

RENATA MACEDO DOMINGOS FERREIRA

TEATRO NA EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro
2004

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA
CURSO DE PEDAGOGIA
ALUNA: RENATA MACEDO DOMINGOS FERREIRA

TEATRO NA EDUCAÇÃO

Trabalho apresentado à disciplina
Monografia II, como requisito de avaliação
orientado pela professora
Lúcia Helena de Freitas.

Rio de Janeiro
2004

RENATA MACEDO DOMINGOS FERREIRA

TEATRO NA EDUCAÇÃO

Avaliado por:

Profª Lígia Martha C.da Costa Coimbra

Data: ____ / ____ / ____.

Rio de Janeiro
2004

Resumo

O Teatro, assim como a Dança, a Música e as Artes Plásticas, está inserido no campo das Artes. A partir dessa afirmação, esta pesquisa bibliográfica elaborada em torno do tema "Teatro na Educação", preocupa-se inicialmente em esclarecer como foi o processo de inserção do ensino das Artes nos currículos escolares, para posteriormente refletir sobre a inclusão do ensino do teatro na educação. Verificou-se a relação das aulas de teatro com os jogos, tendo em vista que os jogos já eram utilizados com as crianças na Educação Infantil e também no Ensino Fundamental. O jogo era considerado mais uma forma do professor motivar seus alunos, pois além de ser considerado uma atividade lúdica, o educando joga pelo prazer de realizar este tipo de atividade. Refletir sobre a questão do jogo na educação é um fator muito importante para compreensão das metodologias utilizadas no ensino do teatro com crianças de 1ª a 4ª série, ou seja, o jogo teatral e o jogo dramático. Com isso, pôde-se notar a diferença entre o jogo propriamente dito e as metodologias teatrais. Para complementar estas informações, esta monografia preocupou-se em explicar como era o processo de ensino das escolas tradicionais e das escolas pós-modernas, pois verificou-se que o ensino das artes dramáticas foi inserido nas escolas durante o movimento escolanovista, então, houve a necessidade de explicar de forma sucinta fatores que antecederam esse movimento e as influências desse movimento na contemporaneidade. Averiguou-se que a evolução da educação ao longos dos anos, incluindo suas metodologias e didáticas, sofreu influências de educadores, psicólogos e profissionais da educação. Destaca-se nesta monografia não somente a inclusão do teatro na educação, mas também a sua importância e os benefícios que o ensino das artes dramáticas pode proporcionar aos educandos. Conclui-se que a prática teatral pode ser realizada por qualquer criança em ambiente escolar, basta haver profissionais qualificados e empenhados a desenvolver este tipo de atividade. Confirmou-se que pode haver interesse e participação por parte das crianças perante as aulas de teatro, despertando a curiosidade e aguçando sua criatividade.

PALAVRAS-CHAVE: Arte, teatro, jogo, jogo teatral e jogo dramático.

Sumário

Introdução	1
Capítulo 1 – A arte, o jogo e a educação	
1.1 – A importância do ensino da arte	9
1.2 – O jogo e a educação	20
Capítulo 2 – O ensino do teatro e a escola	
2.1 – A escola tradicional e a escola pós-moderna	26
2.2 – O ensino do teatro na escola	33
Capítulo 3 – O ensino do teatro	
3.1 – Principais metodologias: o jogo teatral e o jogo dramático	40
3.2 – O ensino do teatro de 1ª a 4ª série	49
Considerações finais	55
Bibliografia	59

Introdução

O foco desta pesquisa é verificar as possibilidades de inserção da linguagem teatral na educação de crianças de 1ª a 4ª série. Observaremos como o teatro vem sendo trabalhado nas primeiras séries do ensino fundamental para, a partir daí, analisar sua importância como uma disciplina componente da grade do currículo escolar.

Levando em consideração que o teatro (assim como a Música, Artes Plásticas e Dança) está inserido no campo da "Arte", abordaremos como foi o processo de implantação da Arte no currículo escolar, para posteriormente tratarmos o teatro de forma mais específica no âmbito pedagógico.

Segundo os PCNs de Artes, o ensino da Arte nas escolas tem um percurso relativamente recente e acompanha as transformações educacionais ocorridas no século XX em várias partes do mundo.

No final do século XIX, o ensino da Arte já se fazia presente nas escolas, escolas estas que podemos classificar como "tradicionais". Na pedagogia tradicional o professor se apresenta como autoridade máxima na sala de aula e o único possuidor do saber. O professor ensina e seus alunos assimilam os conteúdos transmitidos, num processo totalmente mecânico. De acordo com a autora Regina Célia Cazaux Haidt, no livro *Curso de didática geral*, os conteúdos ensinados nas escolas tradicionais

São conhecimentos e valores acumulados pelas gerações adultas e repassados ao aluno como verdades. Os conteúdos são separados da experiência dos alunos e das realidades sociais, valendo pelo valor intelectual. Os programas são dados numa progressão lógica, sem levar em conta as características de cada idade. (HAIDT, 2000: 136).

O professor das escolas tradicionais conduzia suas aulas empregando métodos que foram enunciados e sintetizados pelo filósofo Johann Friedrich Herbart (1776 – 1841) e são os seguintes: a recordação da aula anterior ou preparação para aula no momento; apresentação de novos conhecimentos, principalmente através das aulas expositivas; assimilação do novo conhecimento por parte do aluno, por

meio de comparações; generalização e identificação dos conhecimentos por parte dos exercícios e aplicação de novos conhecimentos em diferentes situações, atribuindo-se, para isso "lições de casa" com exercícios de fixação e memorização.

Em razão destas determinações pedagógicas, o ensino da Arte nas escolas tradicionais, restrito quase sempre às Artes Plásticas, se resumia em "cópias" do "natural" e em apresentação de modelos para os alunos imitarem. Esta técnica é chamada de "estética mimética". As disciplinas Desenhos, Trabalhos Manuais, Música e Canto Orfeônico eram oferecidas nas escolas primárias e secundárias. O Teatro não era incluído no ensino até mesmo porque eram mais valorizadas as habilidades manuais dos alunos. Segundo os PCNs de Arte, as atividades de Dança e Teatro eram reconhecidas quando faziam parte de festivais escolares, na celebração de datas comemorativas ou nas festas de final de período escolar.

No início do século XX, a educação brasileira, seguindo movimentos pedagógicos inspirados pelo educador John Dewey, foi marcada pelo "Movimento da Escola Nova" ou "Escolanovismo". Este movimento contrapõe-se à pedagogia tradicional. Os professores valorizavam mais os processos mentais e habilidades cognitivas dos seus alunos do que os conteúdos organizados racionalmente. Para Paulo Ghiraldeli Jr., autor do livro *História da Educação*, o escolanovismo não é somente uma reação contra as tendências da escola tradicional, mas o despertar da educação para atender as necessidades dos educandos. Ghiraldeli Jr em *História da Educação* faz um quadro preciso desta nova visão pedagógica quando esclarece que

Nessa nova concepção de escola, que é uma reação contra as tendências exclusivamente passivas e intellectualistas e verbalistas da escola tradicional, a actividade que está na base de todos os trabalhos é a actividade espontânea, alegre e fecunda, dirigida á satisfação das necessidades do próprio individuo. Na verdadeira educação deve estar, pois, sempre presente, como elemento essencial e inerente á sua própria natureza, o problema não só da correspondência e as etapas da evolução intellectual fixada sobre a base de interesses, como também da adaptação da actividade educativa ás necessidades psychobiologicas do momento. O que distingue da escola tradicional a escola nova, não é, de facto a

predominância dos trabalhos de base manual e corporal, mas a presença, em todas as actividades, do factor psychobiologico do interesse, que é a primeira condição de uma actividade espontânea e o estímulo constante do educando (creança, adolescente e joven) a buscar todos os recursos ao seu alcance, "graças á força de atração das necessidades profundamente sentidas. (GHIRALDELLI JR., 1994: 66).

Para Dewey as aulas deveriam partir de problemas ou assuntos de interesse dos alunos, para desenvolver as experiências cognitivas num "aprender fazendo". O método de Dewey seguiu os seguintes passos: começar com uma atividade que suscitasse um determinado problema e provocasse o levantamento de dados a partir dos quais se formulariam hipóteses e explicações do problema e se desenvolveria a experimentação realizada conjuntamente por alunos e professores para confirmar ou rejeitar hipóteses formuladas. (apud HAIDT, 2000)

Segundo as autoras Maria F. de Rezende e Maria Heloísa C. de T. Ferraz, autoras do livro *Arte na educação escolar*, na Escola Nova os conhecimentos já obtidos pela ciência e acumulados pela humanidade não precisariam ser transmitidos aos alunos, pois acreditava-se que, passando por esses métodos, eles seriam naturalmente encontrados e organizados.

Considerando a filosofia da Escola Nova no ensino da Arte, as escolas que adotavam sua pedagogia valorizavam a livre expressão e sensibilização para a experimentação artística. As propostas da Escola Nova eram voltadas para o desenvolvimento do aluno, sua criação e livre expressão. Utilizavam-se papéis, recortes, lápis de cor, tintas guache, faziam-se pinturas e desenhos livres, com o propósito de facilitar ao aluno meios para que pudessem se expressar livremente pois

Na Pedagogia Nova, a aula de arte produz-se mais por um proporcionar condições metodológicas para que o aluno possa "exprimir-se" subjetiva e individualmente. Conhecer significa conhecer-se a si mesmo; o processo é fundamental, o produto não interessa. Visto como ser criativo, o aluno recebe todas as estimulações possíveis para expressar-se artisticamente. Este

“aprender fazendo” o capacitaria a atuar cooperativamente na sociedade. (FUSARI e FERRAZ, 1996: 36)

De acordo com Fusari e Ferraz, a partir de 1960, profissionais da educação perceberam que havia poucos professores que eram realmente qualificados para o ensino da Arte, embora esta ainda fosse considerada apenas mais uma atividade educativa. Qualquer professor que tivesse o mínimo de conhecimento em Artes era selecionado para ensinar.

A partir da década de 60, iniciou-se o que foi denominado de “Pedagogia Tecnici³sta”⁴. Naquele momento a educação se tornaria mais voltada para o mercado de trabalho, acompanhando a tecnologia que estava cada vez mais forte e em expansão.

A Pedagogia Tecnici³sta visava a preparação de indivíduos mais “competentes” e produtivos conforme a solicitação do mercado de trabalho. A valorização do processo de industrialização e do desenvolvimento econômico explicita-se pelo empenho em incorporar o moderno e o tecnológico ao currículo. O professor passa a ser considerado um técnico responsável por um competente planejamento dos cursos escolares. Faz parte ainda desse contexto tecnici³sta o uso abundante de recursos tecnológicos e audiovisuais, sugerindo uma modernização de ensino.

As aulas de Arte tiveram que acompanhar este processo de modernização e desenvolvimento pelo qual a educação está disposta a se integrar. A Arte estava agora voltada para um “saber construir” porque

Nas aulas de Arte os professores enfatizavam um saber construir reduzido aos seus aspectos técnicos e ao uso de materiais diversificados (sucatas, por exemplo), e um “saber exprimir-se” espontaneístico, na maioria dos casos caracterizando poucos compromissos com o conhecimento de linguagens artísticas. (FERRARI e FUSARI, 1999: 32)

Com toda a evolução tecnológica e mudanças ocorridas na educação, os professores de Arte se sentiam despreparados para tal função. Segundo Fusari e Ferraz, algumas escolas estavam aparelhadas com recursos audiovisuais como:

gravadores, projetores de slides, de filmes etc. Embora contassem com esses materiais a maioria dos professores de Arte os usavam de modo inadequado. Para as autoras, foi constatado, tanto nas escolas públicas quanto nas escolas particulares, que o ensino da Arte era uma prática diluída, pouco ou nada fundamentada, na qual métodos e conteúdos de tendência tradicional e novista se misturam sem grandes preocupações com o que seria melhor para o ensino da Arte. (FUSARI e FERRAZ, 1993: 38)

Em 1971, foi assinada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 5692 / 71, baseando-se numa visão pedagógica tecnicista. Esta lei introduz a "Educação Artística" no currículo escolar de 1º e 2º graus em caráter obrigatório.

Somente em 1996 as linguagens artísticas (Teatro, Dança, Música e Artes Visuais) foram reconhecidas separadamente e tornadas obrigatórias, pois

Com a Lei 9394 / 96, revogam-se as disposições anteriores e Arte é considerada obrigatória na educação básica: O ensino da Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (art 26, § 2º).

Verificamos até o momento que, ao mesmo tempo em que a Arte conseguiu aos poucos ocupar seu espaço na educação brasileira e se tornou disciplina obrigatória, a educação sofreu influência de tendências da pedagogia liberal (Escolanovista e Tecnicista), nas quais havia predominância de uma visão pedagógica que defendia a prática da liberdade e dos interesses individuais da sociedade.

De acordo com o que vimos até o momento, o ensino da Arte esteve até a década de 70 voltado para as artes plásticas por meio de desenhos, reprodução do real, criação a partir de sucatas, desenhos projetados de figuras geométricas, pinturas utilizando tintas guache, ou seja, eram valorizadas as habilidades manuais dos educandos. Na verdade, quando ocorreu a introdução da Arte no currículo escolar, na década de 70, muitos professores não estavam habilitados ou preparados para o domínio de suas várias linguagens: Artes Visuais,

Educação Musical e inclusive Artes Cênicas e Dança. Segundo o PCN de Artes, a Arte Dramática era somente uma atividade com um fim específico, pois

As atividades de teatro e dança somente eram reconhecidas quando faziam parte de festivais escolares e na celebração de datas como Natal, Páscoa ou Independência ou nas festas de final de período escolar. O Teatro era tratado com uma única finalidade: a da apresentação. As crianças decoravam os textos e os movimentos cênicos eram marcados com rigor. (PCN, 1997: 22)

Não podemos concluir que o teatro era totalmente excluído das escolas, mas podemos afirmar que não havia um forte interesse em vincular a educação à Arte Dramática.

Atualmente em algumas escolas (públicas e privadas) o teatro é trabalhado de forma séria e competente nas salas de aula por profissionais da área, compondo assim a grade curricular. O ensino do teatro nas escolas é reconhecido por lei.

O objetivo deste estudo não é listar problemas no currículo escolar ou no processo de ensino-aprendizagem, mas mostrar que o Teatro pode ter relevada importância dentro das salas de aula e que este pode fazer parte do cotidiano escolar das crianças de 1ª a 4ª série do ensino fundamental. O Teatro pode estar fortemente ligado à educação proporcionando benefícios aos educandos.

Com o ensino do Teatro nas escolas de forma competente e por profissionais da área, com formação em Licenciatura em Teatro, os alunos podem aprender a linguagem teatral e por meio dela usar de formas diferentes o seu corpo, expressar-se através dele, perceber suas possibilidades vocais, desenvolver a imaginação, a construção de histórias e refletir sobre a cidadania.

Abordaremos também nesta monografia a importância do professor de Teatro para aplicação das atividades de Artes Dramáticas, a importância do jogo dramático e teatral e a da leitura de textos teatrais. Trataremos também a questão da interdisciplinaridade, na qual o teatro poderá ser um facilitador para o ensino de outras disciplinas do currículo escolar.

Quando falamos da presença das atividades teatrais nas escolas brasileiras, até meados do século passado, vimos que estas atividades só eram

realizadas em datas festivas do calendário escolar. Não havia aprofundamento destas atividades e estudo específico para as Artes Cênicas. Também sabemos que nas escolas os alunos podem descobrir suas aptidões e predileções junto às disciplinas contidas no currículo escolar, tais como: Matemática, Português, História, entre outras disciplinas. Com isso, a probabilidade de educandos se tornarem matemáticos, professores de português, biólogos, entre outras profissões mais ligadas ao cotidiano escolar era muito maior do que se tornarem atores ou atrizes, ou outras profissões referente ao teatro, pois estas crianças não eram estimuladas e motivadas a dar continuidade a estas atividades teatrais, incluindo a falta de professores especializados nesta área que pudessem levá-las a desenvolver os conhecimentos teóricos e práticos desta área de conhecimento.

É fato incontestável que a criança quando começa a freqüentar a escola, possui a capacidade de teatralidade como um potencial e como uma prática espontânea vivenciada nos jogos de faz-de-conta. A criança sempre manifesta potencialidade para práticas lúdicas quando brincam de "fazer de conta" e quando brincam que são outro ser ou outra coisa. Cabe a escola estar atenta ao desenvolvimento do jogo dramatizado oferecendo condições para seu exercício consciente e eficaz, para aquisição e ordenação progressiva da linguagem dramática, sem perda da espontaneidade lúdica e criativa que é a característica da criança ao ingressar na escola.

Se a criança já desenvolve atividades lúdicas espontaneamente, a escola poderia proporcionar um espaço para atividades teatrais mais produtivas com seus próprios alunos, de forma que os educandos possam descobrir habilidades mais específicas.

O teatro também pode trazer vários benefícios para os alunos, como proporcionar a socialização (isso não significa que o teatro seja o único a proporcionar a socialização, mas também pode ser um facilitador). A falta de socialização pode acarretar problemas no processo de ensino-aprendizagem, considerando que podemos encontrar nas salas de aula alunos muito tímidos e alunos que são extremamente inquietos. O aluno tímido se fecha em si mesmo e, muitas vezes não possui uma boa relação com seus colegas de classe e teme se expor. Conseqüentemente, quando este aluno possui alguma dúvida, deixa passar as possíveis perguntas que faria para esclarecer com medo da reação do professor e dos colegas. A relação do aluno tímido com seus colegas de classe pode vir a

atrapalhá-lo mesmo no momento de realizar tarefas em equipe. Em contrapartida, o aluno extrovertido, às vezes, não se concentra facilmente, atrapalhando o desenvolvimento das aulas, dificultando o relacionamento com o seu professor e seus colegas de classe. O Teatro, ao facilitar a dialogicidade poderia ajudar os professores a atuar com esses alunos, auxiliando-o a dar voz ao aluno tímido e equilibrar a atuação do aluno "inquieto".

No Teatro a experiência com jogos teatrais e dramáticos, ajudam as crianças nas questões relativas ao relacionamento, espontaneidade, imaginação e percepção.

O teatro contribui fazendo com que os alunos dramatizem participando de esquetes, auxiliando na ampliação do universo de conhecimentos e visão crítica. A turma com isso aprenderá a respeitar a vez do outro, a perceber as diferenças e aceitá-las. Desenvolverá o espírito crítico e a capacidade de ver, ouvir, assistir com atenção e respeitar o trabalho dos colegas.

Baseado nos textos, os alunos também podem analisar a estória, debater com seus colegas, discutir e descobrir os temas abordados e fazer relações destes com o contexto social em que vivem, terão condições para sugerir como certas situações poderiam ser diferentes e podem utilizar a sua imaginação até mesmo para criar outras estórias.

Finalmente, a criança vai aprender a linguagem específica do teatro, reconhecendo a utilização dos elementos da linguagem dramática (espaço cênico, personagem e ação dramática), experimentando e articulando suas possibilidades corporais e vocais, improvisando a partir de estímulos diversos (temas, textos dramáticos, poéticos, etc.), por meio de jogos ou de improvisação livre, pesquisando, participando na elaboração e utilização de cenários, figurinos, maquiagem, adereços, objetos de cena, iluminação e som. Os educandos também aprenderão a elaborar máscaras e bonecos, com a finalidade de perceber outras formas de se expressar por meio do teatro.

1. A arte, o jogo e a educação

1.1 A importância do ensino da Arte

O ensino das Artes Dramáticas, assim como a Dança, a Música e as Artes Visuais, fazem parte de um "conjunto" que denominamos de "Arte". Para entendermos sobre a importância do ensino das Artes Dramáticas no ensino fundamental, é necessário aprendermos anteriormente a importância e os benefícios que o ensino da Arte pode proporcionar aos nossos alunos. O estudo da Arte por si só é extremamente abrangente, mas o que veremos neste capítulo é a importância do ensino da Arte na Educação Infantil, juntamente com o ensino de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental.

Ferraz e Fusari, autoras do livro *Metologia do ensino da arte*, explicam que antes das artes chegarem aos educandos através das escolas, o professor primeiramente deve estar preparado para entender e explicar a função da arte para o aluno. O papel da arte na educação é fortemente afetado pelo modo como o professor e o aluno vêem o papel da arte fora da escola.

O ensino da arte, antes mesmo de fazer parte da grade curricular das escolas, tem importância para o homem como instrumento que vai ajudar a desenvolver sua criatividade, sua percepção, etc. A arte tem importância em si mesma, como assunto, como objeto de estudos.

Ferraz e Fusari explicam que a importância da arte na educação é

(...) devida à função indispensável que a arte ocupa na vida das pessoas e na sociedade desde os primórdios da civilização, o que a torna um dos fatores essenciais de humanização. O fundamental, portanto, é entender que a arte se constitui de modos específicos de manifestação de atividade criativa dos seres humanos ao interagirem com o mundo em que vivem, ao se conhecerem e ao conhecê-lo. (FERRAZ e FUSARI, 1999: 16).

Desde a infância, as pessoas interagem com as manifestações culturais de nossa ambiência e aprendem a demonstrar prazer e gosto por imagens, objetos, músicas, falas, movimentos, histórias, jogos e informações com os quais nos comunicamos na vida cotidiana (por meio de conversas, livros ilustrados, feiras,

exposições, rádio, televisão, discos, vídeos, revistas, cartazes, vitrines, ruas, etc.). Pouco a pouco vamos dando forma as nossas maneiras de admirar, de gostar, de julgar, de apreciar, as diferentes manifestações artísticas – culturais – que ocorrem em nossa sociedade, como por exemplo: as obras de arte.

Ferraz e Fusari explicam que as obras de arte

São concretizadas pelos artistas que a produziram, mas só vão se completar com a participação de outras pessoas (o público) que com elas se relacionam. Os *autores/artistas*, por seu lado, com suas diferentes idades e maturidades pessoais, ao produzirem suas obras, procuram imaginar e inventar “formas novas”, com sensibilidade e que são representações e expressões do mundo natural e cultural por eles conhecido.. Fazem isso em diversas linguagens artísticas, técnicas, materiais e em diferentes níveis de saber manifestar criativamente seus pensamentos-emoções. E, quando estão se expressando ou representando com sensibilidade e imaginação o mundo da natureza e da cultura, os autores de trabalhos artísticos também agem e reagem frente às pessoas e ao próprio mundo social. (FERRAZ e FUSARI: 1999, 17).

Podemos afirmar que o ensino da arte nas escolas deve estimular a formação artística e estética dos estudantes. As vivências emotivas e cognitivas tanto de fazeres quanto de análise do processo artístico nas artes visuais, música, teatro, dança, artes audiovisuais devem abordar as artes, não esquecendo dos artistas, do público e dos vários modos de comunicação e interagir na sociedade.

A arte deve ser estimulada nas escolas, porque ela mobiliza continuamente nossas práticas culturais, mostrando-nos esteticamente as várias visualidades, sonoridades, falas, movimentos, cenas que desde a nossa infância procuramos tomar consciência de como são produzidas e como são interpretadas. É importante dar ao aluno a oportunidade para perceber, analisar e conversar, por exemplo, sobre suas escolhas de formas, cores, sua admiração por certas músicas ou gosto por certas cenas, objetos artísticos e pelas pessoas que os produzem.

Certamente, os cursos escolares de Arte não são os únicos lugares nem os únicos tempos disponíveis para as pessoas aprenderem saberes em arte. Outras instituições sociais e culturais, como por exemplo: a família, centros culturais,

museus, teatros, igrejas, meios de comunicação, entre outros, podem participar das produções e apreciações artísticas que as pessoas conhecem e praticam. Entretanto é na escola que é oferecida a oportunidade para que crianças e jovens possam efetivamente vivenciar e entender o processo artístico e sua história em cursos especialmente destinados para esses estudos.

Na escola, os cursos de Arte constituem-se em um espaço e tempo curriculares em que professores e alunos se dedicam metodicamente à busca e obtenção de novos saberes, especificamente artísticos e estéticos. Além disso, as vivências artísticas em música, dança, teatro, artes visuais e audiovisuais, praticadas pelos estudantes fora das escolas também são consideradas pontos de referência para estudos de arte. A formação escolar pode e deve contribuir para que os alunos, a partir dessas vivências, desenvolvam, durante os cursos, novas habilidades e saberes básicos, significativos e ampliadores de suas sensibilidades e cognições a respeito dessas modalidades artísticas.

Ferraz e Fusari afirmam que o trabalho com a arte na escola,

(...) tem uma amplitude limitada, mas ainda assim há possibilidade dessa ação educativa ser qualitativamente bem-feita. Para isso, seu professor, precisa encontrar condições de aperfeiçoar-se continuamente, tanto em saberes artísticos e sua história, quanto em saberes sobre a organização e o desenvolvimento do trabalho de educação escolar em arte. (FERRAZ e FUSARI: 1999, 20).

Libâneo, afirma que, quando mencionamos que a finalidade do processo de ensino é proporcionar aos alunos os meios para assimilarem ativamente os conhecimentos, isto se dá porque a natureza do trabalho docente é a mediação da relação cognoscitiva entre o aluno e as matérias de ensino. (apud FERRAZ e FUSARI: 1999, 20).

Com relação aos conteúdos programáticos, devem estar incluídas noções a respeito da arte já produzida e a da contemporaneidade, incluindo artistas, obras, espectadores, comunicação dos mesmos, inclusive a própria autoria artística e estética de cada aluno (em formas visuais, sonoras, verbais, corporais, cênicas, audiovisuais). Isto significa trabalhar com os estudantes o fazer artístico (em desenho, pintura, gravura, modelagem, escultura, música, dança, teatro, vídeo, etc.)

sempre articulando e complementando com as vivências e apreciações estéticas da ambiência cultural.

É muito importante que o professor saiba organizar a graduação dos assuntos, propondo atividades que propiciem vivência de ensino e aprendizagem dos mesmos, partindo do simples para o mais complexo. O professor deve estar também atento à faixa etária de seus alunos, pois os interesses variam com as idades. O professor que está trabalhando com a arte precisa conhecer as noções e os fazeres artísticos e estéticos dos estudantes e verificar em que medida pode auxiliar na diversificação sensível e cognitiva dos educandos.

Não basta o professor aplicar apenas exercícios soltos de fazer desenhos, pinturas, gravuras, modelagens, histórias em quadrinhos, vídeos, entre outras atividades. Os professores precisam mobilizar o estudo e o desenvolvimento de vivências e conceituações mais definidas. É necessário que se trate mais especificamente da aprendizagem em arte do que do desenvolvimento pessoal de qualidades não necessariamente relacionadas com a arte. É o conhecimento em arte e sua elaboração que deverá mobilizar cotidianamente o nosso caminhar com a formação estética e artística junto a crianças e jovens na escola.

Ficou estabelecido e explanado alguns princípios básicos para o ensino da Arte nas escolas. Entretanto compreender o processo de conhecimento da arte pela criança significa mergulhar em seu mundo expressivo, ou seja, é necessário saber por que e como ela o faz.

A criança, nas séries iniciais, quando desenha, pinta, dança e canta, o faz com muita vivacidade. A criança se exprime naturalmente, tanto do ponto de vista verbal, como plástico ou corporal, e sempre motivada pelo desejo da descoberta e por suas fantasias. Ao acompanhar o desenvolvimento expressivo da criança, percebe-se que ele resulta das elaborações de sensações, sentimentos e percepções vivenciadas intensamente.

As crianças, desde pequenas, desenvolvem uma linguagem própria, traduzida em signos e símbolos carregados de significação subjetiva e social. Esta constatação vai levar a duas atitudes: à compreensão do ato expressivo como um ato criador e "à obra criada", apresentando-se como possibilidade de valor estético.

A criança em atividade fabuladora ou expressiva participa ativamente do processo de criação. Durante a construção ela se coloca uma sucessão de imagens, signos, fantasias, que às vezes são mais considerados por ela no

momento em que aparecem do que no resultado do trabalho. Para Ferraz e Fusari, esses são fatos muito importantes para o conhecimento da produção da criança e evidenciam o desenvolvimento e expressão de seu eu e do seu mundo. (FERRAZ e FUSARI, 1999: 56).

A linguagem ou comunicação que a criança exercita com parceiros visíveis ou invisíveis, reais ou fantasiosos, acontece junto com o seu desenvolvimento afetivo, perceptivo e intelectual e resulta de conhecimento da realidade. As autoras explicam que

Em seu trabalho, a criança constrói noções a partir das vinculações que estabelece com o que foi percebido nas suas experiências sensoriais e motrizes. Esta acumulação de impressões sobre o que rodeia é que constituir-se como base sobre o que a rodeia é que vai constituir-se como base sobre a qual se organizam suas habilidades perceptivas. (FERRAZ e FUSARI, 1999: 56).

O professor, neste período escolar, tem o compromisso de adequar seu trabalho para o desenvolvimento das expressões e percepções infantis. O educador deve aprimorar o seu trabalho para desenvolver nas crianças suas potencialidades perceptivas. Isso se dá quando elas são orientadas para observar, ver, ouvir, tocar, ou seja, perceber as coisas ao seu redor, a natureza e os objetos. As aulas de arte devem ser direcionadas para o desenvolvimento dos processos de percepção e de imaginação do educando, ajudando assim na melhoria de sua expressão e participação na ambiência cultural em que vive.

No que se refere aos aspectos perceptivos da criança, as obras de Vygotsky (1987) e Morozova (1982) trazem grandes contribuições. Vygotsky fala na precocidade da percepção de objetos reais. Segundo Vygotsky a criança rapidamente percebe que o mundo das formas tem sentidos diversos os quais ela aprende a utilizar. Morozova mostra que a percepção cognitiva tem uma grande importância, tanto para a criação como para qualquer atividade infantil. (apud FERRAZ e FUSARI: 1999, 57).

Ferraz e Fusari explicam que na teoria de Vygotsky e Morozova

Ambos os casos, durante as criações ou fazendo atividades do seu dia-a-dia, as crianças vão aprendendo a perceber atributos constitutivos dos objetos ou fenômenos à sua volta. Elas aprendem a nomear esses objetos ou fenômenos, sua utilidade, seus aspectos formais (tais como linha, volume, cor, tamanho, texturas etc.) ou qualidades estéticas, bem como conhecer suas principais funções. Mas, para que isso ocorra, é necessário a colaboração do outro, do professor, dos pais, etc. Sozinha, ela nem sempre consegue atingir as diferenciações; muitas vezes sua atenção é dirigida às características não-essenciais e sim à mais destacadas dos objetos ou imagens, como, por exemplo, mais coloridas, mais estranhas ... Compete ao professor ajudar a criança a perceber também outras qualidades formais e a ver o conjunto dos elementos que compõem o objeto, a imagem, o som e a cena. (FERRAZ e FUSARI, 1999: 58).

Para Vygotsky a criança se conscientiza das diferenças mais cedo do que das semelhanças, não porque as diferenças levem a um mau funcionamento, mas porque a percepção da semelhança exige uma estrutura de generalização e de conceitualização mais avançada do que a consciência da dessemelhança. (apud FERRAZ e FUSARI: 1999, 58).

O ensino da arte também vai proporcionar ao aluno o desenvolvimento da visão, que faz conhecer as principais qualidades das coisas e a discriminá-las. Entretanto nem sempre o que a criança vê tem correspondência exata com o real, pois a percepção de tamanho e de forma altera-se com a distância que as separa dos objetos, assim como a posição que este ocupa no espaço. É importante que a escola prepare as crianças para desenvolverem suas percepções pessoais, ajudando a ampliar as leituras do mundo. À medida que é trabalhado na criança o desenvolvimento da percepção, vai facilitar ao educando a fazer discriminações e fazer conexão entre as coisas.

A arte, além de facilitar o desenvolvimento da percepção e da visualidade, também vai despertar no educando, seu "poder" de imaginação. A atividade imaginativa é uma atividade criadora por excelência pois resulta da reformulação de experiências vivenciadas e da combinação de elementos do mundo real. A imaginação constitui de novas imagens, idéias e conceitos, que vinculam

fantasia à realidade. A imaginação também é constituída de novas elaborações, entre as quais as afetivas e sociais, por exemplo: quando a criança brinca de faz-de-conta, ela pode estar apresentando situações imaginárias de preparação para o mundo social e cultural. Ela pode utilizar objetos reais, em situações também reais, mas carregados de significados diferentes dos usuais.

A imaginação pode aguçar a atividade criadora da criança. Segundo Ferraz e Fusari, nos primeiros anos da criança, ela não consegue fazer uma distinção clara entre suas percepções do mundo externo e suas imagens acessórias, é que a imagem-memória separa-se apenas gradualmente de imagens vividas. As crianças acreditam em suas produções fantasiosas, e chegam até a confundi-la com a realidade. Posteriormente, a criança vai construindo novas relações e adquirindo maior domínio sobre seu mundo imaginativo. (FERRAZ e FUSARI, 1999: 62).

A partir disso fica evidente que a escola deve priorizar a relação entre pensamento e as atividades criadoras de seus alunos, pois uma educação mecanicista só faz diminuir o potencial criador do educando.

Todo o trabalho feito para o desenvolvimento da observação, percepção e imaginação infantil não pode ser desvinculado de atividades com caráter lúdico, como por exemplo: os jogos, pois são fundamentais no processo de amadurecimento. Com isso o aluno vai buscar formas de representações, como por exemplo: o desenho, a pintura, os jogos e as brincadeiras.

Quando a criança começa a dar os seus primeiros rabiscos, ela o faz pelo simples prazer de rabiscar. Conforme a criança vai dominando o gesto e percebendo visualmente que entre o gesto e as marcas que faz existe uma ligação, seus atos passam a ser mais intencionais. Pode-se dizer que seus desenhos são representações gráficas, que surgem paralelamente com suas representações gestuais.

Vygotsky estabelece uma relação entre a representação por gestos e a representação pelo desenho, que resulta na representação simbólica e gráfica. (apud FERRAZ e FUSARI, 1999: 65).

A partir dos desenhos representados pelos alunos vão surgir várias teorias que valorizam a *auto-expressão*, a *cognição artística* e, por último, *teorias perceptuais*.

Para as teorias que valorizam a *auto-expressão* da criança, V. Lowenfeld (1947) e Herbert Read (1943), afirmam que a arte não pode ser ensinada,

pois a expressividade infantil tem um correspondente com a evolução física, psicológica, cognitiva. O professor de arte deve ser apenas um estimulador, um guia, que deve ajudar a criança a expressar-se. O ambiente da atividade artística deve ser estimulante e desafiador. Os autores preocupados com a *auto-expressão* consideram que a função da arte na escola é possibilitar a atividade criadora, mas entendida de forma ampla. A arte, enquanto processo criador, é o elo que faz o ser humano ligar-se à vida. E a criança vai fazer suas produções artísticas e descobrir a alegria da criação da arte quando o ambiente ou as pessoas souberem motivá-la. (apud FERRAZ e FUSARI, 1999: 67).

Para as teorias com base na *cognição artística*, os desenhos das crianças são considerados resultantes da compreensão que têm do mundo e das expressões de seu desenvolvimento intelectual. Daí a idéia de que a criança como sujeito ativo desenha o que sabe, o que ela conhece de si própria e do mundo ao seu redor, e não apenas o que ela vê. De acordo com o pensamento cognitivista a criança vai desenvolvendo conceitos à medida que vai crescendo e adquirindo novas experiências. Luquet (1913) e Piaget (1955) são os precursores dessa teoria.

Por fim, as *teorias perceptuais* são defendidas por Rudolf Arnheim (1980). Para este autor as criações das crianças são de caráter mais motor do que representativo. Para Arnheim a criança aprende as estruturas globais (gestálticas) das coisas, e ela desenha o que vê, o que é percebido, e seus primeiros desenhos não tem por objetivo uma representação. Segundo Arnheim não há relação fixa entre idade e o estágio de seus desenhos, que refletem variações individuais em proporção ao crescimento artístico. (apud FERRAZ e FUSARI, 1999: 68).

O conjunto dessas abordagens nos mostra que a ação de desenhar na infância reúne vários elementos que podem ser sintetizados nos aspectos motor, perceptivo e de representação.

Além das representações artísticas através dos desenhos, a criança também pode se expressar brincando. As brincadeiras são atividades lúdicas e são indispensáveis para a apreensão dos conhecimentos artísticos e estéticos da criança, possibilitando o exercício do desenvolvimento da percepção, da imaginação, das fantasias e dos sentimentos. O brincar nas aulas de arte pode ser uma maneira prazerosa de a criança experienciar novas situações e ajudá-la a compreender e assimilar mais facilmente o mundo cultural e estético. As atividades artísticas vivenciadas pelas crianças como atividades lúdicas significam que "o fazer"

se identifica com "o brincar", o imaginar com a experiência da linguagem ou da representação.

Brincar na infância é o meio pelo qual a criança vai organizando suas experiências, descobrindo e recriando seus sentimentos e pensamentos a respeito do mundo, das coisas e das pessoas com as quais convive. Quanto mais intensa e variável for a brincadeira e o jogo, mais elementos oferecem para o desenvolvimento mental e emocional infantil.

Ferraz e Fusari afirmam que

Através das brincadeiras as crianças vivem situações ilusórias e aprendem a elaborar o seu imaginário, e muitas vezes até buscar a realização dos seus desejos, mesmo que sejam irrealizáveis. Por exemplo, as crianças de regiões que não têm rio ou mar podem brincar de nadar, pescar ou mergulhar⁵ porque para elas é muito natural fazer de conta que o chão, a grama ou a areia são os espaços que lhes faltam. Esta capacidade imaginativa que faz a criança estrapolar a realidade é o que vai ajudá-la também a estruturar o pensamento abstrato. (FERRAZ e FUSARI, 1999: 85).

À medida que a criança vai crescendo, suas brincadeiras evoluem e passam dos brinquedos e jogos imaginativos para situações em que são apreciadas as regras. Ferraz e Fusari afirmam que não há uma linha divisória entre jogos imaginativos e os jogos com regras.

Vygotsky discute muito a idéia de que as regras só aparecem quando estipuladas. Sempre há uma situação imaginária no brinquedo e há regras, que são previamente formuladas e que mudam durante o jogo. Portanto, a noção de que uma criança pode se comportar em uma situação imaginária sem regras é simplesmente incorreta. Se a criança está representando o papel da mãe, então ela obedece às regras de comportamento maternal. O papel que a criança representa e a relação dela com o objeto vão ser originados das regras. (apud FERRAZ e FERRARI, 1999: 85).

Para Vygotsky a ação de brincar é muito importante na infância porque "cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança". Quando a criança brinca, ela modifica seus hábitos e comportamentos usuais, mostrando-se mais e em maior

grandeza. No brinquedo, Vygotsky afirma que é como se a criança fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento. Apesar da relação brinquedo-desenvolvimento poder ser comparada à relação instrução-desenvolvimento, o brinquedo fornece ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência. (apud FERRAZ e FERRARI, 1999: 85).

Podemos perceber que as atividades de faz-de-conta ocupa um espaço marcante nas brincadeiras infantis. Para discutir a passagem que a criança faz do faz-de-conta, ou *jogo simbólico*, para os jogos de regras, citaremos o estudo feito por Maria Lúcia S. Pupo (1991). Para ela, estes momentos devem ser considerados como etapas possíveis para introduzir-se as atividades práticas teatrais na escola. (apud FERRAZ e FERRARI, 1999: 86).

Jean Piaget (1971) estuda o faz-de-conta, que ele denomina de jogo simbólico, na tentativa de apreender como se desenvolve a inteligência infantil. Segundo Ferraz e Fusari, Piaget nos mostra que,

Assim como a linguagem, o jogo simbólico pressupõe a representação de um objeto ausente, visto ser a comparação entre um elemento dado, o *significante* (...), e um elemento imaginado, o significado (...). O jogo simbólico tem, como característica fundamental, a assimilação do real ao eu, sem quaisquer limites ou sanções. Assim, tudo é possível no faz-de-conta: eu posso ser o bandido, posso ser morto e ressuscitar. Uma criança de um pouco mais de dois anos que, encantada com a visão de um sino tocando, brinca de ser o sino, expressa a necessidade de um simbolismo direto, que lhe permite personificar, em si mesma, o objeto que tanto a impressionou. A brincadeira lhe permite elaborar a experiência vivida, fazendo parte do seu esforço de compreensão e adaptação do mundo no qual está inserida. (FERRAZ e FUSARI, 1999: 87).

De acordo com as teorias de Piaget, o jogo simbólico inicia por volta do segundo ano, se desenvolve e perde sua importância por volta dos sete anos de idade. Por volta dos três anos a criança, no jogo simbólico, passa por uma deformação lúdica, ou seja, uma lata, uma caixa, uma colher poderão servir à ação

desejada. Essa deformação com o tempo tenderá a diminuir à medida que a criança cresce, pois, pouco a pouco, a criança começa a se preocupar com a verossimilhança e imitação exata do real.

Piaget em suas teorias também explica a evolução das fases do brincar, ou seja, é a passagem do brinquedo individual para o coletivo. As crianças vão, gradativamente, se tornando capazes de partilhar entre si a ficção que estão elaborando através do faz-de-conta, diferenciando e ajustando seus papéis.

A criança, com o tempo, deixa de compartilhar coletivamente o simbolismo e acaba entrando no jogo de regras. É exatamente na passagem entre o jogo simbólico para o jogo de regras que pode se instalar o momento zero da intervenção educacional tendo em vista as práticas teatrais.

O faz-de-conta tende a desaparecer e o campo da atividade lúdica é preenchido pelo jogo de regras, no qual o grande interesse passa a ser social, mediante a codificação do relacionamento dentro do grupo que joga.

1.2. O jogo e a educação

Quando falamos sobre o ensino das Artes Dramáticas nas escolas, é necessário compreendermos suas principais metodologias; o jogo teatral e o jogo dramático. Porém, antes de abordarmos estas metodologias, é importante tomarmos conhecimento sobre a prática de jogos nas salas de aula. O jogo antecede qualquer jogo teatral ou dramático.

O jogo é uma atividade física ou mental organizada por um sistema de regras. É uma atividade lúdica, pois joga-se pelo simples prazer de realizar esse tipo de atividade. Alguns autores afirmam que jogar é uma atividade natural do ser humano, assim como Regina Célia Cazaux Haidt, autora do livro *Curso de didática Geral*. Entretanto, para o autor Gilles Brougère, autor do livro *Jogo e educação*, a criança é mergulhada em um contexto social e seus comportamentos ficam impregnados por essa imersão. Não há na criança jogo natural. O jogo é resultado de relações interindividuais, portanto resultado da cultura. Deve-se partir de elementos que a criança encontra em seu ambiente imediato, estruturando em parte seu meio, para se adaptar as suas capacidades. O jogo pressupõe uma aprendizagem social. Aprendemos a jogar. Brougère esclarece que

A criança pequena é iniciada no jogo pelas pessoas que se ocupam dela, particularmente sua mãe ou o adulto que por ela é responsável. Dizer que uma criança de alguns dias ou algumas semanas joga por sua própria iniciativa não tem sentido. Foi o adulto que, como salientava Wallon, por metáfora, batizou de jogo todos os comportamentos de descoberta da criança. Mas é certo que os adultos jogam com a criança. Os jogos de maternagem são os traços imemoriais dessa prática. A criança entra progressivamente no jogo do adulto de quem é primeiramente o brinquedo, o espectador ativo, depois o parceiro real. É introduzida no espaço e no tempo particulares do jogo. Externamente a essa iniciação, seus comportamentos dizem mais respeito à descoberta. (BROUGÈRE, 1998: 190).

O jogo é utilizado nas escolas como um recurso didático muito valioso, pois o professor cria na sala de aula uma atmosfera de motivação que permite os

alunos a participarem ativamente do processo ensino-aprendizagem, assimilando experiências e informações e, sobretudo, incorporando atitudes e valores. O jogo satisfaz uma necessidade interior, pois o ser humano apresenta uma tendência lúdica. Além disso, o jogo absorve o educando de forma intensa e total, criando um clima de entusiasmo, pois na situação de jogo coexistem dois elementos: o prazer e o esforço espontâneo. É este aspecto de envolvimento emocional que torna o jogo uma atividade com forte teor motivacional, capaz de gerar um estado de vibração e euforia.

Podemos dizer que o jogo utilizado na educação é uma atividade excitante, mas também é um esforço voluntário, pois mobiliza os esquemas mentais de forma a acionar e ativar as funções psiconeurológicas e as operações mentais, estimulando o pensamento. O jogo integra as dimensões afetiva, motora e cognitiva da personalidade. Como atividade física e mental que mobiliza as funções e operações, o jogo aciona as esferas motora e cognitiva e, à medida que gera envolvimento emocional, apela para a esfera afetiva. O aluno que brinca e joga é também o aluno que age, sente, pensa, aprende e se desenvolve. Portanto o jogo, assim como a atividade artística, é um elo integrador entre os aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais.

O jogo também tem valor formativo, pois supõe relação social, interação. A participação dos alunos em jogos contribui para a formação de atitudes sociais: respeito mútuo, solidariedade, cooperação, obediência às regras, senso de responsabilidade, iniciativa pessoal e grupal. Jogando, também podemos aprender o valor do grupo como força integradora, da colaboração consciente e espontânea e o sentido da competição salutar. Brincando e jogando, a criança aplica seus esquemas mentais à realidade que a cerca, apreendendo-a e assimilando-a. A criança reproduz as suas vivências, transformando o real de acordo com seus desejos e interesses. Podemos dizer que através do brinquedo e do jogo a criança expressa, assimila e constrói a realidade.

A idéia de aplicar o jogo à educação difundiu-se principalmente a partir do movimento da Escola Nova. Na pedagogia tradicional entendia-se que o jogo é puro divertimento, o seu lugar seria no recreio e não salas de aula. O jogo era visto como uma atividade formadora natural da criança, ou seja, não competia ao adulto intrometer-se, integrando-o na prática escolar. Entretanto, em 1632, segundo Haidt, João Amos Comenius (1592-1670), educador e religioso tcheco, ao terminar de

escrever sua obra *Didática Magna*, preconizava a utilização de um método “de acordo com a natureza” e recomendava a prática de jogos, por causa de seu valor formativo. (HAIDT, 2000: 176).

Além de encontrarmos, na pedagogia de Comenius, práticas educativas utilizando os jogos, é importante destacar que na pedagogia deste educador era valorizado o processo indutivo como sendo a melhor forma de se chegar ao conhecimento generalizado. Ele afirmava que o método indutivo estava mais “de acordo com a natureza” e propunha a inclusão do estudo dos fenômenos físicos nos currículos e nos livros escolares. Comenius escreveu o primeiro livro ilustrado para crianças, intitulado *O mundo das coisas sensíveis ilustrado*. Criou também um método para o ensino de línguas de acordo com suas idéias educacionais, considerado revolucionário para a época. Comenius não foi apenas um teórico da educação. Ele também teve grande importância para a prática da instrução escolar, contribuindo para a melhoria dos processos de ensino. Segundo Haidt, para Comenius, o professor deve tomar determinados cuidados no direcionamento de suas aulas, como por exemplo; o professor deve apresentar o objeto ou idéia diretamente, fazendo demonstração, pois o aluno aprende através dos sentidos, principalmente vendo e tocando; o professor deve mostrar a utilidade do conhecimento transmitido e a sua aplicação na vida diária; o educador deve fazer referências à natureza e origem dos fenômenos estudados; explicar primeiramente os princípios gerais e só depois os detalhes e, finalmente, passar para o assunto ou tópico seguinte do conteúdo apenas quando o aluno tiver compreendido o anterior. (apud Haidt, 2000: 17).

No século XVIII, Rousseau e Pestalozzi (defensor das teorias da doutrina naturalista, em especial a de Rousseau) afirmam que a educação não deveria ser um processo artificial e repressivo, mas um processo natural, de acordo com o desenvolvimento mental da criança e que levasse em consideração seus interesses e suas tendências inatas. Haidt afirma que Rousseau e Pestalozzi

Salientaram a importância dos jogos como instrumento formativo, pois além de exercitar o corpo, os sentidos e as aptidões, os jogos também preparavam para a vida em comum e para as relações sociais. (HAIDT, 2000: 176).

É importante compreendermos também que Pestalozzi (1746-1827) foi o primeiro a formular de forma clara e explícita o princípio de que a educação deveria respeitar o desenvolvimento infantil. O principal objetivo da educação era favorecer o desenvolvimento físico, intelectual e moral da criança e do jovem, através da vivência de experiências selecionadas e graduadas, necessárias ao exercício dessas capacidades. Na pedagogia de Pestalozzi, a relação entre o mestre e o discípulo deve ter como base o amor e o respeito mútuo. O professor deve respeitar a individualidade do aluno. Para Pestalozzi a finalidade da instrução escolar deve basear-se no fim mais elevado da educação, que é favorecer o desenvolvimento físico, mental e moral do educando. O ensino não deve ser reduzido á exposição dogmática e a memorização mecânica, e sim desenvolver as capacidades intelectuais do jovem. A instrução escolar deve auxiliar o desenvolvimento orgânico por meio de atividade, isto é, da ação tanto física como mental. A aprendizagem escolar deve compreender não apenas a aquisição de conhecimentos, mas principalmente ao desenvolvimento de habilidades e ao domínio de técnicas. O método de instrução deve ter por base a observação ou percepção sensorial (que Pestalozzi chama de intuição) e começar pelos elementos simples. O ensino deve seguir a ordem psicológica, ou seja, respeitar o desenvolvimento infantil. O professor deve dedicar a cada tópico do conteúdo o tempo necessário para assegurar que o aluno domine inteiramente.

A autora Haidt também destaca o educador Froebel, que viveu em 1782 a 1852, e pregava uma pedagogia da ação, e mais particularmente do jogo. Froebel dizia que

(...) a criança, para se desenvolver, não devia apenas olhar e escutar, mais agir e produzir. Essa necessidade de criação, de movimento, de jogo produtivo deveria encontrar seu canal de expansão através da educação. Como a natureza da criança tende à ação, a educação deveria levar em conta seus interesses e suas atividades espontâneas. Por isso, considerava que o trabalho manual, os jogos e os brinquedos infantis tinham uma função educativa básica: é por meio de jogos e brinquedos que a criança adquire a primeira representação do mundo e é por meio deles também que ela penetra no mundo das relações sociais,

desenvolvendo um senso de iniciativa e auxílio mútuo. (apud HAIDT, 2000: 177).

No seu trabalho docente Froebel pôs em prática a teoria do valor educativo do brinquedo e do jogo, particularmente no jardim-de-infância. Por isso elaborou um currículo centrado em jogos para a matemática e para o desenvolvimento da expressão e da percepção sensorial.

Como podemos ver, alguns dos grandes educadores do passado já reconheciam o valor pedagógico do jogo e tentavam aproveitá-lo como agente educativo.

→ não consta da bibliografia

Antônio Carlos C. Ronca e Virginia F. Escobar, autores do livro *Técnicas pedagógicas: domesticação ou desafio à participação*, afirmam que os jogos e simulações não são brinquedos que o educador possa usar para criar "um clima gostoso" em sala de aula ou apenas para variar as estratégias. Pelo contrário, eles não só devem fazer parte do planejamento de ensino visando a uma situação de aprendizagem muito clara e específica, como exigem certos procedimentos para a sua elaboração e aplicação.

O professor deve usar sua imaginação e seu poder de inventividade para criar seus próprios jogos, de acordo com os objetivos de ensino-aprendizagem que tenha em vista e de forma a adequá-los ao conteúdo a ser estudado.

Para a aplicação de jogos nas salas de aula, a autora Haidt sugere aos professores e aos futuros educadores que tomem certas providências antes de aplicar a prática de jogos nas salas de aula. O professor deve definir, de forma clara e precisa, os objetivos a serem atingidos com a aprendizagem. Os jogos podem ser usados para adquirir determinados conhecimentos (conceitos, princípios e informações), para praticar certas habilidades cognitivas e para aplicar algumas operações mentais ao conteúdo fixado. É necessário que o professor determine os conteúdos que serão abordados ou fixados através da aprendizagem pelo jogo. É importante que seja elaborado um jogo ou escolha, dentre a relação de jogos existentes, mais adequado para a consecução dos objetivos estabelecidos. O mesmo jogo pode ser utilizado para alcançar objetivos diversos e para abordar ou fixar os mais variados conteúdos. Paralelamente a isto é importante que as regras sejam formuladas de forma clara e precisa para que não dêem margem a dúvidas, no caso da criação ou invenção de novos jogos. O professor deve especificar quais

os recursos ou materiais que serão usados durante a realização do jogo, preparando-os com antecedência ou verificando se estão completos e em perfeito estado para serem utilizados. O educador deve explicar aos alunos, oralmente ou por escrito, as regras do jogo, transmitindo instruções claras e objetivas, de modo que todos entendam o que é para ser feito e como proceder. Finalmente, deve-se permitir que os participantes, após a execução do jogo relatem o que fizeram, perceberam, descobriram ou aprenderam.

O uso de jogos nas salas de aula não deve ser considerado um evento ao acaso, ou uma atividade isolada, com um fim em si mesmo. Deve ser considerada uma atividade dentro de uma seqüência definida de aprendizagem e um meio a ser usado para alcançar certos objetivos educacionais.

Os jogos contribuem para desenvolver o comportamento social e as interações do indivíduo com outras pessoas. Mas o professor deve ficar atento e cuidar para que os jogos se processem num clima sadio de cordialidade, apesar da competição, que às vezes pode desencadear, e sirvam para desenvolver realmente valores sociais positivos, como a honestidade, o espírito de cooperação, o respeito pelo outro, o saber perder e ganhar.

A criança precisa de ajuda para aprender a vencer, sem ridicularizar e humilhar os derrotados, e para saber perder esportivamente, sem se sentir diminuída ou menosprezada. Quando o professor manifesta uma atitude de compreensão e aceitação e quando o clima da sala de aula é de cooperação e respeito mútuo, a criança sente-se segura emocionalmente e tende a aceitar mais facilmente o fato de ganhar ou perder como algo normal, decorrente do próprio jogo. O papel do educador é fundamental no sentido de preparar a criança para a competição sadia, na qual imperam o respeito e a consideração pelo adversário.

O espírito de competição deve ter como tônica o desejo de o jogador superar a si próprio, empenhando-se para aperfeiçoar cada vez mais suas habilidades e destrezas. A situação de jogo deve constituir um estímulo desencadeador do esforço pessoal, tendo em vista o auto-aperfeiçoamento.

O educador deve procurar despertar em seus alunos o espírito de cooperação e de trabalho em conjunto, para alcançar metas comuns.

2. O ensino do teatro e a escola

2.1 A escola tradicional e a escola pós-moderna

O ensino das Artes foi inserido nas escolas durante o movimento *Escolanovista* ou o *movimento da escola nova – Escolanovismo*. Veremos de forma sucinta neste capítulo algumas metodologias que antecederam este movimento, ou seja, como era vista a escola tradicional pelos escolanovistas, o papel do professor e do aluno nessas escolas, até chegarmos nos dias atuais.

Da antiguidade até o início do século XIX, predominou na prática escolar uma aprendizagem de tipo passivo e receptivo. Aprender era quase exclusivamente *memorizar*. Ensinava-se a ler e a escrever da mesma forma que se ensinava um ofício manual ou a tocar um instrumento musical, ou seja, por meio de repetições de exercícios graduados. Os exercícios se tornavam cada vez mais difíceis de acordo com a assimilação dos alunos. Segundo Haidt, o estudo dos textos literários, da gramática, da História, da Geografia, dos teoremas e das ciências físicas e biológicas caracterizou-se, durante séculos, pela recitação de cor. O professor utilizava o procedimento de perguntas e respostas, tanto em sua forma oral como escrita. Este método era chamado de método *catequético*, originado dos antigos gregos. (HAIDT, 2000: 15).

Nessa forma de aprendizagem o aluno reproduzia literalmente as palavras e frases decoradas. A compreensão do que se falava ou se escrevia ficava relegada a um segundo plano. Os alunos repetiam as respostas mecanicamente, e não de forma inteligente, pois ele não participava da sua elaboração e, em geral, o aluno não refletia sobre o assunto estudado.

A educação tradicional, segundo Gadotti, autor do livro *História das idéias pedagógicas* era destinada a uma pequena minoria. Seu declínio começou com o movimento renascentista. Temos resquícios dessa pedagogia tradicional até hoje nas escolas de nosso país. A educação tradicional repousava sobre a certeza de que o ato educativo destinava-se a reproduzir os valores e a cultura da sociedade.

Gadotti explica a derrocada do ensino tradicional através de uma *disfuncionalidade* que

(...) são os sintomas através dos quais se manifesta a enfermidade do sistema tradicional de ensino. Palácios aponta nove sintomas dessa disfuncionalidade: o atraso da escola, ligando-se sempre ao passado; a incapacidade da escola atual de oferecer instrução, simplesmente; a promoção de estudos de maneira puramente mecânica; o autoritarismo escolar; a negação das ligações interpessoais; o desconhecimento da realidade; a incapacidade de poder preparar o indivíduo para poder viver e atuar no mundo; a incapacidade de equacionar a relação entre educação e política; a incapacidade de reciclar os professores que acabam neuróticos (sobretudo os autoritários). (GADOTTI, 2003: 269).

O movimento escolanovista contrapõe-se ao ensino dito tradicional, que se estruturou através de um método pedagógico expositivo. A teoria e a prática escolanovista se disseminaram em muitas partes do mundo, fruto certamente de uma renovação geral que valorizava a autoformação e a atividade espontânea da criança. A teoria da Escola Nova propunha que a educação fosse investigadora da mudança social e, ao mesmo tempo, se transformasse porque a sociedade estava em mudança. A educação nova já dava suas primeiras aparições na pedagogia naturalista e romântica de Jean Jacques Rousseau (1712-1778). Segundo Gadotti, foi somente a partir do século XX que a escola nova tomou forma concreta e teve conseqüências importantes sobre os sistemas educacionais e a mentalidade dos professores. A Escola Nova desenvolveu-se nesses dois últimos séculos e trouxe numerosas conquistas, sobretudo nas ciências da educação e nas metodologias de ensino.

Um dos pioneiros da Escola Nova foi o educador, escritor e conferencista suíço, Adolphe Ferrière (1879-1960). Ele lecionou no Instituto Jean Jacques Rousseau, de Genebra. Suas idéias se basearam inicialmente em concepções biológicas, transformando-se depois numa filosofia espiritualista. Ferrière foi talvez o mais ardente divulgador da *escola ativa* e da *educação nova* na Europa. Ferrière considerava que o impulso vital espiritual é a raiz da vida, fonte de toda atividade, e que o dever da educação seria conservar e aumentar esse impulso de vida. Para ele, o ideal da escola ativa é a atividade espontânea, pessoal e produtiva. Segundo Gadotti, Ferrière criticava a escola tradicional afirmando que ela

havia substituído a alegria de viver pela inquietude, o regozijo pela gravidade, o movimento espontâneo pela imobilidade, as risadas pelo silêncio. (GADOTTI, 2003: 143).

O educador John Dewey (1859-1952), foi o primeiro a formular um novo ideal pedagógico, afirmando que o ensino deveria firmar-se pela ação e não pela instrução, como queria Herbart. A matriz teórica do método de Johann Friedrich Herbart (1776 – 1841) pode ser identificada em quatro passos formais: o primeiro passo, *clareza na apresentação do conteúdo* (etapa da demonstração do objeto); o segundo, a *associação* de um conteúdo com outro assimilado anteriormente pelo aluno (etapa da comparação); o terceiro, a *ordenação e sistematização* dos conteúdos (etapa da generalização) e por último; *aplicação* a situações concretas dos conhecimentos adquiridos (etapa da aplicação). Para Dewey, a educação continuamente reconstruía a experiência concreta, ativa, produtiva, de cada um. A educação era um processo e não produto. A educação era um processo de reconstrução e reconstituição da experiência; um processo de melhoria permanente da eficiência individual. Tratava-se de aumentar o rendimento da criança, seguindo os próprios interesses vitais dela. Segundo Gadotti essa rentabilidade servia

(...) acima de tudo, aos interesses da nova sociedade burguesa: a escola deveria preparar os jovens para o trabalho, para a atividade prática, para o exercício da competição. Nesse sentido, a Escola Nova, sob muitos aspectos, acompanhou o desenvolvimento e o progresso capitalista. Representou uma exigência desse desenvolvimento. Propunha a construção de um homem novo dentro do projeto burguês de sociedade. Poucos foram os pedagogos escolanovistas que ultrapassaram o pensamento burguês para evidenciar a exploração do trabalho e a dominação política, própria da sociedade de classes. (GADOTTI, 2003: 144).

Com uma “leve luta” contra o poder burguês, o movimento da escola nova pintou o método tradicional como um método pré-científico, dogmático e medieval. O educador Saviani explica que esta crença que a Escola Nova propaga é totalmente falsa

Com o efeito, o chamado ensino tradicional não é pré-científico e muito menos medieval. Esse ensino tradicional que ainda predomina hoje nas escolas constitui-se após a revolução industrial e se implantou nos chamados sistemas nacionais de ensino, configurando amplas redes oficiais, criadas a partir de meados do século passado, no momento em que, consolidado o poder burguês, aciona-se a escola redentora da humanidade, universal, gratuita e obrigatória como um instrumento de consolidação da ordem democrática. (SAVIANI, 1984: 47).

Na Escola Nova o aluno poderia ser o autor de sua própria experiência. Daí o *paidocentrismo*, ou seja, o aluno como centro da Escola Nova. Essa atitude, necessitava de métodos ativos e criativos também centrados no educando. Os métodos de ensino significaram o maior avanço da Escola Nova. Gadotti cita como exemplo o *método dos projetos* de William Heard Kilpatrick (1871-1965). Kilpatrick preocupava-se principalmente com a formação do homem para a democracia e para uma sociedade que sofre de constantes mudanças. Para ele, a educação baseava-se na vida para torná-la melhor, ou seja, a educação é a *reconstrução da vida*. Para Kilpatrick, um bom *projeto didático* baseava-se em um plano de trabalho, de preferência manual; em uma atividade motivada por meio de uma intenção conseqüente; um trabalho manual, tendo em vista a diversidade globalizada de ensino e um ambiente natural. (apud GADOTTI, 2003: 145).

Outra contribuição da Escola Nova foi o método de centros de interesse de Ovide Decroly (1871-1932). Para ele educar era a partir das necessidades infantis. Os centros de interesse se desenvolviam a observação, a associação e a expressão. A pedagogia de Decroly estava voltada para os interesses da criança, que se resumia em alimentar-se, proteger-se contra os perigos e agir através de uma atividade social, recreativa e cultural.

Quem também ganhou destaque durante a Escola Nova foi a médica italiana Maria Montessori (1870-1952), que transpôs para crianças normais seu método de recuperação de crianças deficientes. Gadotti explica que

Pela primeira vez na história da educação, construiu-se um ambiente escolar com objetos pequenos para que a criança tivesse pleno domínio deles: mesas, cadeiras, estantes, etc. Com materiais

concretos, Montessori conseguia fazer com que as crianças, pelo tato, pela pressão, pudessem distinguir as cores, as formas dos objetos, os espaços, os ruídos, a solidez, etc. Montessori explicou técnicas completamente novas, como a lição do silêncio que ensinava a dominar a fala, e a lição da obscuridade para educar as percepções auditivas. (GADOTTI, 2003: 146).

No período da Escola Nova outro nome também se destacou, como Édouard Claparède (1876-1940). Ele explicava, que a mera atividade não era suficiente para explicar a ação humana. A atividade educativa era só aquela que correspondia a uma função vital do homem. Nem toda atividade se adequaria a todos. “A atividade deveria ser individualizada – sem ser individualista – e, ao mesmo tempo, social e socializadora”. (apud GADOTTI, 2003: 146).

Com o tempo os métodos e interesses da Escola Nova se aperfeiçoaram cada vez mais e levaram para as salas de aula, o rádio, o cinema, a televisão, o vídeo, o computador, entre outras coisas para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem.

Na segunda metade do século XX, uma visão crítica a respeito da educação escolanovista vem desmistificar o otimismo dos educadores novos. Segundo Gadotti, os educadores da Escola Nova afirmam

Que toda educação é política e que ela, na maioria das vezes, constitui-se, em função dos sistemas de educação implantados pelos Estados modernos, num processo através do qual as classes dominantes preparam a mentalidade, a ideologia, a conduta das crianças para reproduzirem a mesma sociedade e não para transformá-la. (GADOTTI, 2003: 147).

Demerval Saviani, educador e autor do livro *Escola e democracia*, faz algumas críticas referente ao movimento escolanovista, explanando neste mesmo livro que realmente existe uma falsa crença da Escola Nova. Ele afirma o seguinte: o ensino não é pesquisa, a Escola Nova não é democrática e por fim o surgimento da Escola Nova foi importante para a hegemonia da classe dominante.

Gadotti também explica a “ilusão” dos objetivos escolanovistas

A resposta dada cai na ilusão pedagoga de pretender resolver a crise da educação com propostas puramente pedagógicas. A pedagogia não diretiva e institucional, filhas da Escola Nova, são duplamente ilusórias: querem resolver a crise acreditando que podem chegar a autogestão social pela autogestão pedagógica. (GADOTTI, 2003: 369).

No Brasil, os educadores que mais se destacaram por se inspirarem nos métodos e filosofias escolanovistas, foram: Lourenço Filho (1897-1970) e Anísio Teixeira (1900-1971).

A Pedagogia Progressista e a Pedagogia Liberal surgiram para contestar algumas idéias escolanovistas. Os educadores e teóricos da educação liberal defendem a liberdade de ensino, de pensamento e de pesquisa, os métodos novos baseados na natureza da criança. Segundo Gadotti, o Estado deveria intervir o mínimo possível na vida de cada cidadão particular. Nessas tendências existem defensores da escola pública e privada. Mas têm em comum uma filosofia de consenso, isto é, não reconhecem no seio da sociedade o conflito de classes e restringem o papel da escola ao estritamente pedagógico. (GADOTTI, 2003: 238).

Quem se destacou como pedagogo liberal foi Fernando de Azevedo. Inclinado principalmente para os estudos clássicos, firmou depois sua reputação como sociólogo e educador especialmente a partir da reforma do sistema escolar do Rio de Janeiro.

Os educadores *progressistas* defendem o envolvimento da escola na formação de um cidadão crítico e participante da mudança social. Na Pedagogia Progressista, encontramos educadores que defendem que a formação da consciência crítica passa pela assimilação do saber elaborado; para outros o saber técnico científico deve ter por horizonte o compromisso político. Para Gadotti

Uns combatem mais a burocracia escolar e outros a deterioração da educação escolar. Uns defendem mais a direção escolar e outros a autogestão pedagógica. Uns defendem maior autonomia de cada escola e outros maior intervenção do Estado. (GADOTTI, 2003: 238).

O educador que mais se destacou na Pedagogia Progressista foi Paschoal Lemme (1904). A tese central de suas obras é que não há educação democrática a não ser em uma sociedade verdadeiramente democrática. (apud GADOTTI, 2003: 248).

Na contemporaneidade o educador brasileiro mais estudado e mais aclamado é Paulo Freire (1921). Toda a sua obra é voltada para uma teoria do conhecimento aplicada à educação, sustentada por uma concepção dialética em que o educador e educando aprendem juntos numa relação dinâmica na qual a prática, orientada pela teoria, reorienta essa teoria, num processo constante de aperfeiçoamento. Paulo Freire é considerado um dos maiores educadores deste século. Sua principal obra é a "Pedagogia do Oprimido".

Segundo Gadotti, Paulo Freire contribuiu para a educação com a sua teoria dialética do conhecimento, para qual a melhor maneira de refletir é pensar a prática e retomar a ela para transformá-la, pensar o concreto, a realidade, e não pensar pensamentos. Paulo Freire também criou a categoria pedagógica da "conscientização", criada por ele, visando, através da educação, a formação da autonomia intelectual do cidadão para intervir sobre a realidade. Por isso, para ele, a educação não é neutra. É sempre um ato político. (apud Gadotti, 2003: 254).

2.2 O ensino do teatro na escola

Podemos identificar as primeiras experiências do teatro na educação, segundo Ricardo Japiassu, autor do livro *Metodologia do ensino do teatro*, a partir da segunda metade do século XIX, como resultado da influência da pedagogia de Jean Jacques Rousseau. Na pedagogia de Rousseau a criança era o centro do processo educativo. Rousseau valorizava indiscutivelmente as atividades da criança e defendia a importância do jogo como fonte de aprendizado. Para Rousseau, os jogos tiveram importância como instrumento formativo, pois além de exercitar o corpo, os sentidos e as aptidões, os jogos também preparam para a vida em comum e para as relações sociais. (apud HAIDT, 2000: 177).

As idéias de Jean Jacques Rousseau tiveram espaço e se fortaleceram no movimento Escolanovista. Foi com o movimento da Escola Nova que o teatro começou a conquistar seu espaço na educação escolar, adquirindo status epistemológico e importância psicopedagógica, particularmente na Educação Infantil.

Reconhecida a sua importância na educação escolar, o teatro foi incluído no currículo formal de crianças, jovens e adultos nas principais sociedades ocidentais. Isso ocorreu devido ao processo de escolarização em massa que caracterizou a democratização do ensino laico ao longo do século XX. Para Japiassu, essa seria uma possível explicação para a incorporação dos conteúdos estéticos às diretrizes curriculares das instituições de ensino desses países segundo a qual a 'arte-educação' teria ido ao encontro das exigências impostas à instrução formal pela industrialização crescente da economia internacional. (JAPIASSU, 2001: 21)

Entre o final do século XIX e o início do século XX, discutiu-se muito a importância da "criatividade" para o desenvolvimento tecnológico de equipamentos necessários à indústria e o aperfeiçoamento do design dos produtos industrializados.

Neste mesmo período, a Psicologia se afirmou como ciência e conseqüentemente as concepções relativas à infância começaram a ser radicalmente modificadas. Com isso, a "criatividade" passou a ser estimulada na educação escolar, com intuito de desenvolver uma pedagogia liberal progressiva. Isso justificou a presença do teatro nas escolas, com o intuito de estimular a "criatividade" do educando.

A partir da segunda metade do século XX, ocorreu uma nova abordagem do ensino do teatro, fundamentando-se na *especificidade da linguagem teatral* e paralelamente buscou-se compreender seus princípios psicopedagógicos. Japiassu explica que

O eixo dessa perspectiva pedagógica teatral é a compreensão do teatro como sistema de representação semiótico, como forma de expressão artística e linguagem acessível a todo ser humano, e não apenas a um pequeno grupo de iniciados (profissionais de teatro ou aficionados do teatro amador). (JAPIASSU, 2001: 22)

O teatro é considerado um importante meio de comunicação e expressão, que articula aspectos plásticos, audiovisuais, musicais e lingüísticos em sua especificidade estética. O teatro também é uma forma de conhecimento capaz de mobilizar, coordenando as dimensões sensório - motora, simbólica, afetiva e cognitiva do educando, tornando-se útil na compreensão crítica da realidade humana.

O teatro na educação foi pensado exclusivamente como um meio eficaz para alcançar conteúdos disciplinares extrateatrais. Para alcançar este objetivo, o método teatral utilizado era o *play way* ou *método dramático*. O *método dramático* é um recurso didático que consiste na “encenação” de situações para a assimilação de conteúdos trabalhados pelas diferentes disciplinas do currículo.

Inicialmente, as justificativas para o ensino do teatro e das artes na educação escolar eram de caráter *contextualista* ou *instrumental*, afirmando a contribuição das linguagens artísticas para o desenvolvimento cultural e o crescimento pessoal do ser humano. A partir disso foi apresentada uma nova perspectiva para a apreciação do papel das artes na educação: a abordagem *essencialista* ou *estética*. Esta abordagem defende a presença das artes no currículo das escolas como conteúdos relevantes para a formação cultural do educando. Segundo Japiassu, o teatro e as artes, de acordo com essa abordagem, são concebidos como linguagens, como *sistemas semióticos de representação* especificamente humanos. A partir dessa perspectiva estuda-se a complexidade das linguagens artísticas e suas especificidades estético comunicacionais como sistemas arbitrários e convencionais de signos. Houve a necessidade de

apropriação pelo aluno das linguagens artísticas, sendo vista como instrumentos poderosos de comunicação, leitura e compreensão da realidade humana. Japiassu afirma que

O objetivo do ensino das artes, para a concepção pedagógica essencialista, não é a formação de artistas, mas o domínio, a fluência e a compreensão estética dessas complexas formas humanas de expressão que movimentam processos afetivos, cognitivos e psicomotores. (JAPIASSU, 2001: 24)

As abordagens do teatro na educação, tanto “instrumentais” como “estéticas”, foram determinadas pelas políticas educacionais e fundamentadas em teorias psicológicas do desenvolvimento infantil, como as formuladas pelo psicólogo e biólogo suíço Jean Piaget (1896-1980).

Piaget estudou o desenvolvimento humano de forma global, apresentando uma tendência hiperconstrutivista em sua teoria, com ênfase no papel estruturante do sujeito, interação do sujeito com objeto. Piaget desenvolveu teorias baseadas na maturação, experiências físicas, transmissões sociais e equilíbrio.

A partir da década de 70, Piaget passou a trabalhar com investigações sobre os mecanismos de transmissão que explicam a evolução do desenvolvimento cognitivo. Para Piaget, a formação das operações cognitivas do homem está subordinada a um processo geral de equilíbrio para qual tende o desenvolvimento cognitivo.

Após elaborar sua *teoria do desenvolvimento cognitivo*, Piaget destacou a importância da *função simbólica* para o desenvolvimento intelectual do sujeito, examinando a formação do símbolo na criança.

Piaget dividiu sua investigação em três partes: a imitação, o jogo simbólico e a representação cognitiva. A partir disso, ele pretendeu comprovar a continuidade funcional entre pensamento sensório-motor (inteligência prática) e o pensamento conceitual ou representativo (inteligência operatória); as interações e inter-relações entre as diversas formas de representação que caracterizam o desenvolvimento humano (imitação, jogo simbólico, imaginação e sonho).

Jean Piaget também estudou a questão do *simbolismo primário* ou *simbolização consciente do jogo* e do *simbolismo secundário* ou *inconsciente*. Na

simbolização consciente do jogo a criança brinca com determinados objetos fingindo que estes são outras coisas que elas gostariam que fosse, por exemplo; uma menina brinca com uma caixa de papelão fingindo ser a casinha de sua boneca. Já no simbolismo secundário ou inconsciente a criança que foi impedida de sair na rua por sua mãe, brinca em casa sozinha fingindo que está na rua com seus bonecos.

Podemos ver que as teorias de Piaget estão muito bem relacionadas ao desenvolvimento do educando, podendo ser facilmente trabalhadas em contato com atividades teatrais na educação escolar. O trabalho do teatro desenvolve os elementos destacados por Piaget

(...) o símbolo (jogo dramático infantil) fazia parte das estratégias naturais do sujeito para assimilar a realidade e de que também se constituía num momento intermediário entre o exercício (atividade sensório-motora que antecede a emergência da função simbólica) e a regra (jogos compartilhados por mais de um indivíduo e regido por regras explícitas, estabelecidas de comum acordo) tiveram grande repercussão no terreno terapêutico e pedagógico, contribuindo decisivamente para a conquista do espaço do jogo dramático (faz-de-conta) e das atividades com a linguagem teatral tanto na educação escolar da criança quanto na psicoterapia infantil. (JAPIASSU, 2001: 26)

O teatro também possui função terapêutica, podendo ser trabalhada paralelamente na educação. A função terapêutica do teatro foi investigada e acompanhada por J. L. Moreno (1890-1974). Ele descobriu que o teatro sendo utilizado de forma terapêutica cura distúrbios de comportamento. Isso fez com que ele intensificasse a investigação do funcionamento psicológico humano.

Moreno propôs a *terapia psicodramática* e com ela dois procedimentos psicodramáticos até então jamais utilizados: o *psicodrama* e o *sociodrama*. O psicodrama se ocupa das relações interpessoais e da psicologia da vida privada do paciente e o sociodrama investiga relações intra e intergrupais, com base nos valores culturais do grupo social ao qual pertence o paciente.

A terapia psicodramática de Moreno baseia-se no efeito terapêutico e libertador da catarse, paralelamente ao uso de técnicas de engajamento espontâneo do paciente na reconstrução dramática improvisada de situações traumáticas.

Moreno queria que a partir dessa terapia o indivíduo pudesse experimentar diversos papéis e assim enxergar-se “de fora”, de diferentes perspectivas.

Segundo Ricardo Japiassu, a incorporação da psicodramática na educação deu-se por conta da ênfase de Moreno na “espontaneidade”, na “criatividade” e na valorização do “trabalho em grupo” e na função terapêutica do teatro. A partir disso, Moreno criou o *teatro da espontaneidade*.

Alguns dos experimentos de Moreno se deram no contexto da educação escolar e lhe permitiram explicitar procedimentos metodológicos que ainda hoje são muito utilizados no ensino do teatro, como a auto-avaliação e os protocolos de sessão, que são registros escritos pelos participantes das atividades desenvolvidas com a linguagem teatral no grupo.

Como podemos ver até então, o teatro contribui para o desenvolvimento do educando (estimulando a criatividade) tem função terapêutica e adicionado a isto, o teatro também contribui como formador de opinião, adquirindo uma função social. Esta função foi investigada pelo dramaturgo judeu-alemão Bertold Brecht (1898-1956).

No teatro de Brecht, o objetivo do teatro se nutre tanto na idéia a respeito dos propósitos da peça como na presença do público no espetáculo. O conjunto de princípios leva a formulação do *teatro épico*, desempenhando papel desmistificador dentro da sociedade de classes. Brecht queria um teatro para conscientizar o público da luta entre classes sociais e antagônicas no capitalismo.

Sábato Magaldi, autor do livro *Iniciação ao teatro*, explica que para Brecht, o ator deve contentar-se em mostrar sua personagem, ou mais exatamente, não contentar-se em vivê-la; o que não implica que permaneça frio enquanto interpreta personagens apaixonadas. Mostrar a personagem e não “encarná-las” eis o lema brechtiano para o ator. (MAGALDI, 1998: 31)

Ainda com o intuito de conscientizar, Brecht com sua *teoria da peça didática* propõe uma abordagem pedagógica de textos dramáticos que constituem um modelo de ação. O objetivo de Brecht é propor a utilização dos textos dramáticos por grupo de pessoas que estejam preocupadas em aprender pelos exemplos de comportamento “associal”. Podemos ver que se trata de uma ação pedagógica, com o intuito de conscientizar os jogadores das suas muitas possibilidades de ação para transformação da realidade estabelecida.

No Brasil o representante de uma nova função social para o teatro foi Augusto Boal. Na década de 60, Boal (nascido em 1931) lutava pela constituição de uma sociedade socialista no país. Seguiu com o *Teatro de Arena* em São Paulo, nascendo posteriormente o *Teatro do Oprimido*.

O Teatro de Arena foi inspirado na estética brechtiana e na pedagogia libertadora do educador Paulo Freire. Boal denominou sua pedagogia teatral de "Teatro do Oprimido", inspirada na proposta educativa de Paulo Freire – A Pedagogia do Oprimido.

O Teatro do Oprimido consiste num conjunto de procedimentos de atuação teatral improvisada, com o objetivo de transformar as tradicionais relações de produção material nas sociedades capitalistas pelas conscientização política do público. (apud JAPIASSU, 2001: 38).

O Teatro do Oprimido interessa-se pelo teatro como ação cultural estético pedagógica que conduz e ensaia uma revolução poética, econômica e histórica nas sociedades humanas, explica o autor Ricardo Japiassu.

Na década de 80, início da década de 90, Boal faz uma crítica às suas idéias teatrais e cria o *teatro legislativo*, retificando a radicalidade do direcionamento de suas propostas. Boal queria que seu público não fosse um público alienado, que se conscientizassem sobre a situação política do país, que lutassem pelos seus direitos de cidadão, onde houvesse uma sociedade mais justa e menos desigual, politicamente mais honesta.

Em 1986, Boal foi convidado por Darcy Ribeiro (então vice governador do Estado do Rio de Janeiro) para que desenvolvesse nos Cieps (Centros Integrados de Educação Popular) núcleos de *teatro do oprimido*. Boal alcançou à Câmara de Vereadores sob a bandeira do Partido dos Trabalhadores, inaugurando as práticas que ele chamou de *teatro legislativo*. Encerrando seu mandato político, Boal retorna a investigação do caráter terapêutico do teatro, desenvolvendo o *Método Boal de teatro e terapia* (baseados nos estudos terapêuticos de Moreno).

O novo método desenvolvido por Boal utilizava dois procedimentos em sua pedagogia teatral: o *teatro fórum* e o *teatro invisível*. O teatro fórum é como a *dramaturgia simultânea*, mas nesta modalidade os espectadores atuam. Qualquer pessoa pode propor qualquer solução, porém terá de ir até o palco para mostrá-la por meio de atuação cênica. A *dramaturgia simultânea* os espectadores "escrevem" juntamente com os atores, isto é, a cena é representada até o ponto em que se

apresenta o problema central que precisa ser solucionado. Nesse ponto, os atores param de representar e solicitam à platéia a apresentação de soluções possíveis. Em seguida, improvisando, encenam as soluções propostas pelo público, que se reserva o direito de corrigir os atores e suas falas e ações. O teatro invisível consiste em atuar representando papéis em lugares públicos, sem que haja conhecimento prévio das pessoas que lá se encontram de que se trata de uma atuação teatral. (apud JAPIASSU, 2001: 42-43-44)

Tanto o teatro fórum quanto o teatro invisível foram direcionados para a cura de traumas, distúrbios psicológicos ou psicossomáticos das pessoas. Japiassu explica que

Os objetivos passam a ser fazer com que o indivíduo tenha oportunidade de se “ver de fora”, experimentando contracenar consigo mesmo na “pele” de outros durante a reconstituição cênico-terapêutica de situações traumáticas. Já na versão terapêutica do teatro invisível, a pessoa ensaia uma forma idealizada de agir, segundo a psicologia de sua vida privada, e experimenta esse novo comportamento numa situação real com auxílio de curingas (espécie de egos auxiliares) – sem que eventuais espectadores de suas ações tenham conhecimento de que se trata de uma atuação teatralizada. A ficção penetra a realidade. O que o indivíduo ensaiou no plano potencial passa a existir no plano real. (JAPIASSU, 2001: 48)

Boal também sofreu influências de Viola Spolin, ao tratar de jogos teatrais, aproveitando o processo pedagógico teatral desenvolvido por ela. Este projeto desenvolvido por Viola Spolin será abordado no próximo capítulo, como uma das principais metodologias teatrais.

A partir das considerações abordadas até o momento, podemos afirmar que a improvisação constitui o princípio pedagógico fundamental para o aprendizado do educando. A espontaneidade dos jogadores enredados por práticas teatrais de caráter lúdico se configura na condição sem a qual não é possível a descoberta das muitas possibilidades do uso da linguagem teatral. (apud Japiassu, 2001: 49)

3. O ensino do teatro

3.1. Principais metodologias: o jogo teatral e o jogo dramático

O ensino do teatro nas escolas não se resume em simples dramatizações e não são atividades de interpretação aplicadas esporadicamente. As aulas de teatro são práticas educativas que possuem seqüência definida de aprendizagem.

O teatro integrado à grade curricular das escolas, sendo ensinado de forma competente, proporcionará apenas benefícios aos educandos. A dramatização do ponto de vista didático pode propiciar uma situação de aprendizagem clara e específica que facilite a percepção e análise de situações reais da vida, ajudando o aluno a entender melhor os fatos e fenômenos estudados; facilita a comunicação de situações problemáticas, contribuindo para que o aluno reflita sobre alternativas de solução; desenvolve a criatividade, o senso de observação e a capacidade de expressar-se pela representação corporal e dramática. Segundo Haidt, o uso da dramatização no processo didático contribui para aumentar o nível de motivação dos alunos, estimulando seu interesse pela aprendizagem, pois supõe um envolvimento maior e favorece a participação mais intensa do aluno no ato de aprender. (HAIDT, 2000: 180).

Alguns educadores possuem uma visão superficial da importância do teatro nas escolas. No livro *Curso de didática geral*, Haidt cita a dramatização como um dos procedimentos de ensino-aprendizagem que propicia a socialização do educando. A dramatização, assim como os jogos, os trabalhos em grupo, estudo de casos e estudo do meio, são atividades consideradas socializantes.

Se analisarmos de forma pedagógica e didática, o ensino do teatro realmente contribui para a socialização, entretanto este ensino não deve ser reduzido unicamente a esta finalidade. Ele deve ser estudado nas escolas de forma gradativa, de forma que veremos que o ensino do teatro de 1ª a 4ª série do ensino fundamental não é igual ao ensino do teatro de 5ª a 8ª. Com os alunos de 1ª a 4ª série, a metodologia utilizada para o ensino do teatro será fortemente baseado em atividades de *jogo dramático*.

Quando falamos sobre dramatização nas escolas, dois nomes importantes se destacam na história do teatro-educação: Peter Slade e Viola Spolin.

Suas metodologias são estudadas e aplicadas até hoje por professores no mundo inteiro.

Peter Slade é pedagogo e teatrólogo inglês e desenvolveu uma proposta metodológica para a educação escolar infantil através do “jogo dramático”. Viola Spolin (1906-1994) desenvolveu um trabalho pedagógico com teatro educação através do “jogo teatral”.

Peter Slade desenvolveu sua proposta para crianças de 1ª a 4ª série do ensino fundamental. Segundo Japiassu, Slade conquistou espaço na educação inglesa, devido à tradição pedagógica de uma *educação através da arte*. A *educação através da arte* foi um movimento educativo, difundida na Inglaterra por Herbert Read, em 1948. A base desse pensamento é ver a arte não apenas como uma das metas da educação, mas sim como o seu próprio processo, que é considerado também criador. O movimento buscou a constituição de um ser completo, total, dentro dos moldes do pensamento idealista e democrático. Valorizando no ser humano os aspectos intelectuais, morais e estéticos, procura despertar sua consciência individual, harmonizada ao grupo social ao qual pertence. (apud FUSARI e FERRAZ, 1993: 15).

A partir deste *ensino através da arte* seria possível abordar diferentes áreas de conhecimento, agindo interdisciplinarmente. Baseado em O’Neil e Lambert, Japiassu explica que

O drama na educação é um meio de aprendizagem (...) há comprovadamente o reconhecimento de valor da estratégia dramática para o ensino de línguas vernáculas e estrangeiras, humanidades, estudos sociais e educação moral, e da eficácia dessas estratégias práticas na motivação, no estímulo e nas mudanças de comportamento dos alunos. (JAPIASSU, 2001: 33).

O jogo dramático de Peter Slade não é uma atividade de ócio, é considerada uma forma de arte, onde podemos conferir o comportamento real dos seres humanos. Nesta atividade, o educador deve buscar trabalhar primeiramente com a brincadeira de representar o *jogo*. Neste momento, não há uma preocupação com a interpretação teatral. Para Slade, “teatro” significa uma ocasião de entretenimento onde há a presença de público e atores, e isto não é o mais

importante no ensino do teatro nas séries iniciais. A priori, é necessário que o professor crie uma atmosfera de amizade, empatia e confiança para com seus alunos, para que eles se sintam encorajados e nutridos a participar dos jogos dramáticos propostos.

Para Peter Slade existe uma sutil diferença entre o fazer teatro e o drama, e ele explica da seguinte forma;

Pode haver momentos intensos do que poderíamos nos dignar a chamar de teatro, mas no geral trata-se de drama, e a aventura, onde o fazer, o buscar o lutar são tentados por todos. *Todos são fazedores*, tanto o ator como público, indo para onde querem e encarando qualquer direção que lhes apraz durante o jogo. A ação tem lugar por toda parte em volta de nós e não existe a questão de "quem deve representar para quem e quem deve ficar sentado vendo quem fazendo o quê!" É uma experiência viril e excitante, na qual a tarefa do professor é a de aliado amoroso. (SLADE, 1978: 18)

Peter Slade destaca duas qualidades importantes no processo de dramatização dos educandos: a absorção e a sinceridade. No ato da absorção o aluno está totalmente envolvido no que está fazendo, com exclusão de qualquer pensamento, e a sinceridade é uma forma completa de honestidade no representar um papel, trazendo consigo um sentimento intenso de realidade e experiência, e atingindo totalmente o processo de atuar, representar, com absorção.

O pedagogo explica que, se estas qualidades forem estimuladas nas séries iniciais e conservadas após a puberdade, os alunos terão chances de melhorar consideravelmente suas tentativas de fazer teatro. Essas qualidades podem surgir precocemente em duas formas de jogo: *o jogo projetado* e *o jogo pessoal*.

O jogo projetado é evidente em estágios mais precoces da criança que ainda não está pronta para usar o seu corpo totalmente. É o drama no qual exercita-se principalmente a mente, e não há uma preocupação com a utilização total do corpo. A criança pode parar quieta, sentada, fazendo uso maior das suas mãos, utilizando paralelamente, tanto materiais, objetos, quanto a sua voz para se

expressar. O jogo projetado é o principal responsável pela crescente qualidade de *absorção*.

O *jogo pessoal* é aparente ao cinco anos de idade e é mais fácil de distinguir-se à medida que o controle do corpo for adquirido. No jogo pessoal o corpo inteiro é usado. A criança perambula pelo local e toma sobre si a responsabilidade de representar um papel. O jogo pessoal desenvolve a qualidade da *sinceridade*.

O *jogo projetado*, segundo Peter Slade, pode desenvolver na criança a sensibilidade para as artes plásticas, o tocar instrumentos musicais, desenvolver o amor pela pesca, jogos e esportes não violentos, o ler e o escrever. Desenvolve a observação, paciência, concentração, organização e governo sábio. A criança também desenvolverá o interesse por teatro de bonecos, teatros-modelo e, no sentido completo, a produção de peças teatrais.

No jogo pessoal haverá o desenvolvimento de corrida, jogos de bola, atletismo, dança, equitação, ciclismo, natação, luta e excursionismo. Desenvolve-se a liderança e o controle pessoal. Slade também acrescenta, principalmente o desenvolvimento da arte de representar no seu sentido completo, misturando-se a imaginação e imitação.

Peter Slade esclarece em seu livro algumas questões sobre o jogo dramático infantil, assim como a questão da improvisação, que é considerada ensino de teatro, além de ser educação, pois é a base do jogo dramático infantil. Outro ponto importante a ser lembrado é que na criança está mais presente o jogo projetado do que o jogo pessoal, nos anos mais precoces, pois, até os quatro anos, a criança ainda não se move muito bem. No jogo pessoal, no qual a criança passa a ser o próprio personagem, se desenvolve mais à medida que o andar e o correr da criança adquire confiança. Recomenda-se que as aulas de jogo dramático infantil sejam sempre cheias de alegria, numa atmosfera encorajadora. O professor deve ser sagaz, calmo, bondoso, observador e saber como estimular quando necessário seus alunos. O professor também deve estar atento as seguintes questões; haver variedade e criação nova, formas claras e definidas no movimento e bom uso do espaço; as perguntas devem ser claramente respondidas, as sugestões dos alunos devem ser encorajadas e usadas; deve haver controle sobre o barulho e o silêncio das crianças; deve haver entusiasmo na representação, boa sensibilidade grupal, marcante sinceridade e absorção. O papel que o professor desempenha nessas

aulas é o de guia e de artista criativo, sempre pronto para oferecer ajuda quando necessário.

Peter Slade também acredita na interdisciplinaridade, onde o jogo dramático infantil pode ajudar a descobrir a abordagem correta para todas as matérias escolares, se forem corretamente compreendido. O jogo dramático é valioso na preparação da personalidade e para a cooperação nos estudos.

(SLADE, 1978: 100).

Finalmente, podemos então dizer, que o jogo dramático infantil de Peter Slade é direcionado com objetivos pedagógicos para aguçar na criança a *criatividade*, o *desenvolvimento moral* ou ainda a *livre expressão*. Não se deve sobrecarregar a criança de objetos de cena para o jogo dramático infantil, pois este se apóia na criação interior, não em materialismo exterior. O jogo dramático de Peter Slade também pode ser pensando como terapia, já que traz um desenvolvimento feliz e natural, com um considerável efeito equilibrador sobre o caráter, a formação de confiança em si mesmo e a melhoria no rendimento escolar e na aquisição do gosto em geral.

A proposta metodológica de ensino do teatro de Viola Spolin diferencia-se em alguns aspectos dos procedimentos de Peter Slade. Para Japiassu, Viola Spolin enfatizou a dimensão improvisacional do fazer teatral e destacou a importância das interações intersubjetivas na construção do sentido da representação cênica e na apropriação de algumas convenções teatrais. (JAPIASSU, 2000:35).

O sistema de jogos teatrais criado por Viola Spolin se difundiu na década de 60. Seu método foi utilizado com estudantes do ensino fundamental e médio e por profissionais do teatro. O método de Viola Spolin também foi utilizado com crianças portadoras de necessidades especiais, em cursos para o estudo de idiomas, religião, psicologia e em centro de reabilitação de crianças delinqüentes, ou seja, foi constatado que o seu método era um processo que pode ser aplicado a qualquer campo que possibilite integração e comunicação verdadeira entre sujeitos.

Se partirmos do princípio que aprendemos através de experiências, então todas as pessoas são capazes de atuar, improvisar e jogar. O ambiente sendo propício, o indivíduo pode aprender qualquer coisa, bastar este estar aberto, apto, para que isto aconteça. O indivíduo precisa experienciar, dar uma chance ao novo. Para Viola Spolin, experienciar é penetrar no ambiente, é envolver-se total e

organicamente com ele. Isto significa envolvimento em todos os sentidos: intelectual, físico e intuitivo. O intuitivo é o mais vital para a situação de aprendizagem.

A partir do intuitivo, a criança começa a agir espontaneamente. A espontaneidade é um momento de liberdade pessoal quando estamos frente a frente com a realidade e a vemos, a exploramos e agimos em conformidade com ela. Este é um momento de descoberta, de experiência e de expressão criativa. Viola Spolin, explica que

Tanto a "pessoa média", quanto a pessoa "talentosa" podem ser ensinadas a atuar no palco quando o processo de ensino é orientado no sentido de tornar as técnicas teatrais tão intuitivas que sejam apropriadas para o aluno. É necessário um caminho para adquirir o conhecimento intuitivo. Ele requer um ambiente no qual a experiência se realize, uma pessoa livre para experienciar uma atividade que faça a espontaneidade acontecer. (SPOLIN, 1968: 4)

Para essa espontaneidade acontecer, Viola em seu livro *Improvisação para o teatro*, cita sete questões que devem ser discutidas para que a espontaneidade seja estimulada nos alunos: os jogos, aprovação / desaprovação, expressão de grupo, platéia, técnicas teatrais, transposição do processo de aprendizagem para a vida diária e a fisicalização.

O primeiro passo para jogar é sentir liberdade pessoal. Nos jogos, os professores vão orientar os alunos, dando-lhes instruções de estímulo, estipulando algumas regras de acordo com a concordância e aceitação dos jogadores. Com os jogos, as habilidades são desenvolvidas no momento em que a criança está jogando, pois o aluno está disposto a receber as informações. Qualquer jogo é altamente social e sempre propõe um problema a ser solucionado. Os jogadores tornam os jogadores ágeis, alertas, prontos e desejosos de novos lances, aumentando também o grau de dificuldade, estimulando o raciocínio, pois "todas as partes do indivíduo funcionam juntas como uma unidade de trabalho, como um pequeno todo orgânico dentro de um todo orgânico maior que é a estrutura do jogo". (SPOLIN, 1968: 5).

A questão da *aprovação / desaprovação* está muito presente nos círculos sociais e principalmente nas escolas. Também se relaciona com os jogos. A *aprovação / desaprovação* cresceu do autoritarismo e passa pela família dos pela escola e por todo o restante da estrutura social, envolvendo o companheiro, o patrão, a família e os vizinhos. Na questão da *aprovação / desaprovação* os educadores devem ficar atentos para com o julgamento. Agir democraticamente com seus alunos, dando a vez para cada um poder mostrar suas habilidades e atividades, é um caminho facilitador da aprendizagem, seja ela teatral ou não. No teatro, o professor também não pode julgar quem está agindo corretamente e quem está agindo errado, pois não existe uma maneira absoluta para solucionar um problema. É no processo de jogo que as soluções vão surgir e elas são múltiplas. Desta forma, não pode haver julgamentos de certo e errado.

No jogo, a *expressão de grupo* também é fator importantíssimo a ser observado pelo professor. O professor-diretor (como designa Viola Spolin) deve ficar atento se todos os alunos estão participando das atividades livremente, se todos estão tendo a oportunidade de se expressar e de dar sua opinião para seus colegas, e de forma gradativa, se sua idéias estão sendo aceitas. O professor, deve cultivar um relacionamento de grupo saudável e ele precisa ficar atento para com as contrariedades que possam surgir nos grupos.

O papel da *platéia* é parte concreta do treinamento teatral. O professor deve deixar claras as ações dos seus alunos, delimitar o tempo para as atividades, ou seja, "existe hora para tudo": a hora de atuar, a hora de debater com seus colegas as esquetes e a hora de saber ser platéia. Esta é a hora de poder verificar o que o outro grupo preparou para apresentar. Resumidamente o aluno aprende a se apresentar e a assistir o trabalho dos colegas. Podemos levar essa questão diretamente para as salas de aula, onde podemos encontrar alunos agitados, que por muitas vezes atrapalham o desempenho das aulas sem dar a chance aos seus colegas de esclarecer suas dúvidas e até mesmo tirando a chance do professor poder realizar uma boa aula. Viola afirma, por exemplo, que o exibicionismo de alguns alunos desaparece quando ele começa a ver os membros da platéia não como juizes ou censores ou mesmo como amigos encantados, mas como um grupo com o qual ele está compartilhando uma experiência.

Em relação as *técnicas teatrais* Viola Spolin esclarece que elas simplesmente aparecerão, pois as técnicas teatrais são técnicas de comunicação e a

existência da comunicação é muito mais importante do que a técnica que está sendo utilizada. Quando o ator realmente percebe que há muitas maneiras de fazer e dizer uma coisa, as técnicas aparecerão (como deve ser) a partir da experiência da observação e da avaliação. Pois é, através da consciência direta e dinâmica de uma experiência de atuação, que a experimentação e as técnicas são espontaneamente unidas, libertando o aluno para o padrão do comportamento fluente no palco. (SPOLIN, 1968:13). → não foi citado na bibliografia

Para Viola é importante o aluno desenvolver sua capacidade de observação do contexto em que vive. É preciso estar mais sensível ao mundo à sua volta. É necessário que haja uma *transposição do processo de aprendizagem para a vida diária*. Para a autora isso só ocorrerá quando

(...) o aluno vê as pessoas e as maneiras como elas se comportam quando juntas, quando vê a cor do céu, ouve os sons no ar, sente o chão sob seus pés e o vento em sua face, ele adquire uma visão mais ampla de seu mundo pessoal e seu desenvolvimento como ator é acelerado. O mundo fornece o material para o teatro, e o crescimento artístico desenvolve-se par e passo com o nosso reconhecimento e percepção do mundo e de nós mesmos dentro dele. (SPOLIN, 1968: 13).

Outra preocupação que Viola Spolin tem com relação à ensinar teatro para as crianças é a *fisicalização*, ou seja, encorajar a liberdade de expressão física, pois o relacionamento físico e sensorial com a forma de arte abre as portas para o *insight*. A fisicalização mantém o aluno-ator no mundo da percepção, aberto em relação ao mundo a sua volta. O aluno cria a realidade teatral tornando-a física. Viola Spolin afirma que a fisicalização ocorre

Quando o ator aprende a comunicar-se diretamente com a platéia através da linguagem física do palco, seu organismo como um todo é alertado. Emprasta-se ao trabalho e deixa sua expressão física levá-lo para onde quiser. No teatro de improvisação, por exemplo, onde poucos ou quase nenhum material de cena, figurino ou cenário são usados, o ator aprende que a realidade do palco deve ter

espaço, textura, profundidade e substância – isto é realidade física.
(SPOLIN, 1968: 15).

O trabalho pedagógico de Viola Spolin permite que os alunos experimentem o fazer teatral (quando jogam), desenvolvam a apreciação e compreensão estéticas da linguagem cênica (quando assistem a outros jogarem) e contextualizem historicamente seus enunciados estéticos (durante a avaliação coletiva e quando também se auto-avaliam (apud JAPIASSU, 2000: 36)

3.2. O ensino do teatro de 1ª a 4ª série

Fazer teatro nas escolas de primeira a quarta série não é apenas levantar temas aleatórios para os alunos elaborarem esquetes. É preciso que as aulas de teatro nas escolas sejam ministradas por professores especializados na área, com formação em Licenciatura em Teatro. É necessário também, que estes professores tenham um embasamento ou especialização em didática e metodologias pedagógicas, tendo em vista que o teatro não está apenas desempenhando um único papel na educação, ou seja, ele foi incluído nas grades curriculares, porque além do aluno ter a possibilidade de ampliar seu campo de visão para o mundo das artes, adquirindo novos conhecimentos. Além disso, o teatro pode agir de forma a facilitar a aprendizagem em outras disciplinas, agindo de forma interdisciplinar.

As aulas de teatro nas escolas necessitam de locais apropriados, seguros e espaçosos, para que as crianças se sintam livres e a vontade para se locomover. Nesta fase, a utilização do palco não é fator de extrema importância, exceto em momentos de apresentação de peças e ensaios das mesmas. A partir dos nove anos, o professor pode começar a utilizar blocos praticáveis, onde o aluno poderá experimentar a aproximação para o uso de um palco. Para Peter Slade, a criança quando por volta dos cinco anos de idade, o professor deve evitar a utilizar os palcos e peças escritas, pois a criança deve criar esquetes com a ajuda do professor, estimulando a improvisação. Segundo a autora Ana Lúcia F. Cavalieri, autora do livro *Teatro vivo na escola*, a improvisação deve ser encarada de forma prazerosa, como um jogo ou brincadeira, sem a preocupação de fazer certo ou errado.

Existem muitas maneiras de se improvisar. A improvisação poderá ser planejada, estabelecendo-se roteiros para a atividade, ou, então, espontânea, sem nenhum acordo prévio dos participantes, feita a partir de um estímulo proposto, que pode ser um objeto, uma frase, uma idéia, uma situação, etc. Poderá também ser verbal ou não-verbal (expressão gestual e corporal). Cavalieri acrescenta que

No processo de montagem de uma peça teatral mesmo de uma cena, a improvisação surge como atividade importante na eliminação de tensões, dificuldades e inibições pessoais. Estimulando também a imaginação e a espontaneidade, facilita o

entendimento e a construção de personagens, a marcação de cenas e a possibilidade de soluções mais adequadas e criativas para a montagem cênica. (CAVALIERI, 1997: 20).

Peter Slade sugere para a criação das cenas, a utilização de sons. O professor pode levar para as aulas, ou pedir para a equipe da escola providenciar, tambores, gongos, apitos, latas velhas, lixas de papel, dois paus e mais outros materiais que venha a surgir da criatividade do professor e do educando. Slade explica que

As crianças amam o som, e usando vários ruídos interessantes na escola pré-primária, podemos inspirá-las a criarem à sua própria maneira. Elas dividem o som de três modos principais diferentes: cadência, ritmo e clímax (poderemos estabelecer um elo com as crianças, mais facilmente, se compreendermos isso), (...) (SLADE, 1978: 35).

Outro fator que o professor não deve desprezar é o fluxo de linguagem das crianças. Por volta dos nove anos de idade, as crianças estão capacitadas para inventar e representar suas próprias histórias, embora o diálogo seja repleto de jargões e um fluxo de linguagem muitas vezes vindo diretamente do ambiente familiar. É importante não deixar a criança ficar envergonhada da linguagem de seu ambiente familiar. O professor deve encorajar o aluno a alguns hábitos de clareza. Peter Slade exemplifica,

(...) é comum algumas crianças falarem razoavelmente bem em voz baixa na escola, e de falarem alto e ininteligível na rua. Mas é interessante notar que, quando uma boa oportunidade para o fluxo da linguagem é dada na escola, a grosseria, fora dela diminui. (SLADE, 1978: 51).

Quando as crianças começam a inventar o seu próprio jogo dramático, o professor deve permitir que os mesmos representem vários personagens e temas que os próprios educadores não aprovam. Peter Slade afirma que a representação dramática tem um efeito marcante e ajuda a melhorar no comportamento do

educando, de forma simples e até mesmo auxilia na prevenção de neuroses. Desta forma, aliviam-se problemas pessoais e familiares. A criança pode acabar utilizando o teatro como meio de confissão, entretanto essa confissão é feita de forma inconsciente, embora a caricatura intencional possa estar contida nela. Podemos concluir que o “drama”, analisado neste aspecto tem grande valor na educação e na terapia da sociedade e do indivíduo.

Entre os nove e onze anos de idade, sugestões de temas tirados de mitos e de lendas do mundo todo já são implantadas nas aulas de teatro, ajudando assim a familiarizar as crianças com a literatura. As crianças já terão tomado conhecimento de algumas dessas histórias nas aulas de leitura, e o teatro dá a oportunidade para a caracterização dessas histórias e de situações mais complexas. A utilização de trajes e fantasias já pode ser feita, partindo da criatividade de cada aluno. O jogo dramático infantil neste momento se aproxima mais do teatro.

Peter Slade recomenda que peças escritas não sejam utilizadas para toda a escola primária, de modo que a história seja usada apenas como tema para expressão espontânea. Para Olga Reverbel, autora do livro *Jogos teatrais na escola*, a espontaneidade pode e deve ser desenvolvida, sem medo de estar agindo errado. A criança comporta-se espontânea e naturalmente; ela se auto-aceita, o que favorece o desenvolvimento de suas capacidades expressivas. (REVERBEL, 2001: 50)

No teatro, a maioria das atividades são realizadas em grupo, facilitando o relacionamento entre os alunos. Reverbel considera que a adaptação da criança ao grupo com o qual irá conviver é da maior importância. As atividades de relacionamento favorecem o autoconhecimento e o conhecimento do outro. Vivenciando estas atividades, a criança, perceberá que pode agir de uma forma, e o companheiro de outra, sem que nenhum dos dois esteja certo ou errado. Apenas expressam-se de forma formas diferentes. (REVERBEL, 2001: 28).

Este relacionamento entre os alunos realmente é muito importante, e um bom relacionamento entre eles facilitará para o desenvolvimento das atividades de dança que ocorrem no ensino do teatro. A dança infantil ajuda a desenvolver um estilo individual de movimento, além de desenvolver uma sensibilidade grupal. Para Slade, o estilo individual na dança é tão importante como o estilo na letra escrita.

Da primeira a quarta série as tentativas das crianças escreverem peças não funcionam, pois a criança nessa idade não tem facilidade para escrever

diálogos, embora seja capaz de fala-lo. O professor deve encoraja-los a escrever uma história sobre o que acontece no seu jogo. Slade afirma que nesta prática, as crianças terão êxito e descobrirão ocasionalmente, afirmações diretas incluídas na história, dando início assim ao diálogo.

Com relação a utilização de figurinos, as crianças no primário realmente se deliciam com os trajes e fantasias, quando disponibilizados. Entretanto, o educador deve tomar cuidado para não sobrecarregar as crianças com roupas, pois isso pode deixa-las desconcertadas. Slade explica que na utilização de trajes

Do ponto de vista criativo, pedaços de fazendas atraentes são melhores do que roupas acabadas, pois as crianças podem continuar a criar com os panos, construindo um personagem verdadeiro com roupas combinando. Um traje superelaborado muitas vezes sobrepuja a criação, e a verdadeira caracterização diminui por causa do interesse em desfilas de cá para lá. (...) O uso criativo de pedaços de retalhos contém também lições valiosas na esfera da escolha do gosto, com toda gama de trabalho de costura, muito criativo e interessante. (SLADE, 1978: 59).

O papel do professor e suas atitudes até o momento foram de orientador, um verdadeiro guia, dando sugestões aos educandos quando necessário, instigando e desafiando seus alunos para atividades que exijam cada vez mais criatividade, percepção, observação e raciocínio. O professor deve sempre alimentar um bom relacionamento com seus alunos e manter uma harmonia de relacionamento entre eles mesmos, ou seja, a experiência teatral é uma experiência grupal que permite a alunos com capacidades diferentes expressarem-se simultaneamente enquanto desenvolvem habilidades e criatividade individuais. (SPOLIN, 1963: 250).[?]

Outro papel importantíssimo do professor nas aulas de teatro é estimular a criatividade das crianças. Viola Spolin afirma que

A criatividade é uma atitude, um modo de encarar algo, de inquirir, talvez um modo de vida – ela pode ser encontrada em trilhas jamais

percorridas. Criatividade é curiosidade, alegria e comunhão. É processo-transformação-processo. (SPOLIN, 1963: 257).

mas este na bibliografia

Embora tenhamos refletido muito a respeito do papel do professor ao dar liberdade para o aluno criar, improvisar, jogar, dançar, utilizando sua criatividade e espontaneidade, essas são atividades que podem causar algumas confusões, pois vivemos em um mundo cheio de regras e as crianças de primeira a quarta série, tanto em ambiente escolar, quanto no ambiente familiar, estão expostas a obedecer ordens de adultos. As crianças quando começam a ter aulas de teatro, descobrem um novo mundo, um mundo aonde ela pode se expressar, mostrar sua personalidade, sua criatividade e espontaneidade. As interpretações das crianças não podem ser julgadas como certas ou erradas.

Muitas pessoas vêem o teatro como uma forma de brincadeira, onde não haja limites, depreciando o valor do teatro como arte. Nas aulas de teatro é necessário muita disciplina, pois a liberdade criativa depende da disciplina. Qualquer pessoa que trabalhe com qualquer forma de arte deve ser altamente disciplinada. A questão da indisciplina é vista por Viola Spolin da seguinte maneira;

Um "bom" menino ou menina pode não ser uma criança disciplinada. Ela pode estar apenas desejando obter recompensa em lugar de castigo, aprovação ao invés de desaprovação. Ela procura sobreviver pela concordância. A assim chamada criança "indisciplinada" também busca sua sobrevivência; está revoltada contra o autoritarismo e restrições que não compreende; sua energia não canalizada na ação criativa, surge como comportamento delinqüente ou indisciplinado. É então que a revolta muitas vezes se manifesta como recusa em aprender a lição diária, pelo que julgamos não serem essas crianças "inteligentes". É possível que esses "rebeldes" sejam os mais livres, os inquiridores, os mais criativos, mas estão perdidos por nós, se sua liberdade (por causa de sua desorientação) torna-se uma força destrutiva.

(SPOLIN, 1968: 257).

mas este na bibliografia

A disciplina no âmbito pedagógico teatral imposta, produz inibição ou ações de rebeldia nas crianças; é negativa para o ensino. Quando se dá total

liberdade para se fazer o que se quer a situação da indisciplina pode piorar. Por outro lado, quando a questão disciplina não é uma "luta" para obter posição, mas representa uma escolha livre por amor a atividade e torna-se ação – ação criativa. É necessário ter imaginação e dedicação para a autodisciplina. Como num jogo, quando as dinâmicas são compreendidas e não superimpostas, as regras surgem espontaneamente.

A disciplina por ser descoberta e trabalhada espontaneamente. Spolin afirma que, quando a oficina de trabalho mantém a estrutura do jogo, a criança entra alegremente na experiência e, na busca da solução do problema da atividade, imporá a si mesma as disciplinas necessárias. Porque qualquer criança (quando resolve brincar) será envolvida pelas regras e a elas se ateará através da concordância grupal, assim como aceitará as penalidades e restrições que a atinjam. A maior parte do potencial humano da criança será liberado, ao passo que para desenvolver seu senso social e talentos individuais.

Mesmo com a indisciplina de algumas crianças, a tarefa principal do professor é a de funcionar como um guia bondoso e suave.

O jogo dramático bem sucedido é não só educação no que ela tem de melhor, mas prevenção também. Ela oferece uma válvula de escape legítima para a energia de bomba-atômica desse grupo social que chamamos de turma. (SLADE, 1978: 63)

Considerações finais

Vimos nesta monografia que o ensino da Arte foi integrado nas grades curriculares como disciplina obrigatória com êxito. Sua integração se deu graças à psicólogos, pedagogos, artistas e grandes estudiosos que comprovaram a importância do ensino da Arte para as crianças. Foi comprovado que a Arte pode proporcionar vários benefícios para a vida dos educandos, dentro e fora da escola. O aluno aprende a usar a sua imaginação, sua criatividade, além de também aprender a se expressar artisticamente.

O professor tem um papel importantíssimo no ensino da Arte porque, além dele mostrar aos alunos as várias formas que o aluno pode se expressar artisticamente, ele não assumirá o papel de um professor tradicional, o único possuidor do saber, até mesmo porque em determinadas atividades não há certo e nem errado – a criança pode se expressar de várias formas. Existem fases em que a criança utiliza de forma involuntária e intensa o lúdico. Com o passar do tempo, a criança sai do faz-de-conta e parte para brincadeiras e jogos com regras. Neste caso, o aluno aprenderá a respeitar o outro, a dar a chance ao outro de poder participar da brincadeira. Além disso, as crianças também exercitarão as várias formas de raciocínio.

A forma de arte selecionada para ser refletida e estudada nesta monografia foi a Arte Dramática. Vimos que o Teatro é um meio importantíssimo para o desenvolvimento da criança nas séries iniciais, ou seja, no ensino de 1ª a 4ª série do ensino fundamental.

O Teatro vai trazer para as crianças os jogos, o faz-de-conta, a percepção, a visualização, a utilização da voz, a expressão do corpo, do gestual, a improvisação, fazendo o uso do exercício da mente e do corpo.

É importante ressaltar a importância dos profissionais de Artes Cênicas para ministrar as aulas de Teatro. Isso não quer dizer que os professores das outras disciplinas não possam fazer uso de alguns recursos que o Teatro pode oferecer, como por exemplo a utilização de fantoches em aulas de Educação Infantil, onde o professor pode fazer com que os alunos utilizem os fantoches para criar histórias a partir de outras contadas pelo próprio educando ou pelos professores. Entretanto, assim como a Arte conquistou seu espaço nas salas de aula, é necessário que haja profissionais mais preparados para trabalhar artisticamente com as crianças,

ocupando seu lugar nas escolas, originando assim um trabalho aprofundado e completo.

Ao longo do curso de Pedagogia e do processo de elaboração desta monografia pude averiguar como as aulas de Teatro são ministradas em uma escola particular e em uma escola da rede pública de ensino. A instituição privada selecionada foi indicada por minha orientadora. A escola é a TTH Bar-Ilan, localizada no bairro da Tijuca, Rio de Janeiro. O período de visita à esta escola foi durante o mês de Junho deste ano. A escola pública selecionada foi o CIEP 029 – Josué de Castro, localizada em São João de Meriti, Rio de Janeiro. O período de visita e observação desta escola foi durante o segundo semestre do ano de 2002, indicado para ser observado e analisado ao cursar a disciplina optativa Educação Fundamental em Tempo Integral, ministrada pela professora Lígia Martha.

Na instituição privada há uma disciplina específica para o ensino do Teatro em todo o ensino fundamental e essas aulas eram ministradas pela Professora Luciana Costa. A professora está se formando em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro e seu objetivo é aprofundar seus conhecimentos em Teatro-Educação. A professora trabalha na profissão há mais de dois anos, pelo menos. Pude observar as aulas de primeira a quarta série, dando maior ênfase nas aulas oferecidas para a 1ª e 4ª série. As aulas eram ministradas de acordo com o projeto pedagógico da escola. O nome do projeto era “O meio ambiente”. Com este projeto, será feito uma peça teatral no fim do ano com a participação de todos os alunos do ensino fundamental da escola, simbolizando a conscientização do tema. Paralelamente ao projeto, a professora também planejava suas aulas voltadas para as “olimpíadas de Atenas”, fazendo com que o aluno percebessem e refletissem sobre o que estaria por vir nos meses seguintes, as competições esportivas. Os alunos aprenderam também a relação e a importância que o Teatro teve na Grécia antiga e seu surgimento.

Outro fator importante a ser destacado é a questão da interdisciplinaridade em suas aulas. Alguns textos e músicas trabalhados por ela em suas aulas já haviam sido trabalhadas em outras disciplinas, como por exemplo: Música, Português e até mesmo em Ciências. Enfim, esses conteúdos além de serem trabalhados pela linguagem teatral estava sendo reforçado na memória dos educandos.

As aulas de teatro nesta escola possuem um lugar específico e adequado para o ensino. Em contrapartida, na escola pública de São João de Meriti, as necessidades são muitas que não há uma boa infraestrutura para ministrar esse tipo de aula. A falta de professor e a falta de verba é a realidade que a escola enfrenta.

No período em que visitei esta escola, conversando com a Diretora Geral do CIEP, Célia Priscila, ela me afirmou e garantiu que tenta da melhor forma possível trazer a Arte para a realidade de seus alunos. Célia Priscila acha muito importante que os alunos tenham contato com a Arte e neste mesmo período estava organizando uma visita ao Museu de Belas Artes do Rio de Janeiro.

A escola não tinha professor de Educação Artística, assim como não tinha professor de Educação Física. Estas aulas eram substituídas por outras disciplinas, entretanto, ainda havia a impossibilidade de conciliar o tempo com todas as turmas, fazendo com que os alunos ficassem expostos a ociosidade.

Nesta escola não havia aulas de Teatro, mesmo assim eram organizadas algumas peças para simbolizar as datas comemorativas e festas de fim de ano na escola.

A arte desenvolvida pelos alunos era o desenho livre, para poder preencher os tempos vagos, corte e colagens para a confecção de cartazes para datas comemorativas, como por exemplo, dia das mães, dia do índio, independência, etc.

Em todo caso, não podemos considerar que essas duas escolas sejam as representantes de instituições privadas e públicas, até mesmo porque poderemos encontrar realidades diferentes da que foi apresentada e explanada nesta monografia, pois podem perfeitamente existir escolas públicas com projetos teatrais produtivos e muito bem elaborados.

Contudo, o exemplo da escola particular demonstra que o ensino do Teatro pode e dá certo nas escolas e que as crianças realmente se interessam por qualquer forma de arte, é só dar-lhes a chance de experimentar. Pude averiguar nas duas escolas que as crianças sempre estão bem dispostas e empenhadas com atividades artísticas, ficam curiosas sobre os temas, que elas podem desenvolver, e isso a escola não pode simplesmente cortar pela raiz, muito pelo contrário, a escola deve estimular essa *curiosidade epistemológica*. O aluno deve ser estimulado a

aprender cada vez mais, a se aperfeiçoar, deve ser despertado a aprender o novo. Paulo Freire, em *Pedagogia da autonomia*, afirma que

O exercício da curiosidade a faz mais criticamente curiosa, mais metodicamente "perseguidora" do seu objeto. Quanto mais a curiosidade espontânea se intensifica, mas, sobretudo, se "rigoriza", tanto mais epistemológica ela vai se tornando. (FREIRE, 1996: 97).

A curiosidade não cabe apenas ao educando. Cabe ao professor também se aperfeiçoar cada vez mais em sua área de interesse. O professor deve se empenhar cada vez mais em se atualizar, procurar novas metodologias, novos recursos didáticos. O aprendizado é inacabado para todos nós, sejamos nós professor ou aluno. Não importa o que nós estudamos, não importa o que nós ensinamos, nessa vida todos somos aprendizes, sempre haverá algo mais para aprender.

Bibliografia

- BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. 4ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- CARVALHO, Ênio. **O que é ator**. 2ed. São Paulo: Editora Brasiliis, 1992.
- CAVALIERI, Ana Lúcia F. **Teatro vivo na escola**. 1ed. São Paulo: FTD, 1997.
- FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. e FUSARI, Maria F. de Rezende. **Arte na educação escolar**. 4ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. e FUSARI, Maria F. de Rezende. **Metodologia do ensino da arte**. 4ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia – Saberes necessários à prática educativa**. 15ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2003.
- GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da educação**. 2ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- HAIDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral**. 7ed. São Paulo: Ática, 2000.
- JAPIASSU, Ricardo. **Metodologia do ensino do teatro**. 2ed. São Paulo: Papirus, 2001.
- MAGALDI, Sábato. **Iniciação ao teatro**. 7ed. São Paulo: Ática, 1998.
- MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais – 1ª a 4ª série**. Vol 6. 1997.
- POLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. 4ed. São Paulo: Perspectiva, 1963.
- REVERBEL, Olga. **Jogos teatrais na escola**. 1ed. São Paulo: Scipione, 2001.
- RYNGAERT, Jean Pierri. **O jogo dramático no meio escolar**. 2ed. Coimbra: Centelha, 1981.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1984.
- SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil**. 2ed. São Paulo: Summus, 1978.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich e LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 4ed. São Paulo: Ícone, 1988.



UNI-RIO

Universidade do Rio de Janeiro

**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
ESCOLA DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA
DISCIPLINA : MONOGRAFIA II**

ALUNO(A) : Renata Macedo Domingos Fuxeira

TÍTULO DO TRABALHO MONOGRÁFICO : Teatro na Educação

ORIENTADOR : Lúcia Helena de Freitas

FICHA DE AVALIAÇÃO FINAL

Primeiro avaliador : Professor convidado

Professor: Angela Maria Souza Martins

Nota : 9,0 (nove)

Considerações Finais:

Inicialmente destaca a alta relevância do tema desenvolvido na monografia "Teatro na Educação", um tema raramente discutido nos cursos de Pedagogia. A monografia foi muito bem redigida, com ótima organização e sistematização de idéias e uma base fundamentada teórica. O trabalho apresenta muita consistência. No entanto, a autora aborda autores como Dewey, Pestalozzi e Piaget, por via indireta, acreditando que seus estudos poderiam ter sua obra lida de modo direto. Além disso, a observação das escolas aparece apenas nas considerações finais. Pelo que essa observação deveria ser, pelo menos, parte de um capítulo. Pelo último trabalho apresentado, atribui-se a nota 9,0 (nove). A.M.

Segundo avaliador : Professor orientador

Professor : Lúcia Helena de Freitas

Nota: 9,5 (nove e meio)

Considerações Finais:

Considero importante o tema desenvolvido em razão das influências artísticas mas serem reconhecidas em sua importância no currículo do ensino fundamental. A aluna se dispôs a caminhar por caminhos novos - área de conhecimento que não tinha familiaridade - e por isso, foi um desafio. Desafio que conseguiu superar articulando os conteúdos, sistematizando os conteúdos de forma bem organizada e objetiva. Houve uma falta de maior reflexão sobre a prática observada.

Terceiro avaliador : Professor da disciplina Monografia II

Professor: Lígia Marilza C. da Costa Coimbra

Nota : 9,5

Considerações Finais:

elaboração bem estruturada, quanto ao aspecto formal.
São necessárias algumas revisões no corpo do texto.

Lígia

RESULTADO FINAL

Avaliador 1	Avaliador 2	Avaliador 3	Pontos	Nota final
9,0	9,5	9,5	28,0	9,3

Rio de Janeiro, 21/09/2004

Lígia

QUADRO RESUMO - ORIENTAÇÕES

Mês Abril

Dia	12		27	
Atividade	- Indicação de livros para a elaboração da monografia		- Discussão geral sobre temas e assuntos que foram abordados	
Professor	Raíza Helena de Frits		Raíza Helena de Frits	
Aluno	Renata Macedo D. Ferreira		Renata M. D. Ferreira	

Mês Maio

Dia	28			
Atividade	Apresentação da introdução da monografia			
Professor	Raíza Helena de Frits			
Aluno	Renata Macedo D. Ferreira			

Mês Junho

Dia	08	15	17	29
Atividade	Encontro na escola selecionada para observação. Observação de aulas	Observação de aulas de teatro na escola particular.	Observação e debate sobre as aulas observadas	Entrega e devolução de capítulos realizados
Professor	Raíza Helena de Frits	Raíza Helena de Frits	Raíza Helena de Frits	Raíza Helena de Frits
Aluno	Renata Macedo D. Ferreira	Renata M. D. Ferreira	Renata M. D. Ferreira	Renata M. D. Ferreira

Mês Julho

Dia	01	13	20	28
Atividade	Última observação na escola.	Envio de capítulos para a aluna.	Explicação do que foi corrigido para o próximo trabalho.	Entrega de alguns capítulos para correção.
Professor	Raíza Helena de Frits	Raíza Helena de Frits	Raíza Helena de Frits	Raíza Helena de Frits
Aluno	Renata M. D. Ferreira	Renata M. D. Ferreira	Renata M. D. Ferreira	Renata M. D. Ferreira

QUADRO RESUMO - ORIENTAÇÕES

Mês Agosto

Dia	6	13	19	24
Atividade	Explicação da correção e esclarecimento de dúvidas da aluna.	Esclarecimento de dúvidas.	Revisão de toda a monografia	Última revisão da monografia
Professor	Louise Baldo de Brito	Louise Baldo de Brito	Louise Baldo de Brito	Louise Baldo de Brito
Aluno	Rudf	Rudf	Rudf	Rudf

Mês _____

Dia				
Atividade				
Professor				
Aluno				

Mês _____

Dia				
Atividade				
Professor				
Aluno				

Mês _____

Dia				
Atividade				
Professor				
Aluno				