

*A teoria e a prática
na construção do
conhecimento*

Rafael Augusto Zanette

Este trabalho tem o intuito de levantar questões a respeito da legitimidade das teorias pedagógicas na prática cotidiana da sala de aula. Por se tratar de uma análise a partir de uma experiência proposta em aulas de Artes – especificamente aulas de Teatro – para crianças de 7 a 9 anos, sua pertinência baseia-se na questão de tornar o universo artístico encantador aos alunos, sem que suas proposições se distanciem das experiências de vida das crianças. Longe de oferecer fórmulas ou soluções aos desafios inerentes à prática de Teatro em sala de aula, a proposta deste artigo é expor uma experiência específica da ação pedagógica, desenvolvida em campo, para a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado: Teatro na Escola, ministrada pela professora Melissa Ferreira, referente à grade curricular do curso de Licenciatura e Bacharelado em Teatro da Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC), durante o ano de 2013. Ao final do trabalho, propomos uma ação metodológica para aulas de teatro que abarca o universo da contação de histórias infantis.

Palavras-chave: História em quadrinhos; Ensino das Artes Visuais; Narrativa.

Introdução

Chegou a hora de colocar em prática as teorias aprendidas nas diversas disciplinas de licenciatura oferecidas pela Universidade. Somos pesquisadores de metodologias de ensino testadas ao redor do mundo e estamos dispostos a adaptá-las ao nosso momento e ao nosso ambiente cultural. Como fórmulas de uma ciência não exata, teorias reconhecidamente eficazes perambulam por todas as células do nosso corpo e estimulam a nossa vontade de ensinar. Algumas delas estão satisfatoriamente assimiladas e outras, nem tanto. Estas últimas, por falta de tempo ou por falta de contato com a prática, permanecem na superfície, mesmo que fiquemos repetindo para nós mesmos que, no fim, mesmo essas teorias mais complexas devem funcionar.

São horas de pesquisa sobre Jean Piaget (1896-1980) e reflexões sobre a sua insólita opção em se dedicar à Psicologia, à Epistemologia e à Educação sendo um doutor em Biologia. São aulas e longas conversas com professores e orientadores a respeito de Lev Vygotski (1896-1934) e sua noção sobre o desenvolvimento infantil estar associado às interações sociais e condições de vida. Como estudantes de teatro, além desses autores, colocamo-nos frente a frente com estudos sobre as motivações que levaram Viola Spolin (1906-1994) a dedicar sua vida à sistematização de jogos teatrais com o intuito de formar atores, atrizes, cidadãos. E ainda, resenhas, resumos, artigos, leitura de diversos estudos – acadêmicos ou não – que tratam sobre educação, dos mais variados autores e com os mais contraditórios pontos de vista. Estudamos todo esse material e dispensamos todo esse tempo com um único objetivo: alcançar segurança para assumir o papel de professor e enfrentar o que nos aguarda numa sala de aula. Como estagiários que somos, pensamos ingenuamente que nos resta apenas lembrar do que aprendemos, tentar propor o que nos parece adequado e esperar pelo melhor.

Chegou a hora de escolher um caminho e construir um projeto de estágio, lembrando que o nosso desempenho será severamente avaliado – talvez apenas por nós mesmos. Tudo parece claro e, evidentemente, com toda a bagagem que adquirimos em tantas horas de estudo teórico, pouca coisa pode dar errado. Mas ainda assim, sentimos um aperto em nosso íntimo. Uma mistura de medo e coragem. Uma sensação de incompetência sendo gradativamente anulada por uma vontade de fazer a diferença. E então, como que sem aviso, já que estávamos muito preocupados em repassar todas as fórmulas, estamos frente a frente com os nossos alunos. O mundo para por uns instantes. Um congelamento toma conta da nossa alma e do nosso corpo. Ficamos petrificados. Não pelo medo, mas por todas as possibilidades que se abrem aos nossos olhos. Vislumbramos a própria condição de professores que serão, no futuro, lembrados (ou não) por aquelas crianças, que poderão fazer a diferença (ou não). Sentimo-nos engatinhando em terreno desconhecido. Até que, aos poucos, as horas de estudo fazem sentido, o planejamento torna-se pertinente, o medo perde terreno e a trilha da experiência na prática aparece à nossa frente. Tudo graças à convivência com esse grupo de estranhos não tão desconhecidos que, eventualmente, chamaremos de “nossa turma de alunos”.

Detectando os famigerados problemas

Parece muito comum que numa prática de estágio, possamos ter a chance de observar os alunos para os quais vamos propor nosso planejamento de ensino. Esse momento, longe de ser algo sem importância, nos dá a oportunidade de refletir sobre o potencial do nosso projeto e se ele realmente faz sentido naquele contexto. Na perspectiva de um estágio em Artes, voltado para uma vivência em Teatro, “Percebendo o Jogo Pela Regra” pareceu ser um bom nome para o projeto que empreendemos no primeiro semestre de 2013, para uma turma do terceiro ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal em Florianópolis/SC. Estávamos com as nossas bases apoiadas nos teóricos e a prática que queríamos propor parecia se encaixar perfeitamente nas duas aulas semanais de 45 minutos cada.

O projeto seguia a lógica de propor jogos teatrais com o objetivo de fomentar nos alunos a consciência da necessidade de regras. Regras que deveriam ser seguidas primeiramente para que os jogos funcionassem de acordo com o que esperávamos e, em seguida, para que se vislumbrasse na turma a noção de que a sociedade em que vivemos, de maneira geral, é movida e funciona com base em várias delas. Nosso intuito foi propor estímulos para uma auto descoberta de capacidades e, num sentido mais amplo, uma oportunidade de reflexão sobre o papel de cada um em nosso mundo regrado.

Dentre outras referências, buscamos considerar o conceito de Augusto Boal para “jogo”, em seu livro *Jogos Para Atores e Não-Atores* (Civilização Brasileira, 2002), tratando de diferenciá-lo logo cedo de “exercício” que, a princípio, poderia ser visto como algo não tão popular em sala de aula:

(...) utilizo a palavra “exercício” para designar todo o movimento físico, muscular, respiratório, motor, vocal que ajude aquele que o faz a melhor conhecer seu corpo (...) os “jogos”, em contrapartida, tratam da expressividade dos corpos como emissores e receptores de mensagens (BOAL, 2002, p. 87).

Tendo em vista esta nobre tarefa e considerando um panorama no qual os sujeitos ativos do nosso projeto tinham entre 7 e 9 anos, muitas questões se faziam presentes a cada vez que nos deparávamos

com o planejamento das aulas. Apenas para citar algumas: Estamos criando um ambiente realmente interessante para os alunos? Como os alunos encaram as nossas propostas? A função transformadora da arte está ficando clara em nossas atividades? O interesse pelas artes está realmente sendo estimulado? A importância das regras está sendo assimilada? As atividades propostas alimentam a motivação do grupo? Que influência social e cultural estamos tendo na vida dos alunos? Estamos alcançando os objetivos do nosso projeto? A intenção era transcender a nossa posição de meros transmissores de regras. Queríamos ver acontecendo na prática o que Piaget defendia: as crianças acabam por reconhecer a necessidade da reciprocidade quando o assunto é conviver sob o guarda chuva das regras e, eventualmente, não se faz mais necessária nenhuma autoridade externa (PIAGET, 1994).

Voltávamos sempre aos estudiosos e aquelas teorias que haviam ficado apenas na superfície, agora forçavam passagem no nosso entendimento a respeito do desenvolvimento infantil. Os famigerados problemas estavam sendo detectados e eles estavam sendo gerados por nós mesmos enquanto pesquisadores/estagiários. Mesmo que tenhamos compreendido as questões básicas que envolvem a educação, o apego ao status de “professor” como detentor de um enorme poder de transmitir conhecimento, poderia prejudicar – e de fato o fez – os primeiros instantes da nossa trajetória.

O universo infantil é repleto de regras próprias, bem diferentes das que concebemos no mundo adulto, e tais regras têm sua própria dinâmica para se estabelecer nos grupos. Não são tão explícitas e, mesmo assim, têm uma influência decisiva na convivência social. De acordo com Borsa,

(...) as motivações que favorecem a conduta social [da criança] podem basear-se na moral (o que pressupõe interiorização de normas), o raciocínio sobre a utilidade social de determinados comportamentos, o medo do castigo ou o medo de perder o amor ou os favores que recebem dos demais (BORSA, 2007, p. 2).

Enquanto professores/estagiários, precisamos desviar o olhar adulto para este universo e tentar apreender o que acontece de verdade em cada interação, em cada manifestação, em cada uma das formas de expressão artística.

Estamos remando contra a maré?

Antes de formar artistas, engenheiros, médicos, arqueólogos, a função do professor, em qualquer nível de aprendizado, parece ser a de formar cidadãos. Cidadão é o indivíduo que vive em sociedade que, por sua vez, é formada por um conjunto de indivíduos entre os quais se estabelecem relações de reciprocidade. Basicamente, criar e transmitir noções que permeiam e regem a vida em grupo já é, por si só, uma tarefa importante.

Assim, a ideia de formar cidadãos pressupõe que sabemos o que é melhor para aquele que é o alvo dos nossos esforços. Como professores, a priori, somos detentores do conhecimento que nos permite indicar o melhor caminho a tomar. Somos imbuídos do poder de aconselhar e orientar. O sucesso da nossa empreitada está na maneira com que nos colocamos diante desta tarefa. No modo como propomos e deixamos claro ao que viemos. Na intenção de não apenas ensinar, mas também aprender. Devemos querer aprender, junto aos nossos alunos, como tornar interessante o dia-a-dia em sala de aula. Devemos querer formar cidadãos que não apenas aprendam a viver em sociedade, mas que estejam sempre dispostos a crescer como indivíduos em suas relações.

Em nosso ambiente sociocultural e econômico, a impressão é que remamos sempre contra a maré. E são vários os fatores que corroboram para a nossa dificuldade em abordar e colocar em prática as propostas de ensino de maneira completa. Apenas para citar alguns: o pouco tempo que convivemos com os alunos numa estrutura curricular que prevê 45 minutos para cada aula (no caso da nossa experiência), os estímulos externos que sobrecarregam os alunos, os aspectos familiares que sinalizam uma falta de interesse dos pais pelas atividades escolares dos filhos, a postura autoritária e pouco eficaz da equipe pedagógica no caso de algumas escolas, o sistema educacional brasileiro que não privilegia o contato dos alunos com as diferentes formas de arte ou mesmo com qualquer forma de estímulo à independência de pensamento e tantos outros.

Como estagiários e também como professores, estamos em concorrência direta com um bombardeio imagético deflagrado pelas mídias de massa no que se refere ao interesse dos alunos. Mesmo na disciplina de Artes, onde existe uma relação diferenciada com

a tão sonhada “liberdade de expressão”, a motivação e o interesse parecem perder pontos na lista de prioridades. Vivemos um período de subcultura impregnada nas dinâmicas de crescimento social, onde o que é de fácil acesso e de fácil assimilação é preferido em detrimento à experimentação de linguagens culturais consideradas como tendo um pouco mais de consistência.

Segundo Içami Tiba, “a criança não sabe o que é liberdade pessoal, simplesmente faz o que tem vontade de fazer” (TIBA, 1996, p. 56). E essa vontade, ao nosso ver, é amplamente estimulada por fatores que nem sempre corroboram para uma percepção mais acurada, mais aprofundada ou mesmo, imbuída de legitimidade moral. Não é objetivo deste autor defender o status quo de uma ou outra manifestação cultural, tornando-a imune a críticas. Porém, cabe-nos analisar as manifestações e decidir se queremos estimular a perpetuação de formas de expressões ditas populares e que, na maioria das vezes, são consideradas deploráveis pelos defensores da “intelectualidade”. O que é popular e o que é instrumento de manipulação? No fim, o que sobra desse bombardeio midiático que determina e explora “aquilo que o povo quer”? Cabe-nos propor estratégias para minimizar as consequências dessa guerra travada diariamente em sala de aula entre o que consideramos importante e pertinente para a vida de nossos alunos – futuros cidadãos – e toda a carga cultural disponível e largamente acessível que parece seguir, muitas vezes, uma direção oposta à nossa proposta.

Somos um grande grupo

Acreditamos ser necessário estabelecer uma relação horizontal em sala de aula, onde os alunos possam se sentir valorizados, fazendo surgir, assim, um ambiente de respeito. Talvez esse seja o caminho para a validação daquilo que acreditamos ser interessante e importante na construção da ideia de viver em grupo. Não somos pais ou amigos de nossos alunos. Essas figuras estão claras na concepção que as crianças dispõem de “sociedade”. Somos professores e, como tais, podemos abarcar características de pais e amigos, mas antes de tudo, a nossa responsabilidade é com o estímulo às percepções, principal-

mente quando escolhemos o campo artístico.

A convivência com a nossa turma de alunos demonstra que os vínculos se estabelecem pela reciprocidade entre o que entendemos ser importante para cada um. O que interessa para um aluno pode não interessar para outro e essa regra muda a todo momento. Aceitar e entender como essa dinâmica funciona pode facilitar o trabalho numa proposta para alunos do Ensino Fundamental. Ao mesmo tempo, determinar regras que influenciem o grande grupo é algo delicado e que, quando colocado em prática, deve ser seguido e respeitado. Desse modo, entendemos que as regras das crianças podem sofrer mutações por força de seus interesses momentâneos e, obviamente, lidar com isso, pode gerar frustração tanto para o professor quanto para os alunos. É um desafio, sem dúvida, encontrar um meio-termo entre essa dinâmica – que em alguns momentos beira aos extremos – e a manutenção de regras estabelecidas visando o início ou a manutenção de alguma proposta pedagógica.

Porém, alcançado esse equilíbrio, pode-se visualizar uma estrutura de grupo definida, uma noção de coletivo. Essa foi uma das propostas inseridas em nosso projeto no primeiro semestre de 2013 e que continua nas entrelinhas das atividades que desenvolvemos no segundo semestre: a contação de histórias como ferramenta de construção de sentido. Na realidade, a prática artística nas aulas não se limita à contação de histórias, mas essa proposta norteia toda a dinâmica de estímulos ao surgimento de noções de regras e da importância do trabalho coletivo.

Criar grupos menores dentro de um grupo onde os indivíduos não se veem como tal e que têm interesses muitas vezes, completamente opostos, invariavelmente apresenta-se como algo quase impossível de se concretizar. São aproximadamente 30 indivíduos que, pelas razões mais variadas – as quais podem ser detectadas num trabalho de pesquisa mais aprofundado – apresentam uma agressividade quase que irracional quando o assunto é trabalhar em grupo com integrantes que não sejam do seu convívio habitual. Em prol de uma suposta harmonia entre os indivíduos em sala de aula, a nossa proposta é formar grupos que mantenham uma afinidade pessoal entre os seus integrantes e essa atitude, invariavelmente, tem uma influência positiva na produtividade artística dos alunos.

A teoria como bússola

Mais do que simplesmente tentar encontrar conforto na comprovação das teorias a respeito de ações pedagógicas – voltadas para as artes ou não – a insistência no uso prático de metodologias que estudamos na Academia pode e deve nortear o nosso trabalho. Sim, queremos inovar e sim, queremos fazer a diferença através de nossas ideias e conceitos que formulamos ao longo de reflexões sobre a teoria, mas no final das contas, é importante e talvez, imprescindível, termos um porto seguro onde possamos ancorar.

Sentimos uma frustração real e quase palpável quando nos deparamos com a discrepância entre o plano de aula – lindamente formatado, enumerando atividades que parecem reunir a “salvação de almas desgovernadas” – e o balanço ao final de uma aula onde imperou o caos, a desordem, a falta de disciplina, o desrespeito para com o nosso esforço e o desinteresse generalizado da turma frente às nossas propostas. Como lidar com essa frustração?

Em um processo de estágio, os projetos são formatados e propostos adequando-se às metodologias estudadas e às necessidades ou interesses dos acadêmicos e, invariavelmente, levando-se em conta o pouco tempo de seu real desenvolvimento em sala de aula. Sendo assim, aprofundar fundamentações teóricas em campo torna-se, muitas vezes, impraticável. Desta maneira, como dito antes, as metodologias testadas através de pesquisas podem se transformar em bússolas para o professor/estagiário, que invariavelmente, tem pouco tempo para experienciar na prática o que estudou. Assim, mesmo que as conclusões destas pesquisas pareçam algo muito distante da realidade atual, tanto no que se refere à época de sua efetivação quanto ao local onde se deram, é dada ao estagiário a oportunidade de testá-las e, eventualmente, questioná-las mais conscientemente, mesmo que de maneira urgente.

Queremos e podemos contar histórias

O projeto de estágio para o segundo semestre de 2013, intitulado “Construindo Sentido e Percebendo Regras Através de Histórias”, previu a proposta de várias atividades artísticas em sala de aula,

as quais tiveram como eixo norteador, a contação de histórias. A partir de relatos de artistas que fazem da contação de histórias para crianças uma busca de realização profissional e também pelo contato com esta linguagem durante a nossa vida acadêmica, podemos perceber a força e a potencialidade desta dinâmica dentro e fora da sala de aula.

A ideia de seguir um cronograma de atividades onde os alunos tenham a oportunidade de entrar em contato com os variados universos proporcionados pelas histórias infantis e, a partir desse contato, desenvolver material e atividades que possam incrementar suas percepções artísticas, parece ser pertinente e factível no ambiente escolar em que desenvolvemos o projeto.

O intuito é criar condições para que os alunos entrem em contato com novas formas de apreender uma história e também, usar a criatividade quando, eventualmente, surja a oportunidade de retransmiti-las aos colegas. Segundo Viola Spolin, “experenciar é penetrar no ambiente, é envolver-se total e organicamente com ele e isso significa envolvimento em todos os níveis: intelectual, físico e intuitivo” (SPOLIN, 2008, p. 3). A ideia, portanto, é permitir aos alunos que se arrisquem, que se expressem, que se experimentem.

De uma maneira geral, a sequência das aulas tem uma ordenação lógica de atividades, tentando abarcar as mais variadas possibilidades pedagógicas e de expressividade artística que esta linguagem pode nos oferecer. São “blocos” de cinco aulas, onde as atividades são propostas seguindo uma mesma temática, invariavelmente baseadas no cerne da história em questão.

Primeira aula: O professor conta a história

Histórias que estimulem a imaginação dos alunos são previamente selecionadas, respeitando-se a faixa etária alvo e a pertinência da temática aos objetivos do projeto. A história é contada pelos professores com o intuito de criar um universo diferenciado do cotidiano, através da criação de um ambiente especial (mesmo que dentro da sala de aula), do uso do corpo e de diferentes entonações vocais. Os professores poderão criar as figuras do narrador e dos personagens, agindo e/ou interagindo no mesmo momento em que as ações da

história são narradas. No caso do projeto que desenvolvemos, trabalhamos em dupla: um estagiário/professor narra a história, enquanto o outro estagiário/professor usa o corpo para efetuar uma performance das ações que estão sendo descritas.

Segunda aula: Os alunos contam a história

A proposta é que os alunos relembrem a história, contando-a novamente para a turma, a partir de suas próprias percepções e pontos de vista. Nessa aula, a ideia é comentar e discutir cada parte da história, deixar claro suas passagens mais importantes, separar seus personagens e conversar a respeito da importância de cada um no desenvolvimento da história, destacar os detalhes que possam ter passado despercebidos e estabelecer novas visões da narrativa, assim como novas possibilidades de desfecho. Sendo a falta de regularidade da presença dos alunos em sala de aula um problema recorrente, esta aula tem também a função de dar a oportunidade aos alunos que não vivenciaram a experiência da história sendo contada pelo(s) professor(es), de se colocarem a par de sua temática.

Terceira aula: Desenhos contando a história

Nesta terceira aula é proposto que a história seja desmembrada em diferentes partes – conforme discutido na aula anterior – e que os alunos expressem em desenhos as partes da história que lhes pareçam mais interessantes ou importantes. A atividade de desenhar é uma prática que agrada a maioria das crianças e que, acreditamos, serve como uma poderosa ferramenta de expressão individual. Os resultados tendem a ser surpreendentes quando estipulamos uma determinada ideia do entendimento da história frente aos desenhos que são produzidos.

Quarta aula: Encenação da história

Neste estágio, os alunos são divididos em grupos e a estes é proposto que sejam montadas cenas e/ou imagens corporais que contenham cada uma das partes da história, em sequência ou não. As cenas e/ou imagens são produzidas com a ajuda e a orientação

dos estagiários/professores, para que depois sejam apresentadas aos colegas. É importante salientar que a apresentação destas cenas e/ou imagens só é feita pelos grupos que se sentem à vontade para tal. Acreditamos que o processo de montagem deste “material corporal” já é em si, uma proposta poderosa de trabalho coletivo. A exposição do resultado fica sempre em aberto, a critério do grupo. Estas aulas são registradas em fotos e vídeos e este registro, posteriormente, é apresentado e apreciado pela turma.

Quinta aula: Apresentação do material produzido

O material produzido na terceira aula (desenhos) e na quarta aula (fotos e vídeos) é apresentado aos alunos, através de projeção de slides. Nessa aula, a ideia é fazer uma discussão a respeito do processo, desde a análise da história em si e das impressões que ela possa ter causado até a observação pelos alunos do material produzido individualmente e em grupo (desenhos, fotos e vídeos). É interessante observar a importância de colocar o aluno em contato com os resultados de atividades onde sua participação foi crucial. Essa tende a ser a aula mais “popular” e dificilmente os alunos não expressam suas opiniões sobre cada uma das etapas do processo.

Ao final de cada ciclo, uma nova história é proposta, dando início a um novo “bloco” de mais cinco aulas. Além dessa dinâmica sequencial, a proposição de histórias originais criadas pela turma ou por um grupo de alunos em particular, também pode ser estimulada, seguindo-se o mesmo roteiro de atividades. Deixamos esse ponto em aberto e essa questão sempre pode ser levantada e discutida pela turma.

Afinal, o assunto em questão é “ensinar” (considerações finais)

São crianças de 7 a 9 anos, cursando o terceiro ano do Ensino Fundamental. Suas perspectivas, suas expectativas, seus questionamentos, suas respostas, suas ações, suas alterações de humores, suas vontades, seus encantamentos e frustrações são da ordem do infinito. Somos estagiários, pesquisadores teóricos e acadêmicos dispostos a colocar em prática o que aprendemos. Nossas perspectivas, nossas

expectativas, nossos questionamentos, nossas respostas, nossas ações, nossas alterações de humores, nossas vontades, nossos encantamentos e frustrações são da ordem do infinito.

A relação que criamos com os alunos está potencializada em um espaço entre o que cada um pode aproveitar das experiências um do outro. A troca de energias e a troca de argumentos – e os alunos têm muitos deles e estão ávidos por se fazerem ouvir – podem servir de base para uma convivência harmônica. Quando nos colocamos na posição de ouvintes, mais do que na posição de transmissores de conhecimento – posição que o nosso (pretendido) status no coloca – temos a chance de ensinar mais e, conseqüentemente, de aprender mais.

Referências

BOAL, Augusto. *Jogos para Atores e Não-Atores*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

BORSA, Juliane Callegaro. *O Papel da Escola na Socialização Infantil*. Rio Grande do Sul: PUCRS, 2007.

PIAGET, Jean. *O Juízo Moral na Criança*. São Paulo: Summus, 1994.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

TIBA, Içami. *Disciplina, Limite na Medida Certa*. 2ª ed. São Paulo: Editora Gente, 1996.