

## A COMPLEXIDADE IMPLÍCITA NAS ATIVIDADES TEATRAIS ESCOLARES: UM POT-POURRI DE LINGUAGENS<sup>1</sup>

Maria Aparecida Santana Camargo<sup>2</sup>  
Vaneza Cauduro Peranzoni<sup>3</sup>

### RESUMO

A interação do aluno com o complexo campo da arte e seu contato direto com ela é desafio para um Ensino de Arte contemporâneo e inclusivo. Como objetivo norteador do presente estudo, investigou-se a relevância das atividades teatrais no Ensino Fundamental. Nesse contexto, estudaram-se as ideias de complexidade de Edgar Morin, para elucidar o seguinte problema: qual a complexidade que está implícita nas atividades teatrais? A metodologia utilizada consistiu em pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo. Os resultados revelaram que as atividades teatrais desenvolvem a capacidade de planejar, analisar, refletir, criticar, produzir, atuar e agir em equipe. Atividades dessa natureza exercitam a complexidade e a inter-relação de saberes e, com isso, possibilitam que o aluno descubra e desenvolva suas capacidades.

**Palavras-chave:** Cooperação. Diálogo. Interdisciplinaridade. Educação.

### ABSTRACT

The student interaction with the complex field of art and its direct contact with it is a challenge for contemporary Art Education and inclusive. As a guiding objective of this study, we investigated the relevance of theatrical activities in elementary school. In this context, we studied the ideas of complexity of Edgar Morin, to clarify the following problem: What is the complexity that is implicit in theatrical activities? The methodology consisted of literature research, a qualitative one. The results revealed that the theatrical activities develop the capacity to plan, analyze, reflect, criticize, produce, act and act together. Activities such exercise the complexity and interrelatedness of knowledge and thereby nurture the student discover and develop their skills.

**Keywords:** Cooperation. Dialogue. Interdisciplinarity. Education.

<sup>1</sup> Alguns fragmentos do presente texto fazem parte da obra intitulada "Teatro na Escola: a linguagem da inclusão", publicada em 2003 pela Editora da Universidade de Passo Fundo (UPF), de autoria de Maria Aparecida Santana Camargo, resultante de sua Dissertação de Mestrado defendida em agosto de 2002, na UPF, e orientada pelo Prof. Dr André Baggio.

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Professora da Universidade de Cruz Alta. Líder do Grupo de Pesquisa em Estudos Humanos e Pedagógicos (GPEHP) da UNICRUZ. E-mail: cidascamargo@gmail.com.

<sup>3</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), professora da Universidade de Cruz Alta, vice-líder do Grupo de Pesquisa em Estudos Humanos e Pedagógicos (GPEHP) da UNICRUZ. E-mail: vaneza.cauduro@terra.com.br.

## INTRODUÇÃO

A dramatização acompanha o desenvolvimento da criança<sup>4</sup> como manifestação espontânea (voluntária e com naturalidade), assumindo feições e funções diversas, sem perder jamais o caráter de interação e de promoção de busca de melhor qualidade entre ela e o meio ambiente. Essa atividade evolui do jogo espontâneo para o jogo de regras, do individual para o coletivo. “A escola geralmente impede a criança de expressar espontaneamente seu mundo. O conceito espontâneo muito pouco é trabalhado nas escolas. Os conceitos científicos já estão prontos, portanto são mais simples de serem transmitidos. Toda a expressão falada é reprimida, em geral, severamente” (GIL, 1991, p. 58).

Nesse sentido, a criança possui a capacidade de teatralidade como potencial e como prática vivenciada nos jogos de faz-de-conta: “Colocando-se no lugar das personagens, dão vazão aos seus impulsos, exprimem suas fobias e seus conflitos, vivem ativamente diversas situações...” (LADEIRA E CALDAS, 1993, p. 16). Assim, a escola deve tornar consciente as suas possibilidades, sem a perda do gosto lúdico e criativo, que é característica da criança: “Cabe à escola estar atenta ao desenvolvimento no jogo dramatizado (evolução que corresponde às etapas de crescimento da criança) oferecendo condições para o exercício consciente e eficaz, para a aquisição e ordenação progressiva da linguagem dramática” (BRASIL, 1996, p. 25).

## A LINGUAGEM TEATRAL ESCOLAR

O teatro no Ensino Fundamental proporciona experiências que contribuem para o crescimento integrado da criança e do adolescente sob vários aspectos. No plano individual, proporciona o desenvolvimento de suas capacidades expressivas e artísticas; no plano coletivo, por ser uma atividade grupal, oferece o exercício das relações de cooperação, diálogo, respeito mútuo, reflexão sobre como agir com os colegas, flexibilidade para aceitação das diferenças e aquisição de sua autonomia, como resultado de poder agir e pensar com maior “liberdade”.

Sentam no chão, em círculo... Todos se levantam em seguida, caminham, olham-se ou não, estão no meio da multidão, ou estão andando como homens pré-históricos, ou acabam de chegar à lua – sentem seus corpos envolver-se imaginariamente e arriscam sentir cada vez mais nas suas viagens. E assim vão alargando suas experiências e com elas na pele voltarão a sentar-se e a falar. Como foi para você fazer isso? O aprender teatral vai se sedimentando quando se traz até à consciência algo evocado e vivido com a imaginação. (LEAL, 2000, p. 93).

Inicialmente, os jogos dramáticos têm caráter mais improvisacional e não existe muito cuidado com o acabamento, pois o interesse reside principalmente na relação entre os participantes e no prazer do jogo. Gradualmente, os alunos vão compreendendo a atividade teatral como um todo, o seu papel de atores e vão adquirindo maior domínio da linguagem e de todos os elementos que a compõem. A elaboração de cenários, figurinos, acessórios, a organização e a sequência da história precisam ser cuidadosamente estimuladas pelo professor orientador da atividade.

O professor deve conhecer as etapas de desenvolvimento da linguagem dramática da criança e como ela se referencia no processo cognitivo. Por volta dos sete anos, a criança se encontra na fase do faz-de-conta, em que a realidade é retratada da maneira que é entendida, vivenciada. Ainda não é capaz de refletir sobre temas gerais, distantes do seu cotidiano... Próximo aos oito, nove anos preocupa-se em mostrar os fatos de forma realista. Está mais consciente e comprometida com o que dizer através do teatro (BRASIL, 1996, p. 26).

As aulas são organizadas em uma sequência, oferecendo estímulos através de jogos preparatórios, com o intuito de desenvolver habilidades necessárias para a dramatização, como atenção, observação, concentração, preparando temas que instiguem a criação do aluno em vista de um processo da aquisição e domínio da linguagem verbal. A aprendizagem cênica só se dá através da ação. Teatro é ação, e essa ação tem de “mexer” corporeamente. A dramatização escolar é arte coletiva e, como tal, fundamental, porque saber planejar e trabalhar em

<sup>4</sup> Segundo Reverbel (1996), o professor poderá adaptar as atividades teatrais a cada criança, a cada aluno e a cada grupo, independentemente da idade.

grupo são requisitos da contemporaneidade. O teatro é experiência comum, na qual os alunos são desafiados e estimulados a realizar tarefa coletiva. É um grupo de pessoas que atua cooperativamente.

A criação hoje, se não é coletiva, não existe. Porque o ato de pensar, de criar, é um ato de se integrar enquanto indivíduo... Hoje só se pode pensar coletivamente, grupalmente. A ideia do grupo, do coletivo na atividade pedagógica é mais forte nesse momento do que foi no passado; não basta eu sugerir individualmente, solitariamente... tem que ver como essas coisas se conectam com outras coisas e outras pessoas. É esta a ideia do coletivo (TRINDADE et al., 2000, p. 25).

A capacidade de atuar em grupo é o mais importante na atividade em questão e requisito cada vez mais valorizado pela nossa sociedade. Na luta diária, procurando sobreviver e defender-se, “o homem cria, não apenas porque quer, ou porque gosta, e sim porque precisa” (OSTROWER, 1984, p. 10). A atividade grupal desenvolve a flexibilidade, a sensibilidade para aceitar as diversidades, a empatia e a sincronia com os colegas, reforçando a capacidade para resistir às pressões do cotidiano. Quem tiver maior resistência para sobreviver às pressões do mundo contemporâneo e souber tirar proveito das dificuldades será o cidadão que se colocará com maior autonomia no amanhã: “Com as ciências e com a Antropologia do século XX abrem-se novas questões pedagógicas. Estamos educando humanos diferentes, porque nossa concepção mudou e porque a espécie homem transforma-se ininterruptamente” (BAGGIO, 2002, p. 29).

Trabalhar em grupo requer hábito, treino e auxilia para negociar melhor com as dificuldades do cotidiano, habilidades que podem ser desenvolvidas nas atividades teatrais. O humano de hoje e do futuro deverá ser multifuncional, flexível e possuidor de várias capacidades. De uma maneira geral, entretanto, a escola prefere trabalhar só com a cabeça do educando: “O ideal seria que viesse à aula só a cabeça”<sup>5</sup>. A questão

da corporeidade ainda está muito longe da nossa prática e, para o professor, é mais fácil ignorar o corpo e toda a movimentação que ele implica. Mas a consciência corporal é também um dos pilares da aprendizagem e, sendo a dramatização “um pot-pourri de linguagens... trabalhamos música, artes plásticas, voz, corpo e teatro propriamente dito. Na escola, essas linguagens costumam ser muito compartimentadas. Se é que elas existem até mesmo enquanto disciplinas” (LEAL, 2000, p. 100).

No Ensino Fundamental, o aluno pode desenvolver maior “domínio” do corpo, tornando-o expressivo, e também trabalhar melhor a verbalização. As atividades teatrais consideram o corpo, por ser carregado de expressividade, de emoção, de gestos, de movimentos. Muitos professores ainda têm “uma noção cartesiana e dualista do indivíduo: a aprendizagem ocorre na cabeça, e não em todo o corpo” (SANCHO, 2002, p. 54). A atividade teatral não anula a corporeidade; ao contrário, destaca-a. E, em muitas crianças, são visíveis as possibilidades corporais, raramente valorizadas e exploradas no espaço escolar.

É neste sentido que se cria um dos mitos escolares mais difíceis de superar: a criança para aprender precisa estar quieta, pois o corpo imóvel permite que a mente se mova melhor. Tudo isso tem a ver com a criação de uma moral voltada para ver o corpo como lugar perigoso a ser controlado e vê todo o movimento como inconveniente porque incontrolável. Foi preciso que autores como Michel Foucault nos alertassem para o que se esconde no processo de disciplinarização que se dá na escola, a fim de que compreendêssemos que o que nos era apresentado como natural era na verdade o exercício de poder e controle que prepara para a submissão (ALVES E GARCIA, 2000, p. 88).

O espaço escolar pode ser o lugar que acolhe o aluno, dando chance para que ele seja bem-sucedido. Pensar nas atividades teatrais é permitir essa oportunidade de participação positiva ao educando, que talvez não a encontre em outras disciplinas. O aluno poderá, assim, aumentar a autoestima ao constatar que não é um fracasso e que consegue fazer alguma coisa admirável. Crianças e adolescentes em situação precária têm de se tornar adultos bem cedo, não tendo oportunidade

<sup>5</sup> Citado pelo professor André Baggio, em aula do dia 15 de agosto de 2001, na disciplina “Novos Paradigmas e Educação” do Curso de Mestrado em Educação da Universidade de Passo Fundo (UPF).

de serem bem-sucedidos na vida escolar. Mas atividades teatrais podem ser uma saída, pois esses alunos poderão até dizer: “Eu não consigo escrever direito, mas eu consigo dramatizar, interpretar, dançar, cantar, falar, representar...”. Assim, existe a possibilidade de uma atuação positiva na escola: “Frustração e fracasso escolar poderiam ser bastante reduzidos se os professores apresentassem a informação de várias maneiras, oferecendo aos alunos múltiplas opções de sucesso” (CAMPBELL et al., 2000, p. 26).

Dessa maneira, a atividade teatral é uma linguagem com potencial transformador na vida dos alunos, com a qual todos lucram: o aluno, a escola, o professor, a família, a sociedade... porque, por ser um aprendizado intermultitransdisciplinar, propicia a construção de um ambiente que encoraja o estilo e o gosto de cada aluno.

No decorrer das atividades, o professor poderá distinguir, com facilidade, os espontâneos, os contraídos, os desorganizados, os oprimidos, os opressores, enfim, uma gama de tipos humanos característicos. Para que as personalidades se revelem naturalmente, é necessário que o educador ofereça atividades num clima de ampla liberdade e que respeite as ideias e manifestações do aluno, pois a primeira e talvez única lei na educação pela arte é a liberdade (REVERBEL, 1996, p. 24).

Um educador que encoraja seus alunos a desenvolverem habilidades é porque quer que eles cresçam, dando-lhes chances e oportunidades para que possam criar e expressar suas capacidades. Isso é amar a escolha profissional.

Não há educação sem amor. O amor implica luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita. Não há educação do medo. Nada se pode temer da educação quando se ama (FREIRE, 1998, p. 29).

Maria Clara Machado e Olga Reverbel, entre tantos outros apaixonados pelo Ensino de Arte, ao dedicarem suas vidas à atividade teatral com

crianças e adolescentes, sabiam da sua importância e, por isso, demonstraram sua devoção a essa arte e aos seus alunos. Entretanto, também sabiam de todas as dificuldades e tinham consciência de que essas atividades exigem muito entusiasmo, boa vontade, trabalho, estudo e dedicação. É preciso, sobretudo, gostar. E cabe aqui um pensamento de Bachelard (1985, p. 31), quando menciona:

O verdadeiro destino de um artista é um destino de trabalho. Em sua vida chega a hora em que o trabalho domina e conduz sua destinação. As infelicidades e as dúvidas podem atormentá-lo por muito tempo. O artista pode vergar sob os golpes da sorte. Pode perder anos numa preparação obscura. Mas a vontade de obra não se extingue desde que ele encontrou seu verdadeiro foco. Começa então o destino de trabalho... Tudo vai em direção à meta numa obra que cresce. Cada dia, esse estranho tecido de paciência e entusiasmo torna-se mais ajustado na vida de trabalho que faz de um artista um mestre.

## O PROFESSOR COMO MEDIADOR E FACILITADOR

Esse destino de trabalho do qual fala Bachelard também é o destino de um professor de arte apaixonado por seu trabalho. Em teatro, nada é de graça, tudo é suor, tudo é construído. Mas vale a pena! As atividades teatrais exigem, além da paciência e da dedicação para com os alunos, uma grande dose de entusiasmo e disposição; também exigem uma grande paixão pelo trabalho, porque não é tarefa fácil: “A complexidade é difícil. Deve-se conviver com essa complexidade, com esse conflito, tentando não sucumbir e não se abater” (MORIN, 2000b, p. 192).

A seara do teatro, por abranger todas as outras áreas estéticas e artísticas, como as visuais, a música, a dança, a poesia, a literatura, o canto, a linguagem circense, a dramatização, enfim, exige conhecimento, pesquisa e estudo constante por parte dos facilitadores desse universo artístico. Assim, seria “[...] pedir demais que cada professor olhe além de seu âmbito de interesses? Um verdadeiro artista não se limita à sua arte. Um arquiteto não pode ser um ignorante em literatura e um pintor não pode desconhecer Mozart; mudam os meios de expressão, mas a arte é uma só” (ASSIS BRASIL,

1999, p. 06). Nesse mesmo viés, como o teatro trabalha com várias áreas, que, no entanto, são disciplinas por si próprias, é mister que o professor de arte conheça a história da arte, da música, da dança e do teatro. Mas isso, geralmente, é inviável e dificilmente se concretiza na prática. Mesmo que o professor de arte circule por todas as áreas artísticas, ele raramente dominará todas; por isso, é muito difícil encontrar profissional polivalente nas artes.

Entretanto, essa questão não é difícil de ser resolvida. Não há a imprescindibilidade de o professor de arte ser um multimídia e dominar todas as artes, como um Antonio Nóbrega<sup>6</sup>. Isso seria sobrecarregar o profissional das artes e cobrar demasiado de um professor. É oportuno esclarecer que não há a obrigatoriedade de polivalência do facilitador da arte teatral escolar. Em algumas escolas, existem profissionais específicos de cada área da arte trabalhando de maneira interdisciplinar, dentro da própria arte. Existem os cursos superiores que formam profissionais na dança, na música, nas artes visuais, nas artes cênicas...

Mas quem são as pessoas que ensinam? O educador, podemos pensar, é aquele que prepara uma refeição, que propõe a vida em grupo... que celebra o saber. É do entusiasmo do educador que nasce o brilho dos olhos dos aprendizes. Brilho que reflete também o olhar do mestre. Cada aula, como um jogo de aprender e ensinar, é um instante mágico... Como um pesquisador, ele ensina porque quer saber mais de sua arte (MARTINS et al., 1998, p. 129).

Assim, o professor de arte é um mediador entre a arte e o aluno e, no cotidiano da sala de aula, a interação do olhar do professor com o olhar do aluno, e vice-versa, faz com que ambos se sintam existindo. Muitas vezes o olho do professor fala mais do que suas palavras, é uma das formas de comunicação não verbal. Como refere Gaiarsa (2000, p. 25), “os olhos percebem muito mais do que as palavras jamais conseguirão dizer. Percebem e estabelecem (ou propõem) muito mais relações pessoais – ou com objetos – do que elas. Quer as pessoas se deem conta disso, quer não”. Mais adiante, Gaiarsa afirma que “a primeira e

a mais fundamental das repressões é a do olhar”. Sabedor disso, o professor demonstra no olhar o seu interesse pelas opiniões, sugestões e expressões variadas dos alunos. É a comunicação não verbal, é a leitura da emoção e da expressão corporal que os educandos fazem. Eles são muito perspicazes nisso e, a partir do momento em que começam a se sentir valorizados, passam a demonstrar suas possibilidades e a criar mais. A imaginação pode levar o aluno a buscar soluções não convencionais para resolver problemas do dia a dia.

Esse é também um fator que muito influencia na inclusão ou exclusão do aluno perante o professor orientador da atividade teatral. Assim como a expressão do olhar é importante no ato de representar, também a expressão do olhar do professor para com o aluno é de fundamental importância. Para um educador, é imprescindível saber que “as coisas nos devolvem olhar por olhar. Elas nos parecem indiferentes porque as olhamos com olhar indiferente. Mas para um olho claro, tudo é espelho; para um olhar sincero e grave, tudo é profundidade” (BACHELARD, 1985, p. 51). Se o filho precisa do olhar da mãe para confirmar a sua existência, da mesma maneira o aluno busca no olhar do professor um “sinal verde” que valorize suas expressões e confirme o valor de suas ideias.

## O TODO E AS PARTES

A arte teatral escolar, na perspectiva do senso comum, não pressupõe nenhuma complexidade. No entanto, as artes cênicas escolares são espaço de intersecção de saberes múltiplos e têm toda uma complexidade que não se revela à primeira vista. “Como já disse Blaise Pascal, o pensador-chave da complexidade, há mais de três séculos: julgo impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, nem conhecer o todo sem conhecer particularmente as partes” (MORIN, 2000b, p. 80).

É também com esse esclarecimento que o professor de teatro deve trabalhar. Nessa atividade escolar em questão, estão implícitos a complexidade e o ecletismo, e essa falta de linearidade significa que, em arte, não existem interpretações absolutas, mas possibilitam-se diferentes formas de entendimento e leitura, mesclando-se o que é erudito e o que é popular: “Pascal nos convidava, de alguma forma, a um conhecimento em movimento, a um conhecimento em ‘circuito pedagógico’, num vaivém, que avança, indo das partes ao todo e do

<sup>6</sup> Multiartista pernambucano.

todo às partes, o que é nossa ambição comum” (MORIN *apud* ALVES E GARCIA, 2000, p. 80). No entremear e entrelaçar de todas as artes, ao mesmo tempo em que se trabalha com cada uma delas, o que seriam as partes, também se trabalha com o todo, o teatro. É relevante ressaltar que, na presente reflexão, é essa a posição assumida pelo teatro, cuja abordagem é interdisciplinar. Nesse caso, “[...] precisamos ver como o todo está presente nas partes e as partes presentes no todo” (MORIN E LE MOIGNE, 2000, p. 56).

Edgar Morin, o dito passador de fronteiras, o contrabandista de saberes, um apaixonado pelas artes em geral, principalmente pela literatura e pelo cinema, propõe-nos a reforma do pensamento por meio do ensino transdisciplinar, capaz de formar cidadãos *planetários, solidários e éticos*, mostrando-nos que não somos seres redutíveis a definições, rótulos ou fórmulas, mas seres complexos. Também é a isso que se propõe um ensino da arte teatral, pois esta ultrapassa fronteiras disciplinares e trabalha a solidariedade durante todo o tempo. Não existem fronteiras nessa prática, na qual tudo se reúne num só experimento: “Morin insiste na ideia de que complexidade é tudo que se entrecruza: como numa tapeçaria” (PENA-VEGA E NASCIMENTO, 1999, p. 1989). Ou ainda que “complexo é o que está junto, é o tecido formado por diferentes fios que se transformam numa só coisa. Isto é, tudo se entrecruza, tudo se entrelaça para formar a unidade da complexidade” (MORIN, 2000b, p. 188).

Assim, a linguagem teatral escolar, a qual é perpassada por todas as artes, articula todos esses saberes que caminham paralelos e, ao mesmo tempo, se trançam. “A visão simplificada diria: a parte está no todo. A visão complexa diz: não apenas a parte está no todo; o todo está no interior da parte que está no interior do todo” (MORIN, 1990, p. 128).

Dada sua complexidade, é útil, então, a aproximação de múltiplas áreas do conhecimento artístico para que uma peça teatral na escola possa ser concebida, produzida e apresentada. É preciso que se reúnam e se articulem os saberes, as disciplinas, e disso o teatro escolar se aproxima muito. Ele invade as fronteiras disciplinares e abre-se para o diálogo e a ligação com outros campos do conhecimento. Para Morin, a abertura é necessária,

tanto quanto a ruptura dos muros disciplinares, da invasão de um problema de uma disciplina sobre outra, de circulação de conceitos.

A unidade do que até então estava dividido pode ocorrer na arte teatral por ser esta uma atividade que possibilita confluir várias áreas em prol de um trabalho comum. Mas também, como o próprio Morin (*apud* ALVES E GARCIA, 2000, p. 79) enfatiza: “Não se pode destruir o que foi criado pelas disciplinas, não se pode colocar abaixo todas as barreiras. Este é o problema da disciplina, o problema da ciência, bem como o problema da vida: é preciso que uma disciplina seja, ao mesmo tempo aberta e fechada”.

Algumas considerações sobre o termo intertransmultidisciplinaridade, já referido anteriormente neste texto, fazem-se necessárias. No que se refere à *interdisciplinaridade*, as matérias se interpenetram ao trabalharem um mesmo tema. Existem aí a colaboração, a comunicação, a troca e a cooperação entre as disciplinas. “[...] Eu acreditava que para o professor trabalhar com interdisciplinaridade ele precisaria ter domínio das diversas disciplinas com que iria trabalhar. Hoje não penso mais assim, acho que o professor interdisciplinar é aquele que sabe manter uma rede na qual as diferentes disciplinas falam a mesma língua” (BARBOSA *IN* BARBOSA, 2002, p. 109). Quanto à *transdisciplinaridade*,

[...] como indica o prefixo, busca um movimento de través, de perpassa entre as diferentes áreas do conhecimento. Esse enfoque é também chamado de transversalidade. No Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais apresentam a questão da transversalidade ao propor temas transversais a serem trabalhados nos currículos escolares da Educação Básica. A transversalidade proposta supõe que os temas sejam objeto de estudo em todas as disciplinas (RICHTER, 2002, p. 86).

Vê-se que, quanto à transdisciplinaridade, pode haver um tema que circule e transite entre as disciplinas, mas que também pode ir além e extrapolar. A respeito da *multidisciplinaridade*, “constitui uma associação de disciplinas, por conta de um projeto ou de um objeto que lhes sejam comuns [...]” (MORIN, 2000a, p. 115). Ao mesmo tempo, Morin considera os termos

*interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade* difíceis de definir por serem “polissêmicos e imprecisos”.

Como as atividades teatrais integram conteúdos artísticos diversos, trabalha-se muito com essa cooperação, interpenetração e associação de disciplinas. Entretanto, é imprescindível explicitar o respeito à natureza dessas diferentes linguagens, as quais devem ter guardadas as suas especificidades e particularidades, pois cada uma tem sua própria autonomia, seu próprio conteúdo e campo de ação.

### AS PARTES QUE FORMAM O TODO

Ao comentar um pouco sobre essas modalidades de expressão artística, revisa-se brevemente cada uma delas. Para iniciar, cita-se a instalação, o videoclipe, a *performance*, a ópera, as artes circenses e o carnaval como produções artísticas que combinam elementos das artes visuais, da dança, da música, da literatura, da poesia, do teatro...

As *artes visuais* têm a imagem como matéria-prima; são as expressões visuais de uma civilização. Nessa modalidade estão incluídas as artes plásticas: a pintura, o desenho, a gravura, a escultura, a cerâmica, a tapeçaria, as artes decorativas, o *design* têxtil, de moda, gráfico, industrial. Também se incluem aqui as histórias em quadrinhos (que reúnem a palavra e a imagem), a *charge*, o cartum, a fotografia, a televisão, o cinema, a arte do *graffiti*, as artes que utilizam o computador, a arquitetura...

A *dança* surgiu da necessidade que o humano sente de expressar-se através do movimento de seu corpo. Muitos acreditam ser essa a arte mais antiga do mundo. Além das danças típicas de cada lugar, existe a dança que é apresentada no teatro, geralmente contando uma história ao som da música. Os dançarinos e bailarinos são artistas que estudam em escolas especializadas e que têm de se exercitar muito para se apresentar num palco. Por sua vez, a *música* estimula a alma e nos faz querer dançar e cantar. A atração pela música é eterna e universal. Nunca houve uma sociedade que não criasse sua música ou seus sons específicos para exprimir tristeza, dor, felicidade, paz... Geralmente, nos momentos mais importantes de nossa vida, ela está presente; com apenas sete notas musicais, pode-se criar muita coisa.

A *literatura* conta-nos histórias, usando exclusivamente as palavras em forma de prosa,

maneira natural de falar e escrever, ou em forma de poesia, que obedece a um conjunto de regras próprias. “Os adolescentes adquirem o conhecimento de si mesmos, de seus sentimentos, de suas verdades, de sua ética profunda por meio dos livros, dos romances ou dos filmes. Daí a importância da literatura, especialmente a romanesca, como um modo de conhecimento humano rico e profundo” (MORIN, 2001, p. 270). A literatura é uma arte, que, como as outras, também exige técnica, conhecimento e, sobretudo, sensibilidade. A *poesia* “faz parte da literatura e, ao mesmo tempo, é mais que a literatura, leva-nos à dimensão poética da existência humana” (MORIN, 2000a, p. 45).

O *teatro* mostra histórias, representa e recria o real, a vida. A palavra “teatro” tem sua origem no vocábulo grego *theatron*, que significa “local de onde se vê”, ou seja, plateia. Um espetáculo de teatro, seja tragédia ou comédia, drama, mímica, pode ter como ponto de partida um texto escrito em seus mínimos detalhes, ou não. Quanto à questão do texto<sup>7</sup>, também são úteis algumas reflexões. Ao trabalhar a atividade teatral visando a uma posterior apresentação e não sendo um trabalho de improvisação, é preciso que alguma coisa de concreto exista, o que, no caso, seria o texto-roteiro, que norteará, guiará e contribuirá para a eficácia dos ensaios e das apresentações. “De onde nasce a encenação? De um texto dramático? De um poema? Da adaptação de um romance, de um conto, de um roteiro cinematográfico? Da adaptação de outro texto teatral? De uma canção? De uma ideia vaga? De uma imagem? De uma série de temas ou sugestões? São infinitas as hipóteses” (PEIXOTO, 1985, p. 35).

<sup>7</sup> Como o próprio nome sugere, o texto deve ser entendido como um tecido que abriga um conjunto de marcas textuais sob as quais emerge a intencionalidade do autor, as quais são significadas pelo leitor (Rösing, 2001, p. 16). A autora refere (2001, p. 29) que é preciso “considerar o mundo como um texto universal e os textos oferecidos em diferentes suportes e em múltiplas linguagens, do livro à tela, como objetos do ato de ler”. Rösing (2001, p. 39-40) destaca, ainda, a importância fundamental da “leitura de textos em diferentes suportes: livros, revistas, histórias em quadrinhos, televisão, computador, slides, lâminas... e em diferentes linguagens, verbal e não exclusivamente verbal”.

Na atividade teatral escolar, o texto serve também de roteiro do trabalho a ser encenado. Esse texto-roteiro é o plano de sequências que descreve as cenas, os diálogos, os conflitos, as entradas e saídas dos integrantes, a sonoplastia, a cenografia, etc.: “[...] o texto é a parte essencial do drama. Ele é para o drama o que o caroço é para o fruto, o centro sólido em torno do qual vêm ordenar-se os outros elementos” (MAGALDI, 2000, p. 15).

Uma das coisas mais difíceis e raras, no teatro escolar, é encontrar um texto pronto para ser encenado. Até mesmo porque parte dos próprios alunos a ideia de transformá-lo e recriá-lo, contextualizando-o ou não. Diante disso, uma opção é construir um texto em que todos possam interferir. Mesmo que se parta de um texto pronto, construir um texto coletivo é muito mais estimulante para o aluno do que recebê-lo pronto. Essa montagem exige leitura, pesquisa e imaginação daqueles que irão encená-lo. O processo de montagem de um texto coletivo não é difícil, mas é trabalhoso: “[...] a gente tem que suar um pouco... e é preciso uma dose muito grande de esforço, exige muito trabalho e dedicação, até botar no papel uma boa ideia” (MACHADO, 1999, p. 04).

Primeiramente, deve-se reunir bastante material sobre o tema, como filmes, vídeos, CDs, livros, revistas, jornais, letras de músicas, gravuras, fotografias, textos teatrais. Nesse processo, após reunidos os grupos, começa-se a montagem, com a coleta das ideias e sugestões de todos que quiserem participar. Nessa construção, os alunos sentem-se livres para trazer tudo o que sabem para o texto-roteiro. Tudo fica em aberto e nada é imposto, pelo menos, nos primeiros encontros. O texto-roteiro é flexível e está sempre aberto a modificações e mudanças durante os ensaios e apresentações: “desde que tenha vida no palco, o texto preenche o seu objetivo primordial” (MAGALDI, 2000, p. 23).

O tema pode ser de tal interesse dos alunos que lhes dê chances e condições de pesquisar, sugerir, criar, opinar, inventar. Essa é uma prática que hoje vem ganhando espaço, pois os alunos, em sua grande maioria, gostam de participar desse processo e cabe ao mediador de tal processo selecionar e organizar essas sugestões. Pode-se dizer que a construção e a montagem do texto-roteiro são o primeiro passo para a encenação teatral escolar.

Nessa construção, não existem regras, mas cada professor, juntamente com seu grupo de

alunos, precisa ter em mente qual é o público-alvo e de que forma deseja atingi-lo. “[...] o texto no teatro é essencial, mesmo que os atores não abram a boca (nesse caso eles estariam representando com gestos uma história que teve de ser escrita por alguém). Mas no teatro o texto não é tudo, como acontece com a literatura... uma peça só se realiza, só ganha vida, quando chega ao palco” (FEIST, 1998, p. 50). Entretanto, “[...] o teatro não se contém no texto” (MAGALDI, 2000, p. 91) e “[...] nem todo espetáculo necessariamente existe a partir de um texto” (PEIXOTO, 1985, p. 24). Fica a questão em aberto para que o professor mediador das atividades teatrais encontre e construa seus próprios caminhos no cotidiano escolar.

### IMPREVISTOS E CONTRATEMPOS

Muitas são as imprevisibilidades, os acasos e os inesperados que fazem parte dessa atividade em questão. Em uma dramatização, nunca se pode prever exatamente o que vai acontecer. Tanto na construção como na adaptação do roteiro, nos ensaios ou nas apresentações, algo imprevisto, não programado, inusitado, sempre acontece, o que é muito bom, porque faz dessa atividade um trabalho admirável, surpreendente, criativo, diferente. “A diferença é o inesperado, o imprevisível, o acaso. Só no século XX é que se começou a pensar na dança contínua entre o previsível e o surpreendente ou inesperado. Só o acaso é transformador... Sem acaso – se isso fosse possível – tudo continuaria a ser previsível” Tudo continuaria como sempre foi” (GAIARSA, 2000, p. 106).

Foi pelo acaso, muitas vezes, que surgiram as maiores invenções e descobertas da raça humana. O novo chega de surpresa e temos de organizar tudo em torno dele. No instante em que acontece algo imprevisível, somos forçados a utilizar nossa inventividade, a treinar o nosso poder de improvisação e de criação: “Queremos criatividade, mas a criatividade é irmã do desequilíbrio, do inesperado... é desafio para a construção de novas sistematizações. Onde há desorientações e desequilíbrio é que nosso sistema cerebral constrói” (ORTH E BAGGIO, 2001, p. 139).

Durante o tempo todo, a dramatização escolar tem muito de inesperado, de acaso. Até mesmo o texto dramático, a coluna vertebral que é construída para servir de roteiro e de guia, é modificado



constantemente. E não é para ser decorado, mas dito com as próprias palavras. Infere-se com isso que o inesperado é sempre um campo fértil para a invenção. O inesperado é esperado! “A ciência clássica tinha rejeitado o acidente, o acontecimento, o aleatório... Qualquer tentativa de os reintegrar só podia parecer anti-científica no quadro do antigo paradigma” (MORIN, 1990, p. 78).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse sentido, as atividades teatrais, trabalho particularmente complexo, exercitam todas as dimensões do humano; por isso, a cultura teatral é muito importante para que o educando possa aumentar seus saberes. A arte é também uma área de conhecimento, de produção humana ancestral e que tem conteúdos próprios: “A arte é importante na escola, principalmente porque é importante fora dela também. Por ser um conhecimento construído pelo homem através dos tempos, a arte é um patrimônio da humanidade e todo ser humano tem direito ao acesso a esse saber” (MARTINS et al., 1998, p. 13).

O acesso à cultura<sup>8</sup> está garantido no Estatuto da Criança e do Adolescente<sup>9</sup> e deve ser promovido e incentivado: “A cegueira dos espíritos fragmentados e unidimensionais deve-se à sua falta de cultura” (MORIN, 2000c, p. 45). Ao participar das atividades teatrais na escola, os educandos estão tendo acesso a diversas manifestações culturais: “[...] a noção de homem não é uma noção simples: é uma noção complexa. Homo é um complexo bioantropológico e biosociocultural. O homem tem muitas dimensões

e tudo o que desloca esse complexo é mutilante, não só para o conhecimento, mas, igualmente, para a ação” (MORIN, 2000b, p. 130). Tudo isso se descortina na atividade teatral e nos obriga a redefinir nossas noções de aluno e de educação. Essa ideia não é um devaneio, ao contrário, é um trabalho que contribui para a transformação e o crescimento do aluno, pois o auxilia a enfrentar a complexidade do mundo.

Gastón Bachelard dizia que

[...] o simples é sempre o simplificado... mas tão grande é a tentação da clareza rápida que esquecemos que não existem fenômenos simples, o fenômeno é um tecido de relações... Não existem ideias simples, porque uma ideia simples deve estar inserida para ser compreendida num sistema complexo de pensamentos e de experiências (MORIN E LE MOIGNE, 2000, p. 251).

Assim também ocorre com as atividades teatrais, que, ao trabalharem com todas as artes e com as várias capacidades, são, conseqüentemente, um sistema complexo.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. **O Sentido da Escola**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2000.

ASSIS BRASIL, Luiz Antonio de. Cultura na Escola: cuidado, o aluno pode ser induzido ao erro! **Educação em Revista**, Sinepe, RS, ano III, n. 17, out./nov. 1999.

BACHELARD, Gaston. **O Direito de Sonhar**. São Paulo, SP: Difel, 1985.

BAGGIO, André. Crise dos Paradigmas: intertransdisciplinaridade. In: RAYS, Oswaldo Alonso. (Org.). **Educação: ensaios reflexivos**. Santa Maria, RS: Pallotti, 2002.

BARBOSA, Ana Amália. Interdisciplinaridade. In: BARBOSA, Ana Mae. (Org.). **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

<sup>8</sup> “Por cultura se entende muita coisa. Pode ser sinônimo de refinamento, sofisticação e educação elaborada de uma pessoa. Mas cultura inclui ainda as maneiras como o conhecimento é expresso por uma sociedade, como é o caso de sua arte, religião, esportes e jogos, tecnologia, ciência, política. Há muitas maneiras de definir e estudar a cultura, outros recortes a fazer, outras ênfases a dar” (Santos, 1994). Para Morin (2000b, p. 52), “o homem, é um ser plenamente biológico, mas, se não dispusesse plenamente da cultura, seria um primata do mais baixo nível. A cultura acumula em si o que é conservado, transmitido, aprendido... O homem somente se realiza plenamente como ser humano pela cultura e na cultura!”.

<sup>9</sup> Cap. IV, art. 58, 2011, p. 1087.

- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – Arte**. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. 11. ed. São Paulo, SP: Saraiva, 2011.
- CAMARGO, Maria Aparecida Santana. **Teatro na Escola: a linguagem da inclusão**. Passo Fundo, RS: Editora da Universidade de Passo Fundo, 2003.
- CAMPBELL, Linda; CAMPBELL, Bruce; DICKINSON, Dee. **Ensino e Aprendizagem por Meio das Inteligências Múltiplas**. 2. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.
- FEIST, Hildegard. **Pequena Viagem pelo Mundo da Arte**. 3. ed. São Paulo, SP: Moderna, 1998. (Coleção Desafios).
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 22. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1998.
- GAIARSA, José Ângelo. **O Olhar**. São Paulo, SP: Gente, 2000.
- GIL, João Pedro Alcântara. **O Significado do Jogo na Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado), Santa Maria, RS, Universidade Federal de Santa Maria, 1991.
- LADEIRA, Idalina; CALDAS, Sarah. **Fantoche & Cia**. 2. ed. São Paulo, SP: Scipione, 1993.
- LEAL, Antonio. Teatro na Escola: da clausura à libertação. In: GARCIA, Regina Leite. (Org.). **Múltiplas Linguagens na Escola**. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2000.
- MACHADO, Maria Clara. **A Aventura do Teatro**. 9. ed. Rio de Janeiro, RJ: José Olympio, 1999.
- MAGALDI, Sábato. **Iniciação ao Teatro**. 7. ed. São Paulo, SP: Ática, 2000.
- MARTINS, Miriam Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. **Didática do Ensino de Arte, a língua do mundo**. São Paulo, SP: FTD, 1998.
- MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. 2. ed. Lisboa, PT: Instituto Piaget, 1990. (Coleção Epistemologia e Sociedade).
- \_\_\_\_\_. **A Cabeça Bem-Feita: representar a reforma/reformar o pensamento**. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2000a.
- \_\_\_\_\_. **Ciência com Consciência**. 4. ed. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2000b.
- \_\_\_\_\_. **Meus Demônios**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2000c.
- \_\_\_\_\_. **A Religação dos Saberes: o desafio do século XXI**. Jornadas Temáticas Idealizadas e Dirigidas por Edgar Morin. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2001.
- MORIN, Edgar; LE MOIGNE, Jean-Louis. **A Inteligência da Complexidade**. São Paulo, SP: Petrópolis, 2000. (Série Nova Consciência).
- ORTH, Mara Rúbia Bispo; BAGGIO, André. **Crise Paradigmática e Complexidade na Orientação Educacional**. Erechim, RS: Edi Fapes, 2001.
- OSTROWER, Fayga. **Criatividade e Processos de Criação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1984.

PEIXOTO, Fernando. **O Que é Teatro?** 7. ed. São Paulo, SP: Brasiliense, 1985.

PENA-VEGA, Alfredo; NASCIMENTO, Elimar Pinheiro. **O Pensar Complexo:** Edgar Morin e a crise da Modernidade. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Garamond, 1999.

REVERBEL, Olga. **Jogos Teatrais na Escola:** atividades globais de expressão. 3. ed. São Paulo, SP: Scipione, 1996. (Série Pensamento e Ação no Magistério).

RICHTER, Ivone Mendes. Multiculturalidade e Interdisciplinaridade. In: BARBOSA, Ana Mae. (Org.). **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte.** São Paulo, SP: Cortez, 2002.

RÖSING, Tania M. K. **Perfil do Novo Leitor:** em construção. A importância dos Centros de Promoção de Leitura de Múltiplas Linguagens. Passo Fundo, RS: UPF, 2001.

SANCHO, Juana María. A Diversidade da Escola ou a Diversidade da Educação. **Pátio**, Porto Alegre, RS, Artmed, ano V, n. 20, fev./abr. 2002.

SANTOS, José Luiz dos. **O Que é Cultura?** 14. ed. São Paulo, SP: Brasiliense, 1994.

TRINDADE, Azoilda L. da et al. **Multiculturalismo:** mil e uma faces da escola. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2000.