

# **O JOGO TEATRAL NA ESCOLA: REFLEXÕES SOBRE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA EMANCIPATÓRIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA CONSTRUÇÃO DO SUJEITO HISTÓRICO**

SILVEIRA, Fabiane T. da – UFPel – shalon@ufpel.edu.br

GE: Educação e Arte / n.01

Agência Financiadora: CAPES / PICDT

## **Objetivos e introdução**

O objetivo geral deste trabalho é compreender como a prática com os jogos teatrais na escola pode desencadear processos de aprendizagens que contribuam para formação de sujeitos autônomos, mediados pelo pensamento dramático e pelas experiências de grupo. A criação coletiva está no cerne da atividade do jogo teatral, aspecto que considero fundamental para o exercício da atividade democrática, importante para formação da consciência crítica dos sujeitos. Quando me refiro à formação de sujeitos, recupero a idéia do sujeito pensado por Paulo Freire, que, conforme Ghiggi,

é o sujeito da educação não em perspectiva metafísica pura, mas na condição histórica em que vive, tornando-se intersubjetivo de suas relações em comunhão ou confronto com outros sujeitos; sujeito não na perspectiva ocidental-cartesiana da modernidade, mas ser histórico que vai constituindo-se, sem negar a dimensão metafísico-ontológica que carrega. Diferentemente do modelo cartesiano, Freire não busca a verdade inabalável, mas a sua construção histórica, que inicia com a decisão de não aceitar certezas absolutas e dogmatizadas, conferindo ao comportamento atitude filosófica (2002, p. 35).

Hoje em dia, o jovem talvez esteja na faixa dos mais assediados pela mídia. Passa horas assistindo à TV, recebendo inúmeras informações. Ele se encontra, no mundo dos modelos ideais, onde basta um homem ser ajudado por outro na conquista de um emprego para que todos vivam felizes para sempre. Theodor Adorno (2003), no livro *Educação e Emancipação*<sup>1</sup>, reflete sobre o papel da televisão na formação e conclui que ela serve, na maioria das vezes, para ocultar a problemática das relações humanas atuais, prejudicando a aprendizagem do sujeito.

Tais problemas são ocultos sobretudo na medida em que parece haver soluções para todos esses problemas, como se a amável vovó ou o bondoso tio apenas

---

<sup>1</sup> Este livro é composto por uma coletânea de textos de registro de conferências e entrevistas concedidas por Theodor Adorno a Helmut Becker e Gerd Kadelbach, através de transmissões radiofônicas, para a população de Hessem e Frankfurt na década de 1960.

precisassem irromper pela porta mais próxima para novamente consertar um casamento esfacelado. Eis aqui o terrível mundo dos modelos ideais de uma “vida saudável”, dando aos homens uma imagem falsa do que seja a vida de verdade, e, além disto, dando a impressão de que as contradições presentes desde os primórdios de nossa sociedade poderiam ser superadas e solucionadas no plano das relações inter-humanas, na medida em que tudo dependeria das pessoas (2003, p. 84).

Precisamos pensar práticas formativas que levem os jovens a refletir sobre o que é a vida real, fazendo-os entender que as contradições presentes na sociedade só podem ser superadas no plano das relações sociais, políticas, econômicas e inter-humanas. É neste contexto que reflito sobre a prática com o teatro na escola. Conforme Koudela :

O teatro, enquanto proposta de educação, trabalha com o potencial que todas as pessoas possuem, transformando esse recurso natural em um processo consciente de expressão e comunicação. A representação ativa integra processos individuais, possibilitando a ampliação do conhecimento da realidade (1998, p. 78).

Possibilitar ao adolescente um espaço para pensar sobre suas ações é o princípio para a construção da identidade e autonomia, características de um sujeito emancipado. No jogo teatral, as regras estão alicerçadas em um momento para a avaliação das representações de cada um, ou de cada grupo, colocando nos jogadores a responsabilidade de discutir e dialogar sobre o que foi feito, sem buscar a resposta certa, porque ela não existe, pois não existe apenas uma forma de representar.

Penso que o foco principal dessa metodologia deva estar na disponibilidade e na criatividade do sujeito em expor-se por inteiro: primeiro na cena dramática, com as expressões corporais e gestuais, e depois com a fala. Lembrando as palavras de Paulo Freire, “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História” (2000, p. 154).

Na proposta educativa de Freire, professor e aluno (educadores e educandos) são sujeitos da educação, ambos são responsáveis, participantes ativos do processo educativo. A formação desse sujeito deve ser planejada pela escola, lócus onde as atividades artísticas também acontecem. Mas, infelizmente, no meu ponto de vista, não com o respeito e o destaque que deveriam. Nesse sentido, o pensamento freireano rompe com a concepção epistemológica de educação da escola tradicional, em que o professor é o transmissor de

conhecimento, e o aluno é “tábula rasa”, vazio, que deve se preparar para receber o conhecimento transmitido pelo professor.

### **Educação como prática emancipatória: algumas perspectivas**

Entre os autores da Teoria Crítica<sup>2</sup>, darei um enfoque neste trabalho, ao pensamento de Adorno<sup>3</sup> pela atenção dispensada por ele à educação. Para esse autor, a educação tem o papel de formar a pessoa emancipada, autônoma, consciente, capaz de combater a violência, contribuindo assim para a cultura da paz, embora reconheça os seus limites dentro da sociedade.

A partir desses pressupostos, que também permeiam a pedagogia de Paulo Freire, pretendo discutir alguns temas de fundamental importância para a promoção do debate em torno de práticas pedagógicas que proponham rupturas no modelo tradicional de escola, resgatando a participação do aluno na construção de processos emancipatórios de formação e auto-formação humana.

Para a formação de sujeitos autônomos, reflexivos, precisaremos investir na revisão de algumas metodologias que se perpetuam no ambiente escolar, promovendo, na maioria das vezes, um espaço frio, vazio dos interesses dos alunos, transformando esses em receptáculos de informações congeladas pelo tempo e que pouco se relacionam com suas vidas. Também é importante refletirmos sobre a postura do professor formador de sujeitos.

Diz Freire:

Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, às suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho - a de ensinar e não a de transferir conhecimento (2000, p.52).

---

<sup>2</sup> A Teoria Crítica surgiu no início do Século XX na Alemanha, com alguns pensadores que davam enfoques filosóficos aos fenômenos políticos e sociais. Influenciados pela dialética hegeliana e pelo marxismo, pretendiam alterar a sociedade, considerada injusta e contraditória, com o alcance de uma práxis mais humana, que seria obtida a partir de uma compreensão rigorosamente dialética da sociedade.

<sup>3</sup> Adorno viveu em um período bastante conturbado da história universal. Presenciou as duas guerras mundiais e assistiu a efeitos funestos do regime nazista. Sua teoria demonstra ter como fundamento combater a violência e conscientizar a população para evitar o retorno a tragédia de Auschwitz, quando foram massacrados e dizimados milhões de judeus e pessoas inocentes.

Conforme esse autor, acredito que, por menor que seja a contribuição do trabalho do professor para humanidade, ele deverá estar sempre pautado nos princípios traduzidos na citação acima. Nessa perspectiva, reflito sobre o que Freire pensava, com o olhar de quem o admira como teórico e educador e pretende contribuir para que sua pedagogia seja cada vez mais factível, em uma sociedade que precisa de ações voltadas para a solidariedade, a paz e a justiça social.

As idéias e ideais de pensadores iluministas, do séc. XVIII, contribuíram para a construção do pensamento pedagógico burguês, preconizando a idéia de igualdade, liberdade e fraternidade, influenciando os fundamentos filosóficos da prática pedagógica presente em toda a história da educação. Foi proclamado que precisaríamos buscar o conhecimento para sermos livres. Muitas lutas foram travadas em nome da liberdade, contudo a igualdade, a fraternidade, parece que perdemos ao longo do caminho. Além disso, o homem da vontade, dos pensamentos inconclusos permanece em conflito com o homem da moral, que deve agir seguindo regras para viver em sociedade.

Para que a necessidade do conhecimento seja saciada, a história vem cumprindo a tarefa de desvelar os fatos passados através dos olhares de seus artistas, cientistas, filósofos, no entanto, a necessidade de conhecer não pôde ser saciada em todos os homens e mulheres que fizeram e fazem a história, ou seja, o conhecimento produzido por eles foi deixado de lado, não interessando ao modelo de sociedade atual, dominado pelo pensamento do Ocidente.

Se tomarmos a nossa sociedade capitalista como exemplo, sabemos que o conhecimento é fragmentado e cada vez menos compartilhado, mesmo que estejamos vivendo na era da informação, que se distribui em segundos pelo mundo todo. Na Antigüidade, as pessoas construía em grupos seus saberes, trocavam entre si o que aprendiam a fazer, porém, conforme observaram Marx e Engels:

A divisão do trabalho é, historicamente, exigida pelo processo do trabalho manufatureiro ou industrial. O desenvolvimento da máquina incorpora a esta a habilidade do ofício e os conhecimentos que antes residiam no - e eram possessão do trabalhador. Desta forma, a ciência e os conhecimentos passam a ser propriedade do capital, e o trabalhador se encontra enfrentando-os (1992, p.3).

Dessa forma, o conhecimento vem sendo estabelecido ao longo da história como ciência por alguns e para alguns, nunca para todos. Isso também acontece na arte: essa é deixada de lado na formação do trabalhador, pois esse tem sua formação limitada, voltada para o desenvolvimento do capital. Ao longo da história moderna, a formação do sensível no homem é sufocada, e a razão é desenvolvida, sendo gradativamente transformada em racionalismo, conforme afirma Duarte Jr. (1988). A educação do homem é construída dentro da escola, sobre esses alicerces.

Embora a cultura greco-romana tenha feito a dicotomia entre o trabalho manual e o intelectual e influenciado definitivamente o pensamento de nossa sociedade, muitos estudos em arte têm conseguido mostrar a necessidade de se trabalhar com a mente ao mesmo tempo em que se trabalha com as mãos ou o corpo, no caso das artes temporais (música, dança e teatro). A citação abaixo expressa claramente essa idéia:

Para os gregos, um artista escultor ou pintor, engajado na práxis ou fazer ordinário, não podia gozar do prestígio conferido a um poeta, ocupado com o planejamento do fazer e a contemplação. [...] não se considerava que o artista participasse dos valores espirituais do conhecimento ou da educação, conceitos tão prezados por aquela cultura (OSINSKI, 2001, p.14).

Toda arte feita na escola ou em outros ambientes educacionais deve ser refletida para além da experiência estética que ela produz. Sustento que a arte deva ir em direção à construção de possibilidades que oportunizem o diálogo sobre o mundo. Nesse sentido, Freire teve a ousadia de propor alternativas para construirmos uma nova educação como prática da liberdade, com base no diálogo, em busca de alteridade, que nos foi tirada pelas ditaduras. “A educação é muito mais controlável quando o professor segue o currículo padrão e os estudantes atuam como se só as palavras do professor contassem” (FREIRE e SHOR, 1996, p. 21).

Não queremos ser pessoas controláveis. Imagino que queiramos e devamos ser criadores de nossa história, capazes de refazê-la a cada momento, com iniciativa para reflexão frente às diversas situações que a sociedade nos apresenta todos os dias. Para aprendermos a falar, a ler o mundo, a construir nossas identidades, é que Freire pensou seu projeto de educação: “Ensinar exige compreender que educação é uma forma de intervenção no mundo” (2000, p.110). Complementaria o pensamento do autor, afirmando

que podemos estar no mundo, tanto para aceitá-lo assim como ele se apresenta, reformá-lo ou como para transformá-lo.

Sendo assim, é importante que tenhamos uma avaliação clara da atual sociedade em que estamos vivendo, para promovermos uma reflexão sobre nossas práticas escolares. É mais que urgente pensarmos a sociedade que estamos produzindo e reproduzindo dentro da escola. Temos que avaliar qual modelo de educação investe na formação de sujeitos emancipados, pois devemos entender que somente diante de uma formação do ser integral, contemplando aspectos físicos, emocionais, mentais e espirituais, para além dos aspectos meramente cognitivos, poderemos vislumbrar uma formação mais humana. Compactuo com as idéias de Adorno e Horkheimer, quando esses dizem que a "superioridade do homem está no saber" (1985, p.19).

No entanto, precisamos responder à questão: Qual saber queremos construir? O saber que dicotomiza corpo e mente e aliena o sujeito da sua possibilidade de expressão sensível? Para Gonçalves, a civilização ocidental, com suas raízes na Antigüidade Grega:

tem em seu cerne a tendência de uma visão dualista do homem como corpo e espírito. Seu processo de desenvolvimento, realizado por meio de tensões e oscilações históricas, caracteriza-se por uma valorização progressiva do pensamento racional em detrimento do conhecimento intuitivo, da razão em detrimento do sentimento, e do universal em detrimento do particular (1994, p.16).

Vivemos em um país onde as injustiças sociais superam seus números todos os dias, as relações humanas perdem para o individualismo da sociedade capitalista. Não há lugar para todos, a maioria dos homens e mulheres é excluída. No entanto, concordo com o pensamento de Marx e Engels "que o capitalismo deve ser superado, a partir do próprio capitalismo, acentuando suas contradições, desenvolvendo suas possibilidades"(1992, p.4). Com base na Teoria Crítica, proponho a questão: De que vale o saber se não for usado para a construção de homens? Com a posse do saber foram construídas bombas que mataram milhares de pessoas ou, em nome dele, foram torturadas e exterminadas tantas outras.

Adorno e Horkheimer comentam nesse sentido: "a técnica é a essência desse saber, que não visa conceitos e imagens, nem o prazer do discernimento, mas o método, a utilização do trabalho de outros, o capital" (1985, p.20). Se no regime feudal o Ocidente viu a desigualdade crescer com a exploração da nobreza, nos séculos seguintes os burgos

passariam a ser os novos opressores do operariado que surgia. Neste período, assume-se a desigualdade natural entre os homens, no entanto, paradoxalmente, nasce a luta pela igualdade e liberdade entre os homens, e estes saíram da sua “menoridade” em busca do seu “esclarecimento”, conforme argumenta Kant, no famoso artigo publicado em 5 de dezembro de 1783 no jornal *Berlinischen Monatsschrift*, em que o filósofo responde à questão: O que é esclarecimento?

Esclarecimento é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. Sapere aude! Tem a coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do Aufklärung (1985, p. 101).

Nesse momento histórico, o homem é convocado a assumir as rédeas de seu pensamento; cabe a ele superar a antiga forma de perceber o mundo, voltada para a servidão a um Deus que tudo pode. Nasce a paixão ou a devoção pelo conhecimento, em busca do preparo para a vida e para a ação. Se antes o medo da punição divina oprimia o homem, agora a opressão vai emergir da própria condição humana, da suas ações na sociedade.

A realidade contraditória mostrou-se impiedosa com os ideais de libertação. O homem passa a ser o lobo do próprio homem, como nos disse o existencialismo sartreano, e a razão, que o tornava humano, deixa-o selvagem e impiedoso, como jamais poderia ter sido outro animal se não estivesse movido pelos seus instintos de sobrevivência. Entretanto, Paulo Freire nos adverte que a desumanização não é nossa "vocação histórica, não é destino dado, mas resultado de uma ordem injusta" (2000, p. 30).

Ainda é tempo de pensarmos que devemos conhecer, pois o saber é poder para todos, portanto a educação tem o seu papel. Educação é poder. "O despertar do sujeito tem por preço o reconhecimento do poder como princípio de todas as relações" (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 24). Buscar o conhecimento que nos aprisiona, disciplina e também nos liberta é uma necessidade. Conforme Freire, "só o poder que nasce da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar opressores e oprimidos" (2000, p. 31).

Através da educação será possível libertar os oprimidos? Perguntas que continuamos a nos fazer. Será possível educarmos o homem para ser sujeito de sua própria história? Dar voz aos trabalhadores, escutar o que eles dizem é desvelar uma parte importante do discurso que os forma. Isso significa buscar na relevância do pensamento lógico as suas contradições, problematizar a incompletude dos sujeitos, buscando na experiência estética, na experiência do sensível um caminho de reflexão para avançarmos em busca de nossa humanidade.

Conforme Adorno, a consciência e a racionalidade não envolvem apenas a capacidade formal de pensar,

aquilo que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo - a relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o pensamento lógico-formal mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências (2003, p. 151).

Acredito que o Iluminismo sugere algumas pistas para encontrarmos a resposta às questões anteriormente relacionadas, sendo uma delas a necessidade de pensarmos a formação humana para a construção de uma sociedade justa, fraterna e livre, considerando sempre a luta contra a desigualdade de condições sociais, a qual se perpetua ao longo da história da humanidade. Segundo Freire;

A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem (2000, p. 34).

Ter responsabilidade de estar na luta, na visão de Freire, é condição fundamental para pensarmos a transformação. Sob o olhar da teoria crítica que pretende expor as incoerências do pensamento iluminista, sem negá-lo, existe a possibilidade de radicalizar a busca de um pensamento lógico que mobilize o sujeito para seus sonhos de emancipação.

## **O jogo teatral como prática educativa**



Neste trabalho, utilizo a palavra jogo<sup>4</sup> com o significado atribuído por Huizinga, ou seja, como a

atividade temporária, que tem uma finalidade autônoma e se realiza tendo em vista uma satisfação que consiste nessa própria realização.[...]Em sua qualidade de distensão regularmente verificada, ele se torna um acompanhamento, um complemento e, em última análise, uma parte integrante da vida em geral. Ornamenta a vida, ampliando-a, e nessa medida torna-se uma necessidade tanto para o indivíduo, como função vital, quanto para a sociedade, devido ao sentido que encerra, à sua significação, a seu valor expressivo, a suas associações espirituais e sociais, em resumo, como função cultural (2000, p. 12).

Platão considerava o jogo fundamental na educação. Achava que a educação deveria começar de maneira lúdica e sem qualquer ar de constrangimento, sobretudo para que as crianças pudessem desenvolver a tendência natural de seu caráter. Assim como Platão, Aristóteles e outros pensadores avaliaram a importância do jogo para o ensino.

Leon Chancerel (1948), na introdução de seu livro *Jeux dramatiques dans l'éducation*, declara que, se, por um lado, o jogo é uma atividade normal da infância, por outro lado, subentende regras e convenções que tanto o jogo como a arte não podem dispensar. E como qualificativo, emprega a palavra dramático, em vez de teatral, que desperta a idéia da cena e representação pública, justamente para desviar esta idéia, indicando que a criança se exprime pela ação, para seu prazer e desenvolvimento pessoal.

Os jogos dramáticos serão, neste caso, experiências que dão às crianças meios de exteriorizar, ora pelo gesto ou pela voz, ora pelas duas expressões ao mesmo tempo, seus sentimentos e suas observações pessoais. Podemos compreender essa atividade como a primeira manifestação teatral que ocorre no âmbito familiar e da escola. Pode ser uma atividade coletiva ou individual, mas sempre será livre, participa quem quiser, e não visa a uma reprodução fiel da realidade. A característica principal é o prazer, sendo impossível que seu desenvolvimento aconteça sem causar prazer a todos os jogadores. Para resgatar a origem da metodologia de ensino de teatro, analisada nesse texto, recorro a Koudela, em sua obra *Texto e Jogo*:

Os jogos teatrais (theater games) foram originalmente desenvolvidos por Viola Spolin, com o fito de ensinar a linguagem artística do teatro a crianças, jovens, atores e diretores. Através do processo de jogos e da solução de problemas de

---

<sup>4</sup> Neste texto podemos entender “jogar”, “brincar” e “representar” como atitudes muito próximas, cujas diferenças é impossível descrever.

atuação, as habilidades, a disciplina e as convenções do teatro são aprendidas organicamente (1999, p.15).

A ajuda do outro é fundamental para desencadear os processos de aprendizagem durante os exercícios com os jogos teatrais. Charlot (2000, p. 54), ao definir educação, afirma: “A educação é uma produção de si por si mesmo, mas essa autoprodução só é possível pela mediação do outro e com sua ajuda.” O principal objetivo do “sistema de jogos teatrais”, criado por Spolin nos anos sessenta nos Estados Unidos, é treinar atores leigos e crianças no teatro formal, sempre com a preocupação de promover reflexões sobre o processo de educação no teatro. No prefácio do livro de Spolin, *Improvisação para o Teatro*, Koudela explica as características de improvisação dessa forma de fazer teatro,

[...] os próprios jogadores criavam suas cenas sem o benefício de um dramaturgo ou de exemplos dados pelo professor-diretor, enquanto eram libertados para receber as convenções do palco. Usando a simples estrutura de orientação denominada ONDE, QUEM e O QUÊ, eles podiam colocar toda a espontaneidade para trabalhar, ao criar cenas após cenas de material novo. Envolvidos com a estrutura e concentrados na solução de um problema diferente em cada exercício, eles abandonavam gradualmente seus comportamentos mecânicos, emoções, etc., e entravam na realidade do palco, livre e naturalmente, especializados em técnicas improvisacionais e preparados para assumir quaisquer papéis em peças escritas (2005, p. XXVIII).

Toda a atividade de improvisação teatral tem um problema a ser resolvido, e o esforço que o indivíduo faz para chegar o mais próximo possível da solução desse problema desencadeia um processo de aprendizagem. Acredito que essa aprendizagem construa pessoas dotadas de motivação própria, crítico-reflexivo, característica fundamental do sujeito emancipado.

As respostas apresentadas nos jogos teatrais nunca estão isentas da interferência de mecanismos de reprodução cultural e social. Portanto, esses mecanismos também são passíveis de análise, para que possamos dar um primeiro passo em direção a rupturas de tais mecanismos e contradições, conforme Tomaz Tadeu Silva esclarece:

[...] mesmo quando somos rigorosamente analíticos, não estamos fazendo teoria puramente desinteressada. Queremos conhecer os mecanismos que movimentam a dinâmica social para poder, de alguma forma, manipular pelo menos alguns desses mecanismos. É por isto que não estamos interessados apenas naquilo que faz com que a estrutura de amanhã seja a mesma de hoje, na reprodução, enfim. Queremos também saber quais processos e ações podem fazer com que haja

rupturas, mudanças e movimento, produzindo assim estruturas novas e situações e posições modificadas (1992, p. 71).

Portanto, é necessário que avaliemos o quanto reproduzimos estereótipos de comportamento sociais durante os exercícios de representação, não só para superá-los durante a atividade estética, mas para mobilizarmos pensamentos capazes de produzir novas representações sociais. As atividades teatrais pouco refletidas, que ficam apenas nessa perspectiva de reprodução, descomprometem-se com a possibilidade de subversão, com a análise crítica dos padrões impostos e, muitas vezes, ficam camufladas por detrás da técnica, do modelo preestabelecido pelo orientador ou diretor.

Entretanto, a partir do momento em que problematizarmos a atuação dramática, no sentido de resgatarmos os papéis a serem representados pelas pessoas que participam da experiência de grupo, podemos identificar a reprodução de máscaras sociais, em que esses indivíduos assumem posturas de opressores ou de oprimidos. Assim, poderemos estar explorando um espaço para a reflexão; sobre como os “papéis” que assumimos em nosso cotidiano interagem na formação da sociedade onde vivemos.

Experiências como essas contribuem também para o avanço da reflexão sobre métodos e práticas de ensino que promovem espaços para o debate sobre a transformação social. A atividade teatral faz vir à superfície a reflexão sobre si e o outro, é o início de uma tomada de consciência necessária à construção de uma sociedade melhor, proclamada por Freire e por seus “re-criadores”, como ele mesmo chamou aqueles que seguiram e seguem produzindo pensamentos a partir dos seus.

Esses autores se expressam por uma formação humana crítica, progressista, comprometida com os problemas reais em que vivemos: miséria humana, revelada através de ganância, egoísmo, mesquinhez, que geram tantas desigualdades sociais e violência, ou seja, processos de desumanização. Enquanto estivermos vivendo em uma sociedade injusta, desumana e em guerra, sempre será exigência pensarmos nas questões políticas e sociais e estarmos preparados para formular questões educacionais que nos movam e nos comprometam com a transformação.

### **Considerações finais**

Para buscar algumas considerações importantes, à guisa de concluir as reflexões a que este estudo se propõe, resgato minhas intenções de partir da teoria freireana para pensar a formação do sujeito livre, em busca da emancipação, como alternativa à barbárie e à desumanização. Considerando a construção do sujeito histórico como fundamental para a proposição de uma sociedade mais justa, conforme a reflexão feita, a partir do pensamento de Freire e Adorno, reconheço que também cabe à escola, como instância regular de formação em nossa sociedade, pensar práticas pedagógicas que se empenhem nessa construção.

Nas atividades realizadas com o jogo teatral na escola, encontramos características que favorecem ao sujeito que joga a construção do conceito de solidariedade, fraternidade, recolocando-o no caminho da desbarbarização, o que pode evoluir para um processo de emancipação desse sujeito.

Quando o professor promove o debate, durante a avaliação das improvisações da cena, ele estimula o desenvolvimento de novas aprendizagens referentes à linguagem teatral e aos processos de formação humana. Quando analisamos se determinada personagem foi bem construída, pensamos nas diferentes formas que existem de demonstrá-la, em suas características objetivas e subjetivas, portanto refletimos sobre esse processo e aprendemos novos sentimentos, emoções, o que nos faz identificar e construir em nosso imaginário diferentes possibilidades de se ser.

O professor deve estar aberto e atento, para estimular o debate, no momento da avaliação, em torno das ações e conflitos que surgem durante as improvisações, para que efetivamente sejam construídas novas aprendizagens em relação à realidade que nos cerca. O papel do professor é fundamental no processo de jogo teatral, pois ele sempre será aquele que observa e escuta atentamente tudo o que acontece durante os exercícios, procurando semear um terreno fértil para que todos do grupo consigam expor o que pensam e o que sentem em relação às suas experiências individuais e coletivas com os jogos teatrais.

O processo de construção da autonomia dos participantes do jogo se dará na medida em que estes puderem se reconhecer enquanto “construtores” da suas experiências. Conhecer o mundo com autonomia, nesse sentido, não é esperar que o outro me “informe” sobre algo e eu consiga assimilar aquela informação, mas, sim, assumir o comando das

minhas experiências e interações, entendendo que a realidade, como disse Freire, é construída pela ação e pensamento dos homens.

Levando em consideração o pensamento freireano, as relações entre os sujeitos são mediadas, e, para o professor, é importante perceber que os processos educativos também podem ser construções mediadas. O outro existe como condição para que exista o processo educativo, é a dimensão dialógica da construção do conhecimento. Essa é a proposição deste estudo, pensando na construção de um sujeito autônomo, formado a partir de processos desencadeados por práticas pedagógicas que tenham no horizonte a emancipação.

Assumir o papel de alguém que é oprimido significa se colocar no lugar daquele que sofre com a opressão, e, com isso, vivenciar o desejo de um momento melhor. Discutir como é possível superar o estado de opressão é avançar na compreensão de processos de libertação humana. O entendimento sobre o que nos liberta ou escraviza é necessário para superarmos nossa condição de dominados e passarmos a ser sujeitos de nossa própria história.

Procurei, neste texto, suscitar nos leitores o desejo de ver a prática- pedagógica com o jogo teatral na escola transformada em um momento de discussão sobre seu potencial e a busca de uma proposta que encaminhe o aluno que “faz teatro” para processos de interação, capazes de qualificar suas relações com o outro e com a sociedade em que vive.

É urgente que continuemos em busca de práticas pedagógicas que insistam na construção autônoma dos sujeitos, em que esses se reconheçam nas suas individualidades como capazes de fraternas e solidárias interações com o outro e ajam em nome da construção de relações mais dignas de existência para todos os seres humanos. Para alguns, talvez seja esperar muito da educação ou de práticas que possam acontecer no âmbito da escola. Entretanto, me alio a outros que, com certeza, resistem e não se cansam de ousar propor tentativas de superar determinados obstáculos em função de uma ética maior, que produza a humanização do planeta.

### **Referências Bibliográficas:**

ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. 3 ed. São Paulo: Paz e Terra. 2003.

\_\_\_\_\_ ; HORKHEIMER, Max. *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Tradução, Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

CHANCEREL, Leon. *Jeux dramatiques dans l'éducation*. Paris: Librairie Théâtrale, 1948.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: Elementos para uma teoria*. Traduzidos por Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

DUARTE JR., João Francisco. *Fundamentos Estéticos da Educação*. 2 ed. Campinas: Papirus, 1988.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Minidicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1977.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 20ª.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

\_\_\_\_\_ ; SHOR, Ira. *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GHIGGI, Gomercindo. *A Pedagogia da autoridade a serviço da liberdade: diálogos com Paulo Freire e professores em formação*. Pelotas: Seiva, 2002.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. *Sentir, Pensar e Agir: corporeidade e educação*. São Paulo: Papirus, 1994.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

KANT, Immanuel. *Textos seletos*. Tradução Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1985.

KOUDELA, Ingrid Dormien. *Jogos Teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 1998.

\_\_\_\_\_. *Texto e Jogo*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. *Textos sobre Educação e Ensino*. 2 ed. São Paulo: Editora Moraes, 1992.

OSINSKI, Dulce Regina Baggio. *Arte, História e Ensino: uma trajetória*. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, Tomaz T. da. *O que produz e o que reproduz em educação: ensaios de sociologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. 4 ed. Traduzido por Ingrid D. Koudela. São Paulo: Perspectiva. 2005.