



REPRESENTAÇÕES DE “TEATRO NA ESCOLA” ELABORADAS POR ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA DO RIO DE JANEIRO

Roberta Guimarães Breves; Rita de Cássia Pereira Lima

Universidade Estácio de Sá – UNESA – robertabreves@hotmail.com

Resumo:

Desde a segunda metade do século XX há lutas no Brasil para consolidar o teatro como projeto político-pedagógico-artístico, com finalidades didáticas mais transformadoras e estéticas do que moralizantes. O estudo insere-se nesses debates, tendo como objetivo investigar representações de estudantes de uma escola do Rio de Janeiro acerca do “teatro na escola”. O referencial teórico-metodológico fundamenta-se na teoria moscoviciana das representações sociais. A pesquisa foi realizada em uma escola particular da cidade do Rio de Janeiro, cujo Projeto Político Pedagógico tem como base a cooperação, a emancipação na formação dos alunos. Nesse panorama está situada a proposta de “Teatro do Oprimido”, de Augusto Boal, cuja metodologia se constitui em instrumentos para um trabalho político, social, ético e estético que promova transformações sociais. Participaram do estudo sete estudantes do segundo segmento do Ensino Fundamental. Com base na técnica de “indução de metáforas”, foi solicitado que respondessem a seguinte questão e justificassem a resposta: “se o “teatro na escola” pudesse ser outra coisa, que coisa seria? (Pode ser um animal, um vegetal, por exemplo). A análise do material evidenciou relações das metáforas com um aprendizado que desperta emoções e liberta o aluno para que atue no mundo em que vive, transformando-o. A representação do grupo parece condensar o significado de quatro elementos articulados: “aprender” - “se libertar” - “mudar como pessoa”- “transformar o mundo”. Tais expressões são compatíveis com o Projeto Político Pedagógico da escola e mostram sua influência no aprendizado que visa provocar, por meio do teatro, mudanças pessoais e sociais.

Palavras-chave: Teatro-educação, Representações Sociais, Alunos, Ensino Fundamental, Metáforas.

INTRODUÇÃO

A educação, em seu sentido mais amplo, é condição fundamental na formação plena do indivíduo no que concerne às suas capacidades ontológicas. Não obstante a tal entendimento, percebe-se ainda entre os educadores sentimento de urgência em reformulações no processo de ensino-aprendizagem, com finalidade no real desenvolvimento do educando. Sem o propósito de inferir em questões que possam lograr nessa urgência, o presente trabalho, cujo tema insere-se no teatro-educação, tem como objetivo investigar representações de teatro na escola elaboradas por estudantes que vivenciam a



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

experiência do Teatro do Oprimido em uma escola particular do Rio de Janeiro, oferecido como ferramenta pedagógica e transformadora dentro da instituição escolar.

Os elementos teatrais podem ser observados historicamente de acordo com a evolução humana desde os seus primórdios. Na medida em que o homem primitivo realizava simulações para caçar, pinturas em cavernas, entalhes nas rochas, e praticava, através de danças miméticas, seus ritos e costumes, já mantinha vasto contato com a arte teatral, muito embora ainda não houvesse consciência de seu pleno significado (BERTHOLD, 2001).

No Brasil, o teatro surge essencialmente como proposta pedagógica no século XVI, com os jesuítas, que utilizavam a arte teatral para catequizar os índios. No entanto, a utilização do teatro na educação formal se deu na primeira metade do século XX, período em que a democratização do ensino laico passou a existir no país, como processo de escolarização em massa. Nessa época, as escolas tradicionais utilizavam o teatro apenas nas celebrações de datas comemorativas, quando preocupavam-se apenas com o domínio técnico e padrões estéticos da linguagem artística, objetivando sempre a reprodução de modelos já existentes (JAPUASSU, 2009).

Sob influência do movimento Escola Nova, entre os anos 20 e 70, as escolas brasileiras vivenciam novas experiências em relação ao ensino da arte. Na concepção escolanovista, deve-se respeitar o desenvolvimento natural e espontâneo da criança, valorizando sua criatividade, suas formas de expressão e compreensão do mundo (BRASIL, 1998). Desde então, vem sendo discutido com mais intensidade as práticas, as lutas e os projetos político-pedagógico-artísticos no que diz respeito ao ensino de teatro na educação brasileira.

Em 2016, após ampla discussão por diversos grupos (educadores, artistas, políticos, entre outros), o teatro, as artes visuais e a dança passaram a fazer parte do currículo do ensino básico brasileiro. A medida buscou alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 (BRASIL, 1996), em que somente a música era componente “obrigatório”, mas não “exclusivo” do ensino de artes. As escolas públicas e privadas têm cinco anos para fazerem adequações, que envolvem discussões amplas no âmbito da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), proposta pelo Ministério da Educação com intenção de aprimorar e renovar a educação básica brasileira (BRASIL, 2016).

O presente estudo insere-se no âmbito desses debates, privilegiando significados atribuídos ao teatro na escola por sujeitos que vivenciam essa experiência. No caso desse estudo, buscou-se os significados construídos por estudantes do segundo segmento do Ensino

Fundamental em uma escola particular do Rio de



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

Janeiro. Para cumprir esse objetivo foi adotado o referencial teórico-metodológico das representações sociais. A compreensão dessas representações pode servir como um indicador de como a arte teatral é contextualizada no ambiente escolar desses alunos, proporcionando assim canalização de novas ideias para que o teatro seja contemplado por suas múltiplas dimensões nas instituições de ensino regular.

O REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A Teoria das Representações Sociais – TRS (MOSCOVICI, 1978, 2012) foi adotada como fundamentação teórico-metodológica da pesquisa. De acordo com Moscovici (2012), as representações sociais dizem respeito a um conjunto de imagens, crenças, mentalidades, atitudes, opiniões, símbolos compartilhados em diversos grupos da sociedade, em processos de interação social, para caracterizar pessoas, situações, objetos. Situadas em uma perspectiva psicossocial, as representações sociais articulam indivíduo e sociedade e se dão tanto no plano psicológico quanto social.

Trata-se, portanto, de uma abordagem teórico-metodológica que se propõe a investigar a formação de opiniões, imagens, crenças a respeito de pessoas e objetos, por um grupo social.

As representações sociais podem ser consideradas um pensamento social elaborado por grupos imersos em sua cultura. Elas se expressam por meio de práticas, da linguagem, de imagens mentais compartilhadas. Jodelet (2001, p.22) propõe uma definição para a noção, que pode ser considerada clássica nessa área: “a representação social é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”.

Como afirma Sá (1998, p. 21-22), os fenômenos de representação social estão “na cultura, nas instituições, nas práticas sociais, nas comunicações interpessoais e de massa e nos pensamentos individuais”. Para o mesmo autor,

[...] uma representação social é sempre de alguém (o sujeito) e de alguma coisa (o objeto). Não podemos falar em representação de alguma coisa sem especificar o sujeito – a população ou conjunto social – que mantém tal representação. Da mesma maneira, não faz sentido falar nas representações de um dado sujeito social sem especificar os objetos representados. (SÁ, 1998, p. 24)

Nesse estudo, os sujeitos que representam são alunos do segundo segmento do Ensino Fundamental, e o objeto representado é o “teatro na escola”. O tema pode contribuir para o campo da Educação, para o contexto escolar, uma das



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

áreas em que estudos de representação social mais tem se desenvolvido. Como afirma Sousa (2002), a TRS possibilita a compreensão de um sujeito sócio-historicamente situado e fornece, ao mesmo tempo, condições para a análise de dinâmicas subjetivas. Para a autora, esse é um marco da psicologia da educação no final dos anos 80 e início dos nos 90, rompendo com modelos da psicologia educacional dos anos 60, que privilegiavam a explicação das causas e dos efeitos do comportamento humano, visando uma ação educativa a-histórica, objetiva e neutra, que moldava o sujeito.

Em uma perspectiva construtivista, a TRS surge no cenário educacional como possibilidade de interface entre a sociologia e a psicologia, situando o sujeito em seu contexto e evidenciando a indissociabilidade entre eles. Desse modo, as representações sociais proporcionam (por meio de imagens, conceitos, crenças) elaborações que permitem reflexões e questionamentos sobre as práticas escolares. Como afirma Gilly (2001, p. 322), a TRS no campo da Educação ultrapassa as técnicas e as leis do funcionamento cognitivo e biológico do indivíduo porque ela o situa em um sistema social interativo. O autor considera a área educacional um campo privilegiado para se observar o modo como as representações sociais se constroem, evoluem e se transformam, visto que “o sistema escolar sempre sofreu, em maior ou menor grau, as marcas originárias de grupos sociais que ocupam posições diferentes em relação a ele: discurso dos políticos e dos administradores, discurso dos agentes institucionais dos diferentes níveis de hierarquia, discurso dos usuários”.

Supõe-se, portanto, a existência de conflitos entre diversos discursos no interior do espaço escolar. A TRS oferece a possibilidade de conhecê-los e investigar como eles são produzidos nas interações grupais, dando sentido a vários objetos escolares e contribuindo para perpetuá-los ou transformá-los. Como afirma Moscovici (2003), as representações sociais são elaborações mentais construídas socialmente a partir da interação entre os sujeitos, sendo manifestadas e transmitidas pela comunicação, ou seja, através da linguagem.

Com base nessa fundamentação, o estudo aqui apresentado aborda o discurso produzido por um grupo – alunos do segundo segmento do Ensino Fundamental – a respeito de “teatro na escola”, utilizando como recurso a “indução de metáforas”, explicada a seguir. Essa escolha está em consonância com a proposta de Moscovici (2001, p. 62) no sentido em que “a necessidade de fazer da representação uma passarela entre os mundos individual e social e de associá-la, em seguida, à perspectiva de uma sociedade em transformação, estimula a modificação em questão”.

METODOLOGIA

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

A pesquisa de campo foi realizada em uma escola particular na zona norte do Rio de Janeiro, fundada há mais de 35 anos, com Projeto Político Pedagógico comprometido com a cooperação, a emancipação, a cidadania na formação dos alunos, e visando estabelecer diferenças em relação à escola tradicional. Na gestão democrática e participativa da escola, os processos educativos estão vinculados à cultura refletida nas ações humanas, onde existe a preocupação com a livre expressão e o estímulo à criatividade para a plena formação do indivíduo, buscando inseri-lo na sociedade, como agente influenciador de seu meio.

Nesse contexto, a escola oferece a proposta de “Teatro do Oprimido”, de Augusto Boal, cuja metodologia se constitui em instrumentos para um trabalho político, social, ético e estético que promova transformações sociais. Boal (1991) utilizou o teatro como superação dos antagonismos sociais, para busca de visão crítica e auto reflexiva, baseada em processos de conscientização e libertação no meio social em que se vive. Desenvolveu o “Método do Teatro do Oprimido”, em que partindo-se de uma situação real, estimula-se a troca de experiências entre atores e espectadores, através da intervenção direta na ação teatral. O objetivo é indagar a mudança de postura do sujeito, estimulando-o a adentrar no âmbito de participação ativa na sociedade, ao fazê-lo experimentar situações de opressor-oprimido. Segundo o autor:

[...] Para que se compreenda bem esta Poética do Oprimido deve-se ter sempre presente seu principal objetivo: transformar o povo, “espectador”, ser passivo no fenômeno teatral, em sujeito, em ator, em transformador da ação dramática (...). O espectador não delega poderes ao personagem para que atue nem para que pense em seu lugar: ao contrário, ele mesmo assume um papel protagônico, transforma a ação dramática inicialmente proposta, ensaia soluções possíveis, debate projetos modificadores: em resumo, o espectador ensaia, preparando-se para a ação real. (BOAL, 1991, p. 138).

A escola que se constituiu em campo da pesquisa tem as artes cênicas como proposta pedagógica desde o ano 2000. Porém, no primeiro segmento do Ensino Fundamental o teatro é ofertado por meio de oficinas fora do horário escolar. A metodologia do Teatro do Oprimido passou a ser desenvolvida no segundo segmento do Ensino Fundamental e no Ensino Médio em 2011, ano em que o teatro tornou-se matéria obrigatória em seu currículo. No segundo segmento do Ensino Fundamental, o Teatro do Oprimido integra um dos projetos da escola, sem um sistema de avaliação com caráter rígido e é considerado uma disciplina de enriquecimento da matriz curricular. No Ensino Médio, o Teatro do Oprimido é matéria do currículo, com sistema de avaliação e reprovação. Para a escola, entretanto, a função primordial do teatro é ser uma ferramenta de luta, para que seus alunos, através da reflexão



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

crítica, exerçam sua cidadania e sejam capazes de transformar a sociedade.

A pesquisadora frequentou as aulas de teatro nessa escola, no primeiro semestre de 2016. Utilizou-se de observação, análise de documentos (registros que a escola possuía em seus arquivos, tais como: jornais, revistas informativas, fotografias, e projetos pedagógicos), bem como entrevistas semidirigidas com o professor de teatro e a coordenadora pedagógica, solicitados a se expressar sobre teatro-educação no contexto escolar. No final do semestre foi aplicado um questionário a sete estudantes do Ciclo II (sendo do 7º ao 9º ano) do Ensino Fundamental, que vivenciam experiências de teatro na escola e se dispuseram a participar da pesquisa voluntariamente.

O presente estudo privilegia as respostas a esse questionário. Com base na técnica de “indução de metáforas”, foi solicitado aos sujeitos, individualmente, que respondessem a seguinte questão e que justificassem sua resposta: “se o “teatro na escola” pudesse ser outra coisa, que coisa seria? (Pode ser um animal, um vegetal, um mineral, por exemplo)”. A intenção da técnica de “indução de metáforas” é fazer com que haja distanciamento dos sujeitos em relação à pressão que pode ser provocada pelo contexto normativo das entrevistas. De acordo com Lakoff e Johnson (2002), as metáforas estão presentes na linguagem, contribuindo para compor a realidade e colaborando para organizar o conhecimento e a experiência. Ao se induzir metáforas, pode-se facilitar a liberação de conteúdos que, em outras situações, ficariam submersos na racionalidade.

Mazzotti (1998) estabelece relações entre metáforas e representações sociais. De acordo com o autor, o núcleo (ou modelo) figurativo da representação social (que reflete a organização psíquica do grupo, ordena as informações e coordena os termos da representação) é constituído por metáforas. Desse modo, em estudos de representação social as metáforas podem ter papel organizador das práticas de um grupo social. Elas sintetizam e ordenam significados, coordenando os discursos. Portanto, o uso de metáforas em investigações sobre representações sociais é pertinente, visto que a produção de um conhecimento por um grupo pode acontecer pela metaforização. Os resultados apresentados a seguir buscam ser coerentes com esse posicionamento.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O grupo de sete estudantes participantes da pesquisa (enumerados de E1 a E7) está diretamente envolvido com atividades do Teatro do Oprimido na escola. Serão descritos e em seguida comentados seus discursos sobre “teatro na escola”, partindo de metáforas.



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

E1 imaginou uma “caixa” ou um “livro”, assim justificando: “Uma caixa é um item útil e multiuso, porém serve para guardar coisas. O teatro na escola, como todos os ‘tipos de teatro’, guarda o que você é e mostra por fora outra coisa, um personagem”; “Um livro é um objeto de ensino e aprendizagem, assim como o teatro”. E2 também fez analogia com “livro”: “Porque os livros são tipo uma imaginação em letras, assim como o teatro”.

Para E3, “teatro na escola” seria “sensação”, “pois no teatro trabalhamos com as sensações”. E4 assim se expressa: “Para mim seria a água”, “porque a água limpa o que tem de sujo ou de errado. Acalma, relaxa, faz bem, liberta...”. E5 se refere à “liberdade”: “O teatro, assim como a dança e o canto, são formas de você se libertar, de expressar os sentimentos que você guarda”.

De acordo com E6, seria “Star Wars”, “pois dá para fazer uma comparação, por exemplo: não importa quantas vezes vemos, nunca nos cansamos de rir, chorar e se emocionar”. E7 diz que “seria uma porta”: “Tanto o teatro do oprimido, quanto o teatro tradicional são como uma porta para as informações ou histórias que serão divulgadas para outras pessoas. Essa porta se abre para a solução de muitos problemas sociais, como a exclusão por exemplo”.

As metáforas e justificativas apresentadas pelos estudantes mostram relações com um aprendizado que desperta emoções e liberta o aluno para que atue no mundo em que vive, transformando-o. A “caixa” de caráter multiuso, que guarda coisas, mas que também se revela quando se abre; o “livro”, enquanto objeto de ensino-aprendizagem que liberta a imaginação; a dimensão “sensorial”, subjetiva; a “água” que limpa, relaxa, liberta; a própria “liberdade” de expressar sentimentos; o “Star Wars” que não cansa ao provocar emoções; a “porta” que se abre para o enfrentamento de problemas sociais.

A representação desse grupo sobre “teatro na escola” parece condensar o significado de quatro elementos articulados: “aprender” - “se libertar” - “mudar como pessoa” - “transformar o mundo”. Tais expressões são compatíveis com o Projeto Político Pedagógico da escola. Os resultados mostram que o trabalho feito pela escola envolvendo o teatro está, de fato, influenciando o aprendizado do aluno em relação a ele perceber que é importante mudar como pessoa e assim atuar no mundo em que vive, particularmente no que se refere aos problemas sociais e políticos.

Nesse ponto, com fundamentação no Teatro do Oprimido de Boal (2008), essa proposta parece se diferenciar de práticas da escola tradicional conteudista. Os discursos dos alunos mostram o papel da livre expressão, da criatividade em sua formação, para que possam

atuar na sociedade como agentes transformadores.



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

Reforçam assim as ideias de Boal, em que a troca de experiências entre atores e espectadores por meio do teatro é uma via fértil para que os envolvidos desenvolvam auto-reflexão, assim como visões críticas e libertárias em relação a si próprios e à sociedade em que vivem. Processos educativos dessa natureza são relevantes não só para estudantes, mas também para professores, gestores e demais agentes da escola.

CONCLUSÕES

O estudo apresenta tema de atualidade, trazendo reflexões sobre as Artes, particularmente o Teatro, em época em que escolas públicas e privadas devem fazer adequações para que essas áreas do conhecimento integrem o currículo da Educação Básica brasileira. Os dados aqui expostos podem instigar discussões que ocorrem atualmente no país no âmbito da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), proposta pelo Ministério da Educação.

O texto expressa um projeto original proposto por uma escola particular da cidade do Rio de Janeiro, em que atividades teatrais fazem parte das práticas educativas cotidianas, ocupando lugar importante em seu Projeto Político Pedagógico. A ideia é que, com base na concepção de Teatro do Oprimido de Augusto Boal, os estudantes possam refletir sobre si, sobre o mundo, provocando assim mudanças tanto pessoais quanto sociais.

Para conhecer representações a respeito de “teatro na escola” elaboradas por estudantes que participam do projeto, a pesquisa fundamentou-se na teoria moscoviciana das representações sociais, adotando como suporte metodológico a “indução de metáforas”. Essa opção foi pertinente, visto que as analogias estabelecidas pelos alunos mostraram um material rico para reflexões sobre teatro na escola, principalmente em relação à ideia base extraída dos discursos: “aprender” - “se libertar” - “mudar como pessoa”- “transformar o mundo”.

A pesquisa mostrou o potencial da TRS quanto a avaliar práticas escolares por meio do olhar de quem vivencia experiências na escola. O foco foi um grupo de alunos dessa instituição escolar que atribui ao teatro um papel importante em seus processos educacionais. Como perspectivas futuras, o estudo poderia ser ampliado a mais alunos dessa mesma escola e de outras escolas. Seria também interessante conhecer representações que professores, gestores e familiares dos estudantes elaboram sobre teatro na escola. O trabalho apresentado oferece pistas para continuidades, particularmente quanto a contrastar diferentes discursos e analisar a existência de conflitos no que se refere à implementação de projetos relacionados ao teatro na escola.



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

REFERÊNCIAS

BERTHOLD, Margot. **História mundial do teatro**. Tradução: Maria Paula Zurawski, J. Guinsburg, Sergio Coelho e Clovis Garcia. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

BRASIL. Lei Nº 9.394 – **Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Promulgada em 20.12.1996.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum** – Proposta preliminar, segunda versão revista. Ministério da Educação, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf> . Acesso em 20 jul. 2016.

GILLY, Michel. As representações sociais no campo da educação. *In*: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 321-341.

JAPIASSU, Ricardo. **Metodologia do ensino de teatro**. 8ª ed. Campinas: Papyrus, 2009.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. *In*: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17- 44.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metáforas da vida cotidiana**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

MAZZOTTI, Tarso. Investigando os núcleos figurativos como metáforas. **I Jornada Internacional sobre Representações Sociais**. CD-ROM. Natal-RN, 1998, p. 1-12.

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Tradução: Sonia Fuhrmann. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. **Representações sociais: Investigações em psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. *In*: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 45-66.

_____. **A representação social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar Ed, 1978.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

SÁ, Celso P. De. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

SOUSA, Clarilza P. Estudos de representações sociais em educação. **Psicologia da Educação**. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados/PUC-SP. São Paulo, 14/15, 1º e 2º sem. Dez 2002, p. 285-323.

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br