

JOGOS TEATRAIS NA ESCOLA PÚBLICA

Ricardo Ottoni Vaz Japiassu*

Resumo: O artigo apresenta os resultados parciais de pesquisa etnográfica que acompanha aspectos do *desenvolvimento cultural* de pré-adolescentes com a linguagem teatral em classe multisseriada, através do ensino regular de Teatro, em escola de ensino fundamental da rede pública estadual de São Paulo-SP. Os dados obtidos permitem afirmar que a linguagem cênica contribui na conscientização das novas possibilidades de significação da palavra na prática discursiva.

Palavras-chave: metodologia do ensino de artes; teatro-educação; jogos teatrais; psicologia cultural.

O conhecimento que não é obtido através da experiência pessoal não é totalmente conhecimento¹

Lev Semenovich Vygotsky

Aprendemos através da experiência, e ninguém ensina nada a ninguém

Viola Spolin

Professor da Universidade do Estado da Bahia - UNEB/Campus X - Teixeira de Freitas.

¹ Versão minha da tradução norte-americana de Robert Silverman intitulada "Educational Psychology" (Boca Raton, Florida. St. Lucie.Press, 1997:48).

1 APRESENTAÇÃO

O texto a seguir caracteriza-se como comunicação dos resultados parciais obtidos até aqui com a pesquisa "Jogos Teatrais na Escola Pública: Aspectos do desenvolvimento cultural de pré-adolescentes com a linguagem teatral nas séries iniciais do ensino fundamental em São Paulo-SP/Brasil", sob orientação da Prof^ª. Dr^ª. Maria Lúcia de Souza Barros Pupo da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP).

Inicialmente se fará uma breve exposição das inter-relações entre Teatro e Educação no Brasil, apresentando os referenciais teórico-práticos eleitos para a elaboração de proposta pedagógica para o ensino do Teatro na educação escolar. Em seguida será explicitado o conceito de desenvolvimento cultural subjacente à abordagem histórico-cultural do funcionamento mental humano, enfatizando-se sua concepção do processo ontogenético de formação de conceitos. Paralelamente serão esclarecidos a noção de *jogos teatrais*, articulando-a com a leitura histórico-cultural do desenvolvimento, e os objetivos da investigação em curso. Logo após se fará o detalhamento dos procedimentos metodológicos adotados na pesquisa e, por fim, apresentar-se-ão as possíveis contribuições da articulação entre o paradigma histórico-cultural do desenvolvimento e a implementação de propostas pedagógicas para o ensino do Teatro na educação escolar.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS DE UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DO TEATRO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR BÁSICA

As artes são ainda contempladas sem a atenção necessária por parte dos responsáveis pela elaboração dos conteúdos programáticos de cursos para formação de professores alfabetizadores e de propostas curriculares para a educação infantil e ensino fundamental no Brasil. Embora os objetivos da educação formal contemporânea estejam direcionados para a formação omnilateral, quer dizer, multilateral, holística, total do ser humano (Saviani, 1997) o ensino das

artes na educação escolar brasileira segue concebido por muitos professores, funcionários de escolas, pais de alunos e estudantes como supérfluo, caracterizado como lazer, recreação ou luxo – apenas permitido a crianças e adolescentes das classes economicamente mais favorecidas.

No entanto, segundo Vygotsky “é perfeitamente admissível a opinião de que as Artes representam um adorno à vida, mas isso contradiz radicalmente as leis que sobre elas descobre a investigação psicológica. Esta mostra que **as Artes representam o centro de todos os processos biológicos e sociais do indivíduo na sociedade e que se constituem no meio para se estabelecer o equilíbrio entre o ser humano e o mundo nos momentos mais críticos e importantes da vida. Isso supõe uma refutação radical do enfoque das Artes como adorno.**” (1972,p.316) (Grifo meu)²

Os estudos na linha de pesquisa denominada *Teatro-Educação* exigem familiaridade com o vocabulário e saberes de dois extensos e complexos campos do conhecimento humano: o Teatro e a Educação. O ensino do Teatro na educação escolar básica nacional foi formalmente implantado há cerca de quase trinta anos no âmbito dos conteúdos abrangidos pela matéria *Educação Artística*, oferecida obrigatoriamente por força da Lei 5692/71. Embora o ensino do Teatro se encontre presente na educação escolar brasileira já desde o século dezesseis, com a implementação da pedagogia inaciana pelos jesuítas, somente a partir da década de setenta incrementaram-se os estudos e investigações a respeito das inter-relações entre Teatro e Educação, no país, especialmente com a formação do grupo paulista de pesquisadores nesta área, numa iniciativa da prof^a Dr^a Ingrid Dormien Koudela da Escola de Comunicação e Artes da Universidade do Estado de São Paulo.

Embora formalmente instituídos no Brasil há pouco mais de duas décadas os estudos sobre as inter-relações entre Teatro e Educação já contam com uma expressiva e significativa produção acadêmica. No entanto, pelo que se conseguiu

² Versão minha da tradução espanhola de Victoriano Imbert intitulada “Psicologia del Arte” (Barcelona: Barral, 1972,p.316).

apurar até aqui, são ainda pouco numerosos os trabalhos neste campo do conhecimento que utilizam a abordagem histórico-cultural do desenvolvimento inaugurada por Vygotsky como raia teórica para análise das práticas teatrais. Grande parte dos estudos que se propõem a analisar e discutir o papel do Teatro para o desenvolvimento cognitivo, numa perspectiva psicopedagógica, elege como referenciais teóricos as abordagens cognitivista de Jean Piaget e psicodramática de J. L. Moreno.

As descobertas de Piaget sobre a estrutura, funcionamento e desenvolvimento cognitivo da criança influenciaram as práticas pedagógicas desenvolvidas na educação escolar de tal forma que suas idéias continuam reverberando ainda hoje no pensamento pedagógico contemporâneo. Todavia com a derrubada do muro de Berlim, em 1989, e até mesmo antes, já durante a guerra fria, o Ocidente pôde tomar conhecimento de uma outra abordagem do funcionamento mental do ser humano: o paradigma histórico-cultural do desenvolvimento proposto por Lev Semenovitch Vygotsky (teatrólogo, professor e psicólogo judeu russo-soviético).

A abordagem histórico-cultural ou sócio-histórica do desenvolvimento foi inaugurada com a apresentação e análise dos resultados das investigações psicológicas desenvolvidas na Rússia pós-revolucionária sob a responsabilidade de Vygotsky. Suas idéias permaneceram desconhecidas do Ocidente até o final dos anos cinqüenta, quando se encerrou a ditadura stalinista e se permitiu a reimpressão e publicação dos seus estudos. Embora contemporâneo de Piaget – e tradutor de suas primeiras publicações para o russo – Vygotsky foi ignorado pelo mundo capitalista durante quase meio século. Piaget, após tomar conhecimento das importantes descobertas de Vygotsky sobre o desenvolvimento da mente, lamentou profundamente o fato de não ter tido oportunidade de discutir com ele suas idéias (Kohl, 1995, p.53). Embora tenha produzido uma ampla e diversificada obra que soma cerca de 180 textos sobre Arte Infantil, Crítica Literária, Defectologia, Estética, Lingüística, Medicina, Neurolingüística, Pedagogia, Psicologia, Psiquiatria e Teatro, Vygotsky morreu aos 37 anos em 1934, vitimado pela tuberculose. O ano de sua morte é o mesmo em que foi acusado de “burguês” e “ecclético” pelo “vaticano” soviético e em que todos os seus livros se tornaram proibidos na Rússia, coincidindo com a consolidação da ditadura stalinista (Blanck, 1996, p.42).

O impacto do modelo histórico-cultural do desenvolvimento sobre as práticas pedagógicas formais e não-formais no Brasil se fez sentir com especial vigor a partir dos anos noventa com o incremento da divulgação do pensamento vigotskiano no meio educacional brasileiro. Conseqüentemente, os estudos sobre a dimensão pedagógica do Teatro não poderiam ficar indiferentes nem fugirem à discussão desse novo paradigma do funcionamento mental humano. Conhecer a abordagem histórico-cultural do desenvolvimento e incorporá-la ao exame de questões que dizem respeito ao ensino do Teatro deve contribuir para o esclarecimento das inter-relações entre Teatro e Educação.

A sistematização de uma proposta para o ensino do Teatro, em contextos formais e não-formais de educação, através de jogos teatrais, foi elaborada pioneiramente por Viola Spolin ao longo de quase três décadas de pesquisas junto a crianças, pré-adolescentes, adolescentes, jovens, adultos e idosos nos Estados Unidos da América. Utilizando a estrutura do *jogo com regras* como base para o treinamento de teatro, Viola Spolin ambicionava libertar a criança e o ator amador de comportamentos de palco mecânicos e rígidos. Seus esforços resultaram no oferecimento de um detalhado programa de oficina de trabalho com a linguagem teatral destinado a escolas, centros comunitários, grupos amadores e companhias teatrais (1975, p.4, 1992, p.4-5). A base de sua proposta pedagógica em procedimentos do teatro improvisacional interagiu com o movimento de renovação cênica do Teatro (do qual participou ativamente Moreno e que teve início nas primeiras décadas deste século, em todo o planeta) repercutindo intensamente no meio educacional brasileiro sobretudo a partir dos anos setenta, após a experimentação de seu sistema de jogos teatrais pelo grupo de pesquisadores da ECA-USP em *Teatro-Educação*, liderados por Ingrid Koudela, responsável pela tradução brasileira de seu livro *Improvisação para o Teatro*, publicada pela editora Perspectiva.

Os *jogos teatrais* são procedimentos lúdicos com regras explícitas. A palavra *teatro* tem sua origem no vocábulo grego *theatron* que significa "local de onde se vê" (platéia). A palavra *drama*, também oriunda da língua grega, quer dizer "eu faço, eu luto" (SLADE, 1978, p. 18). No *jogo dramático* entre sujeitos (Faz-de-conta) todos são "fazedores" da situação imaginária, todos são "atores". Nos *jogos teatrais* o grupo de sujeitos que joga pode se dividir em "times" que se

alternam nas funções de "atores" e de "público", isto é, os sujeitos "jogam" para outros que os "observam" e "observam" outros que "jogam". Na ontogênese, o *jogo dramático* (faz-de-conta) antecede o *jogo teatral*. Esta passagem do jogo dramático ao jogo teatral, ao longo do desenvolvimento intelectual da criança, pode ser explicada como "uma transição muito gradativa, que envolve o problema de tornar manifesto o gesto espontâneo e depois levar a criança à decodificação do seu significado, até que ela o utilize **conscientemente**, para estabelecer o processo de comunicação com a platéia." (Koudela, 1992, p.45) (Grifo meu). Os *jogos teatrais* são intencionalmente dirigidos para o outro. O processo em que se engajam os sujeitos que "jogam" se desenvolve a partir da ação improvisada e os papéis de cada jogador não são estabelecidos a priori mas emergem a partir das interações que ocorrem durante o jogo. A finalidade do processo é o desenvolvimento cultural e o crescimento pessoal dos jogadores através do domínio e uso inter-ativo da *linguagem teatral*, sem nenhuma preocupação com resultados estéticos cênicos pré-concebidos ou artisticamente planejados e ensaiados. O princípio do *jogo teatral* é o mesmo da *improvisação teatral* e do *teatro improvisacional*, isto é, a comunicação que emerge a partir da criatividade e espontaneidade das interações entre sujeitos mediados pela linguagem teatral, que se encontram engajados na solução cênica de um problema de atuação.

Conhecer mais as relações e inter-relações entre jogo dramático, jogos teatrais, aprendizado e desenvolvimento deve contribuir para a construção de saberes sobre as possibilidades de interação entre Teatro e Educação. A investigação de pré-adolescentes em situações de *jogo teatral* possibilita a coleta de informações relevantes para a compreensão do papel do Teatro no desenvolvimento cultural do ser humano e fornece pistas importantes para a implementação de projetos pedagógicos escolares que pretendam demarcar o espaço das artes em seus componentes curriculares, valorizando-as como formas superiores de ação e funcionamento mental humanas.

3. JOGOS TEATRAIS E DESENVOLVIMENTO CULTURAL

A expressão *desenvolvimento cultural* foi cunhada por Vygotsky e segue sendo utilizada pela *Escola Russa de Psicologia* para referir-se ao desenvolvimento

cognitivo do ser humano. A tese central desta escola, formulada por Vygotsky, é a de que a estrutura e o desenvolvimento dos processos psicológicos humanos emerge através da atividade prática mediada simbólico-culturalmente pelas linguagens, conforme o desenvolvimento histórico das condições materiais de produção de determinada sociedade (Cole, 1998, p.108). Esta perspectiva de análise e compreensão psicológica do desenvolvimento cognitivo humano denomina-se *abordagem histórico-cultural do desenvolvimento*.

Segundo a abordagem histórico-cultural do desenvolvimento as *funções psicológicas superiores* ou *formas superiores de atividade mental* (memória mediada, ações voluntárias, pensamento abstrato e imaginação criativa) só poderiam ter emergido do trabalho coletivo dos seres humanos empenhados na transformação da natureza a partir da articulação entre o uso de ferramentas (faca, arado, por exemplo) e o uso de instrumentos psicológicos (signos – dos quais a linguagem falada e escrita seria o mais importante de todos). Para a escola histórico-cultural da Psicologia as *funções psicológicas inferiores*, biologicamente determinadas (esquemas reflexos de ação e instintos, por exemplo), seriam subjugadas pelas *formas superiores de atividade mental*, consciente e deliberadamente organizadas. Assim, a percepção, cognição e emoções humanas teriam sido re-elaboradas a partir do princípio da *enculturação* ou da *internalização* da cultura na qual o sujeito se encontra imerso e com a qual interage ativamente.

As principais características desta abordagem psicológica do desenvolvimento foram enumeradas pelo Prof. Dr. Michael Cole (1998, p.104), psicólogo e pesquisador norte-americano da Universidade da Califórnia de San Diego-UCSD³, responsável por diversos estudos transculturais do desenvolvimento

3 O Prof. Dr. Michael Cole foi orientado, entre o final da década de sessenta e o início dos anos setenta, em Moscou, por *Alexander Romanovich Luria* (colaborador e amigo de Vygotsky que integrou a "troika" – grupo de pesquisa liderado por Vygotsky junto ao Instituto de Psicologia de Moscou, que incluía a participação de A. N. Leontiev). Atualmente, o Prof. Cole dirige o *Laboratório de Cognição Humana Comparada* do Departamento de Comunicação da Universidade da Califórnia de San Diego-UCSD. O *laboratório de Cognição Humana Comparada* possui uma lista de discussão na *internet*, gerenciada pelo Prof. Cole, que se propõe a reunir interessados na abordagem histórico-cultural do desenvolvimento inaugurada por Vygotsky. Para fazer parte daquele fórum permanente e gratuito de discussão via telemática é necessário enviar solicitação de ingresso para <xmca-request@weber.ucsd.edu> ou para o próprio Prof. Cole em <mcole@weber.ucsd.edu>.

cognitivo na perspectiva histórico-cultural:

- a) ênfase no *caráter mediado das inter-ações* em contextos sócio-histórico-culturais determinados;
- b) adoção do “método genético” entendido de forma ampla e abrangendo quatro níveis de análise:
 - b.1 *filogenético* (histórico-evolutivo inter-espécies) – Desenvolvimento do ser humano comparado ao de outras espécies animais com base na hipótese evolucionista de Charles Darwin;
 - b.2. *ontogenético* (sócio-evolutivo intra-espécie) – Ciclos biológicos mais ou menos semelhantes entre sujeitos da mesma espécie;
 - b.3. *macrogenético* (histórico-cultural da sociedade) – Condições sociais, econômicas, históricas e culturais em que se desenvolve o grupo do qual faz parte o sujeito;
 - b.4. *microgenético* (experiência pessoal e sócio-cultural do sujeito) – História das interações e experiência individual de determinado sujeito em determinado contexto sócio-cultural;
- c) preocupação em esclarecer o *contexto* em que ocorrem as análises;
- d) entendimento de que a *mente* emerge da atividade inter-subjetiva dos seres humanos (a *mente* concebida como co-elaborada, em permanente processo de construção coletiva e socialmente compartilhada);
- e) defesa de que os sujeitos são *agentes ativos* de seu próprio desenvolvimento mas que, ao mesmo tempo, não possuem total liberdade de ação e escolha sobre o próprio comportamento devido ao processo de *enculturação*;
- f) rejeição de explicações do tipo “causa-efeito” ou “estímulo-resposta” do comportamento em favor de uma leitura dos fenômenos observados que enfatize novas possibilidades de ação da *mente* em atividade, reconhecendo o papel central do caráter hermenêutico, interpretativo, na elucidação da estrutura da atividade analisada;
- g) aproveitamento de procedimentos metodológicos tanto das ciências humanas quanto das ciências sociais e biológicas.

As observações e o acompanhamento de sujeitos dos *sete aos onze anos de idade*, em inter-atividade com *jogos teatrais* na educação escolar, devem confirmar a hipótese do importante papel ocupado pela linguagem teatral no *desenvolvimento cultural* do ser humano, especialmente no processo de apropriação e utilização consciente de sistemas de representação semióticos. Um dos principais focos de análise das interações com *jogos teatrais* neste trabalho será o reflexo do processo de formação de conceitos *espontâneos* e *científicos* ou *sociais* dos sujeitos observados, elegendo-se para seu exame o uso cênico de palavras e a construção do sentido teatral destas no jogo.

O processo ontogenético de formação de conceitos foi examinado e estudado por Vygotsky exaustivamente. Suas investigações lhe permitiram identificar três grandes estágios no desenvolvimento de formas superiores do funcionamento mental humano, as quais percorrem uma trajetória que vai desde o *pensamento sincrético* à *abstração reflexionante* ou *pensamento categorial* (por conceitos). Embora Vygotsky reconhecesse o fato de os conceitos implicarem a capacidade de abstração e generalização, necessária às operações cognitivas formais, ele identificou dois tipos distintos de conceitos: os *conceitos "científicos"* ou *"sociais"* e os *conceitos "cotidianos"* (Vygotsky, 1993, p.45-75). Alexander Romanovich Luria, neuropsiquiatra russo e seu colaborador, auxilia a compreensão da distinção elaborada por Vygotsky:

Por um lado queríamos observar como os sujeitos definiam objetos usados normalmente (conceitos "cotidianos"); por outro lado, idéias abstratas inculcadas pelo sistema social (conceitos "científicos"). "Árvore", "sol", "automóvel" e coisas semelhantes são exemplos dos primeiros; "uma cooperativa", "liberdade" são exemplos dos outros. (1994, p.114)

Para Vygotsky o processo de formação de conceitos estava enraizado no uso das palavras porque elas adquiriam significados diferentes nos estágios sucessivos do desenvolvimento e funcionamento mental do ser humano. Para ele só formas qualitativamente superiores de pensamento permitiam o uso da palavra transcendendo sua referência objetual. A referência objetual diz respeito à função "denotativa" ou "referencial" da palavra, ao seu papel designativo, como explica A.R. Luria:

*Efetivamente, a palavra designa um objeto, uma ação, uma qualidade ou uma relação. Em psicologia, esta função da palavra, conforme L. S. Vygotsky (1934, 1956, 1960), designa-se **referência objetual**, como função de representação, de substituição do objeto. A palavra, como elemento da linguagem humana, está sempre dirigida para fora, para um objeto determinado e sempre designa ou um objeto (por exemplo, "pasta", "cachorro") ou uma ação ("estar", "correr"), ou uma qualidade, propriedade do objeto ("pasta de couro", "cachorro mau"), ou uma relação entre os objetos ("A pasta está sobre a mesa", "o cachorro sai correndo do bosque"). Isto significará que a palavra que possui uma referência objetual pode tomar a forma de um substantivo (designando uma qualidade) ou de uniões, como preposições, conjunções (designando determinadas relações). Este é o traço diferenciador da linguagem humana da assim chamada "linguagem" dos animais. (1987, p.32) (Grifo do autor)*

O processo de formação dos conceitos sociais de "Foco" e de "Fisicalização", subjacentes à estrutura do sistema de *jogos teatrais* proposta por Viola Spolin, por exemplo, poderão ser acompanhados ao longo das sessões de trabalho com a turma de escolares observados. Paralelamente, contudo, deve ser examinado o uso cênico de palavras em situações teatrais improvisadas que incorporem a expressão verbal e nas quais o emprego da palavra, no jogo teatral, possa fornecer pistas sobre a elaboração intersubjetiva de seu sentido. Em muitos *jogos teatrais* que abordam textos de maneira lúdica, a transcendência da referência objetual se dá inevitavelmente no processo desencadeado pelo jogo, oportunizando *insights* aos jogadores. Aliás o próprio Vygotsky reconheceu ao Teatro a primazia na abordagem da questão do pensamento por trás das palavras e destacou aspectos do texto cênico (repertório gestual, entonação, silêncios, pausa etc.) que ajudam a distinguir entre *significado* e *sentido* de uma determinada palavra numa elocução voluntariamente enunciada (Vygotsky, 1993, p. 127-32).

As propostas de inter-ação com a linguagem teatral apresentadas ao grupo investigado foram estruturadas a partir de sugestões de atividades para o teatro improvisacional e em procedimentos didático-operacionais ancorados no sistema de *jogos teatrais* concebido por Viola Spolin para o trabalho com sujeitos a partir dos sete anos de idade, divulgado através de seus livros "*Improvisação para o Teatro*" e "*Arquivo de Jogos Teatrais*"

4. UMA ABORDAGEM QUALITATIVA DO ENSINO DO TEATRO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

A escolha do paradigma histórico-cultural do desenvolvimento, na abordagem qualitativa de questões educacionais, encontra na metodologia etnográfica, inicialmente utilizada pela Antropologia e Sociologia, os fundamentos para seus procedimentos investigatórios (Smolka & Góes, 1993, p.9-13). O uso da etnografia em educação pressupõe o entendimento das inter-relações entre ensino e aprendizado dentro de um determinado contexto cultural, no qual se inscreve a escola ou o espaço das intervenções educativas propostas (André & Lüdke, 1986, p.13-7). Assim, uma das implicações operacionais desta concepção de pesquisa que incide sobre os procedimentos metodológicos adotados neste tipo de abordagem, qualitativa, é a disponibilidade do pesquisador para rever a definição de hipóteses iniciais redescobrando o problema no campo. Essa abertura para descoberta de novas possibilidades de leitura dos fatos observados não descarta a existência de determinados critérios no desenvolvimento das investigações. É o caso, por exemplo, do tempo mínimo para a realização da pesquisa de campo, que não deve ser inferior ao período de um ano letivo escolar (Wolcott apud André & Lüdke, 1986, p.14). Outra exigência da abordagem etnográfica é a presença do pesquisador nos locais de observação durante a maior parte do trabalho (Firestone e Dawson apud André & Lüdke, 1986, p. 14). Este tipo de investigação recorre à observação direta das atividades do grupo estudado e a entrevistas com informantes que convivem com os sujeitos que estão sendo acompanhados. A coleta de dados utiliza recursos como videoteipes, fotografias, levantamento de histórias de vida e análise de documentos. No método etnográfico de pesquisa faz-se necessária a participação ativa do pesquisador nas interações com o grupo observado e a escolha do tipo de intervenção investigatória pressupõe basicamente três etapas: exploração, decisão e descoberta.

O desenvolvimento da observação em escola da rede pública de ensino fundamental se deve ao fato de nela ser possível encontrar um contexto mais diferenciado do ponto de vista social, no que se refere ao agrupamento de sujeitos por séries de semelhante faixa etária. O ambiente multicultural da escola

pública oferece maiores possibilidades para que ocorram freqüentes interações entre sujeitos de diferentes classes e grupos sociais oportunizando a prática da tolerância no confronto, inevitável, de valores éticos, lingüísticos, morais, religiosos, econômicos e sociais distintos. A Escola Pública é um fórum privilegiado para o exame das interações entre sujeitos mediados pedagogicamente porque se constitui num meio sócio-culturalmente mais rico e diversificado.

Inicialmente contactou-se a "Escola Estadual de Primeiro Grau Regina Miranda Brant de Carvalho", pertencente à região administrativa da 20ª Delegacia Estadual de Ensino, situada em Engenheiro Marsilac, zona sul de São Paulo. Nela foram realizadas entrevistas e observações da rotina do trabalho escolar durante os meses de outubro, novembro e dezembro de 1997, recorrendo-se a questionários, livre conversação e vídeo-registro das atividades pedagógicas teatrais desenvolvidas na escola. Verificou-se o oferecimento de aulas de Teatro, sob a denominação de *Educação Artística*, para alunos exclusivamente da 4ª série, conduzidas por um professor estagiário com formação em curso de habilitação para o magistério de nível médio e alguma experiência na prática do teatro amador. O trabalho com Teatro nesta escola caracteriza-se basicamente por ensaios para encenações alusivas ao calendário cívico e a datas comemorativas (Independência do Brasil, Primavera, Natal etc.) geralmente concebidas e dirigidas pelo professor de *Educação Artística*.

Os dados relativos às práticas pedagógicas para o exercício da linguagem teatral na escola Regina Miranda reforçaram a pertinência da proposição da pesquisa que quer acompanhar o desenvolvimento cultural de pré-adolescentes interagindo em situações próprias ao ensino regular de Teatro: o *jogo teatral*. Ali, constatou-se que a linguagem teatral está a serviço de encenações alusivas ao calendário cívico-comemorativo escolar sem, aparentemente, nenhuma preocupação crítica de abordagem dos temas "dramatizados". Na "peça" alusiva à chegada da primavera (vídeo-registrada pela pesquisa na fase exploratória) são utilizados recursos como dublagem, abrir e fechar exaustivo de cortinas e declamações mnemônicas cujo sentido escapava à compreensão dos "atores" mirins. Tais fatos, somados ao depoimento do professor de Teatro, revelam a renúncia de uma pesquisa sistemática das possibilidades estéticas e comunicacionais da linguagem teatral improvisada, em favor da urgência das montagens tematizadas e exigidas pela escola.

Diante dos fatos acima verificados, propôs-se a constituição de uma *turma multisseriada*, com alunos das diversas séries (1^º a 4^º), para o trabalho regular com *jogos teatrais* durante o período de um ano letivo. A proposta, submetida ao colegiado escolar da instituição, foi aprovada e está sendo implementada desde abril do ano em curso (1998), com a assistência do professor de Teatro (Educação Artística) da unidade de ensino onde se realiza a pesquisa.

A decisão de se eleger uma escola da rede pública *estadual* para a realização da pesquisa justifica-se porque, como se sabe, a Lei 9394/96 circunscreveu a obrigatoriedade do atendimento por parte dos estados da Federação apenas à clientela do ensino fundamental e médio, municipalizando com isso a educação infantil. Na EEGG escolhida, o alvo da pesquisa são pré-adolescentes *na faixa dos sete aos onze anos*, regularmente matriculados na primeira, segunda, terceira e quarta séries do ensino fundamental.

Constituir *turmas multisseriadas* reunindo sujeitos regularmente matriculados em séries distintas é uma prerrogativa do ensino de artes assegurada pela nova LDB. Turmas multisseriadas oferecem condições para a criação de novas *zonas de desenvolvimento proximal*⁴ através de interações subjacentes à *internalização* dos fundamentos semióticos da linguagem teatral, ampliando em muito a *área social de desenvolvimento potencial* dos sujeitos observados. O trabalho com turmas multisseriadas tem caracterizado a prática pedagógica do pesquisador desde 1993 (Japiassu, 1996, p.42). A experiência com este tipo de agrupamento, que reúne sujeitos de idades e séries escolares distintas, tem demonstrado excelentes resultados no desenvolvimento cultural e crescimento pessoal dos educandos, estimulando-os a romperem os preconceitos entre séries, comuns na

4 O conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal-ZDP* formulado por Vygotsky refere-se à diferença entre os níveis de desenvolvimento potencial e real de sujeitos submetidos a processos de aprendizado. Uma das implicações pedagógicas deste conceito que incide sobre a avaliação de escolares é a necessidade de que esta seja concebida prospectivamente, levando em consideração não até onde o sujeito chegou mas até onde ele poderá chegar com a intervenção e a ajuda de outros mais experientes ou capazes. A ênfase recai no *processo* em si de aprendizado e não nos resultados com ele obtidos. Alguns estudiosos da abordagem histórico-cultural advogam a necessidade de se compreender o conceito de ZDP como uma *Área Social de Desenvolvimento Potencial* que ultrapassa os limites de ambientes formais de educação ou de uma orientação unidirecional no sentido professor-aluno. A ZDP resultaria assim de toda e qualquer interação mediada culturalmente entre sujeitos (LIMA, 1995:448-9).

cultura escolar, e a diversificarem seu círculo de amizades e de trocas de experiências. Também, costuma favorecer o intercâmbio e a comunicação entre os escolares das diversas séries e contribuir na mobilização estudantil, no interior do estabelecimento de ensino, em torno de questões consideradas relevantes pela comunidade escolar. Do ponto de vista pedagógico-teatral, a classe multisseriada se constitui num ambiente rico em possibilidades de interação e de soluções originais de problemas de atuação cênicos além de um espaço privilegiado para o exercício da tolerância e aceitação das "diferenças"

O total de sujeitos integrantes da turma multisseriada é de doze, sendo três os alunos que representam cada uma das séries (1^ª, 2^ª, 3^ª e 4^ª). O grupo foi constituído por seis pares de sujeitos, de sexo oposto cada par. Embora a quantidade de educandos da turma multisseriada não reflita a realidade encontrada no cotidiano das salas de aula da escola (média de 35 alunos por turma) isso se deve à necessidade de *análise microgenética* da atuação teatral improvisada dos sujeitos que estão sendo observados. O trabalho experimentalmente desenvolvido na turma multisseriada poderá ser reproduzido eventualmente em outras turmas seriadas pelo professor de Teatro da escola, caracterizando-se também como "formação em serviço" daquele profissional.

As sessões de trabalho têm a duração mínima de 50 e máxima de 80 minutos e ocorrem quinzenalmente. Na escola há um mesmo professor responsável pela condução das atividades, e estas se desenvolvem na presença do pesquisador, que as registra em vídeo com filmadora JVC/VHS modelo GR-AX710. Os critérios para ingresso dos sujeitos na turma multisseriada foram o da livre e espontânea vontade de tomar parte no trabalho e o da aquiescência e autorização por escrito dos pai.⁵

São promovidos encontros quinzenais entre o pesquisador e o professor responsável pela coordenação dos trabalhos na escola antes e após as sessões de áudio-vídeo-registro dos sujeitos em interatividade com os *jogos teatrais*. A seleção, escolha, planejamento e explicitação dos procedimentos para apresentação das propostas de jogo, bem como a avaliação das atividades desenvolvidas; da atuação

5 A realização de imagens de menores de idade, mesmo para utilização acadêmica ou científica, sem fins publicitários, só é possível com autorização por escrito dos pais ou responsáveis.

teatral improvisada dos sujeitos sob observação e do processo de expressão cênica obtidos são discutidos nestas ocasiões. Isso faz com que o pesquisador esteja presente *semanalmente* na escola onde ocorre a investigação.

Estima-se a realização de pelo menos *quinze sessões* de áudio-vídeo-registro das atividades conduzidas pelo professor-coordenador com as crianças e outras *quinze sessões* de planejamento, discussões e avaliações entre o pesquisador e o professor-coordenador das atividades na escola. Caso esta estimativa se concretize serão ao todo *trinta sessões* de trabalho, perfazendo um total geral de cerca de *trinta horas de gravação* em vídeo. Estão previstas visitas às famílias dos educandos que integram o projeto; entrevistas com seus professores regulares; coleta do depoimento de colegas, amigos e funcionários da escola; e consulta a documentos escolares relativos a cada um dos sujeitos observados.

5. PERSPECTIVA INCLUSIVA DO TEATRO-EDUCAÇÃO

Os resultados parciais obtidos até aqui com a observação de alguns aspectos do desenvolvimento cultural de pré-adolescentes, dos sete aos onze anos, em classe multisseriada que reúne sujeitos regularmente matriculados da primeira à quarta série, mediados pedagogicamente pela linguagem teatral, permitem que sejam renovadas as esperanças de inclusão definitiva do Teatro no elenco das matérias que integram as grades curriculares das séries iniciais do ensino fundamental no Brasil e logram contribuir na sinalização de procedimentos metodológicos que concorram para a consolidação de uma proposta pedagógica que privilegie os jogos teatrais e o fazer do teatro improvisacional na educação escolar básica nacional.

As análises dos dados recolhidos apresenta a *turma multisseriada* como fórum privilegiado para a criação de *Área Social de Desenvolvimento Potencial* e criação de diversas *zonas de desenvolvimento proximais* na medida em que, com turmas desta natureza, configuram-se espaços possíveis, assegurados pela legislação em vigor, para a prática da tolerância e de uma educação inclusiva das diferenças numa perspectiva que transcenda a estreita compreensão da reunião de alunos em séries por idade e faixa etária, integrando também e sobretudo sujeitos portadores de necessidades especiais.

As implicações escolares-educacionais e pedagógicas do paradigma histórico-cultural do desenvolvimento humano, nas quais se insere a proposta de ensino do Teatro apresentada com o presente trabalho, assinalam a importância do que se pode fazer com ajuda de outros mais capazes e experientes e o que se faz sozinho, entregue à resolução solitária de problemas, ou ao isolamento cultural em determinado grupo social. A qualidade das interações intersubjetivas, culturalmente mediadas, interferem decisivamente no processo de constituição dos sujeitos.

BIBLIOGRAFIA

- ANDRÉ, Marli E.D.A. ; LÜDKE, Menga. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.
- BLANCK, Guillermo. Vygotsky: o homem e sua causa. In: MOLL, Luis C. (Org.). *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- COLE, Michael. *Cultural Psychology: a once and future discipline*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press, 1998.
- GÓES, M^a Cecília R. de ; SMOLKA, Ana Luisa B. (Orgs.). *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas: Papyrus, 1993.
- JAPIASSU, Ricardo O. V. Repensando o ensino de arte na educação escolar básica: projeto oficinas de criação. *Revista de Educação do Ceap*, Ano 4, n.12. 1996. p.42-8.
- KOUDELA, Ingrid D. *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- LIMA, Elvira Souza. Culture revisited: Vygotsky's ideas in Brasil In: *Anthropology & Educational Quarterly*. v.26, p.443-7 1995.
- LURIA, A. R. *Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais*. São Paulo: Ícone, 1994.
- _____ *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky – aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1995.

SAVIANI, Dermeval. A resistência ativa contra a nova lei de diretrizes e bases da educação. *Princípios: revista teórica, política e de informação*, São Paulo, n.4, p.66-72, dez./97-jan./98.

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

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

_____. *Theater game file handbook*. St. Louis: Cemrel Inc., 1975.

VYGOTSKY, L.S. *Educational Psychology*. Boca Raton: St. Lucie Press, 1997

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. *Psicologia del arte*. Barcelona: Barral, 1972.

Abstract: The article shows partial results of ethnographic research in which kids are observed in their cultural development process with theater classes in public school education in São Paulo/Brazil. The data collected indicates that the use of theater games in school education helps students to be aware of a word's new meaning possibilities in human communication.

Keywords: arts teaching methodology; theater-education; theater games; cultural psychology.

(Recebido em 4 de maio de 1998;
aprovado em 5 de novembro de 1998.)