilizava espaços alternativos para apresentação das peças.

Kerjentserv, também como membro do Proletkult e diretor da Agência Telegráfica Russa, influenciou muito o desenvolvimento de uma modalidade artística típica das primeiras décadas da revolução: o agitprop (agitação e propaganda), composto por artistas e amadores engajados no processo político aliados aos soldados da guerra civil. O grupo lançou mão das atividades teatrais para alcançar uma comunicação com a população de

analfabetos, fustigados pelos rigores do comunismo e da guerra (PAIVA, 1983, p.124).

A arte, neste contexto, serviria de arma de luta política. Nesta mesma posição estava o teatro proletário de Piscator e Hermam Schiller fundamentava-se na arte destituída da respeitabilidade burguesa e a serviço direto da propaganda política. Esse teatro tinha duas tarefas:

1ª - O rompimento com o modo de produção capitalista no teatro, por meio de uma ação coletiva e politicamente consciente.

2ª - O teatro deveria empreender uma ação de propaganda e politização das massas, principalmente as que ainda eram indiferentes à arte burguesa.

Brecht também mergulhou no estudo do marxismo e avançou em busca de um teatro novo e de um público novo, em clima de cabaré, com a platéia ao mesmo tempo descontraída e atenta.

Na cena brechetiana a totalidade desses elementos se materializava em linguagem cênica (teatro). A forma narrativa de Brechet diferenciou da de Piscator, este elegia o episódio histórico como pivô, fazendo do palco o tribunal onde o fato histórico era julgado. Já Brechet tornava a história sem fábula e não permitia submetê-la a um juízo mecânico.

A realidade era dimensionada historicamente, mas não se tratava de algo imutável, com determinações absolutas de forças insondáveis, mas era dotada de uma historicidade relativa que, no “ser assim” trazia implícito que poderia ser de outra forma. O teatro de Brechet tinha a função de ao representar essa atualidade histórica, desvendar seus mecanismos e processos, assim como no palco se revelava a maquinaria teatral.

Brecht desenvolveu a idéia para um teatro efervescente. Este ambiente aprofundou nele a idéia da utilização da linguagem do cabaré nas produções teatrais. Nos períodos de militância mais aberta, Brechet utilizava recursos de teatro de *agitprop*, como a economia de elementos cênicos, a idéia de tribunais, a presença de agrupamentos corais e projeção de texto. Mais tarde esses elementos foram parte da estrutura das peças brechetiana que eram marcadas pela sucessão de cenas independentes. Os letreiros funcionavam como títulos, subtítulos ou davam referência de tempo e lugar; o palco despojado de cenários, era apenas lugar de ação. A iluminação era clara e homogênea, sem efeitos supérfluos; os músicos e

refletores eram visíveis, as canções eram salientadas e cumpriam a função de comentar ou contradizer a cena.

O teatro de Brechet tinha a função de ao representar a realidade histórica, desvendar seus mecanismos e processos, assim como no palco se revelava a maquinaria teatral.

O movimento teatral, a partir da concepção do teatro dialético na primeira década do século XX, configurou-se como agente no processo de transformação social.

Desde o romantismo foram-se elaborando tentativas de encontrar para arte cênica o ponto de equilíbrio entre as inovações estéticas e a comunicação eficiente com as camadas mais amplas da população, as conquistas cênicas e os fundamentos estéticos de outras culturas. A partir dessa amalgama de referências de cada período histórico resultou um determinado discurso que, ao mesmo tempo, tentou justificar e dirigir um projeto dramático – ideológico. E que em seu extremo de realidade apresentou-se como a semente de uma arte operária. Embora não se tenha constituído o projeto político para o teatro, sem dúvida essas tentativas ampliaram a participação do espectador no sentido de torná-lo agente de lazer teatral.

Estes movimentos expandiram suas influências para além dos limites do continente europeu. No final dos anos 20 surgem nos EUA, fomentados pelo partido comunista os grupos WLT (Wirkés Laboraty Theater) do alemão John Bom e os ARTEF (Asbest Theater Zarland) formados por judeus, ambos baseados no pensamento do *agitpriop*. Estes dois grupos atuaram nas ruas, pontuando o processo de recuperação econômica do país e lutando para que o teatro fosse um instrumento da luta de classe e uma resistência a propensão comercial da produção da Broadway.

O ativismo artístico, ressurgiu na América nos anos de 1.960, devido ao movimento dos grupos alternativos engajados contra a guerra do Vietnã, o regime capitalista e o imperialismo. Um dos grupos desse movimento foi o Bread & Puppet, cujo propósito era o de encenar apenas com os elementos essenciais para a comunicação das idéias da peça.

O trabalho do Bread & Puppet trouxe um elemento novo, pois remeteu o contexto político à universalidade mística, aliando à contemporaneidade um elemento religioso, retomando a natureza celebratória e ritualista do teatro. O sentido ritualista do teatro esteve também, muito presente no teatro de guerrilha e campesino.

Estes modelos de produção coletiva e busca de um vínculo social-político com a realidade não foram abandonados pelo teatro contemporâneo, as formas explicativas usadas pelos *agitrop* ainda persistem nas experiências amadoras, ligadas aos movimentos de transformação social e aos movimentos de resistências.

No Brasil, a produção de teatro político iniciou-se nos anos 60, vinculados aos Centros Populares de Cultura (CPC). Destes teatros participaram os liberais da esquerda marxista, e os católicos que, por caminhos próprios e divergentes, buscavam criar oportunidades para a construção de uma sociedade mais justa e humana.

Os CPC's tiveram seu auge de atuação entre o período de 1962 a 1964, através da ação dos jovens que apontavam o problema da marginalidade do artista em relação a vida política e social, bem como a necessidade de atingir mais o povo. Este movimento foi, também, apoiado por cineastas, filósofos e artistas plásticos.

Apesar das divergências, os CPC's tinham um ponto de união em sua produção teatral, que era o de contribuir para a transformação da realidade brasileira através de uma arte didática e de conteúdo político. Comprometidos com as classes oprimidas, a sua tese do era que a arte exprime uma ideologia; e assim os artistas deveriam ser veículos para o processo de conscientização da classe oprimida. A linguagem das peças era bem clara, para que seu público pudesse entendê-las e servir-se delas para uma compreensão efetiva da realidade.

A arte didática, marcada pelo ativismo, gerou, em um segundo momento a necessidade de um trabalho educativo mais sistemático. Isto porque o teatro de rua acontecia a cada dia para um novo público, carecendo de um trabalho que colaborasse para o processo de participação política.

A idéia do teatro didático, cuja base estava na teoria da Peça Didática formulada por Brechet, tinha o objetivo de interferir na organização social dos trabalhadores. Ao contrário de Schiller, que propôs a catarse coletiva, uma comunhão dos homens, para uma recuperação do estado natural; Brechet propunha a descomunhão coletiva. A catarse seria individual para a mudança do comportamento, no teatro devia funcionar pelo princípio do estranhamento entre público e ator, para que acontecesse o espanto necessário para o reconhecimento e compreensão das questões que estavam sendo discutidas e/ou criticadas.

Neste sentido, o princípio da identificação foi substituído pelo do jogo, nascido das relações entre atores e espectadores. A teoria da peça didática de Brechet não objetivava a promoção do talento, no sentido de aptidões artísticas, mas sim de comportamentos políticos, pois para ele o talento significava mudanças de conduta na relação entre os homens.

A peça didática pode ser caracterizada por cinco pontos: 1- a peça é sinônimo de coletivo; 2- a peça didática é exercício coletivo; 3- peça didática visa o auto conhecimento; 4- auto significa o eu coletivo e não o individualizado; 5- o público não é passivo e sim atuante.

A teoria da peça didática de Brechet, serviu de referência para múltiplas formas de teatro operativo dos anos 50 até o final da década de 70, porém as experiências teatrais não geraram conseqüências marcantes no contexto da arte nacional, devido às críticas e às diversas interpretações. Entretanto a peça didática definiu a participação do espectador no ato teatral. O novo *gestus* vai além de mostrar o teatro, relaciona as experiências do cotidiano social com os processos da fábula e possibilita, pela discussão, a atualização do texto.

Diante do exposto, o teatro, assim desenvolvido, pode ser trabalhado como uma atividade cênica que envolve na fase de elaboração e/ou leitura do texto o processo de análise-síntese, ou seja, uma atividade na qual o grupo discute o quê quer, como e porque. Na fase de elaboração das cenas e dos personagens os indivíduos criam novas formas de expressão e de como se relacionar com os diferentes conteúdos da vida social e na apresentação do espetáculo o grupo mostra o que conseguiu elaborar. Sendo que a cada encenação, este trabalho será sempre diferente porque o grupo, pela atividade de reapresentar vai adquirindo uma compreensão cada vez mais elaborada sobre o trabalho, bem como um maior domínio de sua capacidade expressiva e comunicativa. Conseqüentemente, estas atividades colocam os indivíduos em uma atividade (teatro) que proporciona a utilização constante dos processos psicológicos superiores durante a sua elaboração, produção e apresentação.

3.3 O TEATRO EM SEU ASPECTO PEDAGÓGICO

A participação do teatro no sistema educacional das sociedades ocidentais iniciou-se no processo de escolarização em massa, marcada pela democratização do ensino ocorrida no século XIX e com o desenvolvimento da concepção de aprender fazendo e aprender atuar.

No Brasil, a atividade dramática na escola é iniciada com a inserção das idéias da Escola Nova no sistema de ensino.

Contrapondo-se à concepção instrumental da educação, na concepção escolanovista o teatro estava voltado para o desenvolvimento cultural e crescimento humano. Assim, algumas metodologias de ensino do teatro foram colocadas em prática nas escolas e/ou serviram de referência para o desenvolvimento de ações pedagógicas, entre as quais destacam-se:

1. O teatro da Espontaneidade, proposto por Moreno (1974), que enfatiza o trabalho terapêutico do teatro para distúrbios de comportamento.

O teatro da Espontaneidade rompe com os procedimentos tradicionais do espetáculo teatral por solicitar o engajamento ativo do expectador nas ações representadas sobre o palco a partir de uma atuação improvisada. O método se divide em duas categorias:

- psicodrama: que se ocupa das relações interpessoais, da psicologia da vida particular do paciente;

- sócio-drama: investiga as relações intra e intergrupais, com base nos valores culturais do grupo social do paciente. (JAPIASSU, 2001, p.27-29)

2. A peça didática de Brechet, que abrange modelos de ação, ou seja, pelas leituras e ensaios os atores tornam-se conscientes das muitas possibilidades de agir para transformar a realidade. O seu objetivo não é a encenação do texto, mas que os participantes aprendam pelos exemplos do comportamento associal trabalhado na peça.

3. O jogo dramático de Slade (1912), que começou a ser aplicado no Brasil a partir de 1970, sob a fundamentação de que o drama teria espaço importante no currículo escolar, uma vez que seria um meio eficaz para a aprendizagem de todas as matérias e na mudança dos alunos.

4. O sistema de jogo dramático desenvolvido por Viola Spolin (1906-1994). Diferentemente da visão de Slade, a metodologia de Spolin não abandona o aspecto instrumental, mas vai além, reivindica o espaço do teatro na formação do educando, pois as atividades permitiriam ao aluno desenvolver a apreciação e compreensão da linguagem estética, contextualizando-a historicamente.

5. O teatro do oprimido, de Boal (1931). Este elaborado com o fim de caracterizar-se como uma prática teatral brasileira, buscando uma nova função social para o teatro por meio do engajamento político. As bases políticas deste teatro estavam ligadas à estética brechetiana e na proposta da educação política de Paulo Freire. Assim, o teatro teria

não só uma função política, mas também educativa, porque permitiria tanto ao ator como ao espectador, a discussão, pela exposição dramática, de suas idéias. E neste confronto de visões as pessoas poderiam ter uma compreensão mais ampla de sua realidade social.

A metodologia de Boal envolve quatro tipos de atividades:

1. Conhecimento do corpo – seqüência de exercícios em que o sujeito começa a conhecer melhor o próprio corpo, suas limitações, possibilidades, deformações socialmente impostas e seu potencial expressivo.
2. Tornar o corpo expressivo – uma seqüência de jogos em que cada pessoa começa a se expressar intuitivamente através do corpo, abandonando as formas logocêntricas de comunicação e compreensão.
3. Teatro como linguagem – é a prática teatral improvisada.
4. Teatro como discurso – consiste em formas dramáticas e teatrais criadas por Boal, como teatro-jornal, teatro-invisível, teatro-fotonovela e outras. (JAPIASSU, 2001, p. 42-43)

Entretanto, o teatro passa a ter um espaço mais efetivo no contexto escolar a partir da LDB (Lei nº 5.692/71) que criou o componente curricular – Educação Artística – com os conteúdos de música, teatro, dança e artes plásticas, nos cursos de 1º e 2º graus, para tanto o professor deveria dominar todas essas formas de linguagem. A partir de então, outras categorias de arte poderiam ser executadas na escola, mas a Educação Artística não tinha o caráter de obrigatoriedade.

Em parte, a lei trouxe uma valorização das formas de artes (teatro e dança) que antes só eram reconhecidas quando fizessem parte das festividades escolares e celebrações de datas, como: páscoa, natal, etc. Além do que, quando era encenada uma peça ou dança, as crianças eram preparadas sob um clima de grande tensão, em que o menor erro era punido com severidade.

Se por um lado, a Lei nº 5.692/71 possibilitou outras práticas artísticas com maior freqüência, por outro lado, devido ao despreparo profissional, as aulas de artes eram confundidas com terapia, descanso das aulas sérias, fazer decoração da escola e das festas, a música usada para memorizar conteúdos de ciência, teatro para os conteúdos de história e o desenho para o aprendizado dos números. O ensino de arte era então identificado pelas visões humanistas e filosóficas das tendências tradicionais e escolanovista, cujas diferenças centram-se na metodologia e no entendimento das funções do professor e do aluno.

Nos anos 70, o ensino e aprendizagem de arte estavam baseados na orientação curricular do ideário do início do século XX. Não fazia parte deste ensino conhecer as modalidades artísticas e as relações entre elas e seus contextos, os artistas, as obras de arte e suas histórias. A inclusão da Educação Artística no currículo escolar, como atividade, trouxe um maior entendimento da relação que a arte tem na formação do indivíduo. No entanto, tornou clara a situação de não se ter no país um número de profissionais em arte que atendesse qualitativa e quantitativamente à demanda criada pela Lei 5.692/71, pois o professor deveria ter um domínio teórico e metodológico nas várias linguagens artísticas.

Neste período os professores que tinham uma prática pedagógica mais consistente eram os antigos professores e ex-alunos da Escola de Belas Artes que se responsabilizavam pelo ensino, nas escolas, de todas as linguagens artísticas tornando-se os chamados professores polivalentes em arte. Este aspecto de polivalência na Educação Artística, categoria criada pela Lei 5.692/71, influenciou determinantemente a queda da qualidade dos saberes específicos de cada linguagem artística e fomentou a crença que bastava propor atividades expressivas para que os alunos conhecessem as diferentes formas de arte.

Isto refletiu no empobrecimento das experiências na área teatral, devido à redução do tempo de hora aula e pouca qualificação dos professores. O teatro passou a ser utilizado como forma de relaxamento e explicitação de expressões emocionais voltada apenas ao auto-conhecimento dos alunos, perdendo a relação com os aspectos de análise e síntese da realidade e/ou questões sociais.

A partir dos anos 80 organizou-se no país um movimento de arte-educação com o objetivo de conscientizar e organizar os profissionais em arte, tanto na educação formal como informal. O movimento impulsionou também as discussões sobre a valorização e aprimoramento do professor, como uma forma de eliminar o isolamento deste dentro da escola e de reduzir a insuficiência de seu conhecimento e competência na área. Com o advento da promulgação da constituição de 1988, o movimento Pró Arte-Educação foi incrementado com as discussões sobre as mudanças e inovações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Um resultado alcançado foi a mudança de nome de Educação Artística para Artes e a inclusão desta como componente curricular obrigatório, com todo seu conteúdo ligado à cultura artística, tal como está no artigo 26, § 2º da Lei nº 9.394/96: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.

O ensino de arte, a partir da Lei nº 9.394/96, passou a ter a seguinte base estrutural: - criação/produção artística, - percepção e análise de obras de arte, - conhecimento da produção artística e estética da humanidade. Apesar da arte ter o mesmo status de outras disciplinas consideradas pelos professores como fundamentais e ser reconhecida como um patrimônio cultural da humanidade, isto não eliminou a visão de arte como um conteúdo apenas ligado ao lazer e a livre expressão e sem nenhuma relação com o contexto social.

Todavia, apesar da elevação da Arte ao patamar das demais disciplinas, o teatro nas escolas continua se dando nos moldes já expostos. E as poucas experiências teatrais inovadoras, resultado de uma pesquisa autodidata, motivada pelo interesse particular do professor pelo teatro, não são divulgados e/ou não estão disponíveis a todo sistema educacional.

Mesmo com as mudanças ocorridas no contexto educacional e, conseqüentemente no ensino de teatro, é ainda necessário pensar a atividade teatral como um instrumento educativo de grande contribuição não só para a apreensão de conteúdos didáticos como, também, para a constituição de processos psicológicos superiores. Uma vez que os instrumentos culturais expandem os poderes do homem, tornando a sabedoria do passado analisável no presente e passível de aperfeiçoamento no futuro. O teatro, além de suscitar o uso de diferentes linguagens permitindo ao homem refletir sobre seu contexto social, também sistematiza um campo específico de seu psiquismo: o sentimento.

A atividade teatral contribui muito para a atividade do professor, uma vez que possibilita aos alunos abordarem os conteúdos escolares sob um novo enfoque, o jogo de encenação. Mesmo havendo regras claras de como desenvolver as atividades, o texto exige dos alunos que estes combinem suas idéias a fim de conseguirem uma única para o grupo, precisam também conhecer sobre o que querem trabalhar e, o mais importante, todas as atividades teatrais são constituídas a partir da lógica do lúcido. Isto significa que o clima no qual transcorre as ações é similar ao do jogo. Os participantes ao criarem o modo como irão encenar o assunto, são estimulados a desenvolverem a imaginação, o espírito de equipe, desprendimento e excitação das emoções individuais. Estas sensações, no contexto escolar, são contidas por normas de conduta muito rígidas que não permitem ações diferenciadas entre os alunos. A sala de aula é regida por um código, o qual deve ser incorporado por todos.

Por isso a prática escolar carece de novas metodologias e atividades que possibilitem aos alunos encontrarem um sentido real para a apreensão dos conteúdos escolares e partindo deles ampliarem suas oportunidades de inserção e/ou ascensão sociais. E o teatro, enquanto produto da atividade humana, é uma forma de expressão dos sentimentos, concepção de mundo e da organização social dos homens. A junção do teatro à ação pedagógica significa uma abertura para o desenvolvimento da capacidade criativa da espontaneidade e o retorno do lúdico no processo de aprendizagem formal, uma vez que os indivíduos seriam estimulados a criar novas formas de agir e pensar, alterando sua visão do mundo e de si mesmos. Consequentemente, a aprendizagem escolar passa a ter significado e sentido relevantes para os alunos, pois este conhecimento, juntamente com a ação do professor, é um elemento mediador que amplia as capacidades físicas e cognitivas dos alunos. Além do que, também, proporciona aos indivíduos compreender a emoção como um aspecto necessário e positivo no processo de ensino-aprendizagem. Posto que, estes para estarem em atividades precisam de um motivo, cuja gênese é manifestada pelo sentimento.

O teatro é um meio, pelo qual os professores podem interferir qualitativamente no processo de aprendizagem dos alunos, porque a atividade esta calcada em quatro aspectos, também fundamentais à educação: o corpo, a emoção, linguagem verbal e atividade coletiva.

O aspecto motor é um elemento muito forte para a realização de qualquer atividade humana. O corpo precisa estar em condição de realizar comportamentos diferentes a fim de facilitar a apreensão de novas informações. Porém, nas salas de aulas os alunos passam grande parte do tempo em uma mesma posição. Esta fixação do corpo numa posição faz com que o aluno perca o prazer do movimento como algo que ajuda a compreender melhor os conteúdos.

Outros elementos próprios da expressão corporal são a destreza e a plasticidade dos movimentos. Como os alunos do Ensino Fundamental estão numa fase de crescimento físico e da descoberta de novos comportamentos, os exercícios teatrais auxiliam a realização de gestos que podem ampliar sua capacidade em dar respostas às necessidades do cotidiano, porque esses trabalham com assuntos do contexto social, bem como, com o domínio e o controle de suas respirações e dos movimentos corporais de forma criativa e consciente.

A emoção, na concepção sócio – histórica, é o elemento que suscita o indivíduo para a ação. Mas para que esta leve à organização de uma atividade é preciso que o indivíduo tenha

consciência de seus sentimentos. A consciência só pode ser constituída quando os indivíduos expressam suas emoções de modo a compreenderem seus sentidos e significados.

Na rotina das salas de aula, os alunos têm poucos momentos para discutir suas expressões emocionais, sem haver uma sanção e/ou correção dessas manifestações. E assim, a descoberta de novos modos de expressarem seus sentimentos é impedida. Porém, a vida fora do ambiente escolar, também, exige que os indivíduos saibam utilizar suas emoções. Posto que as pessoas estão vivendo em constantes situações de tensão, precisando reagir rápido para não serem passados para trás. Ou como dizem “ficar fora da onda”.

A atividade teatral, seja qual for a sua função, trabalha com os diferentes tipos de manifestações emocionais que os seres humanos possam apresentar. Isto porque são ações de representar os vários aspectos da vida humana, assim os alunos têm oportunidade de refletir sobre o sentido da emoção e decidir qual o mais apropriado a cada situação, sem haver uma censura. O elemento determinante para a escolha do sentimento apropriado à situação em questão será o consenso do grupo.

O teatro, por ser uma atividade essencialmente coletiva, proporciona aos participantes as condições para criarem uma relação dialógica, quebrando a atitude do ouvinte. Assim, os alunos terão, nesta atividade, oportunidade de agir, verbal e fisicamente com os seus parceiros. Estes contatos são bons momentos para os mesmos expressarem suas idéias; encontrarem formas mais elaboradas para sua exposição, organizando o próprio pensamento, através da representação de personagens.

É, também pela linguagem verbal que o texto dramático ganha sentido. A linguagem verbal torna-se um elemento fundamental para a produção teatral, seu exercício suscita nas pessoas um aprimoramento e maior domínio das formas e do uso da língua.

Sendo um dos objetivos da educação que os alunos tenham conhecimento da língua a tal ponto que possam, por ela, expressar suas próprias idéias e/ou compreender as informações por meio do uso código lingüístico; a prática do teatro em sala de aula interfere na capacidade do aluno de compreender a estrutura da língua, podendo usá-la nos mais diferentes estilos e fins, diferentemente de apenas reproduzir mecanicamente textos ou frases, sem nenhum sentido para o próprio indivíduo.

Outro ponto que aproxima o teatro da educação é o elemento lúdico presente na estrutura das atividades, pois todos os conteúdos, sentimentos e comportamentos são constituídos sob a atmosfera do jogo e da brincadeira. Neste sentido, os alunos se sentem livres das normas e convenções sociais impostos pela escola e pela sociedade, podendo assim, elaborar novas regras mais adequadas às situações com que estarão trabalhando. Esta liberdade exigida pelo teatro desperta nos indivíduos a condição de analisar a própria realidade sob aspectos diferentes dos convencionados. Conseqüentemente, os membros do grupo (professor e aluno) podem reelaborar as convenções estabelecidas, tornando-se efetivamente um construtor coletivo, cuja função primordial, é garantir a qualidade da convivência do grupo e as condições para uma aprendizagem significativa.

Todavia o teatro, na maioria das escolas, é utilizado como muita frequência para comemorar e relembrar fatos/datas históricas e, se só em último caso, ou quando é uma exigência da direção, é proposto para a discussão das questões sociais, mediante um didatismo que o torna algo enfadonho e desinteressante. Fica desta maneira, sem serem trabalhados aspectos específicos, tais como: expressão corporal, voz, texto, composição do personagem, enredo e interpretação. Estes e outros pontos, quando utilizados adequadamente contribuem para formação do indivíduo, pois ao exercitarem seu pensamento, emoção e comportamento permitem mudanças no modo de compreender o mundo; abrem a possibilidade do conhecimento ser alcançado de maneiras lúdicas, expressivas e, principalmente, dialógica, uma vez que na atividade dramática não há como uma idéia ser aceita sem questionamento. Se não há discussão na estrutura do texto, conseqüentemente haverá no modo de interpretar, definir o cenário, formular o roteiro e/ou escolher a trilha sonora, pois os indivíduos terão que trocar idéias, buscando a que melhor se encaixe a necessidade do espetáculo em produção. Este exercício motiva a cada indivíduo que articule, adequadamente, seu pensamento com as atitudes, no intuito de que o grupo compreenda que sua idéia é mais propícia, ou para que o grupo consiga coordenar seus conhecimentos de modo a produzirem uma única idéia que solucione a questão sugerida. Enfim, como trata de uma ação predominantemente coletiva, os pensamentos diferentes existirão e o teatro só é concretizado no exato momento em que uma síntese for produzida pelo grupo.

Esta síntese é um novo conhecimento, que passa a existir devido à ação direta de todos os membros do grupo, e que não se depreende dos indivíduos, porque foi produzido com base nos conteúdos particulares de cada um, alterando o modo destes se relacionarem com o mundo. Assim sendo, o teatro não só altera os atores para o exercício de representar,

como também para a vida social, quando suscita uma nova maneira de ver, sentir, agir e pensar.

Os indivíduos ao vivenciarem a atividade dramática aperfeiçoam seus processos preceptivos, cognitivos e emocionais, por isto se trata de um conteúdo necessário ao sistema educacional. No entanto exige um professor interessado em realizar uma prática pedagógica voltada para a produção de conhecimento a partir de diferentes possibilidades.

Para tanto, o professor precisa ser um conhecedor seguro dos conteúdos a trabalhar e de seus alunos, perspicaz ao propor e realizar as atividades, investigador que ao alcançar um ponto estimula a si e aos outros a irem adiante, buscando proporcionar novas maneiras de dialogar com o mundo.

A atividade dramática, devido às diferentes concepções de educação; não refletem na totalidade suas possibilidades para a formação dos processos mentais superiores e nem sua interferência na maneira de analisar o ambiente social.

O teatro, quando é trabalhado a partir da visão da Escola Nova, torna-se apenas mais uma atividade para desenvolver a expressão do aluno. Não considerando o conteúdo que é trabalhado, mas sim que nas atividades os indivíduos expressem seus sentimentos e se sintam melhores.

Na perspectiva tecnista, o teatro tem como objetivo a aquisição de informações, por exigir conhecimentos específicos na sua execução, e estes são ligados aos conteúdos de outras disciplinas. O professor, por sua vez, vê esta atividade como um recurso diferente e atraente para transmitir seus conteúdos, porque não acontece constantemente. E sua prática centra-se em exercícios de memorização, técnica vocal, declamação de textos nos quais o indivíduo aprende técnicas que podem ajudá-lo na resolução de problemas e/ou provas.

Para uma prática pedagógica tradicional, o teatro é um fazer coletivo, objetivando a compreensão da dinâmica social, justificando-a e promovendo sua manutenção. O trabalho teatral é revestido de um didatismo, propondo o modo correto de agir e desprezando aquele julgado pelo professor como inadequado. As produções tornam-se lições de moral e religião, perdendo os aspectos lúdicos e inventivos.

Já o teatro numa concepção pedagógica crítica, possibilita ao grupo (professor e aluno), que decide representar um texto, produzir uma atividade que parta das condições

sócio-culturais disponíveis; realizar uma análise crítica desses fatos resultando em uma síntese: o espetáculo. Nesse sentido, a atividade construiu um processo de aprender pela interação com o meio social.

Assim, o trabalho precisa ser coordenado por um professor que compreenda o processo de educar dentro de uma visão sócio-histórica da construção do conhecimento, compreenda que os indivíduos são sujeitos históricos, cujos processos mentais superiores (processo verbal, memória lógica e atenção seletiva) são constituídos com base nos conteúdos do grupo social que pertencem.

O teatro, assim como a educação, é uma atividade que só pode ser constituída a partir de uma ação coletiva, envolvem os processos da análise, síntese e a mudança de visão para a concretização do trabalho.

Esta alteração na maneira de conceber a realidade social, promove interferências nos processos psicológicos superiores de cada indivíduo, possibilitando-lhe perceber o mundo de uma maneira mais crítica, que o possibilita reelaborar os conteúdos de sua consciência e ser capaz de projetar, planejar e executar transformações em seu meio social e nas relações que mantém com este. A partir desta condição, o indivíduo passa a ser sujeito de sua história, podendo, desta forma, interferir na condição de vida do grupo a que pertence.

CAPÍTULO IV

O TEATRO E OS PROCESSOS PSICOLÓGICOS SUPERIORES

Ao se pesquisar a ação pedagógica do teatro se reconhece que essa atividade exige para sua realização as capacidades de planejar, trabalhar coletivamente, expressar e representar emoções, gestos e atitudes. Estas só são possíveis através da utilização de processos psicológicos, que são específicos da condição humana, pois os atores são conscientes de que representam personagens que não são imitações de si próprios. Portanto, estes têm controle e consciência de seu comportamento, suas ações e emoções são intencionais.

Os processos psicológicos superiores, segundo Vigotsky, são constituídos a partir da atividade socialmente significativa, contrapondo-se à teoria dos substancialistas na qual as funções mentais são a substância mental do cérebro. A corrente sócio-histórica postula que os processos psicológicos superiores são criados pelas atividades, ou seja, pela objetividade da ação.

O teatro no contexto escolar é uma atividade que leva à formação das funções psicológicas superiores dos alunos, pois esta, para a sua prática, exige que os indivíduos mantenham uma relação dialógica para que possam construir o texto e decidir sua estrutura cênica. Outro aspecto é que neste exercício as ações são originadas por motivos particulares que são coletivizados com todos do grupo, transformando-se num só objetivo. E por fim, os participantes (professor e alunos), durante as etapas de produção teatral têm condições não só

de alterarem os conteúdos do pensamento, mas seu processo de pensar. Isto devido à necessidade de refletir, discutir e decidir sobre o enredo da peça.

O processo que permite essa condição de agir dos indivíduos foi denominado por Vigotsky de internalização.

O processo de internalização consiste na apreensão dos objetos do mundo real através de representações mentais. Deste modo é um processo mediado por signos e símbolos compartilhados pelo conjunto dos membros do grupo social, como afirma Oliveira (1995, p.35):

Ao longo do processo de desenvolvimento, o indivíduo deixa de necessitar de marcas externas e passa a utilizar signos internos, isto é, representações mentais que substituem os objetos do mundo real. [...] Essa capacidade de lidar com representações que substituem o próprio real é que possibilita ao homem libertar-se do espaço e do tempo presentes, fazer relações mentais na ausência das próprias coisas, imaginar, fazer planos e ter intenções. [...] Essas possibilidades de operação mental não constituem uma relação direta com o mundo real fisicamente presente, a relação é mediada pelos signos internalizados que representam os elementos do mundo, libertando o homem da necessidade de integração concreta com os objetos de seu pensamento.

A partir deste entendimento, os professores podem utilizar o teatro para discutir os mais diferentes conteúdos, porque no processo de alterar o texto e construir os personagens e as cenas o grupo tem que buscar informações, analisá-las; reelaborando-as a partir dos conhecimentos que possuem.

O professor, neste processo, é um mediador de toda a atividade teatral. Na encenação, última etapa, os alunos passam a não mais utilizar exclusivamente, a linguagem verbal. O resultado alcançado é um novo conhecimento, o qual é comunicado ao outro, por diferentes linguagens (verbal e não-verbal). Outro aspecto relevante é que o grupo ao representar um texto cenicamente, também, aprende novos processos para elaborar o seu pensamento, os quais facilitam a compreensão crítica da realidade.

Os processos psicológicos superiores nos quais o teatro na escola teria uma contribuição mais efetiva são: a afetividade, a linguagem e o pensamento. Uma vez que estes, também, hoje são os que mais precisam ser desenvolvidos pelas instituições de ensino quando se busca um processo educativo que possibilite ao aluno a apreensão de conhecimento, através dos quais os indivíduos possam analisar, refletir e planejar formas para a participação

na realidade, elaborando uma nova organização social. Neste sentido os indivíduos, pela educação, constituiriam a sua consciência, pois segundo Leão (2001, p. 19),

[...] a consciência não é pensamento, nem as representações ou os conceitos. Os componentes da estrutura interna da consciência humana são os seus conteúdos sensíveis, sensações, imagens de percepção e as representações, que criam sua base e as tornam possível; é a relação entre sentido e o significado das suas representações.

4.1 ATIVIDADE

Para que o homem se constitua como um ser social, este deve agir. A esta ação dá-se a denominação de atividade, por serem processos elaborados a partir de condições reais de vida e que interferem no desenvolvimento do psiquismo do sujeito.

Isto porque a existência de indivíduos capazes de produzirem seus meios de vida depende da natureza dos meios já existentes como daqueles que os indivíduos têm que produzir, entende-se que o modo de produção define o modo de vida dos homens e a forma de intercâmbio entre os indivíduos e/ou grupos. Conseqüentemente, a atividade do homem constitui seu modo de pensar, agir, sentir e todas as demais capacidades humanas.

A base da constituição da vida psíquica do homem é também sua atividade, pois

Para explicar as formas mais complexas da vida consciente do homem é imprescindível sair dos limites do organismo, buscar as origens desta vida consciente e do comportamento 'categorial', não nas profundidades do cérebro ou da alma, mas sim nas condições externas da vida e, em primeiro lugar, da vida social nas formas histórico-sociais da existência do homem. (LÚRIA, 1986, p. 20-21)

Razão esta que levou Vigotsky e seus colaboradores a pesquisarem o papel da atividade na formação de comportamentos e da consciência nos homens, pelos quais a atividade interfere diretamente no desenvolvimento do psiquismo do sujeito. Descobriu-se que entre todas as atividades realizadas existe uma que marca, ao longo de determinado período de desenvolvimento ontogenético humano, as mudanças físicas e psicológicas. Esta é denominada pelos pesquisadores de atividade principal. São suas características:

- a) ser aquela sob a forma da qual aparecem e no interior da qual se diferenciam tipos novos de atividades.
- b) ser aquela na qual se formam ou se reorganizam os seus processos psíquicos particulares.

- c) ser aquela que depende das mudanças psicológicas observadas no sujeito numa dada etapa do seu desenvolvimento.

A atividade principal ou dominante é, portanto, aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos do sujeito e as particularidades psicológicas num dado estágio de seu desenvolvimento.

Por meio da alteração da atividade principal, o homem, desde pequeno, vai preparando-se para sua participação efetiva na vida social, levando-se em conta que o meio social a que este pertence determina os conteúdos e as atitudes que o sujeito deverá adquirir para ser reconhecido pelo seu grupo social. Esta mudança de atividade não se dá pela maturação biológica e/ou desenvolvimento cronológico somente, mas numa relação entre as exigências do meio em que o indivíduo está inserido e as possibilidades que este possui, gerando uma necessidade que o instiga a procurar a satisfação desta.

Esta necessidade é o que determina o motivo da atividade, como indica Leontiev (apud VIGOTSKY, 1999, p.69):

O motivo da atividade, deslocando-se, pode tornar-se (o fim) do ato (ação). Resulta daqui que a ação se transforma em atividade. [...] É este processo que constitui a base psicológica concreta sobre a qual assentam as mudanças de atividades dominantes e, por consequência, a passagem de um estágio de desenvolvimento a outro.

Mas qual é a gênese do motivo? Qual a relação entre o motivo e a mudança da atividade principal? Para tal é preciso entender que o motivo decorre de uma necessidade particular do indivíduo e que em um momento inicial pode não ser compreendido por ele. Então, como ocorre para que o motivo se torne compreensível ao sujeito?

Primeiro, o motivo tem de se apresentar eficaz, ou seja, a ação de atendê-lo deve resultar na eliminação de algo que incomoda ou na obtenção de algo agradável de imediato. O motivo eficaz torna-se motivo compreensível, quando o resultado da ação é mais significativo que o motivo que realmente a induziu. Disto ocorre uma nova objetivação da necessidade, o que significa que ela é compreendida.

Para que surja uma ação (ato) é necessário que seu objeto seja percebido em relação com o motivo da atividade da qual ela faz parte. Isto significa que o modo como as ações são executadas e definidas por Leontiev (1998) de operação que é o conteúdo para qualquer ação,

mas é idêntico a ela. Numa mesma atividade podem-se realizar diferentes operações dependendo das condições da ação requerida pelo novo motivo.

Nesta perspectiva, a representação teatral consiste no aspecto mais fecundo da criação artística infantil, pois o drama em seu processo de produção é definido a partir dos interesses e/ou necessidades do grupo que o executa (motivo). Daí parte-se para a elaboração do roteiro, no qual são elaborados as cenas, personagens e ambientes que compõem o conjunto de ações que expressam as intenções do grupo. Nesta construção; os indivíduos realizam diversas operações para que o objetivo inicial seja contemplado. E na etapa seguinte, a encenação, propriamente dita, é a representação daquilo que suscitou a utilização do teatro. Neste momento os que realizam a atividade têm o entendimento do que objetivavam como, atuaram e a consciência da satisfação de seus motivos.

As crianças ao encenarem fatos e historias comunicam aquilo que em dado momento lhes suscita inquietações e por isso torna-se o motivo para a realização do teatro. Todavia este exercício propicia ao grupo a vivência de impulsos emocionais que pela utilização da imaginação e da capacidade de expressão corporal possibilitam a constituição de processos psicológicos superiores.

Desta forma, o teatro é uma atividade que exige o uso da imaginação, através da criação de imagens mentais, cuja fonte está na capacidade de abstrair a experiência vivida, com as quais as crianças encenam situações que serão reais pela ação destas. Conseqüentemente a representação teatral reflete plenamente não só a imaginação como o pensamento infantil.

Outro aspecto que une o teatro à categoria atividade no contexto infantil e a sua relação com o jogo. Pois no jogo as crianças estão livres da que uma ação possui, ou seja, estas podem organizar atitudes descomprometidas com os modos reais de agir. Assim as crianças descobrem diferentes formas de expressão que as ajudam a entender a realidade e ao mesmo tempo em que comunicam o modo de pensar destas.

A atividade dramática é por excelência um jogo, em que pessoas procuram ser alguém que não seja elas mesmas. Portanto, quando as crianças compõem a peça, elas improvisam a cena, montam o cenário e criam os personagens, elas estão realizando este exercício num clima de jogo e em constante processo de criação, ampliando a sua capacidade de observação, memória e imaginação do grupo.

A preparação do teatro também faz com que as crianças aprendam a trabalhar em grupo, sendo responsáveis pela produção de uma obra coletiva, aprendendo através do diálogo a analisar diferentes idéias para decidir por uma. O exercício de decorar texto, preparar o cenário e a apreensão da técnica de como atuar, nos auxiliam na realização de sínteses nos aspectos intelectual, emocionais e evolutivos, cujas exigências externas não são somente provocados pela ação do outro (professor), mas também pelos colegas de trabalho pelo público e as necessidades particulares.

Cabe ressaltar que o texto e/ou assunto a ser trabalhado dramaticamente deve ser compreendido pelo grupo, caso contrário esta encenação será um mero exercício de memorização mecânica, tornando as crianças meras repetidoras, impedidas de desenvolverem a sua criatividade.

Posto que é condição fundamental para a realização do teatro a determinação de objetivos, suscitados por motivos particulares dos membros do grupo, a organização de ações e operações, através da criação do texto e da estética da encenação do mesmo. Esta atividade apresenta-se como uma ação que levaria à formação de processos psicológicos, dentre os quais a linguagem, pensamento e afetividade.

4.2 PROCESSOS PSICOLÓGICOS SUPERIORES

Vigotsky ao definir os processos psicológicos superiores como atividade da psique humana, baseou-se nas análises da anatomia do cérebro humano, realizada por Kretschmer (1916-1950), as quais apresentam três princípios de desenvolvimento da atividade cerebral, assim definidos:

(1) o princípio de que as estruturas inferiores do cérebro não desaparecem simplesmente quando outras se desenvolvem, mas continuam funcionando em uma posição subordinada; (2) o princípio de que, durante esse desenvolvimento as funções inferiores perdem parte de sua função para as superiores; e (3) o princípio de que as funções inferiores podem recuperar a autonomia no caso de as funções superiores serem danificadas ou enfraquecidas. (VALSINER & VEER, 1999, p. 212)

Desta forma, Vigotsky pôde postular uma diferença fundamental entre os animais e os seres humanos, pois

Enquanto animais são quase totalmente dependentes da herança de traços de base genética, seres humanos podem transmitir e dominar os produtos da cultura. Dominando o conhecimento e a sabedoria incorporados na cultura

humana eles podem dar um passo decisivo no sentido da emancipação em relação à natureza. Os traços especificamente humanos, portanto, são adquiridos no domínio da cultura por meio da interação social com os outros. [...] O comportamento, em sua opinião, de fato possuía uma base genética, e essa base tinha sua origem na evolução biológica, mas ela estava restrita aos processos inferiores. Os processos psicológicos superiores, especificamente humanos, desenvolviam-se na história humana e tinham que ser dominados de novo por cada criança humana em um processo de interação social. (VALSINER & VEER, 1999, p. 213)

A origem dos processos psicológicos superiores, segundo Vigotsky, está no surgimento da fabricação dos primeiros instrumentos primitivos de pedra, como apresentam Valsiner & Veer (1999, p. 217-218),

[...] a postura ereta liberou as mãos para a manipulação de objetos e possibilitou o desenvolvimento de ações motoras mais precisas e da capacidade visual. O resultado foi uma coordenação olho-mão aos poucos aperfeiçoado e o desenvolvimento das partes correspondentes do cérebro. As mãos, os órgãos sensoriais e o cérebro desenvolveram-se em uma interação complexa. Os homens começaram a trabalhar em cooperação, o que criou a necessidade de um meio de comunicação. [...] A cooperação em grupos, fabricação de instrumentos e comunicação através da fala levaram gradualmente a transformação planejada e deliberada da natureza.

Posto desta forma, o pensamento de Vigotsky conferia aos processos psicológicos superiores, a conjunção de elementos constitutivos da consciência humana. Uma vez que ao se,

adotar a visão do indivíduo concreto, mediado pelo social, determinado histórica e socialmente, não pode [...] ser compreendido independentemente de suas relações e vínculos. [...] Como afirma Marx, o homem não tem sua vida determinada pela própria consciência. E sim, ao contrário, sua consciência é que é determinada por sua vida. (AGUIAR, 2000, p. 126-127)

Pela atividade, a ação significada, o homem ao transforma a natureza objetiva e a si mesma constituindo as formas complexas de pensar que interferem no seu modo de agir, como demonstra Lúria (1986, p. 21-22):

A atividade vital humana caracteriza-se pelo trabalho social e este, mediante a divisão de suas funções, origina novas formas de comportamento, independente dos motivos biológicos elementares. A conduta já não está determinada por objetivos instintivos diretos. [...] O trabalho social e a divisão do trabalho provocam a aparição de motivos sociais de comportamento. É precisamente em relação a todos esses fatores que no homem criam-se novo motivo complexo para a ação e se constituem os processos psicológicos superiores.

Vigotsky entendia que o desenvolvimento biológico produzia as funções primárias e que pela interação social estas eram alteradas ou seja, desenvolvimento social (cultural) transforma os processos elementares em processos superiores.

Os processos psicológicos superiores são, portanto, produto do meio sócio-cultural em que vivem imersos os homens. Vigotsky (1993) afirma que a natureza psicológica dos homens representa o agregado de relações sociais internalizadas que se tornaram, para o indivíduo funções e formas de sua estrutura. (AGUIAR, 2000, p. 128)

4.2.1 Pensamento

Diferentemente de outras correntes psicológicas, a teoria Sócio-Histórica considera o pensamento uma das funções psicológicas superiores, que se constitui a partir das atividades realizadas pelo homem e pela interação deste com seu meio social e com os outros de sua espécie.

[...] no processo do trabalho socialmente dividido, surgiu nas pessoas a necessidade imprescindível de uma comunicação estreita, a designação da situação laboral no qual tomavam parte, ocasionando a aparição da linguagem.

Como resultado da história social, a linguagem transformou-se em instrumento decisivo do conhecimento humano, graças ao qual o homem pode superar os limites da experiência sensorial, individualizar as características dos fenômenos, formular determinadas generalizações ou categorias.

Em consequência as origens do pensamento abstrato e do comportamento 'categorial', que provocam o salto do sensorial ao racional devem ser buscadas não dentro da consciência nem dentro do cérebro, mas sim fora, nas formas sociais da existência histórica do homem. (LÚRIA, 1986, p. 22)

O pensamento, processo psicológico superior, é iniciado pela atividade mediada pelos instrumentos e signos culturais constituídos ao longo da evolução da espécie. Em seguida os indivíduos, pelo processo da internalização, passaram a operar com o conhecimento de maneira abstrata. E neste estágio, os homens podem lembrar, planejar, projetar e organizar todas as etapas de uma atividade antes de realizá-la materialmente.

Uma característica do pensamento é a produção de síntese, a partir da relação dialética entre os processos culturais aprendidos. Na medida em que o indivíduo interage com

o meio social, este apreende os conteúdos culturais, que pelo processo de interiorização³, se tornam signos. Estes, por sua vez, serão usados para pensar. Na operação com estes signos (pensamento) o indivíduo produz um novo que determinará o comportamento deste com o meio e os outros homens. Neste sentido, o pensamento produz modificações de sentido e significado na tomada de consciência. Pois a consciência é um processo em constante elaboração que resulta em formas particulares de pensar, sentir e agir, que por sua vez estão em movimento contínuo de construção.

Outra função desenvolvida é o pensamento lógico – verbal, no qual o indivíduo, pela aquisição da linguagem verbal, pode elaborar conceitos e juízos. Segundo Leão (2001, p.36)

A segunda forma de atividade intelectual é o pensamento lógico verbal, que se processa baseado nas leis básicas de ligações das palavras em sistemas lógicos complexos da língua, cuja construção histórica suporta a formação dos conceitos e a realização de juízos. Dominando estes sistemas, o homem é capaz de, baseando-se nos códigos da língua, discriminar os elementos mais importantes da realidade, relacionar a uma categoria os objetos e fenômenos que, na percepção imediata, podem parecer diferentes, identificar aqueles fenômenos que apesar da semelhança exterior, pertencem a campos diferentes da realidade, elaborar conceitos abstratos e fazer conclusões lógicas.

4.2.2 Linguagem Verbal

A expressão verbal, ao constituir-se em um processo psicológico superior, sendo uma das formas pelas quais o pensamento humano pode ser explicado e compreendido pelo outro, tornou-se o sistema simbólico preponderante nas sociedades letradas.

Em decorrência do desenvolvimento da atividade laboriosa, trabalho, houve o desenvolvimento de processos psicológicos, como: ação conscientemente controlada, atenção voluntária, memória e pensamento para a criação dos instrumentos. E a utilização destes exigiu a simbolização e conceituação para que os homens pudessem utilizá-los socialmente, houve a necessidade da criação de sistemas simbólicos que permitissem aos homens a comunicação e a organização de suas ações. Dos sistemas simbólicos criados, a linguagem verbal se tornou o sistema básico para todos os grupos humanos. Isto porque permite o intercâmbio social, ou seja, possibilita a comunicação entre os indivíduos, impulsionando, também, o desenvolvimento da própria língua e tornando-a mais sofisticada.

³ Processo de Internalização, segundo Vigotsky, é o mecanismo pelo qual a utilização das marcas externas vai se transformar em processos internos de mediação. Mediação em termos genéricos, e o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação. (OLIVEIRA, 1995, p. 25 e 37)

O nascimento da linguagem levou a que, progressivamente, fosse aparecendo todo um sistema de códigos que designava objetos e ações. Logo, esse sistema de códigos começou a diferenciar as características dos objetos, das ações e suas relações. Finalmente, formaram-se códigos sintáticos complexos de frases inteiras, as quais podiam formular as formas complexas de locução verbal.

Este sistema de código teve uma importância decisiva para o desenvolvimento posterior da atividade consciente do homem. A linguagem, que no início esteve estreitamente ligada com a prática, colocada a ela, que teve um caráter 'simprático', foi progressivamente separando-se desta. Começou a incluir um sistema de códigos suficientes para a transmissão de qualquer informação [...]. (LÚRIA, 1986, p. 22)

A linguagem verbal permite o processo de formação de conceitos. A palavra, por meio da abstração, assume um significado genérico pelo qual os indivíduos podem relatar a experiência subjetiva de modo que todos do grupo social entendam. O que concerne à linguagem uma outra função: a de elaborar pensamento generalizante. Com o uso da linguagem verbal os homens podem ordenar a realidade, agrupando os objetos, fatos e evidências em classes a partir de uma mesma categoria conceitual.

É essa função de pensamento generalizante que torna a linguagem um instrumento do pensamento: a linguagem fornece os conceitos e as formas de organização do real que constituem a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento. (OLIVEIRA, 1995, p.43).

Se a aquisição da linguagem foi um dos avanços significativos para o desenvolvimento filogenético da espécie, também o foi para o desenvolvimento ontogenético, porque a linguagem permite a cada indivíduo ampliar suas formas de interação com o meio, sua capacidade de conhecer e o seu próprio conhecimento. E neste sentido, torna possível a realização de pesquisas que objetivam elucidar as diferentes maneiras dos indivíduos explicitarem a realidade em que vivem, ou seja, como ele pensa para agir socialmente. Os homens ao se apropriarem da linguagem verbal podem torná-la instrumento para a formação dos processos de pensamento, percepção e atenção voluntária, constituindo desta forma, a sua subjetividade, seu psiquismo e conseqüentemente a sua consciência.

O processo de apropriação da linguagem se inicia quando a criança se utiliza de gestos e expressões corporais que são significadas pela mãe em palavras. Este processo não é esquecido pelo indivíduo adulto, quando domina a linguagem verbal, pois sempre que se defrontar em uma situação a qual tem dificuldade de verbalizar seu pensamento, o indivíduo se utiliza da linguagem não-verbal.

No teatro, por exemplo, a utilização dos gestos e expressões corporais é muito importante, porque as encenações acontecem para públicos diferentes, desta forma, a compreensão do texto dramático é atingida pelas diversas platéias por meio da relação entre linguagem verbal e não-verbal.

Como já indicado, a linguagem verbal, por ser um sistema de código, precisa ser apreendido pelos indivíduos em cada geração. Isto fez com que os homens organizassem espaços institucionalizados nos quais as crianças apreendessem a estrutura da língua dentre outros conhecimentos.

Entretanto existem inúmeras atividades que permitem o domínio da língua, entre elas o teatro. Isto porque os espetáculos são construídos cenicamente com base em um texto que traduz a expressão verbal utilizada em um dado momento histórico sobre determinado assunto. Além do fato que os atores ao representarem precisam dominar a estrutura da língua escrita para conseguirem a pronúncia e entonação corretas para que o conteúdo do texto tornasse compreensível aos próprios atores e ao público.

A interação entre a linguagem verbal e não-verbal permita aos homens não só se fazerem compreender, mas como contribui para que o código lingüístico seja atualizado. Portanto, através das diferentes linguagens, pode-se estudar como os indivíduos apropriam-se dos códigos da língua e quais sentidos expressam em seu discurso social. Uma vez que a linguagem como instrumento é uma atividade mediadora por possuir uma natureza social, a língua e a forma como é utilizada pelos indivíduos (linguagem) carregam as determinações sociais, históricas e biológicas que atuaram nos homens.

4.2.3 Linguagem não-verbal

Tão importante quanto à linguagem verbal é a não-verbal, pois na ontogênese os gestos e expressões corporais são importantes para que a criança, ao interagir com o meio social, atenda às suas necessidades. Na decodificação desta linguagem o indivíduo adulto vai informando os códigos lingüísticos utilizados pelo grupo social.

A gênese desta forma de comunicação está na expressão dos sentimentos que na primeira fase da vida humana transmitem mensagens que garantem a sobrevivência da pessoa. À medida que o homem amplia sua participação na vida social, a linguagem não-verbal passa exercer outra função, ou seja, os gestos e expressões corporais não se relacionam mais

exclusivamente à estados afetivos e/ou motivos de ordem biológica. Estes se tornam meios que possibilitam ao indivíduo conhecer e apropriar-se dos códigos lingüísticos. Assim, os conteúdos da linguagem não-verbal contribuem para aquisição e uso da linguagem verbal.

Sendo a linguagem não-verbal um instrumento primordial no processo de interação do indivíduo ao seu meio social, a criação e utilização desta linguagem também assumem um caráter histórico-social, pois cada sociedade define, bem como significa esta linguagem. Portanto na linguagem não-verbal não se pode considerar que os movimentos corporais sejam simplesmente resultantes de reflexos condicionados ou incondicionados, mas sim que estes são voluntários. Estes são produzidos a partir de um contexto social definido e que colaboram para a compreensão dos significados e sentidos apresentados na comunicação com o outro. Como indica Leão (1999, p. 53):

A linguagem oral dialógica apresenta as características estruturais que se devem a que os interlocutores têm conhecimento da situação concreta e sabem do que trata a conversa, portanto, não precisam desenvolver a idéia levando o enunciado verbal à sua forma mais acabada. O enunciado pode ser incompleto, reduzido e elíptico (com omissão de componentes da oração), sem que sua inteligibilidade seja afetada. Parte da informação não é transmitida pela estrutura gramatical, mas está expressa no contexto. É pelo sentido, enquanto significado individual correspondente à situação que se dá a sua possibilidade de expressão e apreensão. E, por estar diretamente vinculado ao contexto, quase sempre o diálogo é apoiado na linguagem extra-verbal, tal como os gestos, a mímica, a entonação, etc. Uma das condições para que tal característica se manifeste é quando quem pergunta elabora o conteúdo de forma bastante explícita, o que permite a quem responde limitar-se a confirmar ou negar o enunciado.

As funções da linguagem não-verbal podem, assim, ser explicitadas: tornar a linguagem verbal compreensiva em seus significados, deixar claro os sentidos de um discurso, dispensando a utilização de uma estrutura gramatical complexa e possibilitar a comunicação entre indivíduos quando o uso da linguagem verbal não foi suficiente.

É a partir destas possibilidades que a linguagem não-verbal, no teatro, tornou-se um instrumento fundamental, porque os atores, ao representarem, apropriam-se de gestos e expressões que de uma certa forma são conhecidos pelo público e que conferem ao texto sentidos particulares, ou seja, comunicam os objetivos do grupo com aquele espetáculo. Também garante que textos dramáticos de outras épocas possam ser entendidos pelas gerações atuais e/ou servem como meio de analisar a sociedade de hoje.

Juntamente com os gestos e expressões corporais na atividade teatral, como em outras, os indivíduos utilizam ornamentos, roupas e maquiagens, cujos efeitos podem alterar a aparência física, realçando os significados e sentidos dos gestos e atitudes. Outro elemento muito presente na linguagem não-verbal é a imitação.

A imitação ao ser utilizada no ato teatral possui duas funções inter-relacionadas. Uma que é a representação de um papel, ou seja, a reprodução da gestuação motora e verbal, modo de andar, uso de certo tipo de vestuário e ornamentos para a caracterização de um personagem ou situação. E a outra que, ao ser reconstituído um modelo de comportamento, sirva, juntamente com a estrutura dramática de um texto, para compreensão crítica da realidade. A imitação para o artista não é apenas uma reprodução mecânica, mas um exercício mediado e criativo, no qual ele tem claro o objetivo que pretende alcançar.

A mesma referência a este processo é postulada na concepção sócio-histórica quando definem a imitação como um processo consciente e interacional, cuja base está em atender a um objetivo. A produção de gestos e atitudes de ontem expressam uma ação evolutiva provocada por um motivo. Mesmo que o significado destes gestos, de primeiro momento (infância), não sejam de todo compreendido pelo indivíduo. Mas que com a interação social estes ganham sentido e significado, sendo, assim como a linguagem verbal, uma ação consciente e de pensamento produtivo.

A imitação pode ser considerada um processo de aprendizagem ligado à gênese e à aquisição da linguagem, representação mental e outras atividades. [...] a imitação também está ligada à aquisição e desenvolvimento de atividades histórico-culturais, isto é, superiores. (BONIN, 1996, p. 109-110)

4.2.4 Afetividade

Vigotsky, em sua teoria pontuou que a emoção é o elemento que impulsiona o indivíduo a agir, acompanhando-o em todo o processo de elaborar, executar e concluir uma ação. Esse pensamento se assemelha às idéias social-construtivista que defendiam a existência de duas classes de emoções humanas:

- 1- Emoções que têm análogos naturais em animais e bebês humanos (como alegria e medo);
- 2- Emoções que não têm esses análogos naturais (como raiva). Ambas as classes de emoções, porém, são mediadas pela consciência social do indivíduo e, portanto, mudam sua natureza com as capacidades cognitivas que o indivíduo desenvolve. (VEER, 1998, p.387)

Esta versão sinaliza uma grande aproximação com a distinção que Vigotsky apresentou entre funções psicológicas inferiores e superiores, porque na medida em que as funções superiores vão sendo constituídas, também, alteram o modo de sentir do indivíduo. Neste sentido Leão (2001, p. 59) aponta que:

[...] a afetividade proporciona as formas integradoras e motivacionais à consciência, mas suas relações interfuncionais se caracterizam por uma constante transformação e por influências mútuas. Isto porque as relações interfuncionais são dialéticas e no decorrer do desenvolvimento ocorrem mudanças que promovem novas mudanças. Portanto, após o aparecimento das formações psicológicas superiores, estas passaram a influir no processo que as engendrou, acarretando alterações entre as conexões interfuncionais e as relações entre os diferentes processos, em particular entre as relações do intelecto e da afetividade.

É a produção artística, o espaço onde a interdependência entre a afetividade e as demais funções psicológicas superiores pode ser mais percebida. Uma vez que toda obra de arte, qualquer que seja o estilo, é produto da atividade do indivíduo que primeiro é afetado por uma sensação de inquietação, posteriormente esta se torna um sentimento de insatisfação. Agindo, o sujeito torna consciente esta sensação. Esta por sua vez, passa, então, a ser denominada de motivo. E a partir desse momento, o indivíduo organiza um conjunto de ações e operações cujo objetivo e o fim é alcançar o objeto do motivo. Esta operação torna-se o conteúdo da atividade deste sujeito, que ao atingir o seu fim, produz sensação de satisfação. Pode-se perceber que o aspecto emocional cumpre papel relevante na atividade dos homens. É a emoção, ou seja, sensação, afetos e sentimentos que motivam o indivíduo a realizar ações das quais derivam novas atividades e conseqüentemente, estruturam a consciência e o comportamento humano, por moldarem e/ou alterarem o modo de sentir, pensar e agir do indivíduo ao longo de sua existência.

Neste sentido, Leão (1999, p. 63) esclarece:

O pensamento racional analisa a vivência emocional e a categoriza sob uma determinada denominação, explicitando-a como emoção caracterizada pelas condições socioculturais. É com a emoção que o sentido pessoal da atividade é condicionada pelas relações sociais.

Assim, a emoção é constituída quando se realiza a objetivação do seu motivo e antes que se construa a valorização social de sua atividade de trabalho, que apesar de estar socialmente motivada, é dirigida também pelo motivo tais como a recompensa material. Ambos os motivos, ainda que coexistam, estão situados em diferentes planos. Por isso as emoções são elementos constituintes da atividade e não das ações ou operações realizadoras da atividade.

Na atividade artística esta relação ganha grande relevância, pois na produção de uma obra, o indivíduo utiliza-se de um campo específico do psiquismo: o sentimento.

Na arte funciona o processo de dispêndio e da descarga de energia nervosa que constitui a essência do sentimento (VIGOTSKY). Por isso a função última da arte é provocar a catarse, ou seja, a descarga de energia úteis e importantes. Quanto mais sedutor for o conteúdo da arte, maior será o efeito catártico para o criador e o receptor.

A estética de uma obra de arte é o que suscita o efeito catártico, porque, no autor, pelo modo que organiza a sua produção é que seus sentimentos são submetidos a uma descarga de energia psíquica. Já no público, é o efeito estético da obra de arte que determina o efeito que esta produzirá. E o conteúdo da atividade atua como estimulador da vontade, suscitando sentimentos que se transferem para a obra pelo efeito estético.

Este processo de catarse promovida pelo arranjo estético está presente nas várias modalidades de arte. Na poesia, o efeito catártico acontece entre o ritmo, que é um fato artístico, e a reação estética, ou seja, as emoções são suscitadas e vivenciadas com realidade e força; na literatura está nas divergências entre a exigência de métrica e o número real dos acertos; na música está quando o ritmo não é marcado por intervalos irregulares; na tragédia acontece a morte do herói quando é experimentado algo mais que o fato em si. E na comédia ocorre no momento do riso, mesmo que o acontecimento em si não seja engraçado.

Cabe ressaltar, também,, que em todos os sentimentos presentes na produção artística há o atributo da vontade, isto porque

a arte introduz cada vez mais a ação da paixão, rompe o equilíbrio interno, modifica a vontade de um sentimento novo, formula para a mente e revive para o sentimento aquelas paixões, emoções e vícios que sem ela teriam permanecido em estado indefinido e imóvel (VIGOTSKY, 1998, p. 316).

A emoção estética suscitada pela arte, é diferente da real, pois não provoca a ação imediata e direta e sim, como diz Hennequim (apud VIGOTSKY, 1998, p. 316),

as emoções estéticas podem, uma vez acumulada e repetidas, redundar em resultado prático substanciais. Estes resultados são condicionados tanto pela propriedade geral da emoção estética como pelas propriedades peculiares a cada uma dessas emoções.

A reação estética, ou seja, a descarga de energia psíquica, não se dá no vazio, mas organiza e motiva atos e atitudes e seu efeito catártico elucida e purifica o psiquismo, revelando para a vida as potencialidades até então reprimidas e recalçadas. É neste sentido que Freud tem razão quando postula que a reação estética tende a interferir na diferença entre o princípio de prazer, que são as inclinações do inconsciente, e o princípio da realidade, que nossa consciência tende a recalcar.

Assim, ao se falar em criatividade artística deve-se levar em conta a interdependência entre o biológico e a consciência, pois

o conteúdo utilizado pelo artista pode emergir, como postula Freud, do inconsciente, mas o responsável pelo processamento desse material é o consciente. Não se pode falar de processos criativos abstraindo o papel fundamental da razão. (GIORA apud. LANE, 1999, p. 79).

Outro fator que favorece a criatividade é a formação das funções psicológicas superiores, uma vez que são importantes para o desenvolvimento das potencialidades próprias da espécie humana. A corrente sócio-histórica postula que os homens tornaram-se mais criativos, no decorrer de sua história, pelo aparecimento e expansão da consciência. E também pelo fato de “que quanto maior o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como a atenção, a percepção, a memória, o pensamento, maior a probabilidade de os indivíduos serem altamente criativos” (LANE, 1999, p. 80).

Além do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, é preciso que o sujeito desenvolva sua intuição, sentimento e sensação, pois a atividade artística pressupõe motivação e determinação em elaborar algo novo. E estes são componentes da emoção humana. Aliados a estas condições junta-se também, o conhecimento e domínio dos conteúdos específicos de cada categoria artística, porque é a partir do domínio do conteúdo da arte que o sujeito tem possibilidade de expressar sua imaginação, fantasia, provocando uma reação sensível, intelectual, emocional e estética no outro.

Neste sentido, qual seria o papel da emoção na produção teatral? O primeiro aspecto a ser pontuado é que no teatro a ação da emoção é traduzida pelo fenômeno denominado empatia. Aristóteles indicou que a empatia entre o espectador e o personagem, é expressada pelas emoções de piedade e terror. “A primeira nos liga a um personagem que sofre as consequências de possuir uma falha que nós igualmente possuímos.” (BOAL, 1980, p. 108).

Sobre essa colocação, Boal (1980) acrescenta que a empatia pode se dar por intermédio de qualquer emoção, desde que coloque o espectador numa atitude passiva, ou seja, que este delegue sua capacidade de ação ao personagem.

Brechet tem um posicionamento diferente sobre o papel da empatia. Para ele a emoção no teatro se apresenta sob dois pontos:

Nas peças idealistas, a emoção atua por si mesma, produzindo o que ele chama de orgias emocionais, enquanto que as poéticas materialistas, cujo objetivo não é tão somente o de interpretar o mundo, mas também o de transformá-lo, [...], tem a obrigação de mostrar como pode este mundo ser transformado. (BOAL, 1980, p. 109)

Contrário à idéia de orgia emocional, Brechet afirma que uma boa empatia deve levar à compreensão, para que o público expurgue seu pecado social. Também chama atenção que tanto no conhecimento, como na ignorância, a emoção se faz presente.

Por isso a empatia que o teatro deve causar no público é a emoção contra o que causa os problemas sociais e não piedade pelo sofrimento dos personagens. Para tal, a empatia deveria instigar o público a ter emoções que o levem à ação de mudar o contexto social, ou seja, “mostrar porque caminhos se desequilibram a sociedade, para onde caminha, e como apressar sua transformação” (BOAL, 1980, p. 110).

A empatia seria o instrumento mais poderoso do teatro, porque levaria o público a associar o conteúdo do mundo fictício ao real e delegar o poder da decisão a uma pessoa fictícia (personagem) sobre uma situação real. Para que não se incorra no perigo de levar o indivíduo a assumir como reais as atitudes fictícias nas soluções das questões que enfrenta, deve-se trabalhar os textos teatrais a partir de uma análise profunda das relações existentes no drama e/ou construir um texto onde os personagens discutam as questões tendo uma relação com o real. Assim sendo, o trabalho teatral em sua estrutura de produção deve envolver exercícios, cujos conteúdos sejam familiares ao grupo, permitindo aos indivíduos perceberem as suas possibilidades corporais e a deformação que estes adquiriram pelo tipo de trabalho que realizam. Nestes exercícios, também, o grupo deverá perceber que a linguagem não-verbal determina uma máscara social de comportamento.

Juntamente com esta linguagem, a verbal deve ser utilizada na construção de cenas que contenham o desenvolvimento de uma ou mais idéias, com começo, meio e fim, nas quais os atores devem definir os personagens, o conteúdo emocional de cada cena, o enredo,

iniciando por uma conversa sobre o tema e como apresentá-lo; após a encenação, analisa-se a idéia exposta e os pontos problema, apresentando sugestões para o aperfeiçoamento da cena. O tipo de teatro praticado não é o teatro-espetáculo, cujo público espera educadamente que a peça termine para, então, se possível for, pedir algumas explicações. Mas é o teatro-ensaio, onde as apresentações têm definido apenas seu início, ou seja, a apresentação do tema que o grupo pretende discutir. O fim se constitui a partir das interferências da platéia e os atores vão reelaborando a encenação em consonância com as necessidades apresentadas.

Sendo que o homem e a sociedade estão em constante processo de transformação e formação; a cada período histórico, a cultura serve como referência para a análise da organização social anterior, possibilitando à geração atual a compreensão das questões sociais que enfrentam, organizando as bases para a criação de novas relações de produção e conseqüentemente de convivência. Por isto o teatro e as demais categorias de arte têm suas gêneses e seus efeitos atuando no comportamento e psiquismo do homem. Desta forma...

[...] não é por acaso que, desde a remota antiguidade, a arte tem sido considerada como um instrumento e um recurso da educação, isto é, como uma certa modificação duradoura do nosso comportamento e do nosso organismo. (VIGOTSKY, 1998, p. 321)

Vale ressaltar que esse processo não ocorre de forma linear e/ou seqüencialmente, mas sim dialeticamente, ocorrendo avanços e retrocessos que são resultantes do embate entre tese e antítese, levando a uma síntese que, por sua vez, suscita uma nova antítese, gerando outra síntese num movimento constante.

Os atos de expressar e de aprender como agir, são próprios dos grupos humanos, pois constituem formas de comunicar e garantir às futuras gerações os conhecimentos, modos de pensar, agir e produzir na sociedade em que vive, razão porque o teatro e a educação se fazem presentes em toda história da organização social dos homens.

Neste sentido, o teatro é uma atividade que em seu processo de execução possibilita aos indivíduos refletir sobre os fatos e acontecimentos, bem como alterar sua forma de pensar, porque ao memorizarem falas e expressões, estes estão ampliando sua capacidade de expressão e comunicação e poderão utilizá-las sempre que for necessário à sua atividade.

CAPÍTULO V

OFICINA DE TEATRO: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE O TEATRO NA DOCÊNCIA DO ENSINO FUNDAMENTAL

Neste estudo nos propusemos investigar as possibilidades do teatro enquanto ação pedagógica nas séries finais do Ensino Fundamental.

Os instrumentos culturais expandem os poderes do homem, tornando a sabedoria do passado analisável no presente e passível de aperfeiçoamento no futuro. Estabelecemos desta forma as condições que tornam o teatro, no contexto escolar, um instrumento colaborador na qualidade do processo ensino-aprendizagem, uma vez que o processo educativo, tal como o teatro, tem uma natureza social. Assim, a cada época, seus conteúdos devem propiciar aos indivíduos a apreensão de conhecimentos, os mais avançados, para que possam, no seu processo de formação, terem uma participação efetiva no grupo social a que pertencem.

Entendemos que pelo processo educativo os indivíduos ao aprenderem os conhecimentos mais elaborados, também adquirem modos de comportamentos. Por conseguinte a utilização do teatro como instrumento pedagógico contribui na constituição de processos psicológicos, tais como linguagem, afetividade e pensamento, que na concepção de Vigotsky são definidos por processos psicológicos, superiores, cuja gênese está nas relações que o homem mantém com o meio social e a manifestação destes constitui a consciência.

Outra consideração é que pela atividade, ação mediada por signos e instrumentos, o homem se torna social e histórico, e através desta podemos analisar como os processos psicológicos superiores alteraram e/ou são modificados a partir da ação. Neste sentido, a

atividade teatral constitui um instrumento adequado para o professor e o aluno por permitir a abordagem dos conteúdos escolares sob um novo enfoque, o do jogo de encenação. Mesmo havendo regras claras de como desenvolver as atividades, o teatro exige dos alunos que estes combinem suas idéias a fim de conseguirem uma única para o grupo, precisam também conhecer sobre o quê querem trabalhar e, o mais importante, todas as atividades são constituídas a partir da lógica do lúdico. Isto significa que o clima no qual transcorre a ação, é similar ao do jogo. Os participantes ao criarem o modo como irão encenar o assunto, são estimulados a desenvolverem a imaginação, espírito de equipe, desprendimento e excitação das emoções individuais, sem sanções e/ou pressões externas. A arte cênica como a educação, é uma atividade mediada pelo outro, no caso pelo professor.

A junção do teatro à educação significa uma abertura para o desenvolvimento da capacidade criativa, da espontaneidade e o retorno do lúdico no processo de aprendizagem formal, uma vez que os indivíduos seriam estimulados a criar novas formas de agir e pensar, alterando sua visão de mundo e de si mesmo. E, conseqüentemente, a aprendizagem escolar passaria a ter significado e sentido relevantes para os alunos, pois o teatro, a partir da ação do professor, seria o elemento mediador que ampliaria as capacidades físicas e cognitivas dos alunos. Além do que, também, proporcionaria aos indivíduos, a compreensão da emoção como um aspecto necessário e positivo no processo de ensino-aprendizagem, posto que, estes para estarem em atividades, precisam de um motivo, cuja gênese é manifestada pelo sentimento. Por conseguinte, o teatro pode ser um instrumento mediador pelo qual os professores podem interferir qualitativamente no processo de aprendizagem dos alunos, uma vez que esta atividade está calcada em quatro aspectos, que também são fundamentais à educação, são eles: linguagem não-verbal, a emoção, a linguagem verbal e a atividade coletiva.

A partir dessas premissas, a Oficina de Teatro, recurso comumente utilizado pelos profissionais da área para ministrar práticas e técnicas sobre esta arte, tornou-se um procedimento metodológico visível, porque esta permitiu:

- o planejamento de conteúdos correlacionados ao objeto de investigação, explicitando os objetivos estratégicos, a avaliação e a duração de cada assunto a ser desenvolvido;
- a participação de todos, através de atividades coletivas e individuais;

- a execução de ações que exigem na sua objetivação a utilização de processos psicológicos superiores;
- a re-organização dos exercícios, objetivando atingir uma forma mais elaborada na conclusão dos mesmos;
- a troca de idéias e a criação de gestos e expressões corporais para a efetivação das atividades propostas;
- a discussão pelo grupo sobre os resultados alcançados, o processo de execução das atividades, bem como o entendimento dos participantes sobre o teatro e sua aplicabilidade nas séries finais do Ensino Fundamental.

Portanto, para atender ao propósito desta pesquisa, a Oficina de Teatro foi estruturada abarcando atividades de linguagem não-verbal; improvisação e encenação, cuja análise objetivou demonstrar a concepção de teatro que os professores possuem, como estes relacionam a atividade dramática com os processos psicológicos superiores, e se, a partir desta prática teatral ocorreu alguma alteração no entendimento dos participantes sobre o objeto da pesquisa.

5.1 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Como já citamos, objetivamos compreender as contribuições do teatro à educação, para tal escolhemos desenvolver a pesquisa junto a Rede Municipal de Educação de Campo Grande (REME). O fato que nos levou à enfocar a pesquisa neste sistema de ensino foi a existência de um documento intitulado “Seqüência Didática”, o qual apresenta os encaminhamentos curriculares para as escolas da REME.

Segundo a visão da Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

[...] não se pretende uma rigidez de conhecimentos sistematizados, mas o desenvolvimento de uma pauta mínima comum ao currículo desenvolvido nas escolas. É importante destacar essa flexibilidade pelo fato de ela permitir adequação curricular como um elemento viabilizador da inclusão do aluno portador de necessidades educativas especiais. [...]

Ainda é importante registrar que todos os componentes curriculares, da Educação Infantil e Ensino Fundamental, encontraram-se articulados num mesmo caminho teórico o qual valoriza a escola, a instrução e o ensino como instrumento de humanização, cuja prática pedagógica está alicerçada numa visão crítica da educação. (SEQÜÊNCIA DIDÁTICA, 2000, p.07)

O documento da Sequência Didática (2000, p. 09) respalda a idéia de que

A arte é uma manifestação particularmente humana. A capacidade de criar, inventar, construir, viver emoções, transformar o mundo criando nas formas de expressão formas perceptíveis da sensibilidade e criatividade [...]. A arte também ensina que a experiência gera movimento de transformação permanente, que é preciso reordenar referências a cada momento; portanto ser flexível é fundamental. Criar e conhecer a cada vez mais são indissociáveis e ser flexível a essas mudanças é condição básica para o homem aprender a crescer plenamente, acompanhando a evolução do mundo.

Com esta abordagem o foco do trabalho com teatro seria a atividade coletiva e o corpo (presença psicofísica) possibilitando ao aluno desenvolver sua intelectualidade e criatividade na reorganização e reconstrução de idéias e estabelecer a relação entre o individual e o coletivo. A atividade dramática visaria criar situações conflitantes nas quais são buscadas soluções imaginárias.

A existência de uma proposição curricular específica para as categorias artísticas, música, dança, teatro e artes visuais provocou a ampliação da prática do teatro em todas as séries do Ensino Fundamental, a necessidade de cursos de orientação metodológica sobre esta área artística; e os professores, principalmente os de Educação Artística, passaram a realizar encenações teatrais com mais frequência com os alunos de 5ª à 8ª séries, leitura e a produção de textos dramáticos, assim como exercícios de expressão corporal e de socialização.

Este reconhecimento das Artes no contexto escolar do município de Campo Grande, fez que os professores procurassem utilizar o teatro como instrumento para trabalhar os conteúdos da disciplina que lecionam. O que certamente levou a equipe do Departamento de Educação Artística da SEMED a ser tão favorável à realização da Oficina de Teatro apresentada por nós.

Nos vários contatos realizados, as coordenadoras se colocaram a disposição para a distribuição aos professores das correspondências necessárias, ou seja, os documentos dos anexos 1 e 2.

Quanto à definição dos sujeitos da pesquisa, este processo envolveu três princípios fundamentais: o primeiro, que o professor é o profissional que ao exercer sua prática educativa deve dominar os conteúdos com que leciona. Segundo, o teatro é uma atividade que exige no seu processo de realização o trabalho de um coordenador, no caso o professor. E o terceiro, é que a atividade dramática exige que o coordenador tenha conhecimentos técnicos

sobre o teatro, assim, no contexto escolar, este saber está sob a responsabilidade do professor de Artes. Os profissionais que atenderam a estes aspectos foram os docentes da área de Educação Artística, que atuam na 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental.

A seleção dos professores foi baseada nas respostas a um questionário (anexo 2), preenchido pelos que se interessaram. Para que não ocorressem atritos entre os professores não selecionados, uma vez que o número máximo de participantes na Oficina deveria ser de vinte e cinco pessoas, a equipe da REME solicitou que fossem considerados mais dois critérios de seleção: a data de devolução do documento e o tempo de trabalho na instituição, evitando, desta forma, que os não selecionados questionassem a sua não participação na Oficina de Teatro.

5.2 OFICINA DE TEATRO

A relação existente entre o teatro e a educação, no que diz respeito à questão pedagógica, se situa nos conteúdos da ação dramática, ou seja, no desenvolvimento de expressões corporais, de improvisação, de montagem e encenação de um texto. Esta atividade artística também exige a participação do professor como mediador em todo processo de produção do espetáculo. Com esta perspectiva o modo que nos possibilitaria compreender a visão que os professores têm sobre o teatro e de que forma este é trabalhado, seria pela realização de uma Oficina, entendendo esta, como um conjunto de atividades num período de tempo determinado, contendo no seu desenvolvimento um momento de análise dos trabalhos realizados e a discussão sobre a relação dos exercícios teatrais com o processo de ensino-aprendizagem.

Assim sendo, a oficina de teatro foi constituída de três etapas:

- **na primeira etapa** foram realizadas atividades teatrais divididas em quatro categorias, as quais possibilitaram aos participantes, o conhecimento de diferentes exercícios dramáticos, e ao pesquisador apreender o discurso do grupo sobre os aspectos relevantes, com a exposição de idéias no final de cada grupo de atividade; sob a seguinte denominação:

- Atividades de linguagem não-verbal: visavam mostrar a função do corpo na aprendizagem; como o corpo colabora no processo de aprendizagem de novos conteúdos; a visão que os participantes têm do próprio corpo e de sua função na prática pedagógica; e a relação entre os movimentos corporais com a criatividade.

- Atividades Coletivas: constituiriam momentos para organização de ações com a presença do outro; proporcionando a troca de idéias e a construção de gestos e atitudes coletivos; verificando a contribuição do trabalho coletivo na facilitação da aprendizagem; e como as pessoas reagem à ação coletiva, explicitando os empecilhos existentes na elaboração do trabalho em grupo.

- Atividades de Improvisação: as atividades de criação espontânea de cenas, em que há o desenvolvimento de ações, objetivavam que o grupo identificasse o ato de representar como um instrumento de análise da realidade, de apreensão de novos conteúdos e comportamentos, de associação e/ou interação entre a fala e os gestos para a comunicação e entendimento de uma idéia.

- Atividades de linguagem verbal: objetivava apresentar o teatro como uma possibilidade para se trabalhar diferentes conteúdos; trazer, através do teatro, a dinâmica de jogos para a prática de sala de aula; suscitar nos professores a compreensão da estrutura do teatro como uma atividade pedagógica; questionar a concepção do teatro apenas como uma atividade para o desenvolvimento de aspectos emocionais.

- **Na segunda parte** foi realizado um ciclo de discussão, no qual os resultados obtidos na primeira parte foram apresentados ao grupo com a função de dar condições para que os participantes pudessem refletir sobre os mesmos. Neste confronto os professores puderam questionar e/ou rever seus posicionamentos sobre os conteúdos abordados. Possibilitamos, deste modo, uma discussão mais crítica no tocante à contribuição do teatro no contexto escolar, assinalando os aspectos nos quais o teatro pode proporcionar avanços qualitativos na *práxis* pedagógica, bem como os possíveis impedimentos à produção dramática como meio de apreensão dos conteúdos escolares com vistas à constituição dos processos psicológicos superiores. O ciclo de discussão compreendeu três momentos:

- **Primeiro momento:** foi a projeção das atividades em vídeo, segundo a ordem que o grupo as realizou.

- **Segundo momento:** apresentação ao grupo dos aspectos mostrados em cada atividade e das questões referentes aos assuntos específicos, tais como: Qual o papel da expressão corporal na ação pedagógica e teatral? Qual a função da emoção na atividade teatral? Em que medida o teatro influencia no aspecto emocional do grupo? Como a produção de um texto dramático pode contribuir na formação do modo de pensar e interpretar a

realidade? Qual a relação entre a atividade teatral e a aprendizagem escolar? Em que medida o conhecimento do professor sobre a prática teatral influencia a sua ação pedagógica? Ressalto que estas foram apresentadas por etapa.

- **O terceiro momento:** realizou-se debate com o grupo sobre os assuntos abordados, buscando apreender seu pensamento sobre as questões em confronto com as imagens da Oficina de Teatro.

Vale ressaltar também que o CICLO DE DISCUSSÃO foi filmado, pois este registro tornou-se necessário para que pudéssemos ter claro como o grupo pensa o teatro e sua relação com a aprendizagem escolar. Uma vez que este já havia participado das atividades teatrais e foi possível discuti-las, tendo como base a análise feita pelo pesquisador. Assim o grupo pôde explicar se a intervenção da atividade teatral alterou seu modo de pensar sobre a contribuição do teatro no contexto escolar e como deve ser a postura do professor neste tipo de atividade.

5.3 VIDEOGRAFIA: REGISTRO DA OFICINA

Tendo como objeto de estudo a ação pedagógica do teatro, procuramos analisar a atividade dramática, com vistas a demonstrar sua contribuição ao processo de constituição da linguagem, pensamento e afetividade nos alunos. Uma vez que as ações utilizadas nestas atividades permitem aos indivíduos, compreender e utilizar formas de expressão verbal e corporal diferentes e que podem vir a ser instrumentos para que os alunos compreendam melhor a realidade e a si mesmos.

Neste sentido, a videografia mostrou-se mais adequada, posto que nesta técnica pode-se registrar a ação humana e o significado que esta assume para o indivíduo, permitindo uma descrição densa dos aspectos interacionais da atividade teatral, tais como, diálogos entre os participantes, a produção e execução do texto, explicitando as questões relevantes para o grupo e as formas de expressão oral, corporal e emocional.

Na utilização da videografia é realizado o registro em vídeo atividades humanas, como uma técnica de pesquisa de caráter científico, não podendo desconsiderar duas questões essenciais:

1 – a tecnologia de vídeo possui menor resolução, contraste, foco, percepção de campo e profundidade que o olho humano, de maneira que o registro de muitas ações pode ser severamente limitado;

2 – o vídeo é também menos sensível e seletivo que o ouvido humano, de maneira que a filmagem de indivíduos em atividade conjunta pode produzir registros confusos e indesejáveis. (MEIRA, 1994, p. 61)

Portanto, recomenda-se que os passos a seguir ao elaborar a videografia devam ser:

1 – assistir por completo e sem interrupções os vídeos tanto quanto possível, realizando anotações preliminares sobre os eventos associados ao problema de pesquisa; esta tarefa permite uma familiarização com os dados e a elaboração de uma caracterização geral da atividade;

2 – produzir um índice de eventos, que pode ser elaborado paralelamente à atividade descrita no item 1; este índice permitirá ao investigador um acesso mais rápido a segmentos específicos dos vídeos;

3 – através do índice, identificar os eventos relacionados ao problema de pesquisa; esta fase inicia o trabalho interpretativo mais rigoroso;

4 – transcrever literalmente os eventos selecionados, com maior número possível de detalhes. A transcrição não deve substituir o vídeo, mas servirá como apoio à análise minuciosa do mesmo;

5 – assistir persistente e repetidamente estes segmentos (ou episódios), apoiado pela análise exaustiva das transcrições, a fim de rever interpretações plausíveis dos micros processos envolvidos na atividade;

6 – ao divulgar resultados, apresentar interpretações ilustradas, por exemplo, protótipos colhidos diretamente dos vídeos e transcrições, permitindo que o leitor possa compreender os argumentos e princípios teóricos sugeridos pelo investigador e/ou construir interpretações alternativas. (MEIRA, 1994, p. 62)

Para compreendermos operacionalmente este instrumento de coleta de dados, realizamos um estudo piloto, tentando elucidar a concepção de teatro que os professores podem apresentar. Este trabalho foi uma tentativa, válida, para que pudéssemos perceber a necessidade de definição de algumas questões, tais como: o tipo de filmagem mais adequado, como o pesquisador deve se colocar durante a filmagem, o tipo de intervenção e seu limite para que não prejudique a natureza dos dados, a especificação do público alvo da pesquisa, delimitação de tempo e conteúdo a ser trabalhado e filmado, etc.

A experiência piloto foi realizada numa aula sobre o teatro na Educação Infantil, no Curso de Capacitação de Professores da Educação Infantil promovido pela OMEP-MS (Organização Mundial da Educação Pré-Escolar), na primeira quinzena do mês de dezembro de 2001, em sua sede no Bairro Tiradentes – Campo Grande/MS.

O grupo era constituído inicialmente de 45 pessoas, das quais 20 eram de cidades do interior do Estado de MS. Das participantes, 28 trabalhavam diretamente com a Educação

Infantil, ou seja, lecionavam em salas de Educação Infantil, sendo em creches e/ou escolas públicas. Outras 10 exerciam a função de coordenação, supervisão e direção das Instituições. As demais eram professoras de outros níveis de ensino.

O espaço físico foi um salão da sede da OMEP. Este era arejado, porém, pequeno para as atividades de grande movimentação, ainda que possuísse som, vídeo, quadro, equipe de apoio. Mas na sede havia outros espaços que foram utilizados nas atividades que exigiram bastante espaço.

Sobre os conteúdos trabalhados, elencamos alguns pontos que tiveram grande influência nos resultados obtidos:

1. A dificuldade de se trabalhar o conteúdo de teatro, em apenas oito horas. Mas, por outro lado, não fazer nada, representaria uma perda muito grande na tentativa de contribuir para uma mudança no trato da arte na Educação Infantil. Os organizadores do Curso, não especificaram o tema a ser trabalhado, apenas solicitaram que fosse bem movimentado, uma vez que seria a última etapa da capacitação. Assim, foram organizadas atividades de entrosamento e leitura de texto sobre a ação do teatro na Educação Infantil, exercício de expressão individual e em grupo e, por último a montagem de uma representação teatral, a partir de textos e/ou temas escolhidos pelo próprio grupo.
2. Pelo fato da aula ter sido no último dia, o grupo já mostrava ansiedade por voltar para casa e fadiga devido ao excesso de informações recebidas.
3. Outro ponto que surgiu, foi sobre como deveríamos agir para que nossa intervenção não fosse determinante no trabalho que os grupos estavam produzindo. Como abordar as questões levantadas pelo grupo, sem que os professores omitissem a sua visão sobre o assunto? Se não colocássemos nosso parecer, como o grupo teria algo com que refletir na formulação de seu trabalho? Como não tinha as respostas para estas questões no momento, colocamo-nos como membro do grupo, buscando explicitar nossa opinião sem que esta fosse ou parecesse ser a correta e procuramos instigar o grupo a deixar claro o sentido de suas opiniões.
4. Uma questão importante foi sobre o registro em vídeo, pois na filmagem piloto, mesmo o técnico sabendo que era para registrar na íntegra a atividade, ele deixou

escapar algumas cenas. Neste sentido algumas questões foram levantadas, tais como: será possível realizar a filmagem sem a ajuda de outra pessoa? Como criar uma conexão entre o pesquisador e o técnico para que a filmagem obtida não signifique um atraso ou impossibilidade de atingir o objetivo da técnica utilizada?

As atividades filmadas foram a apresentação de dois grupos sobre os textos: A Galinha Ruiva e A Bela Adormecida. Nestas encenações ficou claro o padrão de homem e sociedade que os grupos julgaram serem os melhores. Percebeu-se uma identificação com os valores da classe burguesa, ainda que esta seja uma situação inatingível tanto para as crianças com as quais estas professoras trabalham como também para elas.

Concluímos que, deste primeiro contato com a técnica da videografia, era preciso, além de conhecer melhor a própria técnica de coleta de dados, delinear corretamente o perfil do grupo de amostragem, pois como na pesquisa há uma investigação da ação pedagógica do teatro, os indivíduos envolvidos devem, em sua atividade profissional, ter uma preocupação com a prática pedagógica. A experiência piloto mostrou-nos que a função que cada pessoa exerce no contexto escolar interfere na importância dada ao trabalho de teatro. Por fim, é necessário também, determinarmos quais momentos da atividade deverão ser registrados; selecionar, com rigor, as atividades a serem trabalhadas para garantir os conteúdos para análise; promovermos a discussão com o grupo dos resultados obtidos para que não ocorra interpretação equivocada, mantermos contato direto com o técnico que vai realizar a filmagem para que se estabeleça um entendimento claro de qual é o objetivo a que se quer chegar.

Ciente das evidências já mencionadas, a utilização da videografia para a coleta definitiva dos dados foi precedida por alguns encontros de estudo com o técnico sobre o objeto da pesquisa, o planejamento da oficina e a importância do registro em vídeo para as análises futuras, buscando que tivéssemos uma compreensão precisa de como deveria transcorrer as filmagens. Ao iniciar o trabalho as participantes foram apresentadas ao técnico como sendo mais um membro do grupo. Posição esta também assumida pelo profissional que ao longo da oficina tornou amistosa sua relação com as professoras. No entanto, e como já era previsto, as pessoas, no primeiro dia, ficaram constrangidas com a filmagem, procurando, no desenvolvimento dos exercícios, não se mostrar à câmera.

Este acanhamento foi superado inicialmente pela postura do próprio técnico, como membro do grupo. Segundo, porque em nenhum momento demos ênfase de que elas precisariam realizar os exercícios exclusivamente para a filmadora, mas sim para a compreensão do propósito da oficina. Neste sentido, a filmagem tornou-se um elemento apenas de registro para a futura análise pelo próprio grupo, sem a intenção de uma avaliação qualitativa do desempenho do grupo. E, por último, as professoras tendo compreendido a função da filmagem se ativeram na realização das atividades, nas abordagens, e principalmente, no entendimento sobre a relação do teatro enquanto instrumento para o aprendizado de diferentes linguagens, de novas formas de expressão da emoção e do pensamento.

O entrosamento foi um aspecto fundamental para o bom resultado da oficina e do uso da videografia, pois não aconteceu nenhum contratempo que prejudicasse o trabalho. Acrescido ao profissionalismo do técnico no manuseio do equipamento e na realização da filmagem, comunicando, sempre a tempo, as inadequações técnicas para o registro dos exercícios. Sendo assim possível a mudança de local, luz, etc...

CAPÍTULO VI

TEATRO: ENTENDIMENTOS E PRÁTICA PEDAGÓGICA

O conteúdo deste capítulo visa apresentar como foi o trabalho de análise dos dados coletados e quais concepções sobre o teatro foi possível chegar, a partir de tais informações; considerando que o nosso propósito foi o de investigar qual é o entendimento das professoras das séries finais do Ensino Fundamental da REME, sobre a utilização do teatro enquanto ação pedagógica e como a atividade cênica pode contribuir para a constituição de processos psicológicos superiores. E, partindo do pressuposto que o teatro é uma atividade cujos procedimentos relacionam-se com os conteúdos sociais e com as formas como os indivíduos os expressam, que são também, “as formas e conteúdos pelos quais a linguagem, afetividade e pensamento são permitidos, mantidos e reproduzidos por processos sociais” (LEÃO, 2000, p. 119).

6.1 O PROCESSO DE ANÁLISE

A análise dos resultados representa o momento em que o pesquisador, com os dados à mão, vai procurar demonstrar como o grupo pesquisado entende, utiliza e que relações mantém com o objeto alvo do estudo.

Neste sentido o processo de análise, segundo Minayo (1994), consiste da descrição e interpretação dos dados, buscando evidenciar as questões que confirmam ou contradizem os objetivos levantados pela pesquisa, possibilitando a compreensão do tema estudado em sua articulação com o contexto cultural.

No trabalho de análise focalizamos as falas obtidas como discurso, que contêm um sentido particular em consonância com a realidade social a que os emissores pertencem. Assim, procuramos compreender e mostrar qual é esse sentido, que não se manifesta somente de palavras, mas também por expressões corporais. Com estes elementos, o discurso torna a linguagem um material histórico e social, carregando os sentidos e significados que os grupos sociais dão aos fatos e acontecimentos. No mesmo modo é que

os processos psicológicos superiores adquirem uma ESTRUTURA necessariamente unida a significados formados sócio-historicamente e à métodos transmitidos por outros no processo do trabalho cooperativo e da interação social (LEÃO, 1998, p.119).

Tal aquisição, para o teatro, constitui a possibilidade de comunicação entre o espetáculo e o espectador, pois além dos elementos verbais e não-verbais, os decorativos, adereços e roupa servem de aspectos enfatizadores da idéia que se propõe mostrar e/ou discutir através da atividade dramática.

A nossa análise iniciou-se pela ordenação das informações; seguindo a seqüência de atividades propostas na Oficina (ver anexo 1), em seguida passamos à classificação das mesmas, destacando as atividades que continham dados relevantes sobre as categorias destacadas na pesquisa, além daquelas que apareceram, tais como: a formação profissional, dificuldades do contexto escolar, entre outras. Na classificação, ressaltamos que os fatos por si só não têm significado para o estudo, mas tornam-se dados relevantes pelo questionamento que o pesquisador aplica a estes, baseado na teoria eleita. A última parte constituiu em estabelecer a relação entre os dados e o corpo teórico da pesquisa. Procuramos refletir exaustivamente sobre os dados, a fim de não nos prendermos a conclusões precipitadas ou dar mais atenção à técnica, deixando em segundo plano o significado das informações, e, principalmente, compreendendo que os resultados obtidos possuem uma natureza provisória e aproximativa, pois, se consideramos o homem como sujeito histórico e social, sua produção também o é. Desta forma, seu discurso e expressões corporais são produtos contextualizados e em constante movimento de transformação.

A partir das considerações feitas, o trabalho de análise dos dados sobre o entendimento do que seja o teatro e suas possibilidades educativas, obtidos na “Oficina de Teatro”, realizada com o grupo de professores de Educação Artística da REME de Campo Grande, através da técnica da videografia, compreendeu as seguintes etapas:

1ª etapa : sessões de vídeo objetivando assistir as fitas sobre a Oficina, o que foi feito repetidas vezes, buscando elencar os trechos significativos sobre os seguintes pontos: conhecimento do corpo, atividade coletiva, improvisação e a produção teatral. Pois estes seriam os aspectos que bem trabalhados podem contribuir para que o teatro seja um instrumento que melhore a qualidade da ação pedagógica exercida pelos professores. Tendo em vista que tanto o educador como o educando, estariam executando ações que tornariam compreensível os significados dos conteúdos escolares, como os sentidos que estes têm para si próprios, ou seja, pela utilização dos processos psicológicos superiores, o grupo (professor e aluno) teria uma consciência mais crítica sobre a realidade.

2ª etapa: após a elaboração de uma fita “síntese” que condensou as principais atividades da Oficina de Teatro, foi feita uma análise dos episódios buscando demonstrar, através do registro dos exercícios; a concepção expressa pelos professores sobre a linguagem não-verbal, atividade, linguagem verbal, improvisação e encenação. Isto porque entendemos que a atividade realizada pelos indivíduos, seja o meio pelo qual podemos analisar, compreender e interferir no modo como estes agem, pensam e sentem. Uma vez que, ao se realizar uma ação, os homens expressam o seu entendimento sobre a situação, ou melhor, a sua consciência. Desta forma, é possível organizar instrumentos pedagógicos, como o teatro, nos quais os alunos possam alterar os seus processos psicológicos superiores e/ou constituirlos.

3ª etapa: o resultado desta análise foi apresentado e discutido com o grupo participante da pesquisa em um ciclo de discussões, que foi também registrado em vídeo. O objetivo foi o de verificar como os professores reagiriam e/ou compreenderiam a interpretação das atividades realizadas, partindo da concepção do teatro como atividade pedagógica. Ressaltamos que, nesta etapa, nossa postura foi a de questionar o grupo sobre as cenas mostradas para obter informações precisas acerca do entendimento das professoras sobre as mesmas.

A dinâmica utilizada nas sessões de discussão teve como ponto central a interação, para que o grupo pudesse explicitar, com a colaboração dos pares e sem dificuldades, o que pensavam sobre as atividades, uma vez que já se havia estabelecido uma relação amistosa entre elas. Tal procedimento, segundo Guareschi (2000, p. 265), é utilizado na técnica dos grupos focais, em que o ponto central, “[...] é o uso explícito dessa interação para produzir dados e *insights* que seriam difíceis de conseguir fora desta situação.”

4ª etapa: compreendeu a transcrição dos dados obedecendo a seguinte seqüência: apresentação dos exercícios, avaliação da ministrante sobre os mesmos, comentários das professoras após cada atividade e análises sobre o vídeo, acerca dos exercícios mais significantes para o objetivo da pesquisa.

O trabalho realizado foi estruturado sob dois enfoques: o primeiro centrado nos discursos proferidos nas duas etapas (Oficina de Teatro e o Ciclo de Discussões), organizado segundo as atividades elencadas no quadro 1. O segundo voltado para as imagens produzidas na Oficina (quadro 2), buscando compreender, como, através da atividade teatral, podemos entender a relação que os participantes têm com o próprio teatro; qual a finalidade desta atividade na ação docente e, principalmente, como se pode propor uma alteração metodológica para o teatro com vistas a contribuir para melhoria da Educação na rede pública de ensino.

6.2 O TEATRO NA VISÃO DO PROFESSOR

Antes de apresentarmos as considerações acerca do objeto da pesquisa, relatamos como a oficina foi organizada e desenvolvida. A análise foi realizada por blocos, ou seja, a cada parte da descrição dos fatos, nós investigamos os conteúdos apresentados com referência ao corpo teórico estudado.

6.2.1 Organização dos recursos para a Oficina

A pesquisa, que teve como campo de trabalho as escolas municipais de Campo Grande, foi preparada e executada com o apoio da Secretaria Municipal de Educação, através do Departamento de Educação Artística. Em reunião com as professoras responsáveis pelo mesmo, foi apresentada a proposta da pesquisa, ressaltando a necessidade do levantamento de dados dos professores da rede, que trabalham de 5ª à 8ª com a disciplina Educação Artística, da qual o teatro é um dos conteúdos (anexo 2 – ficha de inscrição).

Neste contato não houve uma atitude de rejeição, apenas uma preocupação com os critérios de seleção dos profissionais. Uma vez que o Departamento iria promover a distribuição da correspondência sobre a oficina, buscava-se evitar que ocorressem reclamações dos que não fossem escolhidos. Para isso ficou acertado que seria enviado à Secretaria de Educação, o projeto da oficina contendo todas as informações pertinentes.

Após o projeto ter sido aprovado, foram enviados ao Departamento, cento e oitenta ofícios, que era o número de professores que atuavam na REME com a disciplina de Educação Artística. A correspondência enviada continha informações sobre a pesquisa, seu objetivo, a metodologia, o cronograma de datas, o critério de seleção e a ficha de inscrição que solicitava dados pessoais, profissionais e duas questões sobre teatro. (anexo 2)

Deste quantitativo, foram devolvidas quatorze fichas de inscrições preenchidas. De posse das inscrições realizadas, por telefone e por escrito, buscamos a confirmação dos professores sobre sua participação. Apenas uma comunicou que não participaria, pois estava de licença médica.

Durante o período de aprovação do projeto pela SEMED, foram contactados o Centro Cultural José Octávio Guizzo e o Centro de Capacitação de Recursos Humanos da Prefeitura de Campo Grande (CECAP), os quais possuem espaço físico adequado às necessidades da Oficina, tendo estes, disponibilizado horários para a realização da mesma. Porém, mesmo tendo mantido um contato direto com a coordenadora do primeiro local e expondo detalhadamente os objetivos e a função da Oficina, no primeiro dia houve muito barulho devido a ensaios de coral e capoeira, que causaram dificuldades para o nosso grupo. A filmagem foi prejudicada, pois registrou-se a música ao fundo, não invalidando o material recolhido, porque os exercícios foram de expressão corporal, sem o uso da voz. Já no espaço do CECAP não houve nenhum contratempo durante os dois dias de utilização.

Registramos que a utilização de dois espaços foi necessária, porque no período de realização da segunda etapa da Oficina, o Centro Cultural José Octávio Guizzo estaria em reforma.

6.2.2 As participantes

Das quatorze inscrições feitas, apenas dez professores participaram da Oficina e seis do Ciclo de Discussão. Todas as professoras têm formação superior, sendo duas em Educação Artística.

Quanto as suas situação funcional na REME, três são efetivas, duas são contratadas, duas estão em estágio probatório e três não informaram.

Sobre o local de trabalho, quatro atuam em apenas uma escola municipal; quatro exercem a profissão em duas unidades e duas não informaram.

No que se refere às informações que têm sobre o teatro, as suas fontes de conhecimento baseiam-se em: curso de graduação em Educação Artística (02); o conteúdo dominado pelas demais provém de leituras, conhecimentos didáticos, oficina de teatro, cursos da REME, curso de teatro de bonecos.

Quanto à prática em sala de aula, apenas uma informou que não trabalhou nada e não tem prática, já as outras professoras, trabalham o eixo temático do teatro através de: estudo sobre a origem e história desta arte; trabalho em grupo; jogos dramáticos; teatro de bonecos; elaboração de texto, com a utilização de poesias, letras de músicas e textos narrativos.

6.2.3 As atividades

A Oficina de Teatro foi composta por quatro tipos de atividades:

- a) Atividades com o corpo – quando se trabalhou as possibilidades de expressão, a compreensão das estruturas corporais que são definidoras de posturas físicas para conteúdos sociais;
- b) Atividade coletiva – exercício cuja produção se deu a partir de ações conjuntas, possibilitando encontrar diferentes posições físicas para a expressão de alguma idéia;
- c) Improvisação – apresentação de uma idéia/conteúdo utilizando-se da expressão oral e corporal, bem como de alguns recursos cênicos;
- d) Encenação – organização da produção de um texto (história), preparação dos personagens, cenário e apresentação. Atividade que envolveu todas as demais etapas, porque exigiu a montagem de um roteiro da história encenada.

Após o término da Oficina, as fitas de vídeo foram assistidas várias vezes, em seguida foi montado um quadro de cada tipo de atividade, como segue no **quadro 1** com a finalidade de organizar as informações obtidas, seguindo a seqüência de atividades já assinaladas e os seus respectivos tempos de filmagem.

QUADRO 1- TIPOS DE ATIVIDADES

FITA	ATIVIDADE	TEMPO
1	• Conhecer o próprio corpo.	1:27 – 4:29 5:26 – 6:09 6:18 – 9:28
	• Corpo expressivo.	10:00 – 13:00 48:10 – 50:28
	• Atividade coletiva.	13:30 – 17:20 19:43 – 24:44 26:54 – 28:53
	• Produzindo uma ação imagem	42:08 – 42:51 43:02 – 43:00 43:50 – 46:24 52:55 – 55:40 56:16 – 1.03:10
2	Improvisação Construção de:	
	• 1º momento	5:15 – 5:33
	• 2º momento	6:00 – 10:22
	• 3º momento	10:48 – 13:22
	• 4º momento	18:39 – 19:27
	• 5º momento	21:17- 24:10
	• 6º momento	24:28 – 28:32
	• 7º momento	30:00 – 34:11
3	Produção do Texto	
	• 1º momento	1.00:15 – 1.01:56
	• 2º momento	1.05:39 – 1.07:20
	• 3º momento	1.07:27 – 1.08:45
	Encenação	

	• 1º momento	28:14 – 30:27
	• 2º momento	32:46 – 38:19

Após esta seleção, as imagens compuseram uma fita editada com a síntese de toda a oficina, na qual suas partes foram denominadas de módulo e seus tempos marcados como apresentado no quadro 2.

QUADRO 2 – EPISÓDIOS ANALISADOS

TAPE	ASSUNTO	TEMPO DE FILMAGEM
01	Atividade A	0.00.31 0.05.56
02	Atividade B	0.24.48 0.27.10
03	Atividade C	0.05.57 0.08.54
04	Avaliação da Atividade C	0.20.04 0.20.59
05	Atividade D	0.09.34 0.12.44
06	Atividade E	0.13.02 0.19.51
07	Atividade F	0.21.01 0.24.37
08	Atividade G	0.27.11 0.36.49
09	Atividade H Cena da Festa	0.37.41 0.41.52
10	Atividade H Cena do Bar	0.41.58 0.44.24
11	Atividade I Preparação e Análise	0.44.37 0.48.17
12	Atividade I Cena da Festa	0.48.18 0.52.29
13	Atividade I Cena do Bar	0.52.47 0.56.42
14	Atividade J Preparação do texto	0.56.36 0.57.47
15	Atividade J Leitura do Texto sobre as crianças e o palhaço	0.59.33 1.00.55
16	Atividade J Leitura do texto sobre o diálogo do filho com a mãe	0.57.55 0.59.30
17	Atividade L	1.01.11 1.03.17
18	Atividade L	1.03.18

	Encenação do texto sobre mãe com filho	1.08.54
--	--	---------

A segunda parte da Oficina, o Ciclo de Discussões, ocorreu em dois dias nos quais as professoras viram as atividades que fizeram, ouviram as análises da ministrante sobre as mesmas e discutiram-nas, deixando claro como entenderam o trabalho e o que este lhes trouxe de novo. Isto porque o objetivo era o de apreender como as professoras compreenderam as atividades e se estas provocaram mudanças nos seus entendimentos da atividade teatral como uma ação pedagógica, que contribui para a apropriação e domínio da linguagem verbal e não-verbal, e a constituição do pensamento e da emoção.

6.3 DESCRIÇÃO E ANÁLISE

6.3.1 Módulo 1

As atividades deste módulo visam mostrar a função da linguagem não-verbal na aprendizagem; como o corpo colabora no processo de aprendizagem de novos conteúdos; a visão que os participantes têm do próprio corpo e a relação entre a criação de movimentos com a criatividade.

Atividade A (Tape 1): Caminhar pela sala, primeiro observando o local. Em seguida a ministrante começou a solicitar que a turma caminhasse como: soldado/guarda, criança no recreio, dona de casa. Depois solicitava a movimentação em situações específicas: o professor atrasado; uma pessoa andando na Rua 14 de Julho. E por último, pediu para caminharem em solos bem diferentes e com obstáculos, tais como: em meio a cacos de vidro, na lama, brasa, água, gelo, sobre bambus, numa corda bamba, pregos, rio com pedras.

Atividade B (Tape 2): Caminhar ora com a parte interna dos pés, ora com a externa, carregando um peso, caminhar executando um trabalho: pescando com rede, ceifando uma roça. Nesta atividade a ministrante não só dava o comando como também participava de todas as ações.

Atividade C (Tape 3): A turma disposta em círculo deve pensar em um animal que gosta, acha bonito ou que seja um bicho que suscite algum motivo para ser representado. Em seguida foi dado a cada professora um número, os números ímpares fazem primeiro o exercício, depois os pares. A atividade consistia em locomover-se como o animal pensado, depois este animal deveria sentir medo, procurar um alimento, disputar a comida, comer, descansar.

6.3.1.1 Avaliação da Ministrante

6.3.1.1.1 Atividade A:

Antes de iniciar o exercício, as professoras caminham observando o espaço. Como **soldado**, todas permanecem sérias, com os braços para trás e com um caminhar cadenciado. Como **Bailarina**, todas colocam um braço para cima e outro para o lado, bem afastados do corpo, sorrindo, rodando e andando nas pontas dos pés. Como **crianças no recreio**, pularam, ficaram mais alegres, pegaram nos braços umas das outras, correram, se chocaram, saltitaram, gritaram, gargalharam. Já como **donas de casa** varreram, tiraram o pó, mexeram em panelas, penduraram roupas no varal, olharam os relógios, lavaram roupas. Caminhando na **rua 14 de Julho** andavam mais rápido, abanavam as mãos, se chocavam, sorriam, tocavam nos ombros das outras. Como **professor atrasado** foi mostrado andando quase correndo, olhando o relógio, agitando os braços, carregando coisas.

As atividades propostas como foi anunciado, objetivavam que as professoras utilizassem o corpo demonstrando as posturas e comportamentos que as mesmas achassem representativas para o que foi pedido. As solicitações feitas foram sobre situações e fatos comuns a elas, ou seja, fazem parte do dia-a-dia das professoras.

Nas expressões corporais e atitudes apresentadas referentes às funções como: soldado, bailarina entre outras; em todas o corpo assumiu padrões estereotipados. Mesmo as professoras, por exemplo, sendo donas de casa, estas reportam-se às atitudes generalizadas do que é ser dona de casa. Não usando as próprias práticas, pois ao trabalharem em dois períodos em escolas diferentes, seriam estas as atitudes por elas exercidas enquanto donas de casa? No mesmo sentido foi o que ocorreu com os movimentos de bailarina clássica, o modelo utilizado foi o disseminado nos livros de histórias, filmes e objetos decorativos. Apesar que, no contexto profissional e na realidade cultural do município este padrão de dança não seja o popularmente praticado. O que temos são bailarinas com movimentos de dança moderna, danças regionais, como vaneirão, polca e as danças das tribos urbanas, tais como *funk*, *rap*, *axé*, entre outras.

Nos comportamentos mostrados na situação da Rua 14 de Julho, que é um local de grande movimentação, por ser uma via central do comércio local e por esta razão ser um local de tumultos frequentes entre os pedestres, as professoras mostraram que era um local descontraído, apesar dos esbarrões mas que era prazeroso, pois sorriam muito. Assim como na

situação do atraso do professor que elas apenas retrataram a preocupação; não mostraram nenhuma expressão de desagrado ou transtorno que tal fato acarreta, mesmo que, como professoras, vivenciem esta situação em seu local de trabalho.

O trabalho de linguagem não-verbal realizado pelas professoras, demonstrou uma idéia de que ao se expressar deve-se utilizar o modelo socialmente idealizado para cada momento, desconsiderando os comportamentos próprios, principalmente sendo elas professoras.

No exercício de caminhar sobre solos diferentes apresentam cuidado no pisar, movimentos mais rápidos com os pés e pernas; não ocorreram reações faciais quanto a variação de temperatura; os corpos não apresentavam muita flexibilidade; para equilibrarem-se abrem os braços e não diferenciam o equilíbrio de andar sobre bambu e o de andar na corda bamba; não apresentaram nenhuma expressão ao andarem no gelo, brasa, caco de vidro e prego.

Na realização das atividades usaram gestos de andar estereotipados, tais como: abrir os braços, saltitar sem nenhuma relação com o resto do corpo. Os movimentos de braços e pernas foram padronizados, como uma reação comum. E mesmo andando em condições adversas estavam tranqüilas, sorriam durante a execução da atividade.

Com estes comportamentos as professoras mostraram que apesar das dificuldades, a imagem do corpo deve expressar emoções positivas. Negando qualquer possibilidade de mostrar os sentimentos reais. Assim, para elas o importante não foi criar os gestos adequados à situação, mas sim realizar a atividade. E a função do corpo seria a de meio pelo qual os indivíduos podem cumprir suas funções sociais.

6.3.1.1.2 Atividade B:

Nesta segunda etapa, houve maior participação na execução dos exercícios. As professoras procuraram mostrar os gestos de acordo com as solicitações; ocorreram mais comentários sobre o que estavam fazendo em relação às questões do corpo, tais como: “a professora “tá” ensinando coisa”, ... “Dá vontade de dar um tapa na ...”.

A mudança de reação ocorrida no grupo deveu-se à participação da ministrante (ver tape 2), como membro que não mais só comunica a atividade. O que permitiu que as

professoras perdessem a condição de aluno que aprende e professor que ensina e se colocassem numa relação de grupo (dialógica). Isto provocou nelas um novo comportamento, ou seja, a relação entre as pessoas deixou de ser verticalizada para ser interativa, pois as ações e expressões realizadas foram mediadas pela condição de cada uma e pela empatia do grupo.

6.3.1.1.3 Atividade C:

Neste exercício a turma foi dividida em dois grupos. No primeiro grupo, uma professora movimentou seu corpo de modo mais próximo ao animal pensado, pingüim. As demais engatinharam imitando diferentes animais quadrúpedes. O segundo grupo iniciou a atividade com alguns movimentos próprios dos animais, como urinar, coçar, balançar o rabo.

As professoras utilizaram o engatinhar e o balançar os braços para representar os animais que pensaram. Esta atitude fez com que no momento da disputa pelo alimento um animal quadrúpede brigasse com uma borboleta.

Desta forma, não ficou claro qual animal representavam em cada grupo. Elas ficaram na simulação de reproduzir os movimentos de um animal. Houve dificuldade de utilizar o corpo em outra estrutura (animal), mesmo sendo o bicho uma escolha de cada uma.

Tendo as professoras se apoiado em representações mentais cristalizadas do que seja representar determinados animais durante a execução do exercício, estas não se deram conta de como seria aquele animal em outra situação que não fosse a locomoção. Isto porque, em seu trabalho pedagógico, ao se reportarem a um animal, é somente para reproduzir a sua locomoção, desconsiderando outros aspectos do comportamento deste.

Este modo reducionista de trabalhar com a linguagem não-verbal fez com que as professoras não tivessem clareza que movimentar-se como uma borboleta (por exemplo) implicaria que mesmo caminhando, ela estaria voando. Assim, quando esta se alimenta não haveria como ter um contato com um animal de outra espécie como ocorreu no exercício. (tape 3)

No processo de imitação deve-se considerar que ao se reproduzir corporalmente algo distinto de nós mesmos, é necessário conhecer o ambiente, as funções e outros aspectos do objeto que estamos imitando. Esta compreensão considera que na imitação, a produção de gestos e atitudes, é provocada por um motivo. No caso da atividade teatral, a linguagem não-

verbal tem seu significado reorganizado para expressar o sentido de quem a expressa, devido a ação da linguagem verbal. Como indica Bonin (1996, p. 109-110)

A imitação pode ser considerada um processo de aprendizagem ligado à gênese e à aquisição da linguagem, representação mental e outras atividades. [...] a imitação também está ligada à aquisição e desenvolvimento de atividades histórico-culturais, isto é, superiores.

6.3.1.1.4 Comentários após as atividades (Tape 04)

Ministrante: O que vocês acharam do trabalho do animal?

Professora 1: Ah! Eu gostei.

Ministrante: Por quê?

Professora 1: Diferente! Assim... é ... Mexeu com tudo, até com a minha mente (gesticula mostrando a cabeça).

Professora 3: Exige muito da imaginação, né. Você já vai imaginando o animal com o qual você tem facilidade. Automaticamente passa outro animal na cabeça. Mas qual eu posso imitar? O que eu tenho que fazer, né!? Então eu acho que ... (é interrompida pela fala da outra).

Professora 1: Será que meu corpo se adapta? Faz igual o animal?

Professora 2: Eu acho que a gente, também, tem aquilo que a gente tem afinidade, né.

Professora 3: Também.

Professora 4: Ou aquilo que a gente tem medo. Me passou um monte de animal, por exemplo cobra, mas eu tenho pavor de cobra. Então ... Ah, não! Mas é fácil de imitar.

Nas opiniões, as professoras reconheceram que trabalharam com o corpo de um modo diferente. Mas apontam, também, que na escolha do animal a imaginação passou a ser determinada por fatores de cunho emocional e físico.

Apesar dos resultados atingidos terem sido a produção de modelos cristalizados, a definição destes, pelo depoimento das professoras, foi pela ação de processos psicológicos superiores. Assim, as professoras ao executarem a organização de operações que definiram as ações de cada uma, geraram uma satisfação que muito contribuiu para que o grupo se empenhasse melhor nas demais atividades.

Ministrante: Qual seria a relação desse movimento do corpo com aprender outras coisas?

Professora 3: Que sentido?

Ministrante: Tem alguma relação entre isto que nós estamos fazendo com aprender? Como?

Professora 2: Sim tudo. Por exemplo, numa sala, né! Você vai mexer com um ... tudo ali (gesticula para dizer com vários alunos). Por exemplo, tem aluno que tem vergonha de se expressar. No começo ele não vai se expressar. No começo ele não vai se expressar de jeito nenhum. Vai ficar (gesticula com os braços) inibido (alguém repete a palavra). Vai apresentar de todas as formas: não quer fazer, começa a rir e começa ... a aparecer que para ele não tá valendo nada aquilo. Daí, de repente, aí ele começa a se integrar ... vai representar. Isso mexe com a parte, assim da ... (gesticula com os braços mais vezes) Como fala!? (ocorre uma fala que não é clara. A essa fala ela responde e continua a idéia). Não é bem afetiva. A parte ... acho que mexe com a inibição, com a vergonha, faz com ele se expresse, vai representar.

Professora 3: A criança ... sabe ... vamos brincar de roda. Aí tem que pagar um castigo. Sempre a criança imita um pato, gato, galinha. Aí ela vai ter a oportunidade de pensar um outro animal, sem ser aquele que rotineiramente acontece na Educação Física ou na própria sala de aula ou em casa. Sempre tem um castigo referente a aquele animal. Eu acredito que aí ela tem oportunidade de escolher o animal de mais facilidade.

Professora 4: Além de tudo isso, eu vejo no meu uso do teatro, eu vejo a capacidade de atenção, de concentração. Você mexe muito com isso. Isso vai refletir não só na área de arte. Você desenvolve outras habilidades. Ele vai refletir no raciocínio, também, tá!? Vai despertar no aluno que ele é capaz de pensar, observar. Então quando ele observar, mesmo que na lembrança, como que age o animal, ele, também, tem condições de estar buscando na lembrança do cotidiano dele algumas experiências práticas do uso da matemática, da ciência (trecho que não ficou claro) ... de todo um conhecimento que tem que virar teórico. Ele tem como condição ... como condicionar que isso é da prática do dia-a-dia e ela dá (faz gesto com a mão de salto) para ele transferir.

Neste trecho, com um modo de expressar simples e com a ajuda de gestos, o grupo verbalizou que no entendimento delas a expressão corporal interfere em outros processos psicológicos superiores e este na melhoria dos conteúdos da linguagem não-verbal. Isto proporciona mudança nas condições de aprendizagem pela ampliação da habilidade de lidar com significados e sentidos cada vez mais elaborados.

6.3.1.1.5 Comentários após o vídeo do Módulo 1

As professoras fizeram poucos comentários, ficaram atentas, apresentaram poucas expressões faciais. Uma delas comentou sobre a crise alérgica que teve devido ao ambiente da sala naquele dia.

Na exibição da atividade C, as professoras apresentaram expressões mais alegres, houve mais risos, comentaram que não lembravam mais da atividade. Passados alguns minutos, voltaram a ficar sérias e mantiveram-se atentas. A ministrante após a exibição, solicitou que comentassem o trecho exibido. Não houve nenhuma exposição oral. Por isso esta fez algumas perguntas.

Mesmo afirmando que as atividades A, B e C (Tapes 1, 2 e 3) quando bem trabalhadas ajudam no entendimento; as professoras ao reverem o que elas fizeram não conseguiram elaborar nenhuma opinião. Apenas expressaram algumas emoções. Mesmo quando ouviram a opinião da ministrante o grupo não-verbalizou nenhuma idéia, refletindo a postura de que quando o coordenador expõe sua idéia esta deve ser acatada e não questionada. Como o que ocorre com elas quando estão em sala de aula.

Ministrante: Será que conseguiram vivenciar efetivamente as situações ou tentaram imitar como seria se tivessem vivido?

Professora 3: Acho que aquilo que você falou, aconteceu na verdade. Foi uma seqüência. Os gestos de caminhada, foi tudo muito rápido.

Professora 1: Foi muito participativo.

Professora 5: Acho que faltou expressão facial. A gente só fazia a expressão corporal. A gente se preocupou mais como representar. Assim o fato ... o pisar e se esqueceu da expressão facial que também fala muito.

O grupo mostrou que executaram o que foi pedido e neste momento não se preocuparam com a expressão do rosto, pois estavam voltadas para o corpo como se este fosse mais importante. O significado de representar estava somente em executar o movimento da solicitação, desconsiderando outros aspectos, como intenção, fisionomia do rosto e emoção. Contrapondo ao que elas haviam dito quando terminaram a atividade.

O tempo transcorrido entre a execução e a sessão de vídeo modificou completamente o discurso das professoras, pois após assistirem a fita o grupo se voltou ao processo de execução da atividade.

Ministrante: Porque as emoções não fizeram parte dos exercícios?

Professora 5: Eu acho [que] pela preocupação de estar expressando através do corpo, mais corporal. Eu acho que as duas são muito importantes, uma completa a outra.

Professora 6: Pela preocupação de fazer certo o corporal, como ela falou, o facial ficou a desejar. E o sentimento ... com isso, talvez, acaba .. excluindo, né!? Você se preocupa em fazer certinho na parte física. Não diferenciando a expressão facial. E também (alguém disse: falta de conhecimento). Não, ... e né de conhecimento. Às vezes, por falta que ... por tá preocupado em querer aprender uma coisa nova, captar para passar adiante e aí ter que fazer, então acaba [que] uma coisa tem que pecar.

Professora 1: Talvez a gente queria muito fazer bem feito o que você tá pedindo, faz assim...

Professora 6: Não é pelo bem feito, é uma investigação. A gente, por querer aprender. É diferente do curso teórico, que você passa lá e vai anotando. No caso, ali não! Nós aprendemos tudo na prática. Foi tudo na prática, não tinha receita, olha faça isso... Outra coisa, você tinha que aprender e para passar adiante. Tinha que ficar alguma coisa a desejar, no nosso caso foi a expressão facial.

As professoras não reconhecem que a preocupação e a vontade em aprender sejam sentimentos que afetaram a produção de expressões faciais. Também pensam que o ato de aprender não se relaciona com a afetividade, aprender é uma função cognitiva que as emoções podem atrapalhar. No entanto, uma das professoras ao reconhecer que a preocupação em aprender para trabalhar com os alunos a atividade teatral, se contrapõe ao pensamento de outras, pois admite que o teatro suscita uma aprendizagem pela qual o indivíduo deve ter uma motivação para que consiga entender os conteúdos trabalhados.

Ministrante: Que aspectos levaram as professoras a terem estas expressões corporais?

Alguém fala: O que você pediu, né!?

Professora 5: É o movimento característico.

Professora 1: É um estilo, né!?

Professora 6: (falando da bailarina) É a coisa que vem na cabeça, é erguer os braços.

Professora 1: É uma coisa muito antiga. As bailarinas de antigamente dançam assim, hoje dançam um pouco mais diferente, mas são bailarinas do mesmo jeito.

Professora 6: (referindo-se aos outros gestos). E depois ... o lugar; o lugar pequeno, as roupas não eram apropriadas e, pelas coisas que você pediu, tinha que ser desse jeito.

O posicionamento do grupo reflete a estilização dos comportamentos sociais. Mesmo hoje, tendo ocorrido mudanças de atitudes, o comportamento válido para a representação é o que já foi convencionado, como indica Parson (apud COURTNEY, 1974, p. 229)

A imitação é o processo pelo qual itens específicos de cultura, fragmentos individuais são assumidos. Em certo sentido, é um atalho do aprendizado independente, embora deva ser recompensado, se pretende que a ação aprendida seja reforçada. Mas a imitação especificamente não implica qualquer relacionamento emocional entre o indivíduo e o modelo.

Ministrante: Como o teatro poderia ser utilizado para que os alunos tenham conhecimento do corpo?

Silêncio. A ministrante recoloca a pergunta.

Professora 6: Tem criança que ela não conhece o próprio corpo. Tem criança ... tem fase que as crianças tão descobrindo a sexualidade, desse jeito fica mais fácil demonstrar, uma facilidade de trabalhar o lado teórico. E prá tímidas, esse tipo de exercício, elas vão se soltando gradativamente, não de uma vez, a gente não é assim. A câmera intimida a gente. Eu sou assim, dava um jeitinho, eu saía. Prá uns é mais fácil, são mais abertos.

Professora 3: Eu acho que faz parte do próprio teatro em si. Pelo que eu conheço, 90%, não só a voz, não necessariamente o corpo. Eu acho que ele é o todo. Você vai criar um ambiente na escola. Nesse quadro é muito fácil do pré a 8º série, é muito fácil. Quando é exercício que você comanda, é uma coisa; quando vão para o espaço onde eles sabem que você não comanda mais nada, é que eles vão colocar e que sabem. Eles te deixam de queixo caído. No ensaio, você fala, conserta aqui, conserta isso. Quando chega a apresentação, eles fazem coisa que você nem imagina.

As opiniões dadas, enfocam o teatro como um meio que o professor pode utilizar para não ter que falar sobre assuntos os quais estes se sentem constrangidos, como sexualidade. Outra professora afirma que a linguagem não-verbal é algo essencial no teatro, mas que quando mais livres, os alunos se expressam melhor.

Este entendimento parte da idéia de que o teatro não é só para transmitir conhecimento e/ou treinar condutas, mas possibilitar aos alunos o aprimoramento das capacidades do corpo, estimulando a percepção plástica dos gestos, dos movimentos e das posturas.

Ministrante: Que mudanças ocorreram na execução destes exercícios em relação aos anteriores?

Professora 5: No momento que a gente estava mais acostumado com o ambiente, a gente começa a se soltar mais. Começa a se desinibir mais, também. Os movimentos vão surgindo com mais facilidade.

Ministrante: O aspecto da desinibição que ela coloca, provocou alguma mudança neste grupo de exercícios em relação aos outros?

Professora 5: As pessoas, neste aí, estão mais livres. Pelas pessoas, elas estão mais soltas.

Ministrante: Em que alterou a participação da ministrante com relação à execução e entendimento dos exercícios?

Professora 3: Você estava sempre junto. E há o fato de socializar o grupo mais rápido. A gente sentiu à vontade mais rápido. Geralmente, o palestrante, ele, tá na frente. Quando trata no teatro, ele se junta, isso facilita muito.

Professora 5: No momento que você participou, sentimos mais segurança e participamos mais.

Ministrante: A participação da ministrante interferiu na produção da expressão corporal e emocional das professoras?

Elas responderam sim e acrescentaram: É o contato.

Ministrante: O que dificultou às professoras efetivamente demonstrarem o animal que eram?

Professora 3: Não tinha muita opção. Não teve tempo de análise. Você escolheu, tudo imediato. Ali, foi em questão de minuto.

Ministrante: O que causou essa ação?

Professora 6: Foi momentâneo, né. A pessoa nem pensou, eu acho assim.

Professora 5: Para nós, seres humanos, que estamos acostumados com certos tipos movimentos e gestos, quando, de repente, você tem de transformar num animal, parece fácil, mas não é. Expressar os gestos, atitudes do animal prá ... prá ... representação se torna muito difícil.

O que as professoras mostram com relação ao tape 3 é que os aspectos emocionais contribuíram na melhoria do desempenho do trabalho.

Aliada à presença da ministrante na realização dos exercícios, isso indica que, as professoras para realizarem qualitativamente os exercícios, se utilizaram de outros recursos que não só o da linguagem verbal, pois o conteúdo trabalhado exigiu a interação de habilidades físicas, visuais e cognitivas para que o objeto da atividade fosse alcançado. Ou seja, para que as professoras formassem um novo conhecimento que permitisse mudanças no trabalho pedagógico que elas realizam.

A atividade feita por todos os membros do grupo fez com que as professoras criassem uma relação entre si, a que denominaram integração, significando o conhecimento do outro que principia um contato amistoso. Outro ponto que contribuiu para a eliminação da inibição, medo e receio foi o interesse, motivo pelo qual estavam participando da oficina.

Outra questão abordada foi o entendimento de que os conteúdos da linguagem não-verbal ao serem utilizados necessitam da atividade do pensamento e da afetividade (motivação) para que o indivíduo consiga realizar e/ou criar expressões corporais, as quais na atividade teatral são os meios que os artistas usam para representar os personagens de um espetáculo.

Assim, os exercícios teatrais constituem o espaço em que a interdependência entre a afetividade e as demais funções psicológicas superiores podem ser mais percebida. Uma vez que toda obra de arte, seja qual for o seu estilo, é produto da atividade do indivíduo que primeiro é afetado por uma sensação de inquietação, posteriormente esta torna-se um sentimento de insatisfação. Agindo, o sujeito torna consciente esta sensação. Esta por sua vez, passa, então, a ser denominada de motivo. E a partir desse momento o indivíduo organiza um conjunto de ações e operações cujo objetivo e o fim é alcançar o objeto do motivo. Esta operação torna-se o conteúdo da atividade deste sujeito, que ao atingir seu fim produz sensação de satisfação.

Ministrante: O exercício teatral suscita a imitação ou a representação? Por quê?

Professora 6: O imitar. Que eu vejo assim, você ... imita como realmente é; representar você tira algumas características daquilo que você tá fazendo.

Ministrante: No exercício, o que você tem? Imitação ou representação?

Professora 6: Nós representamos.

Professora 5: Demos uma idéia. Prá imitar você teria .. você imita os movimentos idênticos.

Ministrante: Ter uma aproximação maior com o real?

Professora 5: Roupa, cor, né!? Tudo!

Ministrante: Qual o sentido da imitação no teatro?

Professora 3: Quem tivesse assistindo, realmente a pessoa influencia. É fácil para qualquer pessoa, basta ver. E ali a pessoa pensaria que é cachorro, gato. Criou uma certa dúvida. Ficou confuso, não ficou claro.

As professoras conceberam o ato de representar como uma ação que depende de um certo conhecimento e tempo de organização dos gestos para que o outro possa entender a mensagem. Indicaram que o teatro é uma atividade determinada por uma intenção, assim, é uma ação consciente.

Ministrante: Para que não houvesse essa dúvida, o que precisaria ter tido? Atenção ou mais elaboração?

Professora 3: Mais elaboração.

Professora 5: Mais elaboração. Até pelo fato de você querer que representasse! Ter tido mais tempo para elaboração. Se tivesse mais tempo, teria preparado as características melhores.

Professora 1: Tudo de momento. Pegou a gente de surpresa. De uma hora para outra fazendo uma coisa diferente, tem que ser um animal. E já assim penso ser gato, cachorro.

Ministrante: Por que gato, cachorro?

Professora 1: É prático. A gente conhece, a gente convive.

O grupo mostrou que por não terem o hábito de realizar estes tipos de exercícios corporais elas não têm uma agilidade de elaboração em curto espaço de tempo para representarem gestos e expressões com uma boa definição.

6.3.2 Módulo 2

As atividades deste módulo constituem momentos para a organização de ações com a presença do outro; proporcionando a troca de idéias e a construção de gestos e atitudes coletivas. E como as professoras reagem à ação coletiva, explicitando os empecilhos existentes na elaboração do trabalho em grupo.

Atividade D (tape 5): A turma se dividiu em duplas, sendo uma a marionete e a outra seu manipulador. Para que a marionete se locomova ou faça alguns outros gestos é preciso que seu manipulador toque nas juntas e/ou partes necessárias ao movimento.

As professoras não entenderam como realizar a atividade, então, a ministrante demonstrou como é o exercício. Durante o exercício, esta confirmava com a expressão “isso” sempre que as alunas executavam o exercício de acordo com a proposta e orientava quando ainda havia dificuldade de entendimento do mesmo.

Atividade E (tape 6): Utilizando o mesmo exercício feito na atividade D, as duplas se apresentaram para todo o grupo. Cada pessoa da dupla apresentava para o grupo uma mensagem (idéia) com o corpo de sua parceira de dupla, depois trocavam de função. E assim sucessivamente até todo o grupo se apresentar.

6.3.2.1 Avaliação da Ministrante

6.3.2.1.1 Atividade D:

Durante a atividade as participantes mostraram dificuldades de produzir no outro o movimento de andar; houve uma busca por fazer um caminhar diferente.

A pessoa quando era a marionete, tinha dificuldade de só movimentar a parte do corpo que era tocada, ou seja, havia dificuldade em separar o movimento de uma parte do corpo de outra, por exemplo, movimentar a perna sem usar o braço, etc.

Já quando a pessoa era o manipulador, buscava posições diferentes para as marionetes, provocando brincadeiras com as possibilidades do corpo e com o outro. O clima de descontração aumentou entre as participantes e muitas buscaram alternar a estrutura vertical do corpo com outras posições, tais como de joelhos; de lado; agachado; e de quatro.

A utilização de gestos rotineiros, como andar, erguer os braços, foi sob o comando do outro, isto provocou uma mudança no esquema de locomoção dos professores.

Pelo tape 5 pode-se perceber o quanto foi difícil realizar os gestos sob um novo ritmo e tempo. Passando alguns minutos, essa dificuldade foi sendo amenizada devido ao entrosamento com a parceria e a sustentação do objetivo da atividade pela ação da ministrante. Entretanto quem realizava os comandos procurou criar posturas novas, dando ênfase à brincadeiras relacionadas ao que as crianças realizam quando brincam com bonecos.

Percebe-se pelo tape, também, que nesta atividade as professoras recordaram momentos das brincadeiras infantis pelo modo como reagiam e pelo clima em que transcorreu a atividade. O que ajudou-as a alcançarem um bom desempenho. Este sucesso foi possibilitado pelo uso da memória seletiva, processo no qual os indivíduos podem recordar de fatos, situações ou emoções, que tornou a execução das ações a mais adequada ao objetivo da atividade.

6.3.2.1.2 Atividade E (tape 6):

Na apresentação do exercício das duplas para todo o grupo, foi utilizado apenas os membros superiores. Só uma professora colocou sua colega de joelhos (posição de oração). Mesmo sendo avisadas que podiam mexer com todo o corpo ocorreu apenas gestos de braços e mãos. As mensagens foram de agradecimento e louvação. A expressão facial mais preponderante foi de felicidade (olhos abertos e lábios sorrindo). Apenas uma professora fez várias expressões no rosto da colega.

6.3.2.1.3 Comentários sobre os exercícios

Durante a apresentação de cada dupla, os demais participantes tentavam identificar qual era a mensagem que a imagem corporal mostrava. Neste exercício, foi apenas registrado os comentários das professoras que participaram das duas etapas (Oficina e Ciclo de

Discussões), razão pela qual os comentários sobre a apresentação de algumas duplas, só se referem ao exercício de uma delas.

1ª dupla: Professora 4 e Professora 2

Professora 4: Coloca a colega com a mão esquerda no peito; a cabeça inclinada para baixo; a boca aberta, rosto com a expressão de espanto e braço direito para cima.

Professora 2: Ela mexe somente com o rosto da colega, colocando uma expressão de sorriso.

Professora 6: (sobre a imagem da professora 4). Ela levou um susto, teve uma surpresa e depois ficou alegre.

Professora 1: (sobre a imagem da professora 2). Graças a Deus ganhei na copa.

Professora 5: (sobre a imagem da professora 2). Era uma graça, repetindo o gesto.

2ª dupla: Professora 7 e Professora 6

Professora 6: Coloca a colega com as mãos juntas e ajoelhada (posição de oração).

Professora 1: (sobre a imagem da professora 6). Nossa Senhora! Santa Rita de Cássia.

Professora 3: (sobre a imagem da professora 6). Obrigado meu Deus por essa graça.

3ª dupla: Professora 1 e Professora 8

Professora 1: Coloca a amiga com os braços abertos para frente e sorrindo. Depois movimentava o braço direito dela, fazendo movimentos circulares.

Professora 3: (sobre a imagem da professora 1). Paz!

Professora 1: (falando para o grupo). Muita Paz!

4ª dupla: Professora 5 e Professora 9

Professora 5: Coloca a colega fazendo movimentos circulares com os braços e está sorrindo.

Professora 1: (sobre a imagem da professora 5). Mas esse mundo é bom!

Na apresentação por dupla para o grupo houve uma mudança na postura das professoras, pois ao se exporem ao outro recorreram às posturas que socialmente são aceitas e que não causariam constrangimento no outro (a pessoa manipulada). Assim quando estas fossem manipuladas não seriam colocadas em posição que causasse risos. As idéias expressadas ficaram em torno da paz e do amor pelo uso de gestos muito utilizados pela mídia para disseminar ações contra a violência.

Ministrante: A habilidade em lidar com o corpo em diferentes posições nos possibilitaria a apreensão de conteúdos? Em que sentido?

Professora 3: Em relação com o conteúdo?

Ministrante: É! Vocês estão do mesmo jeito? O quê isso serviu de contribuição para vocês?

Professora 4: Respeitar o limite do outro. Vivenciar e aprender os meus limites. Eu, às vezes, eu quero que ela expresse um negócio, que eu queria que ela expresse (sic), mas ela não está expressando, tá. Então, eu tenho que contentar com aquilo que ela pode me dá. Nem sempre é aquilo que estava esperando. Então, eu aprendo o respeito ao limite mesmo, até onde eu posso ir. O aluno saber que ele aprendeu o limite, vai colaborar com todo o aprendizado.

Professora 6: Sempre, também, um é mais desinibido. Alguns exercícios, eu me senti inibida. Alguns momentos, porém, outros não. Se a gente é assim, que diria o aluno. Acho que é de cada um.

Neste trecho, as professoras reconheceram que os exercícios de linguagem não-verbal (tape 5 e 6) ajudaram a conhecer as possibilidades do próprio corpo e da colega. E que no trabalho escolar esta linguagem interferiria na maneira como os alunos se comportam para aprender. O grupo, em suas colocações, frisa a importância do corpo no processo de aprendizagem. Mas se referindo às posturas de atenção para ouvir.

6.3.2.1.4 Comentários do grupo sobre o vídeo

Durante a exibição desta atividade a ministrante procurou incentivar as professoras a comentarem, mas continuaram com a atitude séria e de atenção.

As professoras mantiveram-se atentas. Algumas sorriram, comentaram a posição com os braços para cima, como a posição de castigo. Começaram a brincar, comentando que tudo foi improvisado.

Professora 3: As pessoas têm uma certa timidez no toque. O toque ... o teatro, faz muito isso. As crianças adoram.

Professora 6: As crianças, num exercício desse faz cada coisa.

Professora 5: Nesse exercício houve uma certa dificuldade. A gente não entendia o que o companheiro queria fazer. Meio que travou. A gente ficou meio que um robô.

Ministrante: A intenção era permitir que o outro comandasse o seu corpo.

Professora 3: Todos sabiam que podiam mexer todo o corpo, só usaram apenas os braços.

Ministrante: Por que razão?

Professora 3: O primeiro fez, todos fizeram a mesma coisa. O primeiro não movimentou, usou as pernas, o corpo, todos fizeram o mesmo ritmo.

Professora 6: Acho que é instintivo, né!?

Professora 5: Falta de conhecimento, da experiência, leva a usar o que é mais prático.

Professora 1: Também, o mais prático.

Professora 6: Torna instintivo, torna mais prático.

Ministrante: Por que a dificuldade no contato com o corpo do outro?

Professora 6: A gente tem vergonha de expressar com o próprio corpo, imagina com o corpo do colega. Prá nós adultos, mas é mais fácil a criança do que a gente.

Nas opiniões das professoras, apesar de trabalharem diretamente e de manterem contatos constantes com um grande número de comportamentos e expressões, deixaram claro o quanto a expressão corporal é pouco utilizada nas suas relações. A tal ponto que sentiram grande dificuldade quando tiveram que se comunicar por meio de gestos e tocar no corpo do outro.

Na concepção destas professoras, a linguagem não-verbal, como já mencionado, liga-se ao comportamento. Não relacionando a ação do corpo como facilitador verbal e outros processos psicológicos. Como elas próprias usaram nos comentários após os exercícios para que suas idéias se tornassem entendidas pelo grupo.

Outra questão relaciona-se aos termos vergonha e inibição, os quais são usados com referência à produção de gestos ou expressões não estereotipados. Pois, as expressões corporais usadas na maioria dos exercícios, foram consideradas por elas como instintivas e práticas, dando a entender que, estas são do domínio de todos, razão pela qual podem ser executadas sem nenhum constrangimento.

Ministrante: Qual a função do contato corporal para o trabalho de teatro?

Professora 1: Certo receio.

Professora 3: A principal, ajuda muito. Sem essa função, o teatro em si, você tem que aprender com o grupo onde você está. Nós temos medo de tocar, pegar na mão. Fiz um curso com Manoel Marinho, foi fantástico. A gente tem preconceito. O teatro na escola é difícil, principalmente com adolescente, com a criança não.

Professora 1: Fator preponderante no teatro.

Professora 6: A criança é mais fácil.

Professora 3: O fato que ela falou, a gente não conhece sobre teatro, é uma função do teatro.

Nas idéias acima, encontramos uma questão muito séria sobre o corpo, o preconceito e a dificuldade do contato físico, socialmente as idéias sobre o corpo referem-se à sensualidade tão disseminada pela mídia e pela moda, ao ditarem o padrão físico para os homens e mulheres. Esta situação gera nos indivíduos dificuldades em compreender o corpo com outros objetivos, como é o caso do teatro no qual o corpo é o elemento primordial. Posto que por meio dele os homens conseguem comunicar suas idéias e sentimentos. Como, também permite que estes memorizem e/ou organizem as informações. Devido ao uso da linguagem não-verbal o sentido do discurso proferido é realçado, quando não reforçado.

Ministrante: Em que a atividade corporal interfere na relação entre as pessoas e na aprendizagem?

Professora 6: Na aprendizagem, eu acho que não. Na aprendizagem do teatro isso interfere muito. Conforme você vai soltando o corpo, você vai melhorando e o trabalho vai melhorando, né, a atividade. Você pode fazer um bom trabalho, no caso até tímido corporalmente.

Ministrante: Para você, a atividade corporal não interfere em nada na aprendizagem do sujeito?

Professora 6: Você pode até aprender se seu corporal tá meio reservado. Lógico, se você trabalha o corpo melhor, o trabalho fica muito mais limpo, né. É muito gratificante. Mas isso você vai conseguindo gradativamente.

Ministrante: Mesmo que essa atividade seja gradativa, você acha que a atividade corporal interfere positivamente na maneira da pessoa relacionar-se com outro e no seu processo de aprender?

Professora 6: Sim. Porque a pessoa tímida, você não pode deixar de lado. Então você não vai aprender nada! Você tem que respeitar o limite da pessoa. Ela vai aprender dentro do limite. E se soltando, soltando e aprendendo.

Ministrante: Se ele tivesse esse contato mais freqüente, isso ajudaria?

Professora 5: Ela vai criando autoconfiança, vai desinibindo.

Nesta parte, o discurso é quase exclusivo da professora 6, que apresenta três momentos bem distintos: o primeiro quando ela nega que a linguagem não-verbal faça parte do processo de aprendizagem. Esta visão traduz o pensamento que aprender se relaciona somente aos aspectos cognitivos. Depois quando a ministrante fez uma intervenção sobre a atividade corporal; ocorreu uma reorganização da afirmação da professora 6, pois esta admite que melhorando o corpo pode o trabalho ser melhorado. Com esta nova opinião ela reconhece que comportamentos melhores ajudam a aprender. E por fim, as professoras 5 e 6 admitem que a eliminação da timidez (aspecto emocional), pelos exercícios corporais pode interferir qualitativamente no processo de aprendizagem. Mas estas ainda mantêm a idéia da linguagem corporal, auxiliando no ato de aprender. E não numa interação entre tais processos onde a linguagem não-verbal também pode suscitar o ato de aprender e vice-versa.

Ministrante: Não é por não ter um trabalho corporal que você não aprende, mas isso interfere positivamente?

Professora 6: Melhora a auto-estima. A convivência se torna melhor.

Professora 5: O aprendizado fica melhor. Tem pessoa que se trava, não tem coragem de fazer uma pergunta, de fazer uma expressão, de ir na frente cantar uma música. De repente, com esses exercícios que a gente fez, a pessoa acaba se desinibindo; a pessoa se torna mais livre, mais solta, passa a ter mais confiança.

Professora 1: Eu também acho que no decorrer do dia-a-dia ela vai tomando mais liberdade, passa a ter mais confiança. No decorrer do tempo ela passa a fazer sem medo de qualquer coisa. Mas, que a criança assusta a gente, no tipo disso que você tá falando, ela assusta, prá melhor, nunca regride.

Neste trecho, as professoras explicitam mais claramente que com uma linguagem não-verbal bem elaborada o indivíduo tem mais domínio de suas emoções e por sua vez adquire um modo de agir mais livre, gerando novas situações que ampliam suas condições para aprender. Ou seja, em suas idéias aprender é um processo inter-relacionado com outros processos psicológicos superiores. Embora tendo sido feitas referências a contribuição da linguagem não-verbal para a aprendizagem, as professoras reconhecem que alguns alunos as surpreendem com a sua liberdade de expressão, não reconhecendo que essa expressividade deveria ser usada para favorecer o processo de ensino, e não para ser controlada por regras autoritárias.

6.3.3 Módulo 3

Neste módulo os exercícios são de improvisação, criação espontânea de cenas, onde há o desenvolvimento de ações, objetivando que o grupo identifique o ato de representar como um instrumento de análise da realidade, de apreensão de novos conteúdos e comportamentos, de associação e/ou interação entre a fala e os gestos para a comunicação e entendimento de uma idéia.

6.3.3.1 Atividade F (tape 7):

Dando seqüência ao trabalho de expressão com o corpo, a ministrante dividiu a turma em dois grupos. O exercício era comunicar com o corpo uma mensagem. O primeiro grupo deveria comunicar as palavras: rio e quadrado. Durante a etapa de elaboração, os grupos discutiam. Todas ficaram atentas e houve uma, em cada grupo, que se mostrou coordenadora do mesmo.

6.3.3.2 Atividade G (tape 8):

Dando continuidade a atividade F, a ministrante solicita ao grupo que montem imagens com seus corpos, a qual ela orienta na colocação de algumas professoras para que a montagem tenha uma imagem limpa. Depois, ela divide a turma em dois grupos e determina que representem um monumento estadual, nacional e internacional. A cada montagem, o grupo que assiste deve identificar o monumento e só então o grupo pode desmanchar a imagem.

6.3.3.3 Avaliação da Ministrante

No exercício de comunicar uma mensagem livre apenas um grupo se apresentou. O grupo que trabalhou a idéia “pátio”, as professoras não definiram claramente a situação: teve uma pessoa que ficou em pé, com os braços acima da cabeça com as mãos juntas; duas ficaram de mãos dadas, uma de frente para a outra, de pé e paradas. E uma delas anda, pula, salta.

Já o segundo grupo, sobre “rio”, utilizou vários gestos relacionados à palavra em questão, tais como: remar, pescar, nadar. Mas essa diversidade para dizer a mesma coisa dificultou o entendimento do grupo. Quanto a segunda proposta, os gestos foram simples e poucos, o que facilitou o entendimento da palavra “quadrado”.

Neste exercício um dos grupos não conseguiu chegar a uma conclusão. Já na apresentação do outro o resultado foi mais rápido e adequado, como se pode ver no tape 7. O que elas pensaram em representar foi um pátio escolar, mas as imagens que constituíram não ficaram claras para o restante do grupo.

A clareza das imagens é uma questão primordial para a atividade teatral, ou seja, o grupo além de expressar o que intenciona, tem que fazê-lo de modo que a linguagem não-verbal seja clara tanto para quem faz como para o público.

Na atividade G, imaginadas as esculturas, houve a colocação dos corpos em posturas novas. A organização foi mais rápida na realização das montagens e, por fim, o uso das posturas ereta e ajoelhada, foi substituída por posições diferentes, tais como: deitado, sentado, encurvado, agachado, etc.

As dificuldades da atividade anterior foram superadas, como se pode observar no tape 8, onde os exercícios corporais apresentados tiveram uma objetividade maior. Isto mostrou que as professoras refletiram sobre os resultados já obtidos e reorganizaram as suas ações melhorando sensível a sua comunicação, além da descoberta e utilização do corpo em novas posições.

Na atividade de organizar o corpo a partir da imagem de esculturas (tape 8), segundo uma referência observa-se que:

- No contexto estadual – o primeiro grupo buscou uma organização do corpo que se aproximou mais da idéia do grupo, utilizando diferentes planos corporais. Já no segundo, os gestos foram poucos precisos e tímidos.
- No contexto nacional – o primeiro grupo definiu com clareza o gesto para representar a sua imagem, o segundo também. E acrescentou a imagem, outros elementos presentes no local.
- No contexto internacional – o primeiro grupo usou gestos estereotipados e tímidos; no segundo os gestos foram definidos com segurança na apresentação, mas foi preciso algumas informações adicionais para que a turma reconhecesse a obra.

6.3.3.4 Comentários sobre os exercícios

Ministrante: Qual a relação desse trabalho para a sala de aula?

Professora 3: Apresentação, leitura para saber onde é ... (não termina a fala).

Ministrante: Como foram constituídos esses monumentos?

Professora 4: Prazerosamente, sem ser imposto, é natural, é construído. É o próprio aluno que vai construindo; ele que lembrou; ele quem fez. Ele vai lembrar, há relação, traz para a memória. Começa pelos pontos da cidade. Algum aluno vai lembrar de algum ponto para escolher e discutir.

Ministrante: Como vocês chegaram a este ponto e não naquele outro?

Professora 3: O número de elemento.

Professora 5: Facilidade de expressão.

Professora 6: Na sala, tem que dividir em grupo.

Ministrante: Além do processo de seleção pelo número, facilidade de expressar e o quê mais?

Professora 1: O quê o corpo permite, o espaço, condição.

Ministrante: Prá vocês, como foi trabalhar essa atividade?

Professora 4: Mais gostoso que as primeiras.

Ministrante: Por quê?

Professora 4: Porque quebrou o gelo.

Professora 1: É mais fácil.

Professora 4: Acho que não. A interação tá ficando maior. Há cumplicidade.

Professora 2: Já tem grupos separados.

O grupo relaciona a melhoria da expressão com aspectos importantes, tais como: a interação entre elas; o trabalho de construção dos exercícios, a função da memória; e a troca de idéias. Estes elementos foram apontados como facilitadores não só na realização dos exercícios por elas, mas também no aprendizado em sala de aula.

Na atividade teatral, estes elementos são preponderantes, por serem resultado da ação de processos de linguagem, pensamento e afetividade.

Ministrante: Como ficou agora a questão do inibido, da emoção?

Professora 6: É o tal negócio, no começo todos não sabiam o quê era. Era novo com as pessoas, novo no exercício do jogo teatral. Agora, há interação entre as pessoas, né!? Tá conhecendo, quer dizer, todo mundo fica com um certo receio. Na sala de aula fechada, já a gente não tem vergonha, daí, mas por outro lado, a gente tem vergonha da expressão na frente dos outros.

Professora 4: Eu acho que a gente tem medo de alguém ver a capacidade ... O aluno também é assim. Tem medo do outro ver suas limitações.

Ministrante: Como vocês trabalham esse medo, para ficar mais fácil?

Professora 4: Eu acho que é porque existe um interesse no meu proveito próprio, porque senão existe essa motivação: Ah! Eu vou ficar aqui!? Vou embora! Isso tá me expondo! O aluno tem também, sente. Ele tem, num caso, proveito para ele. Senão ele não trabalha legal com você.

Professora 5: Mas o aluno não vê estes exercícios da mesma forma que a gente. Eles vêm por lazer. Eles não vêem que por trás da brincadeira tem um objetivo. É muito difícil que enxergassem aquele objetivo.

Nestas opiniões, as professoras confirmam que uma atividade teatral carrega em sua gênese, um objetivo que motiva o indivíduo a realizá-lo. No caso, o grupo queria aprender a trabalhar com o teatro para melhorar sua prática docente. E que para os alunos estes, segundo elas, precisam ter outro motivo. Sendo que na execução desta atividade, no caso dos discentes, é sob a forma de brincadeira.

Neste sentido, as professoras também reconheceram que na atividade teatral a interação é algo fundamental na superação dos limites pessoais. Pois, como coloca a professora 6, na sala de aula fechada estão seguras e em público ficam intimidadas.

Porém, pode-se considerar que a interação mencionada pelo grupo se deve à relação mediada entre os conteúdos trabalhados e o modo como os processos psicológicos superiores foram suscitados.

Ministrante: Essa brincadeira possibilitaria que esses conteúdos, que são necessários, fossem aprendidos mais facilmente?

Professora 5: Sim, com certeza! Vai depender como o professor vai conduzir a brincadeira prá eles entenderem esse exercício, senão não vai passar de simples brincadeira.

Ministrante: Como fazer para que essa brincadeira tivesse interesse, no sentido que ela colocou?

Professora 4: Eu trabalho a unidade teatro. Primeiro com relaxamento, atenção, concentração. Tudo é voltado para esse tipo de brincadeiras. Tipo jogos mesmo. Depois, quando eles entram, até então a gente vai falando prá eles que tem objetivo de tá ajudando, depois na percepção melhor e entendimento das coisas. Quando, de repente, eu jogo um texto pequeno, textinho de português, faço uma improvisação. E aí já começa a surgir coisas. Aí eu sento e faço uma avaliação com eles. O que perceberam? Foi mais fácil de entender a historinha. Aí, de repente, flui a interpretação do texto verbal. De uma maneira

muito fácil, porque eles vivenciaram. Aí, eu vejo, que eu entro, aí, o uso disso daí dentro da disciplina. A gente tá ajudando vocês com esta brincadeira a ativarem a própria capacidade e concentração de vocês na hora que estiver de estudar os textos de português, vão tá vendo melhor a interpretação da historinha. Trabalhar brincando, para melhor entender.

Professora 6: Na semana da leitura eu trabalhei teatro. Nós lemos a história, a história que peguei, justamente relacionada à história do Brasil, chamava Navegar é preciso. Então nos sentamos, nós fizemos a leitura (faz gestos) e tal. E depois passamos prá (faz gestos) o teatro, uma pecinha prá apresentar para o fechamento da Semana. Então, prá eles..., depois da avaliação do..., eles perceberam que..., é ..., eles pegaram a parte da história muito mais fácil do que na aula. Quer dizer, uma maneira de dar a história do Brasil numa forma agradável. Dá prá perceber que eles têm muita, muita criatividade, né!? Ah! Eu não tive trabalho nenhum. Só passar e marcar o texto, trazer a roupa foi eles. Dá oportunidade deles produzirem. A gente pode tá valorizando ... pegar um fato histórico e passar prá o teatro, eles gostam e a gente tá ajudando a professora.

As professoras consideram o teatro como uma atividade que na sua realização possui etapas bem específicas: exercícios físicos e de relacionamento, estudo de um texto, organização da encenação e avaliação (como uma forma de verificar o que foi aprendido). Esta visão da atividade dramática está baseada nas idéias de Reverbel, nas quais o trabalho teatral envolve as seguintes atividades:

- voluntária – ao oferecer a atividade dramática aos alunos, o professor esclarece que a participação de cada um é voluntária;
- ativa – todas as atividades dramáticas apresentam problemas que demandam ação. A atuação é um meio de aprendizagem de teatro, pois a ação é o elemento fundamental dessa arte;
- coletiva – as atividades dramáticas são propostas e desenvolvidas em grupos, através da expressão coletiva, o aluno adquire uma expressão social;
- global – o teatro é uma sintaxe de outras artes, toda atividade proposta engloba ação dramática, música, artes plásticas, literatura dramática e não dramática. (REVERBEL, 1993, p.14)

O teatro é utilizado para que os alunos aprendam os conteúdos e comportamentos necessários para seu bom desempenho escolar, melhorando as habilidades cognitivas destes.

Ministrante: Como foi prá vocês essas atividades sem o uso das palavras?

Professora 5: Foi difícil de fazer. A gente tá acostumada a falar verbalmente e não através de gestos. Foi uma coisa que a gente não desenvolveu ainda. Então foi difícil. A gente precisa trabalhar mais isso.

Esta opinião expressa uma concepção de educação na qual há a priorização dos aspectos cognitivos em detrimento aos motores e afetivos. E neste sentido, o professor torna-se um verbalizador dos conteúdos utilizando a linguagem não-verbal para manter a disciplina de classe.

Ministrante: Como vocês lidam com a imobilidade do aluno em sala de aula, se a expressão corporal é benéfica para a comunicação? Como vocês resolvem essa situação?

Professora 5: Ah! Depende muito do aluno, porque pode ficar aí parada como estátua. Aí eles continuam, se você não der um berro.

Professora 3: É um processo,... um processo. No primeiro dia de aula a gente não consegue.

Professora 4: Eu não sei se eu não tô entendendo. É a imobilidade do aluno e não a minha postura. Então de repente, dentro da sala, dependendo da situação, ele tem que se agrupar, assentar de maneira diferente. Tem hora que tem que sentar corretamente na cadeira e a hora que ele tá em atividade, ele tem liberdade na sala desde que esteja respeitando. Isso é uma convenção que eu vou criando, eu costumo criar com eles. A hora quando eu entro dentro da sala, naquele momento eles sabem que eu quero silêncio. Faço chamada e determino o que eles vão fazer naquele dia. A partir desse momento que eu exponho, eles têm liberdade para trabalhar, geralmente eu coloco música. Quando eu dou pausa ou desligo eles sabem que estão extrapolando. Aí, onde eles estão, eles param. Se tão sentados no chão, mesmo de repente tendo lugar determinado, eu faço até mapa de sala, tem momento que precisam de disciplina. Há momento que eles têm necessidades de liberdade, eles precisam ocupar todo o espaço da sala. Eles sentam até na minha mesa! Agora, na época que estou trabalhando com dança, eu afasto tudo. E já sabem que vão trabalhar nesse momento, eles respeitam. Nos primeiros dias tem sempre um problema. De repente, eles aprendem o limite do colega sem a necessidade de tanto estresse. De repente, e é o caso de negociar a liberdade. Eu trabalho com 5ª e 6ª, eles são muito infantis. Na aula de teatro tem que combinar. Olha, o combinado é tão bom. O combinado tem que ser feito, quando, antes de iniciar a aula de teatro. Vamos fazer isso, isso... Não pode ficar atrapalhando o outro, não pode ocupar o espaço do outro, você ocupa o teu espaço, não brincar com o outro, respeitar o corpo do outro. Porque estas atividades, se você não fizer

um combinado, quando você mandar bater nas pernas das meninas, tem menino que vai pegar na bunda das menina, tá. Com perdão da expressão. Fazer combinado e mesmo assim vai ter um engraçadinho que você vai mandar para a secretaria.

Sobre a expressão corporal dos alunos, uma professora admite que eles necessitam de mudar de postura para melhorar o desempenho nas atividades artísticas. Por isto ela altera a arrumação da sala, embora ela não deixe de estabelecer os critérios para o desenvolvimento das atividades.

Nesta fala percebe-se a dificuldade que se tem para trabalhar as atividades artísticas nas escolas quando estas exigem uma sala livre de carteiras.

Se no ambiente escolar as aulas de artes são ministradas no mesmo espaço que as demais, isso demonstra o não reconhecimento da especificidade deste conteúdo. Tal posição revela um impedimento para a eficácia da utilização do teatro enquanto atividade pedagógica, pois, os conteúdos teatrais como: linguagem cênica e interpretação, necessitam de um espaço maior que a área que o professor normalmente utiliza quando explica, teoricamente, um conteúdo.

6.3.3.5 Análise sobre o vídeo

As professoras assistiram atentas. Houve uma conversa sobre o exercício, sobre a facilidade de improvisar das crianças. Elas ao lembrarem do dia em que fizeram os exercícios, ficaram mais falantes, sorriram mais e admiraram o que fizeram.

Professora 3: (comentando sobre o tape 7) O primeiro foi muito criativo. O quê implicava na verdade era a palavra rio. O outro era o quadrado, elas usaram as cadeiras e as pernas. Se alguém tivesse de saia, teriam problemas.

Professora 5: O grupo ... (refere-se ao grupo que trabalhou a palavra rio, tape 7) [...] ficou perdido, [pois] tinha muitas idéias. E pelo pouco tempo de tá trocando as idéias. De repente, elas começam, cada uma a representar o que tinham na cabeça. E ficou difícil prá elas e prá nós tentarmos descobrir o que estavam querendo. Já o segundo, era uma idéia única. Sem muitas coisas [para estar] representando, ficou mais fácil.

O grupo reconheceu que a produção de gestos e expressões sem uma organização prévia dificultou o entendimento de sua cena. Demonstrando a importância do diálogo para

uma síntese precisa sobre o assunto trabalhado. Assim a produção de gestos tem uma relação com outros processos psicológicos, como linguagem, pensamento e afetividade.

Ministrante: O teatro interfere no processo de pensar? Por quê?

Professora 3: Para o grupo, sim. Você pediu que nós fizéssemos uma coisa só. Cada uma pensou uma coisa e a gente chegou a conclusão do mais prático. Sempre vai prá o mais prático.

Professora 5: De repente, aquilo que eu penso não é tão representativo pro outro; prá mim, às vezes, tem tudo, para ele não representou nada.

Ministrante: Esse exercício de confrontar idéias diferentes e chegar a montar uma só faz alguma interferência no pensamento das pessoas que estão no grupo e montando aquele trabalho?

Professora 5: É fundamental, porque, de repente, aquilo que eu tava pensando, eu posso perceber que se fizesse daquela maneira eu não conseguiria me expressar, né. E usando as idéias dos outros, né.

Ministrante: Por que é fundamental prá você?

Professora 1: Eu acho assim: que se você não tiver um conjunto de pessoas e cada uma pensa diferente da outra, lógico, vai ter um objetivo prá aquilo que você vai pensar, agora, com todo mundo ajudando, você chega num consenso, aonde a gente cria um modo de pensar melhor para o outro.

Professora 6: O teatro tem essa possibilidade, né!?

Ministrante: O quê garante a comunicação da mensagem ao público?

Professora 1: Na hora dessa, a gente tem que conhecer os pais dos alunos. É nessa hora que você vai ficar de frente com eles.

Ministrante: Recoloca a questão sobre a comunicação da mensagem com o exemplo do rio. Como elas conseguiram comunicar a idéia do rio.

Professora 6: As sugestões que você tem na cabeça.

Professora 5: A expressão corporal que vai tá passando toda a mensagem. Se não souber expressar a mensagem que você tá passando, ninguém vai entender. De repente, você tem

a idéia na cabeça, mas sua expressão não bate com a idéia. As pessoas vão ficar confusas. É fundamental a expressão corporal e facial.

As professoras entenderam que as atividades teatrais realizadas sobre a linguagem não-verbal fizeram com que reorganizassem as idéias que tinham para a elaboração de outra mais sofisticada e compreensiva ao grupo. Assim, ao expressarem corporalmente uma idéia, tiveram que usar processos psicológicos superiores que possibilitaram a compreensão sobre o trabalho que o teatro exige.

Ministrante: Nas falas, vocês usam a palavra improviso, a que se referem? O que é esse improviso?

Professora 3: Seria aquilo que você não tem, não foi pesquisado. Não trouxe na mala.

Professora 1: Improviso é momento.

Ministrante: Improviso, enquanto organização dos elementos?

Professora 3: É elemento da cena para encenação.

Ministrante: Tinha improviso nas idéias?

Professora 3: Não.

Ministrante: Então, o que é esse improviso?

Professora 5: Organização da idéia.

No entendimento do grupo o termo “improviso” relaciona-se a uma não organização prévia dos elementos da encenação. No entanto, este ato nunca é descolado do contexto da cena. É, sim, uma reação momentânea, quando algo sai fora do roteiro dramático. O improviso também, representa uma habilidade que é constituída durante o processo de elaboração da peça, devido à repetição de falas até chegar à melhor elaboração possível.

Assim, os indivíduos vão retendo na memória termos e/ou expressões que são correlatos, e servirão caso ocorra algum imprevisto, como alguém esquecer uma fala, objeto ou ainda uma movimentação.

Ministrante: Nos exercícios do tape 8, há maior liberdade com o corpo do outro neste exercício que nos anteriores. O quê vocês acham desta colocação?

Professora 3: Como a Professora 5 colocou no início, já tavam [sic] com mais liberdade, tinham mais liberdade, tinham mais liberdade de tocar no colega, já sabiam o nome, segurança.

Professora 6: Integração.

Ministrante: Essa relação, o conhecer, a integração, facilitou mais o corpo ser expressivo no exercício?

Professora 6: Você pode ver no desenvolvimento do grupo. Se colocar a fita no começo, tem gente se escondendo, tá mais tímido. Você pode ver, até a postura de cada uma tá bem melhor.

Ministrante: Há um ganho qualitativo no trabalho de corpo?

Professora 6: É aquilo que você falou, tá melhorando. Se você for vê o desenvolvimento da gente, tá muito melhor.

Ministrante: Há um parâmetro desse desenvolvimento nas atividades?

Professora 3: Eu acredito que no trabalho com a criança, isso vai ajudar muito a criança ... Ela começar a associar, a interpretar melhor. Se sentir muito mais na interpretação, ajuda demais. No momento de cada uma fazer seu movimento, tocar o pé, a própria criança em si ..., vai ajudar muito o desempenho.

Professora 6: Disciplina, né. Disciplina você como pessoa. Não é a disciplina ... da normal, disciplina pessoal.

Professora 3: Automaticamente ela já começa a impor a si própria seus limites.

Professora 6: No espaço que ela tiver, né. Ela tem que trabalhar em conjunto. Mostrar ... o coletivo, também. O teatro faz isso. Você sozinha pode não conseguir nada, né. O adulto trabalha com o monólogo numa boa. Ele sabe o limite que ele tem. A criança, ela ... precisa despertar isso mais para o futuro. No primeiro caso, precisa exercício. Você que trabalha mais no coletivo. Ela tem que aprender a coletividade. Esse trabalho aí, a socialização da gente tava melhor. Foi um dos exercícios que o trabalho foi melhor do que nós fizemos nesta noite, foi esse aí.

Professora 3: Interessante, na hora desse trabalho a maioria de nós já tinha noção dos três planos, até então não tinham. Entretanto, você disse que lá no começo só movimentaram rosto, braços, mesmo sabendo que podiam usar o corpo. Ninguém se preocupa de deitar,

sentar, agachar, ficar de cócoras, qualquer posição elas ficaram facilmente. O grupo, entretanto, no início era só caminhar e olhe lá!

No tape 8, como nas falas das professoras, se percebe que o trabalho coletivo contribui muito para uma relação maior entre elas e com o próprio corpo. Estão mais satisfeitas em realizar atividade, não se preocupando com a filmagem e relacionaram que este tipo de atividade poderia melhorar a sua ação profissional. Elas afirmaram que a atividade teatral ajuda os indivíduos a terem comportamentos mais elaborados e conscientes.

Ministrante: Qual a relação entre o pensar e a expressão da idéia no teatro?

Professora 6: Você deu o tema, a gente tinha que pensar como transformar em linguagem teatral.

Professora 2: Ficou mais claro, precisou o exercício.

Professora 5: Houve um pouco de timidez. O adulto é mais crítico naquilo que ele vai fazer. A criança não pensa como adulto, se tá representando nos mínimos detalhes. A criança é mais solta para isso. O adulto é crítico.

Professora 1: Esse marcou mais.(referindo-se ao exercício do tape 8)

Professora 6: A própria desinibição dos adultos.

Elas comunicam que elaboraram como fazer e que se preocuparam com detalhes. Neste sentido, as atividades de teatro realizadas não saíram do nada. Estas exigiram o trabalho do pensamento e análise até se chegar a uma síntese. Indicando que as linguagens cênica e não-verbal não são produzidas espontaneamente.

Ministrante: O teatro colaboraria para o aprendizado dos conteúdos didáticos? Por que? Como isso se realizaria?

Professora 3: Por exemplo, no contar a historinha, principalmente na 1ª série que 99% não sabe lê. Você dá o livro para eles, pega o livrinho, conta a história e começa a dramatizar, você tá trabalhando. Você, com a própria história, você tá trabalhando e como aprende.

Professora 6: O conteúdo de Estudos Sociais, as datas comemorativas, nessa linguagem, você não precisa de muita coisa.

Professora 3: Eu tô induzindo essa criança a quê? “N” coisas, à matemática; aparece os mandões da sala; você trabalha boas maneiras, você trabalha tudo na sala de aula.

Ministrante: No caso da 5ª à 8ª séries, além da literatura e português, os demais conteúdos didáticos poderiam ser trabalhados na proposta do teatro?

Professora 6: Eu acho que até mais. Da 5ª à 8ª, porque eles são mais maduros que a criançada. No caso, o professor tem a facilidade de soltar estes tópicos.

Professora 5: Eles acabam surpreendendo, porque às vezes eles têm idéias mais elaboradas que o professor.

De forma bem clara, o grupo afirma que da 1ª a 4ª séries, o teatro colabora no trabalho de Português e Estudos Sociais; já da 5ª a 8ª séries, além dos conteúdos escolares, pode ser usado na mudança de comportamentos e atitudes, porque os indivíduos deste nível de ensino têm habilidades cognitivas que lhes permite produzir idéias até mais elaboradas que o professor. Uma vez que, o motivo que os leva à representação, está relacionado às questões para as quais eles precisam elaborar uma resposta.

Já os professores, na maioria, estão procurando no teatro um meio de dar conta de cumprir o planejamento.

Ministrante: Há elementos que podem auxiliar e/ou atrapalhar a comunicação da idéia no trabalho teatral? Quais? Por quê?

Professora 3: Há sim, por exemplo: você tá trabalhando expressão corporal, aí vem uma pessoa: com lanche. Quase não é possível trabalhar. O ambiente é necessário, fala tudo.

Professora 6: O próprio ambiente legal. Você pode até trabalhar, mas não fica legal. Alguma coisa fica a desejar.

O problema maior que o grupo aponta para o trabalho teatral é a falta de um ambiente (sala) em que se possa executar a atividade sem as interrupções provocadas pela rotina escolar.

Ministrante: O exercício teatral incentivaria a atividade coletiva? Por que?

Professora 1: Ajuda muito. A gente, eu tiro como base a minha sala, no começo do ano eu peço para eles trazerem um tapetinho. Na hora de contar história, eles deitam no tapetinho e

eu sentada. Depois fui trabalhar o corpo humano. Eu coloquei uma musiquinha, eu vou cantando e eles usando as mãos. Eu tenho 16 anos de trabalho na 1ª série.

Ministrante: O teatro incentiva a atividade coletiva?

Professora 5: Incentiva, porque os alunos precisam estar se comunicando para se chegar no acordo de uma idéia e prá tá passando essa idéia.

Ministrante: Nesse processo de se chegar ao acordo, o que o aluno tem de ganho? O que o aluno ganha ao ter que e discutir as idéias?

Professora 5: Interação entre eles, a organização de idéias.

Professora 1: Eles vivem muito isso!

Professora 3: Aí também descobre os talentos. Automaticamente descobre a liderança. Eles fazem acordos para prevalecer os que fazem melhor.

Professora 5: Tem a questão do respeito mútuo. Eles têm que respeitar a idéia do outro, porque senão os outros todos querem dar sua opinião.

Ministrante: Nesse exercício de ter que esperar a vez, o teatro ajudaria?

Professora 1: Claro. Você faz teatro com a musiquinha da Xuxa, o alfabeto da Xuxa. Ponho eles lá fora e ponho duas meninas prá tá cantando ABC, depois essa três cantam prá mais três outras.

Segundo as professoras, os aspectos em que o teatro contribui para ação educativa são: o trabalho de grupo, troca de idéias, respeito às diferenças, exercício de liderança. Estes pontos mencionados, constituem habilidades que são adquiridas a partir da ação dos processos psicológicos superiores, com as quais, também, os alunos passam a ter uma consciência crítica sobre o contexto social em que vivem.

6.4 MÓDULO 4

As atividades desde módulo objetivam a produção de um texto dramático, mostrando a possibilidade de se trabalhar através do teatro diferentes conteúdos, suscitando nas professoras a compreensão da estrutura do teatro como uma atividade pedagógica; questionando a concepção do teatro apenas como uma atividade para o desenvolvimento de aspectos emocionais.

6.4.1 Atividade H:

A turma foi dividida em dois grupos, sendo que deveriam organizar a encenação com início, meio e fim, ou seja, constituir uma cena. A atividade teve três momentos: 1º discussão e escolha de um assunto; 2º cada grupo realizou sua apresentação; 3º o grupo que assistiu a apresentação, discutiu o que assistiu, além de apresentar sugestões para correção dos problemas.

As cenas montadas foram: a Festa (tape 9); e o Bar (tape 10)

6.4.2 Atividade I:

Após os comentários dos grupos, em roda, estes reorganizaram suas cenas, acrescentando elementos cênicos, definindo melhor quem são os personagens, o que eles sentiam, por que faziam suas ações e organizando o figurino e/ou adereços.

Os grupos tiveram à sua disposição várias roupas, objetos, lenço, peruca, chapéus, etc. E fizeram uma Segunda apresentação.

6.4.2.1 *Etapas da atividade: preparação (tape 11), cena da Festa (tape 12), cena do Bar (tape 13)*

Na primeira apresentação, em ambas as cenas houve dificuldades no entendimento das falas; indefinição das reações dos personagens e falta de segurança na sequência das ações que faziam parte da cena.

Já na segunda apresentação, o primeiro grupo, cuja cena mostrada foi a Festa (tape 12), na qual o músico tocava e cantava mais baixo, como fundo musical da cena. O garçom servia às mulheres, seus gestos obedeciam a uma sequência de ação mais precisa e coerente. As duas mulheres conversavam com mais clareza de suas intenções. A dicção da segunda mulher ainda ficou difícil de entender, porque falava comendo. O figurino ajudou na definição dos personagens. Teve um momento em que o violão do músico desaparecia e aparecia novamente. Ocorreu, no final da cena, um tom de voz muito baixo. Manteve-se a sequência da cena mostrada antes, porém agora com ações mais marcadas.

O segundo grupo, com a cena do bar (tape 13), tinha as ações das personagens mais definidas, o tom de voz mais alto, falas mais definidas, não teve personagem falando em cima

da fala do outro. Definiu-se o ponto de confronto (problema) onde o policial é chamado para socorrer a dona do bar, havendo uma marca mais clara dos espaços cênicos como bar, a rua, o camburão e o fim da cena.

Na primeira parte quando os grupos apenas apresentaram a cena que organizaram, nos tapes 9 e 10, estas ficaram com problemas de andamento (ritmo), ou seja, não havia uma sequência bem definida para as ações. Houve uma certa inibição e as falas ficaram muito baixa. Após a análise e o acréscimo dos adereços e figurinos as cenas ganharam mais dinamismo como se vê nos tapes 12 e 13. A interpretação melhorou, tornando as cenas mais definidas e com um bom desenvolvimento. As cenas tiveram o início, meio e fim bem marcados, como havia sido solicitado desde o começo da atividade.

O grupo pôde compreender a função do cenário, adereço e figurino na valorização do texto e das expressões corporais.

6.4.2.2 Comentários após as atividades

Ministrante: Nas cenas apresentadas tinha uma sequência de ações que marcava a mudança das ações e do corpo com relação à fala?

Professora 5: Ficou assim, pouco parado né, naquele local.

Ministrante: Parado em que sentido?

Professora 5: Os personagens deveriam mudar, assim, de lugar.

Ministrante: Mudança de espaço, o que mais?

Professora 4: Mudança de espaço! ... E ... que mais. Eu não tô boa hoje. Tô, um pau de bagaceira. Por exemplo, a hora que elas começaram a conversar, ela precisava diminuir o tom da musiquinha. Fazer só os gestos, gestual para dar para ouvir melhor as falas.

As professoras reconhecem que nas apresentações as cenas tiveram problemas de ocupação de espaço, de som alto interferindo no entendimento das falas.

Elas mostraram que uma encenação necessita análise e revisão até que se chegue à melhor organização.

Ministrante: Qual é a idéia principal da cena da festa?

Professora 4: A idéia principal era uma festa, tá. Aonde uma gorda queria fazer um regime e a magra queria fazer fusquinha (expressão usada pela professora para referir à intenção de fazer fofoca da personagem), com até o reboco da parede.

Ministrante: Tá. Agora, e o outro grupo? O que acharam?

Professora 3: No balcão, a seqüência das ações foi boa. Só no momento no qual o moço do bar tava servindo, o bêbado já tava tomando (risos e comentários). Agora, essa (aponta para o colega) que fez o personagem do bêbado passou uma realidade, numa maneira engraçada. A autoridade da polícia é assim mesmo. Foi uma cena muito real. Dá a impressão que passaram por essa situação. O moço do bar ficou totalmente sem ação. Para dar seqüência faltou ligar a cena da polícia.

As opiniões dadas sobre a segunda apresentação (tapes 12 e 13), foram que com o uso de outros objetos as cenas ganharam uma performance melhor. A atuação das professoras foi melhor, porque elas utilizaram signos e instrumentos que possibilitaram uma representação mais definida.

O teatro é uma atividade, cujo resultado sempre é alterado à medida que os indivíduos passem a utilizar os elementos cênicos com mais exatidão. Assim, o ato de representar torna-se uma ação mediada por signos e instrumentos, pelos quais os indivíduos podem comunicar o significado e o sentido de sua produção dramática.

Ministrante: Qual é a função que o trabalho de encenar o teatro tem com o contexto de vocês?

Professora 3: É ... e ... muitas crianças vivenciaram isto na própria família, né. Então, não é uma coisa difícil de ser dramatizada, porque ela vai expor aquilo que ela sente com vergonha ou não. A criança, ela vai expor a realidade. E não só essa cena assim, mas outra qualquer de improviso. Elas têm uma facilidade tão grande. Leva uma mensagem de relaxamento mesmo.

Professora 4: Eu vejo o teatro como um instrumento de educação. Porque a partir do momento que eu estou usando dentro da sala de aula na escola, e não consigo, e ... com a quantidade de alunos que a gente tem dentro da sala de aula, não consigo pensar teatro-espetáculo. Se ele acontece, ele acontece espontaneamente e aí você tem condições de ... estar apresentando na escola alguma coisa. Eu não tenho essa preocupação. Ele é uma consequência e não uma meta, não objetivo. E eu trabalho teatro desde 85, já desta forma. Quando eu fiz faculdade não tinha no currículo esse ... essa parte. Isso é coisa nova, dos

PCN's e ... da mudança da LDB, que surgiu essas introduções, essa turma mais atual. Como eu terminei a Educação Artística na primeira turma de Educação Artística não tinha de jeito nenhum esse eixo temático. Eu vejo assim, que há dificuldade de trabalhar dentro da sala de aula, mesmo o jogo dramático, eu prefiro chamá-lo de jogo dramático, e tá trabalhando com o teatro usando para educação. O maior... o número de aluno dentro da sala de aula é meu maior obstáculo. E se a gente tem um espaço físico, porque se você tivesse, mesmo que uma quantidade grande de aluno, mas um espaço físico grande, é possível trabalhar. Porque eu já vivenciei isso. Desde que você tenha meios de locomoção para que ela ocupe todo o espaço; o espaço de maneira integral, sem estar se batendo, se incomodando as pessoas uns aos outros. Se você vai para o pátio, não tem como trabalhar, principalmente nas escolas municipais aonde existe um horário de limpeza estabelecido. Toda direção faz assim: acabou de colocar os alunos para dentro da sala, as tias vão limpar o corredor, o pátio, para manter a escola limpa. Então, teria que ter um ambiente. Na quadra não dá para você ir, está sendo usada e além do sol. Você não tem um ambiente para tá usando. Você tem que montar um circo dentro da sala de aula, empilhar as carteiras, livrar o meio. Essa é a minha dificuldade, porque dificuldade de mexer com a criança não existe.

Professora 3: Onde eu trabalho não tem palco, o som não é eficiente. Eu tentei e deu certo. É formar aqueles grupinhos dentro da própria sala e sair apresentando nas salas. Mas os outros professores... é queixo duro, a gente sofre demais com essa situação.

Professora 4: Mas eu acho que o maior êxito no texto está dentro da sala de aula. Se acontecer de você ter condições de aproveitar aqueles alunos que se evidenciam e montar alguma coisa num dia de festividade, é uma consequência. Ali, dentro da sala de aula, sem ninguém tá vendo, o crescimento do aluno, enquanto ser humano, é que ele começa perceber que ele tem maior forma de vencer as limitações dele, que ele é capaz, que ele pode se desinibir até quebrar barreiras. Dentro da sala de aula, porque eles vão interagir.

Professora 5: Eu acho o teatro uma forma ..., assim, muito importante para passar para a criança. Uma forma, assim, lúdica da criança tá aprendendo as coisas. A mesma dificuldade que eu enfrento é o que elas estão falando. A falta de espaço, muitos alunos na sala. De pré a 4ª série, as crianças são imaturas, tudo para elas é brincadeira, farra. É difícil, muito mais que de 5ª a 8ª, eles já têm muito raciocínio, eles têm idéias sobre teatro. As crianças do pré a 4ª, tudo é brincadeira. O teatro prá funcionar, prá passar uma mensagem é preciso de muita disciplina.

Professora 1: Eu vejo o teatro como uma... uma ressurreição. Eu acho que a pessoa que faz teatro e a pessoa que ... e ... que vai passar prá você o que ela deve dizer é um artista.

Eu vejo pela atitude que nós temos aqui. O primeiro dia foi um caos, hoje nós estamos assim, numa liberdade, numa intimidade. É o teatro, eu acho que a primeira coisa que a gente faz no teatro, a gente tem que amar o que faz. Você não faz nada sem amor. Por isso sou professora porque amo aquilo que faço. Sou doente pelas minhas crianças da manhã, doente pelos meus D.E. e doente pelos meus marmanjos da noite. Eu tenho um relacionamento bom com eles. Faço o jogo de cintura deles; vou levando e eles sempre fazem tudo que eu quero. Eu acho que não consegui fazer teatro com eles a noite. Eles são muito inibidos. Eu tento passar alguma coisa de teatro.

O teatro é considerado como uma atividade na qual o conteúdo social ganha espaço central na discussão, pois alunos passam a analisar os próprios problemas numa relação mediada pelo outro, neste caso com as pessoas que compartilham de problema semelhantes, cujas soluções encontradas são distintas. Portanto, muito mais que realizar uma atividade para receber aplausos, o teatro transforma-se numa ação pedagógica que pelo uso da linguagem não-verbal, pensamento e afetividade possibilita aos alunos tornarem-se indivíduos mais críticos e conscientes.

Mas há ainda quem acredita que o trabalho dramático seja um bom meio de ensinar, pois quem faz teatro deve gostar, assim como ser professor. Neste sentido, o teatro ajudaria o aluno a reconhecer aquilo que precisa aprender, formando a sua personalidade e manter uma relação amistosa com o outro.

6.4.2.3 Análise sobre o vídeo

As professoras continuaram assistindo atentas, fazendo comentários sobre a encenação. Comentaram que o comer era porque a pessoa da cena tinha acabado de chegar da escola e não tem tempo. Falaram que a representação do bêbado foi a melhor, porque parecia mesmo com uma pessoa bêbada. Observaram que há pessoas que demoraram e outras definiram rapidamente o que usar na cena. Por último, comentaram sobre a improvisação com o figurino. A atitude das professoras é de seriedade com alguns momentos de riso, atentas, uma comenta que foi ela quem falou atrás da cena. Comentam a improvisação com o figurino. A ministrante comentou que a atitude parada agora tem um sentido diferente da apresentada anterior. Elas comentaram o machucado da Professora 3, que não tinham percebido. A Professora 3 elogiou seu figurino na cena. Na segunda cena, falaram do visual da dona do bar. A postura de todas foi mais solta, estavam alegres. As vezes paravam de sorrir.

Professora 4: (comentando a cena do tape 9) Faltou cumplicidade nas duas cenas, porque, no meu entendimento, no jogo dramático tem como improvisar, sair da situação problema, mas não todo mundo falar ao mesmo tempo. Não pode haver uma disputa de monopolizar a cena, faltou cumplicidade nas duas cenas. Eu acho que é o ponto chave.

Professora 6: (comentando a cena do tape 9) Também ficaram presas a um só local. Dá prá perceber que elas não circulam no espaço físico, ficaram num cantinho, poderiam ter usado mais o ambiente.

Professora 3: (comentando sobre o tape 11) Eu acredito que sabiam o que iam fazer. Cada uma sabia qual era seu personagem. Porém, algumas muito indefinidas. Eu vejo assim: pega uma roupa, imagina. Já acha que dá, depois escolhe, né. Eu acredito que esta atitude jamais com a criança não seria diferente. E tem alguns que não se sujeitariam a se trajar assim, ficar diferente, de forma alguma. Tem aqueles mais levados, esculhambados, na maneira de dizer, né, que topariam. Acredito que elas aí, como profissionais da educação, também tem uma certa preocupação com a beleza.

Professora 2: (comentando sobre o tape 11) Eu achei assim, analisando que a gente fica tão envolvido que volta a ser criança. Você fica, escolhe uma coisa que identifica. Então, como você disse, alguns procuram coisa que identifica com a personalidade da gente. Naquele ..., não foi nesse dia, foi no outro, eu me lembro fiquei olhando, eu achei, eu pus um vestido que ficasse como se fosse uma menininha. Ah, naquele dia eu preferi o vestido que eu olhei, eu gostei do vestido. A gente acredita que com a criança é a mesma coisa. A pessoa, né, olha e identifica logo.

Professora 1: Vou endossar o que ela falou. Realmente e..., Eu achei também e ... Não sei, assim, que ela colocou, que cada um escolheu o seu. Eu achei muito participativo entre nós, e o trabalho, muita participação da gente.

Neste trecho, a sessão do vídeo teve um sentido diferente, não só de recordar o que foi feito, mas suscitou comentários sobre pontos que tiveram uma melhoria considerável e os que ainda apresentavam problemas. Isto possibilitou compreender o quanto as professoras estavam mais críticas à respeito de suas produções, refletindo o seu entendimento sobre a atividade teatral e seus elementos.

Ministrante: Essa atitude de sentar na roda, reorganizar o trabalho, criar sem cobrança ajudaria depois na eliminação das questões que no primeiro momento foram apresentadas?

Professora 4: Acho que ajudaria e muito, porque fazer a roda ajudou a definir as coisas, porque até então a gente se compôs sozinha. E ... é combinou o tema, mas ninguém combinou: o que eu vou fazer. Foi um interagir mais desorganizado. Quando você organizou, a coisa muda, flui um pouco melhor.

Professora 5: Olha, eu senti um pouco de dificuldade na hora de escolher a roupa. Porque eu achava que não identificava com o meu personagem. Aí eu..., porque é aquela coisa que já falei, o adulto é muito crítico. No caso do policial, não tinha nenhuma roupa, né, que era característica do policial. Então, fica um pouco ... ,assim ..., difícil aceitar outra roupa.

Professora 5: Eu acho que esse momento foi mais fácil da gente tá representando. A partir do momento que nós vestimos a roupa, os acessórios, o cenário montado. É, praticamente, eu senti que pude incorporar um pouco mais o personagem. Senti mais segurança prá poder tá fazendo.

Professora 6: Enriquece mais, né.

Ministrante: Quando você fala de incorporar o personagem você está referindo ao fato de...

Professora 5: É conseguir, é improvisar. Porque na primeira vez estava mais tímida. Assim, não sabia o que fazer. Já na 2ª vez, estava mais segura. Como teve a 1ª vez, foi praticamente um ensaio; a 2ª vez, alí, eu improvisei mais coisas, né, que eu não tinha feito da 1ª vez. E deu certo.

Professora 3: Acrescento o que elas disseram aí. A questão quando você coloca os acessórios, né, e já pela 1ª vez, já ensaiou. Reelabora melhor o que vai apresentar. Fica mais seguro, define melhor as ações para as pessoas com que tá trabalhando.

Professora 4: O fato de colocar uma indumentária ajuda sempre. Até com os alunos, a gente percebe quando eles se vestem, eles vestem os personagens de uma maneira mais completa. Eu acho que serve prá quebrar o bloqueio em relação a quem tá assistindo. Isso é essencial, principalmente prá gente, cheio de tabus na nossa idade. A criança não vê isso. Mas nós temos “n” bloqueios que vêm ao longo dos anos aí acompanhando a gente. E a partir do momento que você se veste, você deixa de ser você, transfere sua pessoa para o personagem que você tá vestindo. Então, isso te dá mais liberdade de ação e tira aquela preocupação, às vezes de se confundir perante uma platéia. A platéia tá vendo que você está vestida como um personagem, não só vestida no caráter roupa, mas vestido mesmo, de tomar posse do personagem.

Professora 1: Eu achei que alí tá registrada nossa própria personalidade. Por exemplo, eu não sei as colegas, eu me vesti e vivi aquilo que eu fiz. Então, eu não posso dizer prá você que foi difícil. Absolutamente! Eu participei de alma e coração.

Professora 2: Eu achei bem assim. Como você disse, isso aí, tava pensando também. A pessoa passa a ... quebra aquele bloqueio. A pessoa mostra, vai, né. Ela mostra alí o personagem. Que às vezes sem roupa, sem indumentária, sem... você fica que meio inibido, né. É igual bem no início, no 1º dia a gente tava bem inibido, tal. O ensaio que elas fizeram naquele dia, eu não tava, o ensaio que elas fizeram tava meio assim, a partir do momento que elas procuram a indumentária, que vestiram, aí saiu, aí flui.

Professora 6: A gente observa que quando você coloca a roupa, por mais que o cenário não tinha mudado, só o que elas completaram foi uma mesa, né, tanto prá uma como prá outra, né. Mas, só o fato delas terem passado a 1ª vez aquela improvisação, né. E na 2ª vez, já que não era tanto uma improvisação, mais não deixaria de ser, porque era mais enriquecida. Como ela falou, que na 1ª vez ela teve certo receio de falar, na 2ª vez ela já complementou e com a roupa ajuda. Fora a graça também que você dá pro personagem. No caso dela, era um personagem engraçadíssimo, mesmo com a roupa normal. Quando ela caracterizou, ela enriqueceu mais e deu mais graça. Dependendo do tipo de assunto que você tá retratando, no caso dela, quer dizer, deu mais graça.

As professoras, em suas falas, indicam efetivamente a função que o figurino e os adereços têm na atividade teatral, ou seja, definir melhor o personagem e contribuir para que o ator se diferencie do que ele representa. Entretanto, a professora 1, que relaciona o teatro com a profissão, mesmo usando um traje não usual (tape 12) afirma que a sua escolha do figurino foi determinada por sua personalidade. Isto porque ela entende o teatro como a representação da vida.

O que está no palco está no dia-a-dia e vice-versa. Assim tudo que é mostrado tem uma relação direta com o que a pessoa é ou faz.

Esta concepção se diferencia da idéia do teatro como instrumento de conscientização. Na qual os indivíduos, pelo exercício dramático, analisam a realidade compreendendo a sua diversidade cultural gerada pelo confronto de interesses antagônicos, ou seja, pela divergência entre as classes sociais.

Ministrante: Essa preparação que vocês fizeram antes da 2ª montagem ajudou vocês na produção da mensagem? A entender ou representar a cena?

Professora 1: Ajudou.

Professora 6: Acho que a personalidade influencia na maneira de vestir.

Ministrante: Que marcas sociais foram trabalhadas nas cenas?

Professora 3: O cotidiano. A realidade, nada de fictício, ali mesmo. Por exemplo, a cena do bêbado, isso você encontra caminhando. Quem, como no meu caso, vai da casa prá escola, da escola prá casa, não vê. Mas, quem frequenta as ruas, que fica sentadinho no banco, cansa de ver cena semelhante ou quem tem um bar, por exemplo, né. E a polícia vivencia cena assim quase toda hora. E da nossa cena da comilança, também. Você vai numa festinha, chega lá toda tímida, encontra uma toda preocupada com tudo e tem aquela outra que fala, dança, sapateia, encontra um amigo. Acho assim, foi bem dentro do cotidiano.

Ministrante: Que outros elementos foram ressaltados nestas cenas?

Professora 3: A polícia.

Professora 2: A discriminação, eu acho.

Professora 5: Vejo a discriminação entre a gorda e a magra.

Professora 2: A proprietária do bar em relação aos bêbados.

Ministrante: Teria, no caso, o teatro alguma contribuição no entendimento da realidade? E para o processo de educação?

Professora 3: Olha! Tem uma certa preocupação quando se trata do improviso. Se pelo fato de você tá trabalhando com o alcoolismo, pelo fato de você tá trabalhando com que idade? Trabalhando com adolescente, o que vai abordar? Com pequenos? Com adultos? Com uma platéia de mãe, pais. Então, tem que ter uma certa preocupação com o que você tá passando. E eu me preocupo muito com isso. Que ... a escola trabalha muito com o teatro e a informação. Tanto que eu tô com uma peça de teatro. Eu tô preocupada, não sei como trabalhar. Vou trabalhar a peça... aqui... são os alunos do noturno. Eu quero passar uma mensagem sobre o negro. E tudo é discriminatório tudo, tudo. O que tenho que abordar? E as cenas, o que vou fazer? O que vou abordar? Quais são as cenas? E por que? Isso é muito questionado. O teatro tem muito a passar, uma mensagem fantástica.

Sobre o trabalho de improvisação das cenas: a Festa e o Bar que no primeiro momento não tinha um objetivo de abordar aspectos sociais, após a análise do vídeo destas cenas as professoras abordaram várias questões que estão presentes no seu contexto social.

Apesar de ser possível através do teatro, discutir problemas atuais, elas ainda têm certa preocupação sobre a abordagem de certos aspectos, como a questão do negro. Porém este receio está ligado a idéias preconcebidas sobre o assunto. O que vem a se constituir em um impeditivo para que o teatro sobre o negro colabore para uma reflexão crítica, ficando este apenas na representação de um discurso pelo discurso.

Ministrante: Vamos pensar o teatro para o grupo que está fazendo. Este instrumento, esta atividade, permite que a classe tenha um conhecimento maior da realidade, possa analisar melhor a realidade a partir do exercício teatral?

Professora 6: Tenho impressão que a discriminação, no caso, não é só do negro, discriminação de moradia, discriminação de ser pobre, muitas vezes do local de moradia.

Professora 3: Como você tá mais ou menos vestido, penteado, qual o seu veículo de transporte. Isso aí é impressionante dentro do nosso... onde nós trabalhamos. Isso é triste.

Professora 5: Eu entendi, foi o seguinte que você perguntou: se a criança quando passa assim... a dramatizar as cenas, os problemas dela do dia-a-dia, ela passa a entender melhor as coisas os problemas, o que é o preconceito.

Ministrante: Então você acha que estes exercícios fazem com que a pessoa que os faz tenha um melhor entendimento?

Professora 5: Sim. Elas vão incorporar aquilo que acontece no dia-a-dia.

Professora 4: Não é a questão de entendimento, porque quem vai direcionar somos nós. Só que aquilo que a criança ou o pré-adolescente não conta espontaneamente, quando ele improvisa ele traduz os problemas que ele vivencia no dia-a-dia. E solta espontaneamente. E daí, em cima disso você tem uma brecha prá canalizar soluções, mesmo que paliativas, mas que ele possa conviver melhor com esses problemas. Então o educador, professor tem canais de mais facilidade através do teatro como instrumento de educação, são agentes facilitadores para que ele possa ajudar esse aluno a exteriorizar, extravasar seus problemas, até como uma análise, uma coisa tá ajudando o aluno a colocar prá fora. Eu acho, nem é a questão dele fazer isso direcionado, sai espontâneo.

Ministrante: Esse sair espontaneamente permite que ele possa discutir, confrontar com o outro?

Professora 4: Sim, permite. Aí que o professor entra como um agente mediador, que vai ter que ter jogo de cintura prá não deixar a coisa ficar assim, num volume que não machuque mais a criança. E num volume que a criança passa a entender que o problema dela não é o único, que compartilha de problemas comuns. Aí vai da capacidade do professor ter jogo de cintura.

No discurso da professora 4, que enfocou a questão sobre o teatro como instrumento de conhecimento da realidade, esta atividade foi considerada como um meio pelo qual os indivíduos expressam seus problemas e, desta forma, podem encontrar situações mais elaboradas.

Outro ponto identificado foi a função do professor denominado mediador. Ao direcionar e coordenar a atividade teatral, o professor permite a troca de idéias em um clima que não gere constrangimentos para os alunos. A partir do diálogo os alunos percebem que têm problemas comuns e que é possível encontrar soluções conjuntas.

O depoimento das demais professoras, aborda pontos diferentes, sem relação com a questão levantada pela ministrante. Isto é uma situação que aconteceu em outros momentos do trabalho. As professoras emitem respostas cujo conteúdo, muitas vezes, não corresponde à questão levantada. O que pode ser um entendimento insuficiente sobre o assunto. Assim, formulam suas respostas em torno de aspectos que indiretamente se relacionam à questão formulada, até que tenham um conhecimento maior que lhes permita uma resposta mais elaborada.

Ministrante: Como seria o trato com o teatro para que tenha essa possibilidade no processo educativo?

Professora 4: Mais amiúde tem que haver o hábito de usar o teatro não para a apresentações, mas dentro da sala de aula, no dia-a-dia, explorando o teatro como agente educador. Trabalhando temas sociais, trabalhando ... Então, de repente, você pega um texto que te dê uma condição de alertá-lo prá aquilo. Você pega né, uma crônica, em cima desta história você pode lê e o aluno exterioriza aquilo com suas palavras e aí ele deixa a sua vida interferir, influir. E é aonde a gente pode ... Mas tem que ser uma constante, um trabalho constante. O teatro não pode ser um ponto de culminância prá festa.

Professora 6: E, nos dias de hoje, né, ele serve como uma função social, né!? Então, tanto aquele o assunto, hoje ... tem tantos: a violência, sexualidade, muitas coisas. Várias coisas podem ser trabalhadas. A vida social de cada um de nós que tá sofrendo, passa. E a criança, muitas vezes, tem outro tipo de sofrimento que a gente nem tem. E como ela disse, o teatro tem esse papel.

Ministrante: Como vocês vêem a função de mediador do professor na atividade do teatro?

Professora 6: É, o professor, ele pode ser mediador nessa fase, porque depende do assunto que você trata, como ela disse. Se você trabalha uma crônica, um assunto do momento, assim, que seja uma coisa que tá acontecendo no social da criança. E muitas vezes essa criança tem a necessidade de passar isso. Às vezes por medo, vergonha, não consegue. Às vezes tá precisando de uma ajuda. O teatro pode fazer com isso, que ela se mostre, seu problema e o professor possa ajudar. Acho que não impede nada que depois de fazer esses jogos dramáticos, todos esses exercícios, toda essa participação, você para e discute com eles. Isso é um processo de aprendizagem.

A função do teatro no contexto escolar está voltada para os problemas da área social, utilizando diferentes textos literários a partir de leituras, montagem de cenas, não objetivando apenas realizar apresentações. Mas, criar ações pelas quais os alunos, pela mediação do professor, podem alterar seu modo de pensar e agir.

6.5 MÓDULO 5

O trabalho desenvolvido neste módulo, como no módulo seguinte, tem por objetivo especificar os elementos constitutivos da encenação e do texto teatral, reconhecendo as funções de cada participantes da produção, tais como: coordenador, ator, sonoplasta, cenógrafo e figurinista e outros.

6.5.1 Atividade J:

A turma dividida em dois grupos recebe uma folha de papel sulfite em que deverão escrever dez palavras, depois os grupos trocam as folhas e, em seguida cada, grupo escreverá um texto com todas as palavras que o grupo recebeu.(tape 14)

Para a montagem do texto, verificar que personagens vão ser necessários para usar todas as palavras; quem são os personagens; qual a idade deles; onde vai acontecer, quais as

palavras que exprimem ações, sentimentos, por quê? Se precisar, grifar as que vocês acrescentaram.

Os textos escritos foram:

6.5.1.1 Texto 1 (tape 15)

Palavras escolhidas: fome, brinquedo, chorando, criança, lágrimas, caiu, palhaço, alegria, ouro e óculos.

Duas crianças de 8 anos brincam de amarelinha e em seguida chega uma criança chorando. Uma das crianças pergunta:

- Por que você está chorando?
- Porque estou com fome.

As duas crianças param de pular amarelinha e vão dedicar a sua atenção à criança que está chorando. De repente, aparece um palhaço e vendo a criança chorando já pergunta (todo alegre e com entusiasmo):

- Hei criança, vim aqui para brincar com você.

E o palhaço chega perto das crianças e pergunta:

- Por que choras? Por que tantas lágrimas? Venham brincar comigo!

O palhaço tira seu óculos e dá para a criança que está chorando e começa a pular amarelinha e propositalmente deixa cair uma chave do seu bolso. As crianças falam:

- Olha! A chave do palhaço caiu! De onde será essa chave?

O palhaço aproveita e fala:

- Já que vocês descobriram, olha o que eu trouxe para a alegria de você: um baú de ouro cheio de brinquedos.

E todos ficaram contentes com a surpresa e a criança que chorava esqueceu da fome e entrou na brincadeira.

6.5.1.2 Texto 2: (tape 16)

Palavras escolhidas: coragem, tristeza, harmonia, concentração, interpretação, barulho, mensagem, amor, cotidiano, som.

Júnior chega em casa cabisbaixo e joga a mochila no sofá. A mãe que estava sentada lendo jornal, o observa.

MÃE: O que foi Júnior? Você está numa tristeza só, criança! Fala prá mãe, o quê tá acontecendo com meu gulizão?

JÚNIOR: Ah, mãe! Meu cotidiano tá mal!

MÃE: Cotidiano? Como assim Júnior? Explique-se!

JÚNIOR: Sabe que qui é... Tô ruim nas aulas de português! Não consigo tirar nota boa na interpretação de texto!

MÃE: Mas por que guli? Você não entende o que a professora está falando? Não consegue captar a mensagem da professora?

JÚNIOR: Também mãe, aquela escola é um barulho só! Som prá tudo quanto é lado e a minha concentração ... Ah! A minha concentração fica atinada nas bundinhas que balançam na discoteca da 8ª A.

A mãe levanta, se aproxima do filho, o abraça e diz:

MÃE: Ah, meu rapazote! Fica tranquilo, pois você vai virá doutô! Com coragem, amor e fé!

Os textos escritos, apresentam diálogos simples com frases curtas e diretas. Ou seja, a cada ação tem uma reação imediata, demarcando claramente o início, meio e fim.

Em ambos os textos os problemas são individualizados, envolvendo aspectos emocionais, cuja solução não representa a eliminação dos mesmos. Mas o fim da situação constrangimento.

Considerando que os textos foram escritos por professores e que deveriam ter um domínio do código lingüístico por ser a língua um dos conteúdos fundamentais em seu

trabalho, estes não contêm uma dramaticidade que permitisse uma produção teatral com qualidade.

6.5.2 Avaliação da Ministrante

Nesta atividade as professoras demonstraram não ter estabelecido nenhum critério para a escolha das palavras, alegando que foi espontâneo. Embora a maioria das palavras terem uma relação com o contexto onde trabalham. Também tiveram dificuldades na interpretação do texto que escreveram, pois mostraram muita indecisão para definir as ações existentes; o enredo e as idéias contidas nos textos.

6.5.2.1 Comentários após o vídeo

Ministrante: O que vocês acharam dos dois textos?

Silêncio.

Ministrante: Que realidade eles mostram prá gente?

Professora 4: O cotidiano.

Ministrante: Qual cotidiano?

Professora 4: Escolar e problema social.

Ministrante: Se nós fôssemos montar um texto, qual nós montaríamos?

Professora 4: Eu já trabalharia o diálogo. É fácil, porque onde tem diálogo a platéia tem mais facilidade de entender.

Professora 5: (referindo ao 2º). Essa mensagem é mais real, o que acontece. (referindo ao 1º). Aquele é mais fantasia.

Professora 3: (falando da idéia). Todas as duas bem trabalhadas é possível passar uma mensagem de prazer e felicidade.

Ministrante: É, mas não podemos montar os dois. Qual nós montaríamos? Qual dos textos vamos montar?

Silêncio.

Professora 4: Eu acredito que não. O critério de escolha deve ser aquele ... mensagem mais fácil de passar, de ser entendida pelo meu cotidiano. O... qual é mais comum no cotidiano? Aonde eu não tenho tanta fantasia. Porque dentro do texto delas (texto 1) ... tá ótimo, tá. Mas, de repente tem uma criança com fome e o palhaço não vai resolver o problema dela. O palhaço trouxe brinquedo, brinquedo não mata a fome. Então é um sonho, uma utopia. Aqui no ... (texto 2) é realidade, é uma realidade do cotidiano da vida da criança na escola e na casa dela. É ... de uma franqueza com a mãe, até de admitir que a concentração dele tá no bumbum da 8ª, que é uma realidade.

Ministrante: Temos duas opções: uma pelo número de personagens e a outra pela mensagem da realidade, qual escolhem?

Ocorrem comentários e escolhem o segundo texto, o do diálogo entre mãe e filho.

Em seguida a ministrante lê as palavras usadas pelos dois grupos.

Ministrante: Como vocês escolheram essas palavras? Ou foi aleatoriamente?

Professora 4: Aleatoriamente.

Ministrante: (para o grupo 1). Mas, porque essas palavras?

O grupo não diz uma razão clara para a escolha das palavras. O que fazem é um relato de como foram escrevendo as palavras. Por exemplo: colocaram criança e fome, estava muito triste, colocaram outras para alegrar.

Ministrante: (para o segundo grupo). E vocês que fizeram o texto, o que acharam?

O grupo 2 não coloca nenhum aspecto sobre a pergunta feita.

Ministrante: (para o primeiro grupo). E você, como vocês viram as suas palavras?

O grupo cita novamente as palavras, mostrando que estão no cotidiano escolar, são palavras do dia-a-dia e que fizeram um diálogo de forma engraçada.

Ministrante: Será que foi realmente aleatoriamente que vocês escolheram essas palavras, pelo que vocês acabaram de falar?

Professora 1: Foi espontâneo.

Ministrante: Foi espontâneo, mas espontâneo em que sentido?

Professora 1: Da gente é... vivenciar no dia-a-dia.

Ministrante: Então não é uma questão de espontaneidade?

Professora 1: Não.

Ministrante: (texto 1, faz a leitura). Quais são as ações desse texto?

- Alguém responde: final feliz.

Ministrante: Não. O que acontece primeiro?

- Brincadeiras.

Ministrante: Depois acontece o quê?

- Aparece a terceira criança chorando.

Ministrante: Por quê?

- Tá com fome.

Ministrante: Qual a outra ação?

- Aparece o palhaço.

Ministrante: Por que ele aparece?

- O palhaço aparece para enfrentar o problema.
- Não, primeiro ele vem brincar.
- Prá brincar e encontrar a situação diferente.
- Sugere brincar para resolver o problema.

Ministrante: Qual o problema?

- Da criança.
- Do choro.
- Ele vai resolver a fome.

Ministrante: Ele aparece prá quê?

- Prá brincar.

Ministrante: E aí ele encontra um problema, qual foi o problema que ele encontrou?

- O choro da criança.

Ministrante: Prá resolver o problema, o que ele fez?

- Brincadeira.
- Brincadeira que é mais próprio.

Ministrante: Aí ele está brincando, acontece o quê?

- Caiu a chave.

Ministrante: Que chave é essa?

- Do baú.

Ministrante: Qual a intenção do palhaço: brincar ou mostrar o baú?

- Brincar.

Ministrante: Por que ele diz assim: “- já que vocês descobriram, olha o que eu trouxe para a alegria de vocês: um baú de ouro cheio de brinquedos”. Qual a intenção do palhaço: brincar ou mostrar o baú? O grupo fica na dúvida.

- Mostrar o baú.
- Ela quer que a gente defina no texto se a intenção do palhaço era brincar ou mostrar o baú?

Ministrante: Qual era a função do palhaço no texto?

- Silêncio.

A ministrante repete a fala do palhaço, depois de algum tempo, uma diz:

- Presentear.

Ministrante: Todas as intenções dos personagens foram atendidas?

- Silêncio.

A ministrante vai citando os personagens e elas respondem:

- as crianças que brincam – continuaram a brincar.
- O palhaço – ele presenteou as crianças.
- A criança com fome – foi resolvido momentaneamente.
- O problema que se esquece, mas mais tarde ele volta.

Ministrante: Mas este texto, da forma que está trabalhando a fome, contribuiria para discutir alguma coisa em educação?

- Depende, às vezes sim; depende do grupo.
- Depende da clientela e da faixa etária. Às vezes, quando você trabalha a questão social, a gente mexe com alguma coisa muito séria.

Ministrante: E as outras?

Silêncio.

No início da análise do primeiro texto (tape 15) as professoras apontaram que a escolha foi aleatória. Mas, pela intervenção da ministrante, o grupo percebeu que as palavras utilizadas se relacionavam com o contexto profissional delas. E que o termo aleatório se refere ao não estabelecimento de outro critério objetivamente, porque reporta ao espaço escolar e seus elementos é um hábito já estabelecido por serem professoras. Desta forma as idéias utilizadas são inerentes ao trabalho que executam. Assim também, o modo como lidam com os problemas, pois nos textos a questão é apresentada no início, depois mostraram uma maneira de solucionar e quem resolveria e no final a solução do mesmo. Seguiram a estrutura de uma aula quando estas ensinam, ou seja, os fatos e situações transcorrem linearmente.

Com a análise, baseada nos questionamentos da ministrante sobre o que haviam escrito sem a intenção de dizer se estava certo ou errado, o grupo teve muita dificuldade para identificar o significado e sentido do que haviam escrito. Sabiam apenas dizer que falavam sobre o cotidiano. Devido às perguntas elaboradas as professoras foram percebendo que a questão da fome que apresentaram não foi resolvida, apenas adiada, eliminando que foi o elemento que comoveu as crianças e fez aparecer o palhaço.

Em seguida a ministrante lê o segundo texto e as palavras. Quais são as ações do texto? Apenas uma participa.

- O menino chega em casa;
- A mãe lê o jornal;
- O menino está triste;
- A mãe questiona o filho;
- A mãe ouve o filho;
- O filho fala da dificuldade dele.

Ministrante: Qual o motivo dele?

- Não ir bem na escola.
- A indisciplina da escola.

Ministrante: Como a professora soluciona o problema?

- Aqui não está colocada a solução. A mãe coloca o sonho dela, as suas expectativas.

Ministrante: Quando a mãe fala: “- Ah, meu rapazote! Fica tranquilo, pois você vai virar doutor! Com coragem, amor e fé!” O que ela quer dizer prá ele?

- Depende só dele.

Ministrante: Neste contexto do texto, a situação acontece numa escola, está dizendo que depende só do aluno. O que vocês acham?

- A escola deveria tomar medidas para organizar os momentos.
- Antes de chegar na escola, o adolescente tá pedindo um apoio familiar. Se a mãe diz que só depende dele, e é o que acontece todo dia, e eu acho que é da família que vai sair o fruto bom. Eu acho que os dois deveriam ir na escola.

Quando o grupo foi analisar o segundo texto (tape 16) as professoras já se mostraram mais atentas, já haviam entendido o processo de reflexão de texto. E as respostas foram mais rápidas e críticas. Como o primeiro texto, no segundo o assunto foi tratado de forma linear e

unilateralmente, pois era o aluno que precisaria esforçar mais para aprender. Assim depende dele aprender e o professor está na escola ensinando.

6.5.2.2 Comentários sobre o vídeo

As professoras estavam atentas sérias, apenas uma sorri quando entra no trecho das bundinhas.

Ministrante: O que nos comunica os dois textos? (tapes 15 e 16)

Professora 2: A dificuldade que o jovem encontra. Hoje há falta assim, pouco apoio da família. Elas levam muito isso na sala. Nem toda criança não influencia, vão só, sozinhas, mas umas precisam da família.

Ministrante: Além do aspecto do apoio da família, tem outro assunto que o primeiro texto aborda?

Silêncio.

Ministrante: O que o texto fala da realidade da escola onde o menino estuda?

Professora 6: Das meninas da 8ª que tavam tirando a atenção dele pelo tipo de dança e músicas que apresentam hoje em dia.

Ministrante: Neste trecho que ela reclama da escola, que tipo de condição escolar ele tá falando?

Professora 5: Falta de organização, né.

Professora 2: Uma escola meio badernada. Falta de controle, né.

Professora 6: Uma liberdade que não é apropriada para o lugar.

Professora 3: E também a roupa, que não seria adequada ao local.

Professora 6: Falta de compromisso dos alunos com o uniforme. A desorganização da escola, no caso ali, de não exigir a vestimenta própria, o uniforme.

Professora 3: Deveria, hoje, para se ter uma educação adequada é básico, necessário que o aluno saiba se vestir, né. É necessário, porque você está formando um cidadão. Eu acho que se a mãe deixa, e o pai deixa, a vó deixa, a tia deixa, a escola deveria proibir sim. Não! Aqui não é lugar disso!

Ministrante: No segundo texto, que tem o palhaço, as crianças e o baú, o que esse texto nos comunica?

Professora 2: Trabalha o social.

Ministrante: Que aspecto do social ele nos comunica?

Professora 3: A fome.

Professora 2: Os menos favorecidos.

Professora 3: E a solidariedade, ainda por cima.

Ministrante: Como o texto trata a fome?

Professora 3: Não se arruma uma alternativa, se arruma a alternativa do brinquedo, mas não a necessidade da criança.

Ministrante: Além da questão da fome, que outro elemento aborda?

Professora 6: A solidariedade.

Ministrante: Como elas apresentam a solidariedade no texto?

Professora 3: É uma informação nesse texto. É que as palavras vieram, foi assim aleatório, né. Imagine você: coloquei palavras, mais ou menos o que você pediu. Até então, o que veio na cabeça foi colocando. Ah! Deduzimos que seria fácil. Na hora de montar o texto é que não foi fácil de fazer uma sequência. Depois nós optamos por fazer o texto. Nós vimos que tava bastante confuso, o encaixe foi difícil.

Professora 2: Eu achei o palhaço que o... na hora que convidou a criança prá brincar, ele não tinha nada prá oferecer. Então fazendo brincadeiras e chamando a criança prá brincar.

Ministrante: Que outra questão social o texto aborda prá vocês?

Professora 3: O brinquedo. A chave é uma fantasia tão grande.

Ministrante: O que teria provocado o riso na primeira leitura e não na segunda?

Professora 3: Acredito que quem citou o que tava tratando lá deve ter achado engraçado. Na hora da colocação alguém que ajudou a mudar alguma coisa. No momento que começou, eu achei que ela tava lembrando da frase anterior. Na verdade não entendi,

porque ela tava falando da professora, depois ela começou a ri. Não entendi porque esse riso na primeira prá segunda cena.

Ministrante: Prá vocês tem esse mesmo sentido?

Professora 5: Acho que não. Quando ela deu risada ali, porque ela achou engraçado, o menino tava mais preocupado com a bundinha das meninas do que com os estudos. E na segunda não teve riso, porque se tratava de uma coisa triste o choro, a fome.

Professora 1: O primeiro teve riso, porque eles começaram a se comunicar. A comunicação deles é ... teve mais ansiedade para a comunicação entre mãe e filho, porque hoje é difícil sentar com o filho e explicar é ... Achei a comunicação prá mãe aceitar, porque ele tá assim e ... Na década que nós estamos, as mães tão explodindo, né. Mas eu acho, assim, que no decorrer do diálogo dela com o menino usufruiu sim, por ele pode aceitar a opinião da mãe! Agora no segundo foi uma coisa muito triste, né. Uma criança chorando, tá com fome. E será que tem onde dormir; chegando em casa, tem comida prá comê. Chegando em casa a mãe vai aceitar ele, porque saiu tarde da escola.

Professora 6: No primeiro ela achou graça, eu entendo que ela achou graça do menino tá passando, por mais grave que fosse, porque ele tá descobrindo o corpo da menina, talvez tá descobrindo o lado oposto, no caso, as meninas. Porque os meninos têm uma fase que eles negam as meninas, né. Aquele ali, ela tá despertando, ela achou graça nisso. O segundo é um assunto extremamente grave, muito sério, que não tinha porque dá nenhuma risada, nenhuma piada.

Professora 2: A mesma coisa que ela disse. Eu acho que foi engraçado que ele disse que lá tinha as meninas que ficavam mostrando, prá ele, o corpo. A fome não tinha motivo de graça, porque é uma coisa que a gente depara quase todo o dia, você vê, não é engraçado, é triste.

Professora 4: Se eu não me engano, o momento do riso aconteceu quando ela pergunta se ele não tava entendendo a explicação da professora. E eu acredito que o riso aconteceu porque tinha no texto a palavra. E ela aproveita prá rir pela nossa situação enquanto educadores que não conseguimos mais prender a atenção dos alunos só dando aula. A bundinha das meninas é mais interessante. E acho, no momento do riso é quando ela constata que ele não tá conseguindo entender a explicação da professora e ela acha engraçado. Aí, no segundo caso não tem motivo prá isso. A Professora 1 disse que como será que o menino vai voltar prá casa? Será que ele tem casa prá voltar? Será que tem

casa? O problema social, hoje, é muito sério. É uma criança passando fome, mostra nossa capacidade de ação, nós estamos de braços cruzados.

No momento em que elas assistem em vídeo (tapes 15 e 16), a leitura dos dois textos, o grupo foi mais crítico nas suas observações; fizeram relações entre a forma como trabalharam os assuntos por escrito e a maneira como estes são vivenciados dentro e fora da escola. Puseram em discussão temas atuais como, solidariedade, brinquedo e sexualidade.

Um ponto discutido, no qual as professoras colocaram claramente diferentes pensamentos, foi o “riso” que aconteceu na leitura do texto sobre a escola.

A professora 3 não deu importância; para a professora 5 quem leu achou graça da cena. Já a professora 1 justificou o riso pela recordação do momento da escrita do texto por elas se divertiram.

Na visão das professoras 1 e 5 o riso foi apenas uma reação a um fato engraçado sem nenhuma relação com a situação descrita no texto.

As professoras 6 e 2 relacionaram o “riso” a maneira como as professoras enfrentam a questão da sexualidade dos alunos da 5ª à 8ª séries. Às vezes este gesto expressa graça, mas o receio ou incapacidade de uma reação adequada à situação apresentada.

Estas professoras, embora relacionando a reação emocional à realidade do texto, não vão além disso. Apenas justificaram a atitude de quem leu, que era uma colega de profissão.

A professora 6, ao analisar o “riso” considera este uma crítica à incapacidade do professor de exercer seu trabalho. Este disputa atenção do aluno com a “bundinhas” das meninas. A professora, diferentemente das demais, relacionou esta relação com uma questão maior a função do professor hoje nas escolas públicas, onde acontecem tantos eventos que torna-se difícil para ele desenvolver seu trabalho.

6.6 MÓDULO 6

6.6.1 Atividade L:

Após o término da escrita e análise do texto, a ministrante discute com o grupo sobre as mudanças no texto escolhido, que foi o do aluno com dificuldade na escola. (tape 17)

O grupo conversa e definem criar uma cena sobre a aula, a parte escrita será a 2ª cena e na 3ª cena a mãe colocaria uma atitude para resolver o problema.

Em seguida, fazem a apresentação, depois sentadas comentam a apresentação.

6.6.2 Avaliação da ministrante:

O texto sobre o aluno com problema na escola. As professoras propuseram reescrevê-lo a partir dos seguintes pontos:

- criar uma primeira parte – apresentando a escola;
- o texto lido seria a parte intermediária;
- criar uma conclusão.

Houve uma dúvida se o texto seria comédia, tragédia e/ou ter os dois momentos, frente ao questionamento da turma não fez nenhuma manifestação sobre o assunto.

A representação foi assim apresentada: (tape 18)

6.6.2.1 1ª cena: Sala de aula

A professora inicia a aula. A turma bate palma para ela. Ela fala que a aula é fácil e não precisam pensar. O assunto da aula é substantivo. A professora começa sua aula diferenciando substantivo comum e próprio.

6.6.2.2 2ª cena: O ambiente escolar

Enquanto a professora fazia sua explicação, inicia a discoteca da 8ª série na sala ao lado. Som da música e dos alunos estava muito alto. A professora dá uma bronca na turma, um dos alunos tumultua a aula, devido ao seu interesse nas meninas da outra sala, mas continua a atividade, não se importando com o som da sala ao lado e termina normalmente a aula.

6.6.2.3 3ª cena: Em casa

A mãe lendo o jornal, o filho chega preocupado com a tarefa. A mãe, lendo, pergunta sobre o problema do filho. Este conta a situação da escola. Não consegue fazer interpretação de texto

por causa da dança da 8ª. A mãe para de ler e ouve o filho, depois deseja-lhe coragem, amor e fé para resolver o seu problema. O filho responde que não é coragem, amor e fé o seu problema, mas a bagunça da escola. A mãe justifica o seu conselho: coragem para falar à escola sobre a situação, amor porque ela ama-o e fé, pois ela vai orar para que a reclamação dele seja aceita pela escola.

6.6.3 Avaliação após o exercício

Ministrante: (após o trabalho realizado). O que vocês acharam da atividade?

As professoras ficam em silêncio.

Professora 4: O intérprete passa as emoções dele naquilo que ele faz.

Professora 1: Então tem muito de pessoal na interpretação de cada um.

Ministrante: No trabalho de escrever e analisar o texto, depois da encenação e a avaliação relacionando o teatro à educação, o que ficou desse trabalho?

Professora 4: Um leque deste tamanho (faz gestos com os braços) de possibilidades para tá trabalhando com outros eixos temáticos, usando alguma coisa da dramatização, desses recursos.

Ministrante: Da discussão do texto, teve uma diferença entre o que vocês pensaram ao escrever o texto para a análise que nós fizemos do mesmo?

Professora 4: Bastante Até ontem o nosso texto (o que foi encenado) era só comédia, ele era só engraçado. De repente tem todo um problema na vivência na escola, desse desinteresse desse apelo da televisão, desses interesses, desses problemas, desse apelo sexual. Uma coisa que de primeiro momento a gente não tinha feito essa reflexão, tinha achado engraçado. Refletia a baderna da escola, não tinha parado para analisar parte por parte.

Ministrante: Quando vocês fizeram o texto vocês pensaram de uma forma. A análise que nós fizemos interferiu no modo de vocês pensarem?

Professora 3: Eu tenho dificuldade de montar um texto. Para falar de um problema e no encaminhamento de uma solução.

Ministrante: O que alterou prá vocês quando escreveram? E depois da análise?

- Quando a gente escreveu a gente pensou na fantasia, depois da análise a gente viu que era uma coisa da realidade.

Professora 1: Gostei. E percebi que não é um bicho de sete cabeças. Que você consegue dizer. E ... assim... bem participativo. Por isso ontem eu falava que o teatro é ressurreição. Os jovens que gostam não tinham oportunidade de fazer teatro, hoje eles tão aí fazendo. E a gente salva muita gente com o teatro.

Professora 3: Uma coisa que me impressiona desde o pré até a 8ª, a gente fala de fazer teatro, quem gostaria de participar, se tem uns 30, destes 20 querem, mesmo sem saber o que é teatro. Eles querem saber algum novo conhecimento. A gente percebe que é uma coisa diferente.

Ministrante: O que é prá vocês essa manifestação de querer participar do teatro?

Professora 1: Ele visualiza muita situação, de sair do natural.

Professora 2: Quando eu peguei o texto, papel, eu fiquei meio perdida. Tava falando para ela que quando era adolescente, eu participava de teatro, eu sempre gostei eu sempre trabalhei. E a gente encontra dificuldade, quando você chega assim ... eles então cobram ... a gente trabalha como no ano passado trabalhei. A gente encontra dificuldade, mas a Professora 4 veio me explicando, a gente vai conversar. Então, acho assim, não vai ter tanta dificuldade. A gente vai mexer com mais facilidade, mais jeito, porque de simples dez palavras a gente cria um texto.

Ministrante: Este exercício ajudou vocês na hora de encenar?

Professora 2: Sim, também é igual jogador de futebol: cada um na sua posição. Eu não serviria para ser o moleque, poderia ser a professora, a dançarina, que eu fui, tal e tal... Mas já o moleque, eu já não serviria. Não tenho jeito de moleque. Cada pessoa no seu ... deve deixar bem livre para a pessoa adequar ao seu papel.

O grupo (no tape 17) decidiu encenar o texto sobre a escola. Este foi reestruturado, criando um roteiro composto de três cenas, nas quais as professoras definiram uma reação para o filho e para a mãe na busca de uma solução efetiva para o problema.

Após a encenação, o grupo discutiu que a metodologia utilizada para se chegar á produção teatral foi eficiente e que não achavam que fosse tão simples. Colocaram que no

momento da análise, elas perceberam quanta informação tinham os textos que antes foram escritos sem uma objetividade maior.

Isto demonstrou que a discussão sobre os textos contribui para alterar a visão do grupo sobre a produção teatral, mostrando que a maneira como escreveram e as idéias apresentadas são medidas pelas relações sociais que estas têm com a realidade. Assim as professoras perceberam que o que era apenas engraçado ou uma brincadeira abordava questões importantes que estas vivenciavam no contexto escolar.

Outra contribuição da análise foi no momento da interpretação, pois como sabiam as idéias com que estavam lidando, elas tiveram mais recursos para criarem gestos e expressões. Além do que a atividade de produção do texto teatral ajudou ao grupo a compreender como trabalhar com a linguagem verbal correlacionada a outras linguagens. Encontraram, desta forma, instrumentos que eliminam as dificuldades de escrita, como a da professora 3:

Eu tenho dificuldade de montar um texto. Para falar de um problema e no encaminhamento de uma solução.

Posto que ao se trabalhar coletivamente os indivíduos têm condições de criar e reorganizar idéias e situações novas que modificam o conteúdo de seus processos psicológicos superiores.

6.6.4 Análise sobre o vídeo

Professoras assistem atentas, fazem pequenos comentários, passam a sorrir quando entra a parte da dança na encenação. Comentam sobre o uso do boné. A Professora 4, que faz o menino, diz que não deixa os alunos usarem boné de jeito nenhum. Algumas assistem sentadas escorando a cabeça com as mãos.

Ministrante: Houve alteração no texto encenado com o texto escrito?

Silêncio, ninguém fala e/ou emite alguma reação.

Professora 4: Teve introdução.

Professora 6: A linguagem ficou mais enriquecida, né.

Professora 4: Improvisação.

Ministrante: No texto escrito, a solução era com coragem, amor e fé. Como foi na encenação? A conclusão foi a mesma?

Professora 4: Houve dúvida por parte dele. E que isso aí, lá, surtiu algum milagre prá resolver o problema dele. Aí a mãe improvisou uma ação.

Ministrante: No texto escrito, o aluno alega problema de interpretação e na encenação, na 1ª cena, a aula é sobre substantivo. Como vocês vêem esta diferença na primeira e na última cena?

Professora 4: Falta de cuidado. Prestar atenção no que tá no texto. Colocar realmente o assunto que tá no texto. Nós não pensamos na hora do improviso. Falha nossa!!!

Professora 3: Escreve-se uma coisa e se dramatiza outra. É muito ... Eu não sei. Trabalho bastante com a questão do teatro, eu tenho muita preocupação com isso, muito mesmo.

Professora 5: Seria uma falta de atenção, também, dos personagens, porque a improvisação você tem que tá ligado o tempo todo no que as pessoas estão falando prá você não fugir do tema, né. E na hora que ... por exemplo, se ficar prá mim finalizar a cena, eu tenho que saber dar um final de acordo com aquilo que tá acontecendo e não fugir do tema.

Observando as imagens da apresentação (tape 18) as professoras percebem a melhora do que elas escreveram para o que foi encenado. Mas, na representação elas cometem um equívoco entre a aula dada e a queixa do filho à mãe. Segundo elas foi um descuido, porém tal fato representa uma determinação da pessoa em colocar no personagem aquilo que lhe é mais familiar desconsiderando o roteiro criado pelo grupo.

Isto pode, neste caso, ser percebido porque a professora 1, que fez a personagem da professora, é a que considera o teatro como uma atividade na qual ela reproduz exatamente o que ela é. Assim quando elaborou a personagem da professora tratou de trabalhar com o conteúdo que para ela é mais fácil não seguindo o roteiro estabelecido, embora tenha participado da elaboração deste.

Este percalço alertou o grupo para a função do improviso. Este, no texto não pode se descolar do contexto da encenação.

Quanto à estrutura cênica do texto, o grupo teve cuidados básicos como a distinção dos espaços cênicos; a caracterização dos alunos alude aos moldes dos modos de vestir atuais;

as atitudes do professor expressaram a incapacidade do profissional em impedir que os eventos interfiram no seu trabalho.

Sobre o ambiente familiar, o grupo optou por traduzir o modelo tradicional de família, no qual a mãe calma, em casa, está esperando o filho e pacientemente o encoraja a falar do que lhe aflige, após ouvir a reclamação, a reação da mãe é de total compreensão e apoio.

A representação traduziu um estilo teatral voltado para o ensinamento de atitudes amistosas no enfrentamento dos problemas. Demonstrando que os indivíduos devem ser persistentes e flexíveis frente às dificuldades do dia-a-dia.

Por outro lado, um aspecto deste trabalho está no domínio da linguagem não-verbal, porque as professoras mostraram gestos e expressões corporais que no início da oficina seriam impossíveis de realizar. Esta mudança foi proporcionada por um novo entendimento sobre a atividade teatral e a função do corpo como elemento de comunicação.

Ministrante: Qual é a sua concepção de teatro? Haveria alguma relação do teatro com os processos de pensamento, linguagem e emoção para os alunos de 5ª à 8ª séries?

Professora 3: Acho que aí entra quando o professor tem que ter uma certa preocupação com o grupo que trabalha, porque todo mundo é diferente, não adianta. Pode até concordar com o meu pensamento, mas na hora de dramatizar ela pode achar que pode acrescentar, tirar ou mudar alguma coisa também. É, eu vejo assim no teatro, você tem crianças com maior facilidade, outras com maior dificuldade. Você tem que ter um certo cuidado prá você saber trabalhar isso aí, tá. O profissional que tá trabalhando aí, se ele tem alguma noção, tudo bem, e quando ele não tem? Eu queria colocar, fechando bem isso aí... a questão de trabalhar o teatro. Quando eu estou apresentando uma peça de teatro que ninguém conhece, eu digo pro aluno se errar manda chumbo, manda vê, improvisa, vai outro, entra em ação. A gente anima eles desta forma... Quando esse teatro é conhecido por várias pessoas você não pode improvisar, agora não dá, agora tem que recordar. Vamos ensaiar novamente, retomar o texto novamente e lê. Nunca, jamais, será igual, sempre a mesma apresentação. Sempre alguém acrescenta ou tira algo ou esquece algo. Então, eu vejo assim, o teatro é interessante por esse fato. Talvez o assunto na primeira vez seja o caso de uma leitura.

Ministrante: Qual sua concepção de teatro?

Professora 3: (fica em silêncio algum tempo). Sempre, ele, de qualquer jeito, ele traz um conhecimento. Dentro da educação, ele é uma das formas a mais de trabalhar a criatividade do aluno.

Ministrante: O que é teatro?

Professora 1: Teatro prá mim é uma criança que nasce. Um bebê que tá nascendo. E prá esse bebê, eu tenho que fazer tudo. Auto-estima, é persistente. E tudo dentro daquilo que eu possa pensar prá ele. E ele entender o que tô passando. Concordo com a colega que hoje saiu assim, amanhã é o mesmo, não sai igual. Então, é uma inconseqüência, né, de não sair todo dia certo igualzinho, como a gente gosta. O teatro me trouxe, assim, muita auto-estima, alegria, muito desabafo das crianças, me trouxe muito desabafo. Eu acredito, o teatro é uma mãe que protege o seu filho que tá nascendo. É o que você passa prá gente, essas perguntas, essas coerências, essas atitudes, você quer que a gente sente na alma o que você tá passando.

Professora 4: Teatro é uma arte, não deixa de ser uma arte em movimento, porque nenhuma leitura que eu fizer vai tá estática, vai tá parada como uma pintura, uma estátua. Então, eu entendo o teatro como uma arte em movimento, a onde te dê liberdade prá trabalhar seus limites, conhecer seu corpo, sua voz, desinibições. A cada dia você tem como crescer. Eu entendo o teatro realmente como o agente mais facilitador no meio da comunicação. Eu gosto demais da parte do teatro.

Professora 6: Uma linguagem, né. Mas acima de tudo, no caso da criança e do adolescente, ele trabalha conhecimento, não só da arte, do conhecimento interno de cada indivíduo, trabalha o sentimento. É uma das linguagens que trabalha..., porque como ela falou, sentimento, personalidade e aprendizagem, né. Você pode dar seus conceitos de aprendizagem, o que a gente quer passar, né, de uma forma agradável, prazerosa e estimulante prá criança. Como ela falou, uma hora a gente tá num ritmo que os alunos não estão interessados, né. Então, você tem um conteúdo ... que, às vezes, se você passar numa linguagem teatral, eles podem ... eles aprenderão muito mais do que se você passar numa apostila, numa roda. O teatro proporciona isso.

Professora 2: O teatro é uma arte, que ela é fácil prá uns, difícil prá uns e impossível prá outros. Porque a gente convive no meio dos alunos, tem uns que vem com a pecinha pronta: - "Professor eu escrevi isso aqui, vamos representar!" Tem uns que vão no embalo dos outros e têm uns que não vão de jeito nenhum, porque são aquelas pessoas que não tem jeito mesmo. Já convivi, já confrontei com várias situações assim na educação, que eles não vão mesmo. São aqueles que não conseguem, são tão inibidos, não são capazes de falar

nem que seja uma frase ali representando. Mas é uma arte importante. É um meio que a gente tem de trabalhar e de muitas forma. A gente, a gente consegue tirar muito disso com os alunos. Você perguntou: - O que eu acho do teatro, se tem muito a contribuir para a educação? Tem muito, porque através do teatro, através dessa arte maravilhosa, tira muita coisa que às vezes através de uma aula, tira muita coisa que às vezes através de uma aula normal a gente não consegue.

Professora 5: O teatro, prá nós professores, é um meio de comunicação muito importante, porque ele permite-nos trabalhar de uma forma lúdica com as crianças, facilitando o entendimento de certos conteúdos, de certos assuntos. Eu acho que ele possibilita à criança estar se relacionando melhor, entendendo certos assuntos melhor, se desinibindo e interagindo.

6.7 AVALIAÇÃO SOBRE A OFICINA

Professora 5: O curso veio a acrescentar muito e enriquecer minha bagagem, né. Foi uma experiência muito boa. E com certeza de que de agora prá frente com meus alunos..., porque muita coisa que eu fazia antes, que eu achava que tava certo, eu vi que não é por aí.

Professora 6: Bastante satisfatório, o curso sempre enriquece o nosso trabalho. Que não fique só por aí, que tenha continuidade.

Professora 1: Olha, o curso prá mim foi uma... a coisa mais importante que eu tive de curso nestes últimos tempos. Gostei demais, aprendi. Achei o curso... eu aprendi, nossa!! Eu tenho que... muito a acrescentar na sala de aula, principalmente sobre o teatro.

Professora 4: O curso prá mim foi enriquecedor. A partir do momento que a gente tomou contato com a Amirtes, a gente viu nela uma pessoa assim diferente que trouxe o curso sobre uma nova visão e uma metodologia bem fácil de colocar em prática com nossos educandos. Tenho certeza que vai melhorar bastante o meu trabalho dentro da sala de aula. Gostaria que tivesse continuidade.

Professora 2: Como disse as minhas colegas, eu acho que a Amirtes está de parabéns, porque trouxe prá gente, assim, com bastante clareza e deixou bem fácil prá gente entender e enriquecer cada vez mais o nosso conhecimento. No primeiro momento, quando eu cheguei, eu fiquei meio assim, porque eu pensei que: será que vai ser de proveito? Mas foi muito bom o curso.

Professora 3: Idem ao que elas disseram. Olha Amirtes, foi muito bom, muito bom, muito bom...

Ministrante faz agradecimentos à participação e dedicação das professoras e do técnico da filmagem.

As professoras, após o término de todas as etapas da Oficina, explicitaram que o teatro como um instrumento para a ação pedagógica está baseado em três concepções: a primeira indicada nas fala das professoras 3 e 5, é uma atividade que exige conhecimento e domínio por parte do professor; auxilia a transmissão, de forma lúdica, dos conteúdos escolares; e ajuda a melhorar o relacionamento entre os alunos. A segunda concepção, expressa na fala da professora 1, traz a idéia de que o teatro é a expressão daquilo que se é, se sente e/ou se faz. Uma habilidade que desenvolve a medida que a pessoa vive. Por isso, por meio do teatro, ela, como professora, pode conhecer melhor seus alunos. A expressão é algo inerente ao ser humano.

Na última concepção, indicada nos discursos das professoras 2, 4 e 6, o teatro é uma arte que possui uma linguagem a ser aprendida e que seu uso na sala de aula possibilita aos alunos e ao professor não só apreender melhor os conteúdos, mas também alterarem os seus modos de agir, pensar e sentir ao confrontarem suas idéias com as dos outros.

Pelo trabalho realizado percebemos que as professoras têm uma concepção bem tradicional sobre educação e, conseqüentemente, da função do professor. Esta visão no primeiro momento dificultou o entendimento do grupo sobre a proposta do teatro. Com o desenrolar da oficina, elas passaram a vivenciar a prática teatral mediada pelos conhecimentos do próprio grupo. E a partir daí, começaram a compreender que as ações realizadas modificavam não só as suas maneiras de expressar, mas as idéias que tinham sobre o teatro.

Nas primeiras atividades dos módulos, o grupo não relacionava as idéias apresentadas nos exercícios a uma compreensão mais crítica do contexto escolar e sobre o processo de aprendizagem, já na parte final, quando das discussões sobre a produção de texto teatral, as professoras se posicionaram com base numa análise das diferentes abordagens que são apresentadas no texto. Neste sentido, o trabalho trouxe para as professoras um novo entendimento sobre o teatro, assim como a possibilidade de uma proposta diferente de trabalho com esta atividade, considerando todas as condições existentes na escola e sua

contribuição na ampliação dos processos psicológicos superiores dos alunos, assim como das próprias professoras.

Neste processo, os indivíduos aprendem não só a encenar, mas conviver com diferentes posicionamentos, o que possibilitaria ao grupo improvisar na ação caso ocorra algum contratempo. Este ato de improvisar consistiria numa forma de agir não planejada, sem alterar o ritmo do trabalho que está sendo realizado.

O que reforça a idéia da atividade teatral calcada em atender um objetivo previamente definido e que se algo de imprevisto ocorre, os indivíduos, cientes do que fazem, podem reagir, solucionando o problema para que o trabalho continue.

As professoras consideram que a atividade teatral interfere qualitativamente, no processo de formação do aluno, envolvendo diferentes aspectos do psiquismo humano, tais como afetividade, cognição e comportamento. O que vai ao encontro à concepção do teatro como um instrumento cultural que deve ser utilizado por todos os alunos, não com o objetivo de formar artistas, e sim a promoção de uma ação pedagógica que suscita uma compreensão crítica da realidade, da apreensão dos conteúdos didáticos e da reflexão entre este e o contexto social.

Embora as professoras reconheçam a contribuição do teatro no contexto escolar, a ênfase maior é dada ao ensino relacionado à Língua Portuguesa, à História e à Geografia e ao controle do comportamento dos alunos. Indicando que para a Matemática e cálculos seria mais difícil. Mantendo, assim, a distinção hierárquica entre as áreas de conhecimento. Não há a compreensão de que se alterando a forma de pensar a partir de uma atividade lúdica esta mudança também contribuiria no modo como o indivíduo compreende todo o conteúdo escolar, bem como o social.

No entendimento das professoras sobre a linguagem não-verbal, mesmo de modo não tão consciente, o primeiro momento traduziu a dualidade entre a idéia de teatro como a imitação da vida e a representação da mesma. Com o avanço dos exercícios, o grupo iniciou um processo de reflexão sobre o significado do trabalho com o corpo, que provocou mudanças consideráveis nos próprios gestos que o grupo produziu no final, sendo que no começo eram simples e pouco expressivos. Estes adquiriram, na última parte da oficina, uma expressividade bem definida mostrando o que o grupo realmente havia proposto e definido para os trabalhos de produção de texto.

Disto pode-se perceber que as mudanças ocorridas no uso da linguagem não-verbal está inter-relacionada com a utilização de outros processos psicológicos, como linguagem verbal, afetividade e pensamento, os quais foram conteúdos importantes para a elaboração das atividades propostas cuja efetivação se deu por meio de gestos e expressões corporais.

Uma outra questão que se apresenta com relação à linguagem não-verbal é a separação entre a expressão do corpo e a do rosto como se fossem partes que agissem em separado. O que ocorre é que pela profissão, professor, o exercício verbal se torna mais evidente, colocando em segundo plano os demais gestos. Além do fato de que, como professor, estão na posição de comandar as expressões não-verbais dos alunos. Assim, nos exercícios, quando tiveram que agir pelo comando de outro encontraram dificuldade de realizá-lo, aliado à incompreensão do que o outro queria fazer. Esta dificuldade foi resolvida na medida em que foram se apropriando de informações, criando uma relação amistosa e executando outros tipos de exercícios.

A idéia de que a motivação, mesmo não consciente, é o que afeta indivíduo a agir, foi o que fez as professoras, mesmo constrangidas, a fazerem os exercícios pois, sabiam o objetivo da Oficina e o que buscavam compreender. Assim, conscientemente, todas tinham um motivo que as levou a participar das etapas do trabalho.

A afetividade, como o aspecto que suscita o indivíduo à ação, é ainda uma relação não compreendida pelas professoras, mas que na atividade teatral é um aspecto fundamental, porque para realizar os exercícios elas precisaram ter vontade de fazê-lo. E só por isso enfrentaram a inibição, o medo e a crítica de outro. Tal postura no decorrer da oficina, possibilitou não só uma execução mais precisa das atividades, como também, um entendimento mais crítico sobre os conteúdos trabalhados e sua contribuição para o contexto escolar.

Portanto, a afetividade é o que provoca o indivíduo a agir no sentido de superar uma sensação desagradável, solucionar um problema e qualquer outra situação. No teatro, alunos e professor estão em uma atividade na qual a afetividade será um processo de preponderância no desenvolvimento das ações. Os indivíduos, deste modo, constituem formas mais evoluídas de lidar afetivamente com a realidade. Por conseguinte, a afetividade é elaborada pela interação social por ser um processo em constante mudança frente às exigências do meio cultural.

Por último, quanto à linguagem verbal, os discursos do grupo durante a Oficina e nos Ciclo de Discussões, foram constituídos de palavras, cujos significados, às vezes, contradiziam o que pretendiam dizer, bem como foram utilizados termos para explicar questões teóricas para as quais os significados utilizados não eram adequados. Outro ponto mostrado nas exposições orais foi a utilização da linguagem oral unida à produção de gestos. Isto porque sem esses gestos as professoras não conseguiriam expressar sua idéia.

A inadequação, na utilização das palavras tem por base duas questões. Uma seria a não compreensão de que as palavras explicitam um conceito, ou melhor, uma concepção de como os homens em dado momento histórico explicam os fatos e acontecimentos ocorridos, pois a linguagem verbal, um sistema de códigos, é um produto social e histórico. A outra questão a ser considerada é que no momento em que os indivíduos se confrontam com um novo conhecimento e/ou conteúdo sobre algo já conhecido, como foi o caso do teatro, eles não aprendem o novo de uma forma automática, mas em um processo, no qual a idéia existente (tese) entra em confronto com a nova (antítese) e até que os indivíduos cheguem a uma nova compreensão (síntese), ou seja, alterem o seu pensamento sobre o assunto, ainda utilizam as palavras inadequadamente para expressarem as novas idéias que estão aprendendo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado nesta pesquisa foi uma investigação sobre as possibilidades da ação pedagógica do teatro nas quatro últimas séries do Ensino Fundamental, na Rede Municipal de Educação de Campo Grande, a partir da consideração do teatro como um instrumento social e histórico, o qual só se constitui como produto cultural a partir de uma ação coletiva, evolutiva e intencional dos indivíduos. Por isto no processo de produção desta atividade os processos psicológicos superiores (pensamento, linguagem e afetividade) seriam constituídos e estariam em constante processo de transformação.

Em decorrência disto buscamos analisar a concepção de teatro com que as professoras da Rede Municipal de Ensino trabalham. Posto que compreendemos, também, que a relação dos indivíduos com o meio, ocorre de forma mediada, através do uso de signos e instrumentos. Assim, no seu dia-a-dia as professoras elaboram sua ação pedagógica com base nos conhecimentos que possuem relacionando-os com as propostas da instituição em que lecionam. Neste sentido, elas vão significando os conteúdos didáticos.

Por conseguinte, como queríamos compreender a contribuição do teatro no contexto educacional, desenvolvemos uma Oficina de Teatro com quatro grupos de atividades apoiando-nos na concepção de teatro como instrumento de conscientização, nos moldes da proposta de Boal (1980).

As informações obtidas indicaram que o conceito de teatro usado pelas professoras que utilizam o teatro na escola, está calcado em concepções inatistas, nas quais essa categoria artística seria um meio de eliminar os problemas de comportamento e de relacionamento, todavia, nas atividades dramáticas os alunos aprenderiam a expressar as habilidades que já

possuem. Entretanto, como um dos aspectos fundamentais da Oficina foi o diálogo, ou seja, a discussão entre os participantes procurando compreender o que estavam comunicando através das atividades, as professoras puderam perceber que os conteúdos expressados são as elaborações que foram capazes de realizar a partir do confronto entre os seus conhecimentos e o das outras, por meio de uma relação mediada.

Na abordagem inatista, a atividade teatral visaria o desenvolvimento e o aprimoramento das capacidades intelectuais, tais como espontaneidade, imaginação, percepção e o relacionamento social, como também o conhecimento e a qualificação das possibilidades do corpo e da voz, estimulação da percepção plástica dos gestos, dos movimentos e da postura. Esta concepção de teatro está baseada na visão de que a educação consiste em desenvolver as habilidades inatas em todo ser humano, para melhor adaptação do homem ao seu grupo social. Para Reverbel (1993, p. 12) “educar não é transmitir conhecimentos e treinar condutas, mas criar uma situação psicossocial que leva o aluno a descobri-los numa obra verdadeiramente original.”

A função do teatro nesta concepção educativa serve para a liberação das idiossincrasias dos aspectos sociais para que a criança, apoiada e protegida, possa assumir seu papel na sociedade e executá-lo sem dificuldade. Ou seja, na escola o teatro vem e ser um recurso para a correção dos comportamentos que interferem negativamente na formação do indivíduo. Isto significa que a educação trabalhada pelo viés do teatro contribui para a formação integral do homem, pois ao desenvolver as habilidades inatas elimina as barreiras individuais que levam a apreensão inadequada dos conteúdos transmitidos pela escola.

Ao reconhecer a contribuição desta pesquisadora na sistematização de uma ação pedagógica tendo o teatro como base, é preciso compreender que seu trabalho baseia-se na concepção da sociedade como um organismo funcional e estrutural; no qual a ação das classes são interligadas, para manutenção harmoniosa da estrutura social. Esta visão ancora-se no funcionamento biológico do ser humano. Posto que as idéias existiriam num mundo independente, ao qual o homem só teria acesso pela instrução e pela reminiscência. O homem nasce com determinadas habilidades para serem desenvolvidas. No entanto, o desenvolvimento destas passa por idiossincrasias, por isto o homem deve ser educado, eliminando-as conforme a unidade orgânica de seu grupo social. Por conseguinte, o objetivo dos educadores deverá ser o de desenvolver qualidades espirituais mais puras no homem. O argumento é que o desenvolvimento das qualidades positivas elimina seus opostos. Se

educarmos, apoiados na função criativa e libertadora, estaremos excluindo a formação de impulsos egoístas e anti-sociais.

Desenvolvendo o físico, ou seja, a maturação biológica do organismo manifestado pela expressão de signos e símbolos audíveis e visuais, o homem educado é aquele que produz bons sons, gestos, imagens e movimentos. Neste sentido, educar significa ensinar as crianças a desenvolverem a e utilizarem as faculdades de pensamento, lógica, memória, sensibilidade e intelecto para a produção de bons modos de expressão. Afigura-se, então, que o objetivo da educação é a formação de pessoas hábeis em modos de expressão, porque o homem bem educado é aquele que, ao utilizar suas faculdades psíquicas produz bons sons, imagens, tal qual um artista, cujo produto (obra de arte) representa melhor forma de expressão de determinada categoria de arte.

O teatro na educação seria o mecanismo mais eficaz para o homem ideal, aquele cujas habilidades inatas seriam desenvolvidas pela maturação biológica e aquisição dos valores estéticos e morais transmitidos pelo professor. Este manteria uma relação amistosa e fraternal com o aluno, para que o mesmo se sentisse seguro e adquirisse os valores de um bom cidadão de acordo com as necessidades da estrutura social em que vive.

Tendo em vista que as considerações e as opiniões das professoras sobre a função do teatro foram sobre:

- desenvolver no aluno sua capacidade de se expressar;
- despertar autonomia, auto-disciplina, respeito por si e pelo outro, responsabilidade, criatividade, trabalho em grupo, observação, criticidade, leitura e liderança;
- proporciona aos alunos um trabalho em equipe, dando oportunidade de enriquecimento e desenvolvimento da linguagem oral da expressão corporal e de criatividade;
- a desenvolver nos alunos a descontração, a desinibição, a imaginação criadora, a participação em grupo, respeitando as regras. Além de ser mais um meio de avaliar o aluno quanto à essa habilidade de expressão;
- tem um grande poder de trabalhar a subjetividade humana, e, sendo assim é muito importante que o professor tenha consciência desse poder e que saiba aplicar o teatro na educação, trabalhando a essência humana para a lapidação do ser. (transcrito das opiniões das professoras no questionário)

Percebe-se que, nas colocações, as professoras abordaram o desenvolvimento da criatividade, da imaginação criativa, da linguagem oral, da expressão corporal e da

consciência, sem relacionar esses conteúdos aos processos psicológicos superiores. Mesmo porque, na concepção das professoras, a linguagem, a afetividade e o pensamento, processos psicológicos superiores enfatizados nesta pesquisa, são considerados capacidades que os alunos do Ensino Fundamental já possuem e o não saber usá-los está ligado à desordem de comportamentos, falta de apoio da família e/ou a influência da mídia. Não cabendo, exclusivamente, aos profissionais da educação a função de resolver tais problemas, apenas procurar controlar as atitudes indesejáveis no espaço escolar para que os conteúdos previstos possam ser transmitidos. E quanto à formação de processos psicológicos superiores é algo não objetivado, pois aos alunos são cobrados os aspectos referentes a conteúdos e atitudes.

Então se poderia considerar inviável trabalhar o teatro sob esta perspectiva. Porém, através do registro audio-visual realizado, constatamos que o grupo de professoras, apesar da falta de domínio teórico, apresentou uma resposta diferente, ou seja, iniciaram um processo de reflexão sobre o teatro com outra referência.

Partindo do pressuposto de que pela atividade os indivíduos possam elaborar novas formas de lidar com a realidade por meio de uma relação mediada por instrumentos e signos, bem como pela realização desta se pode compreender como os processos psicológicos superiores afetam as ações dos homens. O trabalho desenvolvido na Oficina de Teatro permitiu que as professoras apresentassem a concepção de teatro com que trabalham. E como a metodologia utilizada visava que o grupo explicitasse o seu entendimento sobre esta atividade dramática através das discussões após os exercícios e das sessões de vídeo destes. Os resultados atingidos indicam que a possibilidade de trabalhar o teatro com vistas à formação de processos psicológicos superiores (linguagem, afetividade e pensamento) é viável.

As professoras ao reverem as atividades puderam compreender as limitações corporais proporcionada por uma linguagem não-verbal cristalizada; entender que a partir de algumas palavras se pode constituir um texto dramático, o qual traduz muitas concepções, por exemplo de homem, educação, etc. Estas foram aprendidas quando o grupo realizou análise das produções textuais para a sua encenação.

Com base nestes, entre outros exemplos, a atividade teatral ajudou a uma leitura mais crítica sobre esta categoria artística no contexto escolar. Por conseguinte, as professoras ao

executarem uma seqüência de atividades, puderam tomar conhecimento de como desenvolver o teatro com o objetivo a interferir no modo de agir, pensar e sentir dos alunos.

Outra contribuição da Oficina foi que ao se discutir os aspectos relacionados à estrutura do teatro, foi possível realizar uma reflexão sobre a educação e a função do professor. O que levou, em alguns momentos, o grupo a fazer uso de uma linguagem verbal bastante imprecisa e/ou truncada, apoiada em expressões faciais e corporais para que conseguissem não só expressar o próprio pensamento, mas, também, compreender as informações novas que a situação apresentava.

Mesmo sem o domínio teórico necessário a respeito da concepção sócio-histórica, o grupo pôde entender que a relação do indivíduo com o meio, não se dá de uma forma direta, porque as próprias professoras apresentaram outra postura sobre assuntos que lhes eram comuns. Ao reformularem suas idéias basearam-se nos processos psicológicos que possuíam e nas novas informações recebidas. Foi neste confronto que elas chegaram a produção de uma encenação teatral contendo uma reflexão crítica sobre a instituição escolar e o modo como a sociedade entende a educação (referência à atividade módulo 6).

Demonstrando que é possível o teatro contribuir na formação de processos psicológicos superiores, ressaltamos que a atividade deve ser trabalhada sobre três pilares:

-linguagem não-verbal: objetivando o conhecimento do corpo e a expressividade dos gestos. Sendo possível desfazer estas estruturas musculares por meio de desmonte, da verificação e análise destas para que se tornem conscientes e propiciem aos indivíduos condições de criar novas estruturas musculares. Contribuindo para que os sujeitos possam interpretar outros personagens diferentes de si mesmos. E assim, compreendam que as profissões numa sociedade são também demarcadas pela expressão corporal. A finalidade, então consistiria em desenvolver a capacidade expressiva do corpo, uma vez que os indivíduos estão acostumados a se expressarem somente com o uso da palavra.

Nos jogos deste tipo, o importante é fazer com que todos os participantes se esforcem para expressar-se através de seus corpos, coisa que não estão acostumados a fazer. Ainda que se cometam todos os erros imagináveis, o exercício será igualmente bom se os participantes tentarem se expressar fisicamente, sem o recurso da palavra. (BOAL, 1980, p. 138)

-linguagem verbal: ao representar uma peça o grupo é levado a discutir o texto dramático, utilizando os códigos lingüísticos. Neste exercício os indivíduos ampliam seus

conhecimentos sobre a língua, bem como a tornam um instrumento mediador entre o personagem e o público, possibilitando a este último compreender as intenções do grupo com a montagem do espetáculo.

-atividade coletiva: o grupo ao se decidir utilizar o teatro como instrumento de expressão e comunicação com o meio social, estabelece que irá desenvolver uma ação mediada coletiva e cuja natureza está relacionada à aspectos psicológicos, como a emoção, vontade, e outros. Assim os indivíduos, em dado momento, conseguem interagir com o outro na organização de ações e operações que possibilitam, através da encenação de um texto, a satisfação de necessidades (motivos) que, embora sendo individuais, sua objetivação foi possível de ser alcançada por meio de uma atividade coletiva, teatral.

Neste sentido, o teatro é uma atividade volitiva e interacional voltada não para o exercício profissional, mas para o desenvolvimento pleno do indivíduo, possibilitando a formação de consciência crítica. A ação do professor deve ter a função mediadora, além de um membro do grupo, que ao participar efetivamente de todo processo de elaboração do teatro provoque no grupo a prática do exercício de análise apoiada no confronto de idéias até que o mesmo chegue à uma conclusão, a mais elaborada possível. Assim, o professor não estaria preocupado na produção de atos corretos ou na eliminação de comportamentos indesejáveis, mas no processo, ou seja, como o grupo realiza suas ações; como planeja, elabora e concretiza a produção teatral. Colocando em segundo plano o aprendizado técnico, que certamente ocorrerá, não por ser uma meta, mas por uma necessidade de melhorar o domínio da linguagem teatral e dar mais qualidade ao conteúdo com que se trabalha.

Outros aspectos relevantes para que o teatro possa ser efetivado no Ensino Fundamental nas redes públicas de educação são o espaço institucional e a formação profissional.

Quanto a instituição escolar, a pesquisa mostrou que nas escolas não existe um local próprio para as atividades teatrais e/ou artísticas. Os espaços disponíveis são: a quadra, cuja função primeira é a prática de esportes e na sua maioria são descobertas, fato que torna inviável a realização da atividade. O pátio interno, também, é um espaço indisponível, porque durante os períodos de aula as faxineiras estão limpando e, geralmente, por ser centralizado, o som produzido nos exercícios teatrais interferiria no trabalho dos demais professores. Assim

só resta a sala de aula, onde o espaço é mínimo, não possibilitando as atividades corporais, apenas as de leitura e produção de texto. Reduzindo o teatro apenas ao seu aspecto textual.

No tocante à formação profissional, o grupo, apesar de possuir formação acadêmica realizada em épocas diferentes, o conhecimento a cerca do teatro centra, como já indicado, em concepções inatistas, acrescidas de informações oriundas de cursos de capacitação de curta duração. Tal fato traduz uma situação preocupante, pois mesmo compreendendo que houve uma mudança curricular de certa abrangência, a formação de professores ainda não está possibilitando uma prática educativa consciente. Isto pôde ser observado na informação das professoras, quando afirmaram que colocando em prática os conhecimentos aprendidos no curso de Artes, suas atividades não apresentaram um resultado produtivo.

Tais questões, só vêm ressaltar que, para a atividade teatral ocorra na intenção de ser instrumento pedagógico, disponível ao professor das diferentes áreas de conhecimento, exige que a escola seja pensada com uma estrutura física diferente da atual, bem como a expansão de pesquisas sobre este enfoque e a respectiva publicação de estudos junto aos professores e cursos de formação de professores. Reafirmando a visão de que o professor deve considerar a pesquisa como um instrumento de aprimoramento de sua *práxis* pedagógica pela possibilidade da formulação de um novo conhecimento e entendimento sobre a educação que propicie aos alunos a apreensão de instrumentos para um agir coerente e consciente em seu contexto social.

REFERÊNCIAS

AGUIAR . Reflexões a partir da psicologia sócio-histórica sobre a categoria consciência. In: FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Cadernos de Pesquisa**. nº 110. São Paulo: Autores Associados, 2000. p. 125-140.

BARBOSA, A. M. **Arte-Educação: leitura no subsolo**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Arte Educação no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BOAL, A. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

BOCK, A. M. B et al. **Psicologia Sócio-Histórica**. São Paulo: Cortez, 2001.

BONIN, L. F. R. **A teoria histórico cultural e condições biológicas**. 1996. 387 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

BRASIL, Secretaria Municipal de Assistência Social. Divisão de Assistência Infanto Juvenil. **Projeto: Arte-Educação**. Campo Grande, MS, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 3. ed. Ministério da Educação, 2001. Vol 1 e 6.

CABRAL, Álvaro. **La Psychologie Sociale**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CAVALIERI, A. L. F. **Teatro vivo na escola**. São Paulo: FTD, 1997.

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

DUARTE, N. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a didática em Vigotsky e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. In: CADERNOS CEDES. **Educação & Sociedade**. Revista Quadrimestral da Ciência da Educação, nº 71. Campinas: Cedes, 2000. p. 79-113

ENERSUL. **Campo Grande: 100 anos de Construção**. Campo Grande: Matriz, 1999.

FERRAZ, M. H. C. T., FUSARI, M. F. R. **Metodologia do Ensino de Artes**. São Paulo: Cortez, 1993.

FIGUEIREDO, L. C. M. **Matizes do pensamento psicológico**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

GRAMSCI, A. **Reflexão de Gramsci sobre o pensamento pedagógico**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

GUARESCHI, P. A. (org.). **Os construtores da informação: meios de comunicação, ideologia e ética**. Petrópolis: Vozes, 2000.

JAPIASSU, R. **Metodologia do ensino de teatro**. Campinas: Papirus, 2001.

KOZULIM, A. **A psicologia de Vigotsky**. Madrid: Alianza, 1994.

LA PSYCOLOGIE SOCIALE. Direitos para a língua portuguesa. Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1976.

LANE, S. (org.). **Arqueologia das emoções**. Petrópolis: Vozes, 1999.

LEÃO, I. B. **Os professores universitários: a emoção e o pensamento em um trabalho intelectual institucionalizado**. 1999. 299 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

LOMBARDI, J. C (org.). **Globalização, pós-modernismo e educação**. Campinas: Autores Associados, 2001.

LÚRIA, A. R. et al. **Psicologia e pedagogia II**. 2. Ed. Lisboa, Portugal: Estampa, 1991.

_____. **Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Lúria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MARTINS, M. C. et al. **Didática do ensino de artes**. São Paulo: FTD, 1998.

MEIRA, Luciano. Análise Microgenética e Videografia. In: **Temas em Psicologia**. nº 3. UFPE: Recife, 1994.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 20 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MORATO, E. M. Vigotsky e a perspectiva enunciativa da relação entre linguagem, cognição e mundo social. In: CADERNOS CEDES. **Educação & Sociedade**. Revista Quadrimestral da Ciência da Educação, nº 71. Campinas: Cedes, 2000. p. 149-164.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky, Aprendizado e Desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. 2.ed. São Paulo: Scipionne, 1995.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: princípios & procedimentos**. Campinas: Pontes Editores, 2001.

PEIXOTO, Fernando. **O que é teatro**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1980.

QUINTERO, Rodolfo. **Elementos para una psicologia del trabajo**. Caracas, 1963.

READ, H. **Educação pela arte**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

REVERBEL, Olga. **O texto no palco**. Porto Alegre: Kuarup, 1993.

ROCHA, D. **A atualidade do pensamento de Gramsci**. Campo Grande, MS: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 1991.

ROSA, Maria da Glória Sá et al. **Memória da arte em MS: história de vida**. Campo Grande: UFMS/CECITEC, 1992.

SADALLA, A. M. F. A. **Com a palavra a professora: suas crenças e ações**. Campinas: Alínea, 1998.

SARUP, M. **Marxismo e educação**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1980.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 12 ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

_____. **Escola e Democracia**. 33. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SENNETT, Richard. **O declínio do homem público: as tiranias da intimidade**. 7.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SILVA, Armando Sérgio da (org.). **Guinsburg: Diálogos sobre teatro**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1992.

TOMMASI, L; WARDE, M. J; HADDAD, S. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

VIGOTSKY, L. S; LEONTIEV, A. N; LÚRIA, A.R. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: Icone, 1998.

VIGOTSKY, L. S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Teoria e método em psicologia**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **La Imaginación y el arte em la infância** (ensayo psicologico). Madrid: Akal, 1982.

ANEXOS

Anexo 1 – PROJETO DA OFICINA DE TEATRO

Anexo 2 – FICHA DE INSCRIÇÃO DA OFICINA DE TEATRO

ANEXO 1- OFICINA DE TEATRO

AMIRTES MENEZES DE CARVALHO E SILVA

OFICINA DE TEATRO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

PROGRAMA DE POS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CURSO DE MESTRADO

CAMPO GRANDE, 17 DE JUNHO DE 2002.

APRESENTAÇÃO:

O presente projeto contém informações sobre a OFICINA DE TEATRO a ser realizada com os professores de Educação Artística da REME (Rede Municipal de Educação).

A oficina é um instrumento técnico para a coleta de dados referente aos aspectos pedagógicos do teatro no contexto educacional. Compondo a etapa de análise e diagnóstico das condições do teatro no processo de formação do indivíduo, nas quatro últimas séries do Ensino Fundamental. Trata-se da parte empírica da pesquisa sobre a AÇÃO PEDAGÓGICA DO TEATRO para a elaboração da dissertação como exigida para a conclusão do curso de Mestrado em Educação da UFMS.

Entretanto, as atividades a serem desenvolvidas permitirão o aperfeiçoamento dos professores envolvidos para a utilização do teatro como uma das linguagens culturais que possibilitam o ensino e a aprendizagem dos diversos aspectos e conteúdos próprios da educação formal.

JUSTIFICATIVA:

A pesquisa que ora estou desenvolvendo, com a orientação da Prof^a Dr^a Inara Barbosa Leão, no Curso de Mestrado em Educação da UFMS, visa elucidar a contribuição pedagógica do teatro no processo de formação do indivíduo na etapa final do Ensino Fundamental da REME (Rede Municipal de Ensino).

Isto porque, realizo há vários anos trabalhos, como professora e teatróloga no município de Campo Grande, e obtive conhecimentos que agora procuro organizar de modo a constituírem um documento teórico-prático que apresente as possibilidades pedagógicas da atividade teatral. Considero que na literatura, no tocante a esta questão, tem-se livros que apresentam as várias metodologias para o ensino do teatro, mas há não um estudo sobre a contribuição do teatro na formação dos indivíduos no sistema educacional.

Assim, para a conclusão de minha pesquisa necessito, não só obter informações sobre o pensamento dos professores de Educação Artística da REME (Rede Municipal de Ensino) sobre o teatro, como apresentar e discutir com os mesmos a utilização do teatro com contexto escolar. E o meio considerado propício para a realização da coleta destes dados é o exercício teatral.

Por estas razões preparei uma oficina de teatro, à qual apresento ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, com o objetivo de obter a devida autorização para a realização da mesma. Afirmo que a participação na oficina não causará transtornos ao pleno desenvolvimento das atividades profissionais dos participantes, e permitirá que os mesmos entendam e se apropriem das possibilidades e técnicas que os exercícios teatrais proporcionam à educação.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA:

As manifestações artísticas não só possibilitam ao homem a melhor compreensão dos conteúdos educacionais, bem como leva-o a conhecer o mundo e a si mesmo através da elucidação da experiência vivida. Neste sentido o teatro, sendo a categoria de arte que envolve todas as demais formas artísticas, favorece aos indivíduos conhecer e discutir as questões sociais.

O espaço possível para desenvolver o teatro com vistas ao fomento de uma ação pedagógica é a escola. Assim sendo parto para uma pesquisa que aponte a contribuição do teatro no contexto escolar, e por conseguinte delimite o papel da arte cênica (teatro) no sistema educacional.

Acredito que este o estudo precisa ser balizado por uma teoria que considere o homem como sujeito de sua própria história, porque o teatro, assim como os demais conteúdos da vida humana, se constitui a partir da ação laboriosa dos homens mediada pelos signos e instrumentos produzidos e/ou disponíveis em cada período histórico. Assim, a Teoria Sócio-Histórica elaborada a partir das idéias de Vigotsky é a que permite o estudo das produções humanas como instrumentos de constituição do próprio homem como sujeito histórico e social, por preconizar em seus fundamentos os seguintes pontos:

- as origens das formas superiores de comportamento consciente são encontradas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo externo;
- a fonte das formas humanas da atividade psicológica está no mecanismo geral pelo qual a sociedade e a história moldam as estruturas das formas da atividade psicológica;

- as funções superiores incorporam os estímulos auxiliares (instrumental) produzidos pela pessoa. Assim, o adulto não só responde aos estímulos, mas altera-os ativamente e usa estas codificações como instrumento de seu comportamento; - a sociedade organiza os tipos de tarefas e instrumentos físicos e mentais que os indivíduos terão que adquirir para fazerem parte do grupo. Um dos instrumentos inventados pela humanidade foi a linguagem.

Os instrumentos culturais expandem os poderes do homem, tomando a sabedoria do passado analisável no presente e passível de aperfeiçoamento no futuro. O teatro, além de suscitar o uso dos instrumentos, permitindo ao homem refletir sobre o seu contexto social, também sistematiza um campo específico do psiquismo do homem: o sentimento. E isto é um trabalho do pensamento. Neste sentido, o teatro é objeto de estudo científico por relacionar-se com as funções vitais da sociedade em relação aos outros campos da vida social e ao condicionamento histórico concreto.

No teatro, como na arte, funciona o processo do dispêndio e da descarga da energia nervosa, pois quanto maior a descarga maior a comoção causada pela arte. Isto por que o teatro provoca a excitação do sentimento. Este prazer artístico requer uma elevadíssima atividade do psiquismo, pois o sentimento é um processo consciente, ou seja, da mente.

A este processo de excitação dos sentimentos Vigotsky denominou de processo de Catarse, ou seja, a descarga da energia nervosa que constitui a essência do sentimento. A função última da arte, para ele, é provocar a catarse - a descarga de energias úteis e importantes. Quanto mais sedutor for o conteúdo da arte maior será a efeito catártico para o criador e o receptor.

A atividade teatral pode contribuir muito para a atividade do professor, uma vez que possibilita aos alunos abordarem os conteúdos escolares sob um novo enfoque, o do jogo de encenação. Mesmo havendo regras claras de como desenvolver as atividades, o teatro exige dos alunos que estes combinem suas idéias a fim de conseguirem uma única para o grupo, precisam também conhecer sobre o que querem trabalhar e, o mais importante, todas as atividades teatrais são constituídas a partir da lógica do lúdico. Isto significa que o clima no qual transcorre as ações é similar ao do jogo. Os participantes ao criarem o modo como irão encenar o assunto, são estimulados a desenvolverem a imaginação, espírito de equipe, desprendimento e excitação das emoções individuais. Estas sensações, no contexto escolar, são contidas por normas de conduta muitas rígidas não permitem ações diferenciadas entre os alunos. A sala de aula é regida por um código, no qual há uma nítida definição do que seja um bom comportamento, o qual deve ser incorporado por todos.

A prática escolar carece de novas metodologias e atividades que possibilitem aos alunos encontrarem um sentido real para a apreensão dos conteúdos escolares e a partir deles ampliarem suas oportunidades de inserção e/ou ascensão sociais. E o teatro, enquanto produto da atividade humana, é uma forma de expressão dos sentimentos, concepção de mundo e da organização social dos homens. A junção do teatro à ação pedagógica significaria uma abertura para o desenvolvimento da capacidade criativa, espontaneidade e o retomo do lúdico no processo de aprendizagem formal, uma vez que os indivíduos seriam estimulados a criar novas formas de agir e pensar, alterando sua visão de mundo e de si mesmo. E, conseqüentemente, a aprendizagem escolar passaria a ter um significado e sentido relevantes para os alunos, pois este conhecimento, juntamente com a ação do professor, seria um elemento mediador que ampliaria as capacidades físicas e cognitivas dos alunos. Além do que, também, proporcionaria aos indivíduos compreender a emoção como um aspecto necessário e positivo no processo de ensino-aprendizagem. Posto que, estes para estarem em atividades precisam de um motivo, cuja gênese é manifestada pelo sentimento.

Por conseguinte, o teatro pode vir a ser um meio pelo qual os professores podem interferir qualitativamente no processo de aprendizagem dos alunos. Isto porque a base da atividade está calcada em quatro aspectos, que também são fundamentais à educação, estes são: o corpo, a emoção, linguagem verbal e atividade coletiva.

O aspecto motor é um elemento muito forte para a realização de qualquer atividade humana. O corpo precisa estar em condição de realizar comportamentos diferentes a fim de facilitar a apreensão de novas informações. Porém, nas salas de aulas os alunos passam grande parte do tempo em uma mesma posição. Esta fixação do corpo numa posição faz com que o aluno perca o prazer do movimento enquanto algo que o ajude a compreender melhor os conteúdos.

Outro elemento que é próprio da expressão corporal é a destreza e a plasticidade dos movimentos. Como os alunos do Ensino Fundamental estão numa fase de crescimento físico e da descoberta de novos comportamentos, os exercícios teatrais auxiliariam a realização de gestos que poderiam ampliar a capacidade dos alunos em dar respostas às necessidades do cotidiano, porque estas abordariam assuntos do contexto social, bem como trabalharia o domínio e o controle de suas respirações e dos movimentos corporais de forma criativa e consciente.

Quanto à emoção, na concepção sócio-histórica ela é o elemento que suscita o indivíduo para a ação. Mas para que esta leve à organização de uma atividade é preciso que o indivíduo tenha

consciência de seus sentimentos. Esta consciência só pode ser constituída quando os indivíduos expressam suas emoções de modo a compreenderem seus sentidos e significados.

Na rotina das salas de aula, os alunos têm poucos momentos para discutirem suas expressões emocionais, sem haver uma sanção e/ou correção dessas manifestações. E assim descobrirem novos e diferentes modos de expressarem seus sentimentos e outros afetos. A vida fora do ambiente escolar, também, exige que os indivíduos saibam utilizar suas emoções. Posto que as pessoas estão vivendo em constantes situações de tensão, precisando reagir rápidos para não serem passados para trás. Ou como dizem “ficar fora da onda”.

A atividade teatral, seja qual for a sua função, trabalha com diferentes tipos de manifestações emocionais que os seres humanos possam apresentar. Isto porque são ações de representar os vários aspectos da vida humana, assim os alunos têm oportunidade de refletir sobre o sentido da emoção e decidir qual o mais apropriado a cada situação, sem haver uma censura. O elemento determinante para a escolha do sentimento apropriado a situação em questão será o consenso do grupo.

O teatro é uma atividade essencialmente coletiva; proporciona aos participantes as condições para criarem uma relação dialógica, quebrando a atitude de ouvinte. Os alunos terão, nesta atividade, de agir em contato verbal e físico com os parceiros. Estes contatos são bons momentos para os mesmos expressarem suas idéias; encontrar formas mais elaboradas para sua exposição, organizando o próprio pensamento, através da representação de personagens.

É, também, pela linguagem verbal que o texto dramático ganha sentido. A linguagem verbal torna-se um elemento fundamental para a produção teatral e seu exercício suscita nas pessoas um aprimoramento e maior domínio das formas e do uso da língua.

Sendo um dos objetivos da educação que os alunos tenham conhecimento da língua a tal ponto que possam, por ela, expressar suas próprias idéias e/ou compreender as informações por meio do uso código lingüístico; a prática do teatro em sala de aula interferiria na capacidade do aluno de compreender a estrutura da língua, podendo usá-la nos mais diferentes estilos e formas diferentemente de apenas reproduzir mecanicamente textos e/ou frases, sem nenhum sentido para o próprio indivíduo.

Outro ponto que aproxima o teatro a educação é o elemento lúdico presente na estrutura das atividades, pois todos os conteúdos, sentimentos e comportamentos são constituídos sob a atmosfera do jogo e da brincadeira. Neste sentido, os alunos se sentem livres das normas e convenções sociais impostos pela escola e pela sociedade, podendo, assim, elaborar novas

regras que sejam mais adequadas às situações com que estarão trabalhando. Esta liberdade exigida pelo teatro suscitaria aos indivíduos a condição de analisar a própria realidade sob aspectos diferentes do convencionados. Conseqüentemente, os membros do grupo (professor e aluno) podem reelaborar as convenções estabelecidas, tornando-as efetivamente um construto coletivo, cuja função primordial seria garantir a qualidade da convivência do grupo e as condições para uma aprendizagem significativa.

OBJETIVOS:

- Identificar a concepção de teatro presente na prática pedagógica dos professores das quatro últimas séries do Ensino Fundamental da REME (Rede Municipal de Ensino) de Campo Grande e atualizá-las em relação às concepções mais desenvolvidas;
- Analisar as contribuições do teatro no processo individual de ampliação da consciência, pelas análises das problemáticas grupais presentes nas atividades desenvolvidas;
- Coletar dados para pesquisa: AÇÃO PEDAGÓGICA DO TEATRO do Curso de Mestrado em Educação — UFMS.
- Contribuir para que os professores tenham acesso as técnicas e possibilidades do teatro na Educação.
- Possibilitar aos professores a aprendizagem de exercícios teatrais, que contemplem os objetivos para as quatro últimas séries do Ensino Fundamental apresentados pela Sequência Didática, documento da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande.

METODOLOGIA:

Para o desenvolvimento filogenético, a criação e utilização de instrumentos e a aquisição da linguagem marcaram o salto qualitativo no desenvolvimento da espécie humana, posto que a partir da utilização dos instrumentos, o homem pôde dominar a natureza, garantindo a sua existência.

Em decorrência do desenvolvimento de uma atividade laboriosa, o trabalho, houve o desenvolvimento dos processos psicológicos, como: a ação conscientemente controlada, a atenção voluntária, a memória e o pensamento. Uma vez que a criação dos instrumentos consiste em uma atividade consciente e sua utilização exige a simbolização e conceituação para que os homens possam utilizá-los socialmente.

Sendo assim, tomou-se necessário a criação de sistemas simbólicos que permitissem aos homens a comunicação e a organização de suas ações. Dos sistemas simbólicos criados a

linguagem verbal se tomou o sistema básico para todos os grupos humanos. Isto porque permite o intercâmbio social, ou seja, possibilita a comunicação entre os indivíduos, impulsionando, também, o desenvolvimento da própria língua e tomando-a mais sofisticada. Isto é possível, porque o uso da palavra faz com que os homens, apesar de sua relação com o meio ser uma experiência pessoal e particular; simplifique e generalize os signos a fim de que estes possam ser comunicados aos demais membros do grupo.

Assim, a linguagem verbal estimula o processo de formação de conceitos. A palavra, por meio da abstração — processo constituído pelo mecanismo da internalização das características dos objetos - assume um significado simplificado e genérico no qual os indivíduos podem relatar a experiência subjetiva de modo que todos a entendam. Posto que estará utilizando palavras, cujo significado é compreensível a todos do grupo.

O que concerne à linguagem uma outra função: a de pensamento generalizante. Com o uso da linguagem verbal os homens podem ordenar a realidade, agrupando os objetos, fatos e evidências em classes a partir de uma mesma categoria conceitual.

[...] essa função de pensamento generalizante que torna a linguagem um instrumento de pensamento: a linguagem fornece os conceitos e as formas de organização do real que constituem a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento. (OLIVEIRA, 1995, p. 3)

Considerando toda a importância da linguagem na organização do pensamento do homem, destaca-se que ela possibilita ao homem se desprender da experiência direta, suscitando o surgimento da imaginação, que é a base da criatividade, orientada e governada por ele mesmo. Assim, nas pesquisas sob o enfoque sócio-histórico é muito importante elucidar o discurso do grupo pesquisado para que se possa desvelar o processo de constituição do fenômeno estudado, analisar os aspectos históricos, sociais e políticos que estão dando forma ao fenômeno e que estão materializados na fala dos indivíduos.

Como a atividade teatral envolve, além de f outros elementos que só podem ser analisados a partir das imagens destes, como a expressão corporal, portanto realizarei uma oficina de teatro compreendendo:

- a filmagem das atividades realizadas pelo grupo participante da pesquisa;
- a organização dos dados coletados a partir dos registros de vídeo;
- apresentação ao grupo dos resultados obtidos para que estes possam explanar sobre os aspectos da expressão teatral e sua participação na atividade pedagógica, a relação entre a encenação e a aprendizagem dos conteúdos escolares e o papel do lúdico e da emoção no

processo de aprendizagem. Ressaltando a contribuição do teatro em relação à melhoria da ação pedagógica.

A técnica utilizada para o registro das imagens será a videografia, técnica que segundo Meira (1994) não é uma filmagem comum, pois exige o registro completo dos momentos que compõem os eventos alvo da pesquisa, bem como deve-se procurar tomar cuidado para não filmar os fatos de forma confusa, impossibilitando a apreensão clara dos dados desejáveis.

Quanto à análise, Meira (1994) chama a atenção para alguns pontos relevantes, como:

- assistir várias vezes às fitas para se familiarizar com os eventos registrados;
- elaborar um índice dos eventos, tornando mais rápido ao pesquisador acesso aos segmentos desejáveis;
- transcrever literalmente os eventos selecionados para posterior análise dos mesmos;
- ao divulgar os resultados da análise, utilizar algumas imagens para a melhor compreensão das interpretações do pesquisador.

O processo de coleta de dados da pesquisa, tendo como instrumento teórico- metodológico uma oficina de teatro, será constituído de três etapas:

- na primeira etapa serão realizadas atividades teatrais divididas em quatro categorias, as quais possibilitarão aos participantes o conhecimento de diferentes ações dramáticas, e ao pesquisador apreender o discurso do grupo sobre os aspectos relevantes da pesquisa, através da exposição de idéias no final de cada grupo de atividade;
- na segunda etapa, os vídeos serão analisados para se elencar as concepções apresentadas pelo grupo sobre: o conceito de teatro; como a prática desta atividade artística poderia para a formação dos processos psicológicos superiores; e qual tem sido a função exercida pela ação dramática no contexto escolar. Estas informações serão organizadas em um índice de eventos, como proposta pela técnica da videografia;
- na terceira parte será realizado um seminário, no qual os resultados obtidos na primeira parte serão apresentados pelo grupo com a função de dar condições para que os participantes possam refletir sobre os mesmos. Neste confronto estes poderão questionar e/ou rever seus posicionamentos sobre os conteúdos abordados. Possibilitando, deste modo, uma discussão mais crítica no tocante à contribuição do teatro no contexto escolar, assinalando os aspectos nos quais o teatro pode proporcionar avanços qualitativos na práxis pedagógica, bem como os

possíveis impedimentos à produção dramática como meio de apreensão dos conteúdos escolares com vistas à constituição dos processos psicológicos superiores.

A oficina de teatro consistirá de três categorias de atividades:

- Atividades com o Corpo: visam mostrar a função do corpo na aprendizagem; como o corpo colabora no processo de aprendizagem de novos conteúdos; a visão que os participantes têm do próprio corpo e de sua função na prática pedagógica; e a relação entre a criação de movimentos com a criatividade.
- Atividades Coletivas: constituem momentos para a organização de ações com a presença do outro; proporcionando a troca de idéias e a construções de gestos e atitudes coletivas; verificando a contribuição do trabalho coletivo na facilitação da aprendizagem; e como as pessoas reagem à ação coletiva, explicitando os empecilhos existentes na elaboração do trabalho em grupo.
- Atividades de Improvisação: as atividades de criação espontânea de cenas, onde há o desenvolvimento de ações, objetivam que o grupo identifique o ato de representar como um instrumento de análise da realidade, de apreensão de novos conteúdos e comportamentos, de associação e/ou interação entre a fala e os gestos para a comunicação e entendimento de uma idéia.
- Atividades de Produção de Texto para o Teatro: objetiva apresentar o teatro como uma possibilidade para se trabalhar diferentes conteúdos; trazer, através do teatro, a dinâmica do jogo para a prática da sala de aula; suscitar nos professores a compreensão da estrutura do teatro como uma atividade pedagógica; questionar a concepção do teatro apenas como uma atividade para o desenvolvimento de aspectos emocionais.

Após a filmagem das atividades, estas serão analisadas buscando organizar os dados apresentados em grupos de assuntos, tais como: a função do corpo no teatro e no contexto escolar ; o papel da emoção na produção das atividades; a relação da produção do texto teatral com a aprendizagem escolar; entre outros que poderão ser apresentados pelo grupo nas atividades realizadas. Feito o apanhado dos dados será montado uma fita de vídeo com os momentos alvo da análise.

Para a apresentação desta fita ao grupo participante será organizado um CICLO DE DISCUSSÃO com a seguinte finalidade:

- apresentar os dados analisados sobre a Oficina de Teatro;

- apresentar e refletir questões sobre os dados apresentados na oficina de Teatro;
- debater com o grupo participante as questões apresentadas em confronto com as imagens das atividades da Oficina de Teatro.

O CICLO DE DISCUSSÃO acontecerá a partir de três momentos:

- primeiro momento: apresentação das questões referentes aos assuntos específicos, tais como: Qual o papel da expressão corporal na ação pedagógica e teatral? Qual a função da emoção na atividade teatral? Em que medida o teatro influencia no aspecto emocional do grupo? Como a produção de um texto dramático pode contribuir na formação do modo de pensar e interpretar a realidade? Qual a relação entre a atividade teatral e a aprendizagem escolar? Em que medida o conhecimento do professor sobre a prática teatral influencia a sua ação pedagógica? Ressalto que estas serão apresentadas por etapa.
- O segundo momento: é a projeção das atividades em vídeo de acordo com as questões anteriormente apresentadas.
- O terceiro momento: é o debate com o grupo sobre os assuntos abordados, buscando apreender o pensamento do grupo sobre as questões em confronto com as imagens da Oficina de Teatro.

Vale ressaltar também o CICLO DE DISCUSSÃO será filmado, pois este registro é necessário para que o pesquisador possa ter claro como o grupo pensa sobre o teatro e sua relação com a aprendizagem escolar. Uma vez que este já participou das atividades teatrais e pôde discuti-las, tendo como base a análise feita pelo pesquisador. Assim o grupo poderá explicar se a intervenção do fazer teatral alterou seu modo de pensar a contribuição do teatro no contexto escolar e como deve ser a postura do professor neste tipo de atividade.

INFORMAÇÕES SOBRE A ESTRUTURA DA OFICINA:

CONTEÚDO: A Oficina será dividida em duas etapas. A primeira etapa refere-se às atividades teatrais que promovem: - o conhecimento do próprio corpo; - o relacionamento grupal; - a improvisação; - o conhecimento do teatro como linguagem; - a interpretação - o teatro como discurso. A segunda etapa será um ciclo de discussão sobre o tema: O teatro e sua função na atividade pedagógica, para a análise dos resultados obtidos na primeira etapa.

CARGA HORÁRIA: A primeira etapa terá carga horária de 20h. e a segunda etapa terá 10h. Os períodos de realização das etapas serão fixados após o recebimento das fichas de inscrição.

LOCAL: A oficina acontecerá no período noturno, em uma sala do Centro Cultural José Octávio Guizzo, sito à rua 26 de Agosto - entro de Campo Grande.

PARTICIPANTES: A oficina será oferecida para 20 participantes. Os professores selecionados serão aqueles que entregarem a ficha de inscrição no prazo definido, que tenham maior tempo de trabalho na REME (Rede Municipal de Ensino) com a disciplina de Educação Artística da 5 a 8 séries.

MATERIAL: todo material necessário para o desenvolvimento das atividades será fornecido pelo ministrante. Assim como o café nos intervalos.

HORÁRIO: As aulas serão ministradas das 18h. as 21h., com intervalo de 15 minutos (19:30 - 19:45)

PROGRAMA DA OFICINA

1ª ETAPA: OFICINA DE TEATRO

Compreendendo as seguintes atividades:

- Expressão Corporal;
- Atividades Coletivas;
- Improvisação;
- Produção do Texto Dramático e Encenação.

2ª ETAPA: CICLO DE DISCUSSÃO

Composto pelos seguintes passos:

- 1º passo: apresentação das questões para o grupo;
- 2º passo: apresentação do vídeo com as atividades referentes às questões apresentadas;
- 3º passo: discussão com o grupo sobre cada assunto abordado.

ATIVIDADES DE EXPRESSÃO CORPORAL:

OBJETIVOS: - Conhecer e identificar os participantes;

- Reconhecer as possibilidades do próprio corpo;
- Identificar as limitações do corpo;
- Criar novas possibilidades de atividades corporais.

ATIVIDADES: - Cada um recebe uma identificação (crachá). Sentados, falam de si mesmos; sobre a profissão; preferências, dificuldades na profissão; como as resolve; características pessoais.

- 1ª CAMINHAR SOBRE DIFERENTES TIPOS DE SOLO: A turma deve caminhar livremente pela sala. Ao comando do orientador a turma deve se imaginar caminhando em diferentes solos e/ou espaços. Os participantes devem ficar algum tempo estáticos, expressando a sensação que estão sentindo. Pode-se acrescentar ritmos diferentes de andar.

- 2ª ANIMAIS CAMINHAM: Todo o grupo caminha pela sala, cada um imitando um animal de sua livre escolha. A um sinal, todos se imobilizam e a turma se observa mutuamente, escolhe um animal para ser imitado por todos. Pode-se acrescentar ações aos animais, tais como: dormir, comer, caçando.

- 3ª MARIONETE CAMINHA: Todo o grupo caminha livremente pelo espaço disponível, no ritmo sugerido, imaginando-se marionete, isto é, como se tivesse um fio de linha preso à cabeça, puxando-os para cima. Orienta-se os participantes no sentido de que, quanto mais esticado estiver o fio preso à marionete, mais leves deverão ser seus movimentos.

- 4ª MOVENDO PESSOAS: dividir a turma em dois grupos, sendo que um primeiro faz e o outro observa, depois inverte-se a função. O exercício é iniciado caminhando livremente. Em seguida é solicitado caminhar como determinado pelo outro, os participantes devem modificar sua postura e o seu modo de andar. Os tipos sugeridos podem ser os mais diferentes e deve-se acrescentar outras variantes como sentimento, idade caracteres físicos e mentais.

ATIVIDADES COLETIVAS

OBJETIVOS: - Descobrir diferentes possibilidades corporais com a ajuda do outro;

- Caracterizar o corpo para comunicar uma mensagem coletiva;

- Organizar uma mensagem coletiva;

- Identificar qual a concepção quanto a ser personagem e a encenar.

ATIVIDADES: -

1ª ALCAXOFRA: o orientador estabelece a produção de diferentes seqüências de ações do cotidiano. A turma dividida em grupos de três, sendo que o primeiro deve estabelecer a seqüência das ações; o segundo reproduz a seqüência estabelecida, o terceiro observa e

quando algo é feito diferente interrompe a ação do segundo e passa a realizar toda a seqüência.

2ª MÁQUINA MALUCA: Um grande grupo. Os participantes colocam-se no espaço, o mais afastados possível uns dos outros. A um sinal previamente combinado, todos correm para o centro do espaço e formam uma escultura abstrata. Na montagem da escultura, os participantes se tocam, mas sem combinar ou falar. O contato é feito pelo corpo e pelo olhar;

3ª IMAGINANDO ESCULTURAS: em grupos, os participantes no espaço da sala, devem observar o ambiente e produzir uma estátua com o próprio corpo. Em seguida, a montagem será analisada pela turma. Depois, observam gravuras e montam o que observaram, montar a mesma gravura com movimento;

4ª VESTINDO PERSONAGENS: o orientador coloca num canto vários adereços e roupas. Solicita que, dois a dois, se caracterizem com personagens opostos e criem uma cena muda, depois com quatro pessoas, mantendo a característica do personagem formam outra cena. Vai-se aumentando o número de pessoas até que toda turma forme uma só escultura;

ATIVIDADES DE IMPROVISACÃO:

OBJETIVOS: - Organizar a encenação de uma cena;

- Utilizar o improviso para a montagem de uma cena;

- Criar, a partir do início de um texto, o final do mesmo e encená-lo;

- Identificar a concepção de teatro.

ATIVIDADES: - IMPROVISACÃO A PARTIR DE UM TEMA:

O grupo é orientado a pensar num tema. Cada grupo deverá apresentar a cena pensada, usando a linguagem gestual. Após cada encenação, comentar o trabalho considerando: o ritmo, expressão dos gestos. Depois, reapresentar a cena com o uso da fala;

- HISTÓRIA A PARTIR DE DEZ PALAVRAS: A turma em grupo. Cada grupo deve fazer uma lista com dez palavras, esta deve ser trocada entre os grupos. Depois os grupos devem montar uma cena respeitando a ordem das palavras da lista;

- HISTÓRIA SEM FINAL: Os grupos recebem um texto ou uma história sem o final, os participantes devem criar o final e interpretar em linguagem gestual e verbal.

ATIVIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTO:

OBJETIVOS:

- Reconhecer e executar as etapas de elaboração de um texto teatral;
- Especificar os elementos constitutivos da encenação e do texto teatral;
- Reconhecer a função do coordenador e do ator;

ATIVIDADES:

- **TEATRO JORNAL:** Distribuir notícias de jornal, todos 1 e formam grupos que se interessam pela mesma notícia. As etapas a serem desenvolvidas são: leitura cruzada- duas notícias lidas juntas para os grupos, dando-lhes nova dimensão sobre as mesmas; leitura com ritmo - a notícia é cantada ou declamada em vez de lida, usando-se o ritmo mais indicado para se transmitir o conteúdo que se desejar. De modo que o ritmo funcione como um verdadeiro filtro crítico da notícia, revelando seu verdadeiro conteúdo; Ação Paralela - paralelamente à leitura da notícia, os demais atores representam ações físicas, mostrando em que contexto o fato descrito ocorreu; Improvisação - a notícia é improvisada cenicamente, explorando-se todas as suas variantes e possibilidades; Concreção da Abstração - encena-se o que a notícia às vezes esconde em sua informação puramente abstrata.
- **TEATRO-FÓRUM:** Leitura e análise dos textos; escolher qual será representado. Análise do texto escolhido quanto: o tema, personagens, situação e emoções. Iniciar a apresentação, depois de um tempo paralisar e tocar alguns atores, até que todos tenham atuado na encenação.

ANEXO 2- FICHA DE INSCRIÇÃO DA OFICINA DE TEATRO

INFORMAÇÕES GERAIS:

1- A oficina terá duração de 30h distribuídas em duas etapas: 1ª com 20h de duração realizada de 2ª a 6ª feiras. A 2ª etapa com 10 h de duração, será realizada às 4ª e 5ª feiras. Sendo as aulas das 18 às 22 horas, com intervalos de 15 minutos.

2- A oficina será no período noturno, no Centro Cultural José Octávio Guizzo, sito à rua 26 de Agosto.

3- Poderão participar da oficina 20 (vinte) professores; serão selecionados, dentre os que se inscreveram, os que tiverem maior tempo de trabalho com Educação Artística de 5 à 8 séries da REME.

4- A Ficha de Inscrição deverá ser devolvida à SEMED, aos cuidados de Solange e Ivonete.

5- Todo material necessário para o desenvolvimento das atividades será fornecido pela ministrante (Amirtes M.C. e Silva). Assim como o café nos intervalos.

DADOS PESSOAIS:

NOME: _____

ENDEREÇO: _____

TELEFONE: _____

ESCOLARIDADE: _____

TEMPO DE SERVIÇO: _____

DADOS PROFISSIONAIS:

ANO DE INGRESSO NA REME:

CONDIÇÃO: () EFETIVO () ESTÁGIO PROB. () CONTRATADO

LOCAL DE TRABALHO:

1- _____

2- _____

3- _____

NÍVEL DE ENSINO EM QUE ATUA:

- ☐ EDUCAÇÃO INFANTIL
- ☐ ENSINO FUNDAMENTAL
- ☐ ENSINO MÉDIO

SÉRIES COM QUE TRABALHOU A PARTIR DE 1998:

☐ 1ª série ☐ 2ª série ☐ 3ª série ☐ 4ª série ☐ 5ª série ☐ 6ª série ☐ 7ª série ☐ 8ª série

QUE INFORMAÇÕES TEM SOBRE O TEATRO?

O TEATRO FAZ PARTE DO CONTEÚDO CURRICULAR? POR QUÊ? COMO DESENVOLVE?
