

RAFAEL MAURÍCIO HAUER

**LINGUAGEM TEATRAL E AQUISIÇÃO DE CONTEÚDOS ESCOLARES:
UMA PERSPECTIVA CULTURAL E HISTÓRICA**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação pelo Setor de Educação, Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa em Cognição e Aprendizagem, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Tânia Stoltz



CURITIBA

2005

RAFAEL MAURÍCIO HAUER

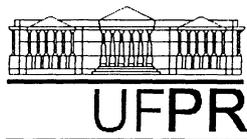
**LINGUAGEM TEATRAL E AQUISIÇÃO DE CONTEÚDOS ESCOLARES: UMA
PERSPECTIVA CULTURAL E HISTÓRICA**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação pelo Setor de Educação, Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação, Programa de Mestrado e Doutorado em Educação, Linha de Pesquisa em Cognição e Aprendizagem, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Tânia Stoltz

CURITIBA

2005



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



PARECER

Defesa de Dissertação de **RAFAEL MAURÍCIO HAUER** para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO. Os abaixo-assinados, DR^a TANIA STOLTZ, DR^a JUDITE MARIA BARBOSA TRINDADE e DR^a VALÉRIA LÜDERS argüiram, nesta data, o candidato acima citado, o qual apresentou a seguinte Dissertação: **“LINGUAGEM TEATRAL E AQUISIÇÃO DE CONTEÚDOS ESCOLARES: UMA PERSPECTIVA CULTURAL E HISTÓRICA”**.

Procedida a argüição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que o candidato está apto ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR ^a TANIA STOLTZ		Aprovado
DR ^a JUDITE MARIA BARBOSA TRINDADE		Aprovado
DR ^a VALÉRIA LÜDERS		Aprovado

Curitiba, 31 de agosto 2005

Profª Drª Cláudia Barcelos de Moura Abreu
Vice-Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Para Edilaine, Carlos Eduardo, Gabriel e Pedro, esposa e filhos adorados, pela compreensão, apoio e dedicação em todos os momentos difíceis e exaustivos que permearam este trabalho.

Seria exaustivo enumerar aqui todas as pessoas que de alguma forma colaboraram com este trabalho com críticas e sugestões, fundamentais para a conclusão do mesmo: a todos, muito obrigado! Agradecimento especial aos professores e colegas que me acompanharam nesta caminhada, em especial às professoras Sandra Guimarães Kirchner e Maria Augusta Bolsanello, mestras da metodologia e amigas diletas. Por fim, seria impossível esquecer as inúmeras horas passadas em companhia de minha orientadora, professora Tânia Stoltz. Pesquisadora incansável, teórica refinada, seu esteio permeia todas as páginas desse trabalho.

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS	v
RESUMO	vi
ABSTRACT	vii
1 INTRODUÇÃO	1
2 EDUCAÇÃO PELO TEATRO E A QUESTÃO DA APRENDIZAGEM	4
3 ARTE E AÇÃO HUMANA	11
4 RELAÇÕES ENTRE TEATRO E EDUCAÇÃO: ABORDAGEM INSTRUMENTAL E ABORDAGEM ESTÉTICA	17
5 RELAÇÕES ENTRE TEATRO E EDUCAÇÃO: PERSPECTIVA HISTÓRICA	22
6 TEATRO NUMA PERSPECTIVA TEÓRICA: CONCEITOS, AUTORES, PERSPECTIVAS	34
6.1 A especificidade da linguagem teatral.....	34
6.2 Bertold Brecht: homem de teatro e educador.....	39
6.3 Conteúdo, Forma e Técnica do Teatro Épico.....	47
6.4 <i>As Lehrstück</i> ou Brecht pedagogo.....	67
7 PRODUÇÃO NACIONAL NA INTERFACE TEATRO/EDUCAÇÃO	73
8 TEORIA SÓCIO-HISTÓRICA DO DESENVOLVIMENTO: CONTEXTO HISTÓRICO E INTELLECTUAL	87
9 TEORIA SÓCIO-HISTÓRICA DO DESENVOLVIMENTO: PREMISAS CENTRAIS E RAÍZES INTELLECTUAIS	98
9.1 O Método Genético.....	98
9.2 As formas sociais de mediação.....	116
9.3 As origens sociais do pensamento.....	141
9.4 O desenvolvimento da psicologia no indivíduo.....	150
10 FORMAÇÃO DOS CONCEITOS CIENTÍFICOS NA CRIANÇA	156
11 BRINQUEDO, JOGO, TEATRO: RELAÇÕES ENTRE APRENDIZAGEM E TEATRO NA PERSPECTIVA HISTÓRICA E CULTURAL	174
12 ESTUDO	184

12.1 Metodologia.....	184
12.2 Os sujeitos.....	187
12.3 Pré-Teste.....	188
12.4 Grupo Experimental.....	190
12.5 Grupo Controle.....	194
12.6 Pós-teste.....	195
12.7 Análise e interpretação dos dados.....	195
13 RESULTADOS.....	196
13.1 Desempenho individual dos alunos do grupo experimental.....	200
13.2 Participação dos alunos e dos grupos nas aulas experimentais.....	204
14 DISCUSSÃO DOS DADOS.....	214
14.1 Interesse.....	214
14.2 Interação Social.....	217
14.3 Atividade.....	220
14.4 Mediação do professor.....	224
15 O USO DIDÁTICO DO TEATRO NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICA E CULTURAL.....	229
16 CONCLUSÃO.....	235
REFERÊNCIAS.....	238
ANEXOS.....	242

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – TRABALHOS ACADÊMICOS RELACIONADOS AO USO DO TEATRO NA EDUCAÇÃO.....	81
QUADRO 2 – TRABALHOS SOBRE TEATRO-EDUCAÇÃO REALIZADOS FORA DA EDUCAÇÃO FORMAL SEGUNDO TEMAS.....	83
QUADRO 3 - CLASSIFICAÇÃO DOS TRABALHOS SEGUNDO O NÍVEL DE ENSINO...	84
QUADRO 4 - CLASSIFICAÇÃO DOS TRABALHOS SEGUNDO O TEMA.....	85
QUADRO 5 – NÚMERO E VALOR DOS CONHECIMENTOS E VALOR DE CADA QUESTÃO.....	189
QUADRO 6 – DESEMPENHO DOS ALUNOS NO PRÉ-TESTE.....	196
QUADRO 7 – DESEMPENHO DOS ALUNOS NO PRIMEIRO PÓS-TESTE.....	197
QUADRO 8 – DESEMPENHO DOS ALUNOS DO GRUPO EXPERIMENTAL E DE CONTROLE NO PRÉ-TESTE E NO PRIMEIRO PÓS-TESTE.....	198
QUADRO 9 - DESEMPENHO DOS ALUNOS DO GRUPO EXPERIMENTAL E DO GRUPO DE CONTROLE NO SEGUNDO PÓS-TESTE.....	199
QUADRO 10 – VARIAÇÃO NO DESEMPENHO DOS ALUNOS ENTRE O PRIMEIRO E O SEGUNDO PÓS-TESTE.....	199
QUADRO 11 – DESEMPENHO INDIVIDUAL DOS ALUNOS NOS TESTES APLICADOS E RESUMO DE SUAS ATIVIDADES.....	201
QUADRO 12 – VARIAÇÕES PERCENTUAIS DO DESEMPENHO DOS ALUNOS ENTRE O PRÉ-TESTE E OS DOIS PÓS-TESTES.....	202

RESUMO

O trabalho procura investigar o papel do teatro, entendido como recurso didático, para a aprendizagem de conceitos científicos ligados à disciplina de História. O processo de aprendizagem através do teatro é discutido em nosso trabalho pela análise dos fatores que intervêm nesse processo e que permitem que a aprendizagem ocorra. Entendemos que o teatro resgata o papel ativo do aluno na produção do conhecimento suscitando o interesse, a atividade, maior participação em situações de interação social colaborativas entre pares e com o professor, bem como aponta a importância da mediação do professor no uso do teatro. A análise do processo e dos resultados foi feita a partir do referencial teórico de Vygotsky, Bruner, Brecht e Boal, os quais inscrevem nosso trabalho numa perspectiva histórica e cultural. Em Vygotsky encontramos os fundamentos para a atividade coletiva e para as situações de interação social geradoras de Zonas de Desenvolvimento Potencial, bem como para o uso de variados recursos semânticos que permitem maior riqueza de mediações, próprios da atividade teatral. Em Bruner encontramos apoio para a promoção da aprendizagem a partir de uma estrutura conceitual subjacente e para a importância do professor como principal mediador do processo de aprendizagem. As obras dos dramaturgos Bertold Brecht e Augusto Boal nos forneceram as técnicas que permitem submeter a criação teatral à crítica e à discussão, esclarecendo assim o caráter do trabalho teatral e ampliando as possibilidades de aprendizagem através do teatro. A metodologia utilizada foi exploratória e de caráter experimental, aplicada para uma turma de oitava série de um colégio estadual na cidade de Curitiba, Paraná. O trabalho foi realizado com vinte e quatro adolescentes com idades entre 13 e 15 anos de nível sócio-econômico médio-baixo divididos entre grupo experimental e grupo controle após um pré-teste. Ambos os grupos receberam informações sobre o conteúdo Revolução Russa em três aulas, mas com o uso de metodologias diferenciadas: o grupo controle através de ensino convencional e o grupo experimental através do teatro. A aferição da aprendizagem realizada por meio de dois pós-testes indicou um ganho de aprendizagem maior do grupo experimental, mesmo com declínio esperado no segundo pós-teste realizado aproximadamente um mês e meio depois. Os resultados obtidos indicam a linguagem teatral como recurso didático privilegiado para a aprendizagem de conteúdos científicos no meio escolar. Nossos resultados encontram respaldo no referencial teórico na medida em que a linguagem teatral favorece elementos considerados essenciais para a aprendizagem como a interação social, o uso de mediações, a atividade levando à integração de novos conceitos na estrutura conceitual subjacente bem como a reflexão crítica sobre o fazer estético. Também são apontados aspectos negativos no uso da linguagem teatral como distorções conceituais produzidas pela imaginação. O estudo indica a possibilidade de um trabalho diferenciado com conceitos científicos onde aluno e professor são agentes igualmente importantes para a construção do saber escolar, e onde o resgate da dimensão estética na educação assume papel fundamental.

Palavras-chave: Cognição e Aprendizagem; Teatro; Educação; Interação Social

ABSTRACT

The present work intends investigating the task of theater, understood as a teaching resource for the learning of scientific conceptions linked to History subject. The process of learning through theater play is discussed in our work by the analysis of factors that take part in this process and that allow learning to take place. We understand that theater brings back the student's duty in achieving knowledge, by rousing the concern, activity, more participation in cooperative social interaction situations among peers and the teacher, as well points to the importance of teacher intervention in the usage of a theater play. The analysis of the process and results have been made from theory references of Vygotsky, Bruner, Brecht and Boal, which insert our work in a historic and cultural prospect. In Vygotsky, we find the foundations for group activity and for situations of social interaction that lead to Potential Development Areas, as well the use of various resources of meaning and vocabulary that allow plenty of interventions, features of play activity. In Bruner we can find support for learning promotion from an understood conception structure and for the teacher as the main bridging of the process of learning. The works of playwrights Bertold Brecht and Augusto Boal provide us the techniques that allow to bring the play creation to critics and discussion, making then clear the position of play work extending the possibilities of learning through theater play. The methodology used was of experimental character and of explanation, applied to an eighth grade school group in a state school in the city of Curitiba, Paraná. The work was developed with twenty four teenagers between 13 and 15 years old of medium social-economic level divided into experimental group and control group after a pré-test. Both groups received previous content information about Russian Revolution during three classes, by the usage of different methodologies – the control group learned through conventional teaching and the experimental group through theater play. The evaluation procedure of learning made by two post-test showed a higher level of learning in the experimental group even with expected decline in the second pos-test made approximately one month and a half later. The gotten results indicate the play language as a distinguished teaching resource for the learning of scientific contents in school environment. Our results find support in theoretic references as far as play language provides components regarded as essential for learning as social interaction, intervention use, activity leading to integration of new conceptions in the understood conceptual structures as well critical consideration on aesthetics. Negative aspects are as well considered in the use of play language as conceived distortions produced by imagination. The present study indicates the possibility of an alternative work based on scientific conceptions where teacher and pupil are equally important agents for the building of school knowledge and where the return of aesthetics dimension in Education assumes foundation role.

Keywords: Cognition and Learning; Play Theater; Education; Social Interaction.

1- INTRODUÇÃO

As relações entre teatro e aprendizagem de conceitos científicos insere-se nas discussões sobre a aprendizagem na escola e o emprego de determinadas metodologias. Nesse sentido, trazemos as contribuições de Vygotsky, Boal, Bruner e Brecht e propomos uma forma de utilização do teatro para a aprendizagem de conceitos científicos.

Observa-se, com certa frequência, o uso do teatro como recurso didático na prática de inúmeros professores das mais diversas disciplinas. Neste trabalho nos propomos a investigar: a utilização da linguagem teatral pode contribuir para a aquisição de conteúdos escolares? E no caso de contribuir, por que o teatro auxilia na aprendizagem e de que forma o faz? A partir de nossa experiência profissional, acreditamos que o teatro, como recurso didático, auxilia na aquisição de conteúdos escolares.

Com respeito à questão de elucidar de que forma o teatro auxilia na aprendizagem, ou seja, quais são os elementos e recursos disponibilizados pelo teatro para que a aprendizagem ocorra, pensamos ser possível enumerar várias hipóteses secundárias, dentre as quais destacamos que por meio do teatro o aluno pode vivenciar os conteúdos escolares, tornando-os mais significativos e possibilitando sua compreensão.

Além disso, a utilização de jogos dramáticos em ambiente escolar parece permitir o resgate do papel ativo do aluno no processo de construção do saber escolar. Também o fato do teatro representar uma atividade eminentemente coletiva parece permitir uma maior aprendizagem, pois o teatro estimula o processo de interação social. Percebemos a contribuição da atividade teatral na avaliação do processo de aprendizagem, não se restringindo a mensurar os resultados. Por fim, temos como hipótese o fato do teatro, através de seus recursos lingüísticos, permitir a interposição de um maior número de mediações, dotadas de valores semânticos diferenciados, entre o aluno e os conteúdos, possibilitando dessa forma uma maior aprendizagem.

Em suma, nosso objetivo central está em verificar se uma metodologia que envolve o trabalho com o teatro enquanto estratégia é tão ou mais pertinente para a aprendizagem de conceitos científicos do que as metodologias normalmente empregadas em sala de aula.

Um segundo objetivo, ligado diretamente ao primeiro, refere-se às implicações para a prática de docência do uso do teatro em ambiente escolar. Efetivamente, trata-se de aceitar que

um mau emprego do teatro como estratégia metodológica pode determinar resultados desastrosos, da mesma maneira que um uso consciente pode levar à aprendizagem. Nesse sentido, nosso segundo objetivo é o de elaborar uma proposta de uso do teatro em ambiente escolar que maximize suas potencialidades pedagógicas.

Outro objetivo de nosso trabalho consiste em apresentar uma contribuição para o ensino específico da disciplina de História. Tal como no caso de outras matérias, as técnicas mais tradicionais de ensino, baseadas na exposição significativa dos conteúdos, parecem encontrar grande dificuldade em transpor o nível da memorização e permitir ao aluno relacionar os conceitos apresentados em aula com uma estrutura conceitual subjacente que permita ao aluno interpretar e transformar a realidade.

A este respeito, o aluno deve ser capaz de interpretar os fenômenos históricos a partir das noções de tempo e espaço, processo, sujeito histórico, fontes históricas e outros conceitos pertinentes a esta disciplina. O recurso à memorização, apesar de importante, nos parece insuficiente para que o aluno possa compreender e situar-se em seu próprio contexto histórico, pois não consegue compreender a dimensão histórica da sociedade em que vive. Pensamos demonstrar em nosso estudo que os recursos disponibilizados pela linguagem teatral contribuem para superar os limites impostos pela memorização à compreensão mais significativa da historicidade humana.

Por fim, se constitui num último objetivo desse trabalho evidenciar as principais correntes do pensamento que estudaram as relações entre teatro e educação em termos históricos e filosóficos. Com efeito, pretendemos trazer subsídios que evidenciem que nosso objeto de investigação já é clássico em termos da tradição filosófica ocidental, embora careça fundamentalmente de estudos aprofundados que precisem seu papel na aprendizagem escolar.

O presente trabalho se justifica a partir das seguintes razões: em primeiro lugar e em função de nossas observações, devido a recorrência da utilização da linguagem teatral pelos professores, muitas vezes de modo inadequado. Em segundo lugar, pelo fato dessa utilização resultar apenas na avaliação do produto e, raramente, na avaliação do processo em si mesmo. Em terceiro lugar, pela ausência de dados que indiquem a contribuição da linguagem teatral enquanto recurso dramático e pedagógico frente a outras possibilidades, tais como aulas expositivas, uso da Internet etc. Por último, justifica-se o presente estudo no sentido de trazer à discussão os limites e

as possibilidades que a linguagem teatral oferece no ambiente escolar, através da abordagem de suas técnicas e pela elaboração de uma metodologia passível de ser utilizada por qualquer profissional da educação interessado nesse tipo de linguagem e que busque aprimorar sua atuação docente.

Pretendemos assim analisar a contribuição da linguagem teatral na apreensão de conteúdos escolares, incentivando outros professores a utilizar esse recurso no sentido de otimizar e tornar mais significativo o produto do processo ensino-aprendizagem, o saber escolar. Este trabalho pretende contribuir para a prática docente e para a reflexão sobre essa prática, fornecendo uma metodologia própria para o ensino de conteúdos de história, mas que pode ser adaptada e desenvolvida para o trabalho com conteúdos de outras áreas do conhecimento.

Tendo em vista nossos objetivos, analisamos as contribuições sobretudo de quatro autores ligados direta ou indiretamente com a área educacional. Trata-se dos teatrólogos Bertold Brecht e Augusto Boal e dos psicólogos Vygotsky e Bruner. Qual o ponto comum na obra desses quatro autores? Todos enfatizam o papel da cultura na formação do ser humano, e todos concordam que este papel varia historicamente. A base filosófica comum aos autores é a perspectiva marxista, seja diretamente, como nos casos de Vygotsky, Boal e Brecht, seja indiretamente, como no caso de Bruner.

2 EDUCAÇÃO PELO TEATRO E A QUESTÃO DA APRENDIZAGEM

O que se aprende, como se aprende e para que se aprende são questões que resumem o papel da instituição escolar nas modernas sociedades ocidentais. Efetivamente, escolas são instituições dedicadas à aprendizagem de conteúdos científicos ou depurados por tratamento científico, conteúdos pré-determinados por essa mesma estrutura estatal e pelas políticas educacionais ligadas a ela. As questões relativas ao que se aprende, ao como se aprende e ao para que se aprende são determinadas, em última instância, por diretrizes político-ideológicas, e não exatamente por questões pertinentes à própria dinâmica do aprendizado.

A delimitação político-ideológica do aprendizado representa os interesses das classes sociais que dominam o aparelho estatal e determinam as políticas públicas para o aprendizado formal ou escolar. Esta delimitação política imposta pela composição social do Estado impõe às escolas um currículo que contempla conteúdos politicamente organizados e dispostos de forma didática e pedagógica, além de científica.

Dentro dessa disposição política da pedagogia e da constituição do aparato escolar, entendemos que os conteúdos ensinados pela escola são embasados em conceitos científicos, o que se constitui numa segunda questão, muito diferentes para nós. Efetivamente, ensinar ciência a partir do aparato escolar não é uma regra, haja visto que outros sistemas educacionais em outros tempos históricos, como o egípcio ou o mesopotâmico, eram centrados muito mais em concepções míticas ou religiosas, e não em conceitos científicos.

A educação contemporânea, no entanto, parece ter elevado a ciência à condição de modo de conhecimento hegemônico. Esta observação pode ser facilmente constatada pela análise dos currículos escolares. Uma simples comparação da carga horária destinada à aprendizagem de matérias científicas tais como Química, Geografia, Física ou Biologia revela a orientação científica do currículo se compararmos com a carga horária destinada à aprendizagem de disciplinas afiliadas a outros modos de conhecimento, tais como Religião, Artes ou Filosofia.

Desse ponto de vista, consideramos que as determinações políticas dos currículos, historicamente validadas expressam modernamente uma visão científica do “que se aprende”, como determinaram anteriormente uma concepção mítica ou religiosa da realidade. Efetivamente, nas modernas sociedades ocidentais, se aprende ciência, pois é isso que a

dominação política e social do Estado determina que se aprenda. As questões relativas ao que se aprende e ao para que se aprende não são, efetivamente, objetivos de nosso trabalho, uma vez que privilegiamos a questão do como se aprende, e o fizemos a partir do teatro, não ignorando as determinações políticas e sociais do processo de aprendizagem.

Com respeito ao como se aprende, ao processo mesmo de aprendizagem, Bruner considera que uma das crenças mais difundidas nos meios educacionais para que se alcance uma aprendizagem significativa é lançar mão de várias linguagens e/ou utilizar recursos didáticos auxiliares na abordagem de um mesmo conteúdo. Segundo BRUNER (1973, p. 77) “alguns desses recursos se destinam a apresentar ao aluno algum tipo de material que não estaria a seu dispor na experiência escolar comum.”

Nesse sentido os filmes, a televisão, as microfotografias, os slides e as gravações sonoras representariam os dispositivos comumente empregados pelos professores para oferecer ao aluno uma experiência vicária dos acontecimentos. Bruner acredita que tais instrumentos representam um dos principais objetivos da educação, denominando-os por dispositivos de experiência vicária, no mesmo sentido em que Vygotsky utiliza o termo mediação. Com efeito, um dispositivo de experiência vicária não representa, exatamente, uma forma de mediação?

Ao lado desses dispositivos, BRUNER (1973) enumera outros dispositivos ou mediações que vão dos experimentos e demonstrações laboratoriais aos cubos e materiais dourados, passando por modelos de moléculas ou do sistema respiratório, ao lado dos chamados programas seqüenciais, que tratam da disposição otimizada de materiais e idéias para melhorar o aprendizado. Ao conjunto dos recursos e procedimentos acima enumerados Bruner designa como *dispositivos-modelo*.

Além dos dispositivos-modelo, existem ainda os *dispositivos dramatizados*, de nosso especial interesse. Bruner enumera nessa categoria os filmes históricos, os documentários, as exemplificações de experiências executadas por uma personalidade dramática ou simplesmente a personalidade dramaticamente criadora de um professor. De qualquer forma, os dispositivos dramáticos podem conduzir o aluno a identificar-se mais intimamente com um fenômeno ou uma idéia.

Apesar de não abordar diretamente o teatro escolar, BRUNER (1973, p. 79) conclui que existem “muitos recursos dramáticos adicionais aos quais os professores podem apelar e de fato apelam – poder-se-ia até indagar se não o fazem com demasiada freqüência.”

Por fim, Bruner identifica um terceiro tipo de recurso nos chamados *dispositivos automatizantes*, as máquinas de ensinar apresentadas por Skinner no famoso Congresso de *Woods Hole*, e que trariam a vantagem de tirar dos ombros do professor uma parte da carga do ensino de seus alunos. BRUNER (1973, p. 80) conclui suas considerações sobre os recursos didáticos auxiliares da seguinte forma:

Em suma: existem dispositivos para auxiliar o professor a estender o âmbito de experiência do aluno, a ajudar o aluno a compreender a estrutura subjacente da matéria que está aprendendo e a dramatizar o seu significado. Estão sendo desenvolvidos atualmente dispositivos que podem tirar parte da carga do ensino de sobre os ombros do professor. Como utilizar tais recursos e dispositivos harmonicamente num sistema de recursos é, certamente, o problema que interessa.

Bruner deixa claro que o uso desses recursos no processo de ensino cabe ao professor, o qual se constitui no principal “recurso” do processo, pois cabe apenas a ele a função de determinar os objetivos e os meios adequados da aprendizagem, mesmo sendo o currículo determinado politicamente. Com efeito, a autonomia do professor na sala de aula permite transformar cada aula numa experiência nova, desafiadora, estimulante.

Por outro lado, o domínio da matéria deve sempre ser acompanhada da experimentação constante no emprego de metodologias, pois “mesmo professores relativamente bem treinados não têm oportunidade suficiente para aprender suas matérias daquele modo especial que vem do exercício de ensiná-la. Pois ensinar é um meio admirável para aprender-se.” (BRUNER, 1973, p. 84)

Dessa maneira, para um professor comunicar o conhecimento e oferecer um modelo de competência deve haver uma certa liberdade para ensinar e aprender. Na medida em que o professor sintetiza numa só pessoa um comunicador, um modelo e uma figura de identificação, ele pode e deve apoiar-se, de modo sensato, na maior variedade de dispositivos que permitam a expansão da experiência, esclarecendo-a e conferindo-lhe um significado pessoal. Cabe a cada professor definir nos planejamentos as abordagens que serão efetuadas sobre uma matéria específica e os recursos que serão utilizados. Assim, as abordagens podem compreender desde as tradicionais aulas expositivas até o desenvolvimento dos conteúdos por meio de projetos,

pesquisas ou mesas-redondas. Em termos de recursos, pode-se utilizar vídeos, leitura e interpretação de textos ou recursos multimídia, bem como as linguagens artísticas e o teatro estudantil, típico dispositivo dramático segundo a classificação de Bruner.

A partir de nossa experiência observamos que o teatro estudantil se constitui, com efeito, em recurso didático largamente utilizado nas escolas de Curitiba. Entendemos por teatro estudantil toda atividade teatral desenvolvida sistematicamente dentro de ambientes escolares com vistas à aprendizagem da linguagem teatral e a montagem de espetáculos, bem como ao uso do teatro com vistas a objetivos extra-teatrais. Com efeito, dentro do teatro estudantil verificamos o uso do teatro como recurso pedagógico, quando a aprendizagem da linguagem e das técnicas teatrais deixam de ser o foco principal da atividade, centrando-se os objetivos da atividade na aquisição de conteúdos extra-teatrais.

Apesar de não existirem estudos detalhados sobre a frequência da utilização do teatro como recurso pedagógico na educação formal, alguns autores como BRUNER (1973) afirmam que seu uso não só é freqüente como talvez excessivo em ambientes escolares, seja ele voltado para aquisição de conteúdos escolares ou como um fim em si mesmo. Também CARTAXO (2001, p. 37) posiciona-se de forma semelhante quando afirma que:

É muito comum encontrarmos na escola professores que trabalham o teatro, em sala de aula, como recurso pedagógico para facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Contudo, essa prática merece ressalva, pois o teatro exige muita habilidade e conhecimento. Da mesma forma, é importante registrar também, que mesmo sem ter conhecimentos técnicos sobre a arte de representar, inúmeras instituições de ensino fazem uso indiscriminado dessa expressão cênica.

Talvez o teatro seja a linguagem artística mais amplamente utilizada pela educação enquanto recurso didático, o que nos leva a perguntar até que ponto outras linguagens artísticas são utilizadas da mesma forma. Serão a música, a escultura, a pintura e o cinema aproveitados pelos educadores na forma de recursos? Até que ponto o professor de Geografia lança mão da escultura ou os professores de Física se utilizam da arquitetura como recurso educativo dentro de sua disciplina? Parece-nos bem mais comum a utilização do teatro como ferramenta e meio para o ensino das diversas disciplinas escolares!

Qual a razão disso? Deveremos pressupor que a maioria dos docentes possui algum tipo de formação teatral, ou que a linguagem teatral, dentre outras linguagens artísticas, é a que menos

exige uma formação específica, é a mais fácil e a que melhor pode ser “improvisada”? Como já apontamos, a inexistência de estudos científicos que comprovem a amplitude do uso do teatro em meios escolares coloca esta questão como uma área de pesquisa ainda a ser investigada.

De todo modo, para CARTAXO (2001, p. 37) a utilização do teatro em escolas deve receber uma correção em sua trajetória, pois o teatro deve ser utilizado em ambientes educacionais “de forma correta e precisa para que, de fato, haja uma contribuição efetiva para o processo de ensino-aprendizagem.”

Para este autor, o uso do teatro enquanto recurso didático permite a compreensão de sentimentos e, como conseqüência, a compreensão de si mesmo, o que “...faz do teatro um instrumento indispensável ao processo educativo, cuja linguagem desperta, provoca, sensibiliza e educa a quem vivencia e a quem assiste, possibilitando assim, a formação de um homem novo, capaz de contribuir na construção de uma sociedade justa, fraterna e igualitária.” (CARTAXO, 2001, p. 37)

A partir do referencial piagetiano, Cartaxo associa o jogo dramático ao jogo simbólico, e mais concretamente ao jogo de regras. O fato de o jogo dramático fazer parte do universo infantil é o que justifica o fato do professor de arte dever trabalhá-lo enquanto conteúdo programático. Em função dessa associação, este autor nos diz que “...para uma criança entender questões como conflitos sociais, diferenças de classes, o que levou à independência de um povo, etc. torna-se muito mais fácil através do jogo dramático, pois a improvisação de uma simples cena, ação ou o uso de um adereço ou uma roupa, torna muito mais compreensível e claro o que um professor levaria horas para se fazer entender.” (CARTAXO, 2001, p. 56)

O jogo dramático têm um papel facilitador, o que leva este autor (2001, p. 64) a afirmar que “o fazer teatral é uma prática milenar que sempre foi adotada na escola. Em alguns casos é trabalhado como atividade cultural. Em outros, com menor freqüência, como recurso pedagógico. No caso do nosso estudo, que direciona este fazer à educação, podemos afirmar que o teatro enquanto aplicação na escola é uma atividade rotineira, logo salutar porque dinamiza o ambiente e facilita o processo de aprendizagem.”

Dessa maneira, para CARTAXO (2001, p. 59) “O jogo dramático é tão importante na escola quanto fora dela. As organizações não governamentais que trabalham com crianças de rua, menores grávidas e crianças e adolescentes em situações de risco, desenvolvem uma prática

pedagógica (...) com a aplicação do jogo dramático como recurso pedagógico.” Além disso, CARTAXO (2001, p. 60) nos diz que “Como o ensino das artes cênicas possibilita experiências de interdisciplinaridade, é oportuno que o professor trabalhe o texto dramático a partir da contextualização de outras disciplinas, ou considerando temas cujo conteúdo atinjam interesses interdisciplinares.”

Este autor afirma, mais adiante, de maneira coerente com sua exigência do uso correto do teatro na escola, que “a força cênica que o teatro traz influencia e contribui para que muitos educadores se arvorem para trabalhar com essa linguagem sem ter domínio de suas técnicas e dos meandros psicológicos que esta transporta.”(CARTAXO, 2001, p. 64)

Concordamos com o autor quanto ao uso que é feito do teatro nas escolas, bem como com sua preocupação em relação ao despreparo dos educadores quando lançam mão do teatro. Para nós, o teatro está presente nos ambientes educacionais de duas maneiras: ou como instrumento pedagógico e recurso didático para a aquisição de diferentes conteúdos nas diversas disciplinas, em especial aquelas ligadas às áreas de humanidades e línguas; como conteúdo extra-curricular, no qual se visa o ensino do teatro enquanto linguagem específica para a interpretação da realidade e de si mesmo bem como quando a escola patrocina apresentações de grupos de teatro estudantil como uma atividade extra-curricular, como um estímulo ao desenvolvimento cultural do aluno.

Nesse segundo aspecto, a forma mais comum para o ensino do teatro se dá através da montagem de grupos de teatro estudantis em horários de contra-turno. Também encontramos instituições que oferecem oficinas, workshops ou outras atividades relacionadas ao teatro em eventos institucionais, tais como em Semanas da Cultura, Feira de Ciências ou em eventos dedicados a ordem mantenedora, no caso das escolas confessionais. Muito comum também é a utilização de jogos dramáticos e do teatro apenas como um elemento de recreação. Segundo CARTAXO (2001, p. 42):

Geralmente, essa recreação é direcionada para festinhas como a posse do diretor da escola, comemorações cívicas, visitas de autoridades educacionais etc., de maneira que a atividade realizada é utilizada apenas como elemento de animação, representação do nível de organização escolhida pela escola ou pelas secretarias de educação. Esse direcionamento configura a natureza do jogo como sendo um veículo de uma prática político-social direcionado para interesses individuais. Nesse caso, o jogo não se constitui um instrumento positivo de caráter formador, de forma que deve ser criticado e rechaçado pelo professor quando da solicitação dessa ação política, porém pouco pedagógica.

Em nosso trabalho, concordamos com este autor a respeito do uso instrumental do teatro nas escolas, o qual visa essencialmente fins extra-teatrais. Por outro lado, pretendemos que a utilização da linguagem estética do teatro, sugerida por nosso trabalho, supere a dicotomia apontada por JAPIASSU (2001) entre as abordagens instrumental e essencialista do teatro em ambientes escolares, ou seja, que o teatro seja utilizado com vistas ao aprendizado de conteúdos científicos, voltada portanto para fins extra-teatrais, como é o nosso caso, mas que isso não signifique a desvalorização da atividade teatral em função de objetivos que não são necessariamente teatrais.

Pretendemos unir em nosso trabalho tanto o domínio técnico da linguagem teatral quanto a aquisição de conteúdos escolares, de modo a produzir uma aprendizagem mais significativa do que a alcançada pelo uso “instintivo” e “improvisado” do teatro.

3 ARTE E AÇÃO HUMANA

Em seu conhecido ensaio sobre os problemas da estética, Pareyson (1989) afirma a necessidade de reconhecimento da atividade artística em todas as atividades humanas, bem como a necessidade de especificação da arte enquanto atividade distinta das demais. Nesse sentido, podemos encontrar “arte”, por exemplo, no ajardinamento de uma residência, ao se lavar o carro ou então quando se conserta o telhado. Trata-se da exigência de uma “formatividade” em toda a ação humana, não tanto um “fazer arte”, mas antes um “fazer com arte”.

Ora, a execução de um trabalho ou o desempenho de uma profissão também implicam um “fazer com arte”, donde afirmamos que tal marceneiro ou mestre de obra são artistas, dada a excelência de seu trabalho. Do mesmo modo, o bom professor é um artista em dar aulas, pois ao mesmo tempo em que domina conteúdos, os coordena e dispõe de um modo tal que desperta em seus alunos a sensibilidade estética, levando-os a uma melhor aprendizagem. Segundo este autor, caso isso não fosse verdadeiro, caso a arte não estivesse presente em toda ação humana, “a arte, verdadeira e propriamente dita, não teria mais lugar se toda a operosidade humana não tivesse já um caráter ‘artístico’, que ela prolonga, aprimora e exalta.” (PAREYSON, 1989, p. 38)

Também a constatação de que toda ação humana é permeada por um sentido estético, ou antes, de que o nascimento de uma percepção estética de si mesmo acompanha de perto a própria tomada de consciência do homem ao longo de sua evolução filogenética permite a BOAL (1996, p. 27) afirmar que “O teatro é a primeira invenção humana e é aquela que possibilita e promove todas as outras invenções e todas as outras descobertas. O teatro nasce quando o ser humano descobre que pode observar-se a si mesmo: ver-se em ação. Descobre que pode ver-se no ato de ver – ver-se *em situação*.”

A definição que BOAL (1996) nos fornece de teatro é muito mais próxima do cotidiano de cada um do que daquilo que se convencionou chamar de teatro: um edifício especial onde se encenam espetáculos montados por companhias profissionais ou amadoras, acompanhados de toda uma parafernália tecnológica de luzes, sons e cores. Muito pelo contrário, para BOAL (1996, p. 27):

Teatro – ou teatralidade – é aquela capacidade ou propriedade humana que permite que o sujeito se observe a si mesmo, em ação, em atividade. O autoconhecimento assim adquirido permite-lhe ser *sujeito* (aquele que observa) de um *outro sujeito* (aquele que age); permite-lhe imaginar

variantes ao seu agir, estudar alternativas. O ser humano pode ver-se no ato de ver, de agir, de sentir, de pensar. Ele pode se sentir sentindo, e se pensar pensando.

Dessa forma, o ato do homem primitivo em pintar nas paredes das cavernas as cenas de uma caçada, a própria invenção da pintura, só foi possível porque antes o homem inventou o teatro, descobriu que podia ver-se a si mesmo. A partir dessa conquista, foi possível ao homem transpor essa nova capacidade, a teatralidade, para o domínio da pintura.

Essencialmente, o fenômeno teatral implica no distanciamento do sujeito de si mesmo, de modo que pode observa-se e tecer um comentário sobre suas ações. O surgimento do teatro é acompanhado intimamente do surgimento da capacidade reflexiva, o que permite ao homem avaliar e criticar a si mesmo. Ora, esta capacidade crítica confere ao teatro um potencial educativo, na medida em que permite ao homem aprimorar suas ações. Com efeito, a pintura não substitui a caçada, mas lança sobre ela novas possibilidades, permite ao homem refletir sobre ela e buscar novas alternativas.

Augusto BOAL (1998) narra o nascimento do teatro através da fábula chinesa de Xuá-Xuá, fêmea pré-histórica que teria inventado o teatro. Segundo a fábula, a fêmea primordial teria sido engravidada por um macho de sua horda, o predador Li-Peng. Dessa união nasceu Lig-Lig-Lé, mas Xuá-Xuá não conseguia perceber a diferença entre ela e o filhote, pois considerava-o parte integrante dela.

Num determinado dia, Li-Peng apoderou-se da criança e a ensinou a caçar e pescar. Li-Peng sabia que ele e Lig-Lig-Lé eram diferentes, que um não fazia parte do outro, pois não via correspondência nenhuma entre as brincadeiras do casal e o nascimento do bebê. Ao se reencontrarem com a mãe, o filhote não a quis, preferindo a companhia do pai. Segundo BOAL (1998, p. xx)

Foi nesse momento que se deu a descoberta! Quando Xuá-Xuá renunciou a ter seu filho totalmente para si. Quando aceitou que ele fosse um outro, outra pessoa. Ela se viu separando-se de uma parte de si mesma. Então, ela foi ao mesmo tempo atriz e espectadora. Agia e se observava: era duas pessoas em uma só – ela mesma! Era *espect-atriz*. Como somos todos *espect-atores*. Descobrimo o teatro, o ser se descobre humano.

Segundo BOAL (1996), na medida em que a teatralidade, ou tomada de consciência de si mesmo, se efetiva, ocorre uma dicotomização entre o que o homem é e o que o homem pode ser.

Essa dicotomia cria uma distância, pois o homem passa a se colocar dentro e fora da situação, simultaneamente, distância que separa o “ser” do “poder”, o presente do futuro, o ato da potência. Devido a isso, o homem “necessita simbolizar a potência, criar símbolos que ocupem o espaço daquilo que é, mas não existe, que é possível e poderá vir a existir. Cria, pois, linguagens simbólicas: a pintura, a música, a palavra...” (BOAL, 1996, p. 28)

O teatro convencional, entendido como a definição de uma linguagem artística específica, também foi criado para suprir a distância entre o homem que é e o homem que pode ser, entre o homem em ato e a emergência da potência que transforma este homem em outro. O essencial, no entanto, é a capacidade humanizadora do teatro.

O teatro convencional tende a mascarar a interpenetração dialética entre teatralidade e humanidade, na medida em que reserva à arte teatral para determinados indivíduos, profissionais do teatro. Nesse sentido, BOAL (1996, p. 28) observa criticamente que “No início, *Ator* e *Espectador* coexistem na mesma pessoa; quando se separam, quando algumas pessoas se especializam em *atores* e outras em *espectadores*, aí nascem as formas teatrais como as conhecemos hoje. Nascem também os *teatros*, arquiteturas destinadas a sacralizar essa divisão, essa especialização. Nasce a profissão do ator.”

Isso, no entanto, não significa de modo algum que a vocação humana para o teatro deixe de existir, que seja anulada pela profissionalização teatral, uma vez que a teatralização da ação humana, por mais corriqueira que esta ação seja, é essencial e constituinte da própria ação; em termos psicológicos, a teatralização parece estar ligada à *intenção* do ato, enfatizando-o, sublinhando-o, potencializando-o, mas o fazendo de forma teatral, estética. Para BOAL (1998, p. ix) isso ocorre porque:

A linguagem teatral é a linguagem humana por excelência, e a mais essencial. Sobre o palco, atores fazem exatamente aquilo que fazemos na vida cotidiana, a toda hora e em todo lugar. Os atores falam, andam, exprimem idéias e revelam paixões, exatamente como todos nós em nossas vidas no corriqueiro dia-a-dia. A única diferença entre nós e eles consiste em que os atores são conscientes de estar usando essa linguagem, tornando-se, com isso, mais aptos a utilizá-la.

Augusto Boal é enfático na sua busca por recolocar a teatralidade em seu devido lugar, ou seja, distante dos palcos, imersa na vida. Nesse sentido, nos diz que “A profissão teatral, que pertence a poucos, não deve jamais esconder a existência e permanência da *vocação teatral*, que

pertence a todos. O teatro é uma atividade vocacional de todos os seres humanos.” (BOAL, 1996, p. 28)

Desse modo, podemos denominar de teatro a todas as ações repetitivas da vida. Segundo BOAL (1998, p. xiii) “...nós encenamos a peça do café da manhã, a cena de ir para o trabalho, o ato de trabalhar, o epílogo do jantar, o almoço épico com toda a família no domingo etc.” Não por outro motivo encontramos na nossa língua expressões como “fazer um drama”, as quais são “usadas para descrever situações onde as pessoas manipulam, exageram ou distorcem a verdade. Nesse sentido, teatro e mentira são sinônimos.” (BOAL, 1998, p. xiv)

A mesma relação e interpenetração entre arte e cotidiano, entre arte e vida, é apontada por Brecht em sua luta contra a artificialidade e superficialidade do teatro burguês no início do século XX.

“Oxalá possam
você, artistas maiores, imitadores exímios
não ficar nisso abaixo deles! Não se afastem,
por mais que se aperfeiçoem na arte,
desse teatro de todos os dias
que tem na rua o seu palco!” (BRECHT, 1967, p. 50)

No mesmo poema, o grande dramaturgo prossegue, falando sobre os homens em sua faina diária e na teatralização que a conduta humana em sociedade envolve:

“Não digam: ‘Esse homem
não é artista!’ – Erguendo tal barreira
entre vocês e o mundo, ficarão
vocês fora do mundo: não lhe dão
o título de artista, e ele a vocês
talvez não dê o título de homens...E essa restrição dele
será mais grave ainda. Digam, antes:
é um artista, porque é um ser humano.” (BRECHT, 1967, p. 52)

Levando em conta a tese de Pareyson e as observações de Augusto Boal e de Brecht, podemos incluir essa perspectiva, em sua dimensão crítica, na avaliação da situação atual do ensino no país, no sentido de indagarmos até que ponto professores e alunos estão desempenhando “com arte” suas funções dentro do ambiente escolar. Por outro lado, também poderíamos utilizar tal viés para indagar qual o estado atual do ensino da Arte nas escolas, até

que ponto está se fazendo “com arte” o “fazer arte” enquanto atividade humana específica ou, nesse caso, enquanto saber escolar específico.

No presente trabalho procuraremos analisar, a partir da perspectiva acima apontada, como a utilização “com arte” - identificando-se aqui o fazer “com arte” com o fazer “com competência” - de uma linguagem artística específica, a saber, a linguagem teatral, pode contribuir para que os alunos adquiram conteúdos escolares na disciplina de História. Para tanto, ambicionamos que realmente os alunos, ao empreenderem suas atividades com arte, tendo em vista o aprendizado de conteúdos da disciplina de História, possam realmente “fazer arte” utilizando técnicas e procedimentos especificamente teatrais.

Após havermos apontado o paralelismo entre a vida cotidiana dos homens e a Arte, nos dedicaremos nos capítulos seguintes a explorar e revisar a literatura acerca de alguns tópicos essenciais para o nosso trabalho. Em primeiro lugar, procuraremos analisar as relações entre teatro e educação ao longo da história do pensamento, as quais se dão basicamente em torno de duas posições básicas: o essencialismo e o instrumentalismo.

Em segundo lugar, buscaremos identificar as posições fundamentais de alguns teóricos sobre o teatro enquanto linguagem artística específica, sua função social e sua utilidade. Nesse sentido, iremos contrapor a posição de Artaud e a de Brecht com respeito ao uso que ambos fazem da linguagem teatral.

Como nossa preocupação básica é com a aprendizagem de conteúdos escolares, procuraremos em terceiro lugar revisar a literatura a respeito da aprendizagem e do desenvolvimento na perspectiva da teoria sócio-histórica, por ser nosso principal referencial teórico. Dessa forma, iremos analisar os aspectos dessa teoria - desenvolvida originalmente por Vygotsky - que se relacionam e até certo ponto justificam o uso do teatro na educação. Nesse sentido, pensamos mais exatamente na concepção de que o desenvolvimento humano é um fenômeno social e histórico, e que a psicologia do indivíduo é um produto de relações interpsíquicas, eminentemente coletivas e exteriores, que passam a ser internalizadas, tornando-se intra-psíquicas.

Em quarto lugar, iremos analisar as relações entre teatro e aprendizagem a partir do modo como o teatro vem sendo utilizado em termos educacionais com base em dissertações e teses produzidas nas principais faculdades de educação no Brasil. Por fim, procuraremos explorar as

implicações que a perspectiva interacionista oferece para o entendimento da aprendizagem a partir da prática do teatro.

4 RELAÇÕES ENTRE TEATRO E EDUCAÇÃO: ABORDAGEM INSTRUMENTAL E ABORDAGEM ESTÉTICA

O presente capítulo pretende esclarecer os dois eixos principais que tem orientado as relações entre teatro e educação para deixar claro ao leitor o campo em que nos movemos e de que maneira pretendemos atingir nosso objetivo. Definimos acima o que entendemos por teatro estudantil, restando esclarecer os objetivos básicos dessa atividade teatral.

O trabalho com teatro estudantil representa, a nível institucional e político, e também estético e pedagógico, a tentativa de unir os usos essencialista e instrumental na mesma prática pedagógica, realizada em ambiente de sala de aula ou não. Trata-se efetivamente, de ensinar conceitos científicos através da educação estética, encenando espetáculos com qualidade técnica que efetivamente propiciem o aprendizado.

Autores como Ricardo JAPIASSU (2001) e Richard COURTNEY (2001) resumem as opiniões de diversos autores sobre as relações básicas entre teatro e educação, definindo essas posições como essencialista e instrumentalista. Por essencialismo entende-se o uso do teatro na educação preservando-se toda sua pureza estética, ou seja, deve-se almejar a qualidade técnica do espetáculo em todos os seus componentes, desde a interpretação dramática até os recursos que porventura sejam necessários para a montagem como iluminação e figurinos. Já o instrumentalismo no teatro em educação se refere ao teatro como meio para se atingir um fim estranho à atividade teatral, como a aprendizagem de conteúdos extrateatrais, por exemplo, sem haver necessariamente uma preocupação com a qualidade técnica do espetáculo ou com a formação estética do educando envolvido nessa atividade.

Segundo JAPIASSU (2001, p. 23) “o teatro na educação, ainda hoje, é pensado exclusivamente como um meio eficaz para alcançar conteúdos disciplinares extrateatrais ou objetivos pedagógicos muito amplos como, por exemplo, o desenvolvimento de ‘criatividade’. Uma vertente dessa *concepção instrumental*, redutora da potencialidade educativa do teatro na escolarização, denomina-se *play way* ou *método dramático*.”

O *play way* constitui-se em exemplo clássico dos chamados dispositivos dramatizantes, segundo a classificação de Bruner. Constitui-se basicamente na encenação de situações que permitam a assimilação de conteúdos trabalhados pelas diversas disciplinas do currículo escolar. Dessa forma, os alunos encenarão um episódio do conteúdo de História trabalhado pelo

professor, criarão uma adaptação de um excerto do livro de literatura, relacionarão um conteúdo de matemática com um personagem caricato.

Ao afirmar que o *play way* em especial, e a concepção instrumental de modo geral representam uma redução da potencialidade educativa do teatro na escolarização, Japiassu (2001) com certeza têm em mente o fato desses métodos não incorporarem técnicas e materiais tipicamente teatrais para atingir seus objetivos. Trata-se de desconsiderar a riqueza da linguagem teatral justamente naquilo em que ela mais pode contribuir para a aprendizagem, ou seja, o fazer teatral. Não se trata, efetivamente, de condenar espetáculos que abordem temas ligados a Matemática e a Biologia, mas sim de condenar espetáculos teatrais que privilegiem em demasia a Matemática ou a Biologia esquecendo que se trata, em última instância, de teatro. Condena-se, enfim, o descaso para com a linguagem teatral numa atividade que é, para todos os efeitos, teatro.

Dentre os objetivos gerais que podem ser alcançados pelo teatro em suas aplicações educacionais, a eminente teatro-educadora Olga Reverbel enumera os seguintes, sem descuidar da conciliação entre as aplicações estéticas e instrumentais do teatro e sem desvincular a avaliação do produto da avaliação do processo. Nas palavras de REVERBEL (2002, p. 9) “As capacidades intelectuais como a espontaneidade, a imaginação, a observação, a percepção e o relacionamento social, inatas em todo ser humano, mas que necessitam desenvolver-se mais e mais, encontram nas atividades dramáticas o seu maior estímulo. As habilidades físicas – voz, olhar, gestos, movimento, equilíbrio, flexibilidade, expressão corporal e verbal – desenvolvem-se através dos exercícios dramáticos.”

Por outro lado, JAPIASSU (2002, p. 24) também aponta que “as justificativas para o ensino do teatro e das artes na educação escolar, inicialmente de caráter *contextualista* ou *instrumental*, passaram a destacar, pouco a pouco, a contribuição singular das linguagens artísticas para o desenvolvimento cultural e o crescimento pessoal do ser humano, apresentando uma nova perspectiva para apreciação do papel das artes na educação: a abordagem *essencialista* ou *estética*.”

Com respeito a essa segunda abordagem, no entanto, mesmo quando voltada claramente para o ensino do teatro enquanto linguagem artística específica, KOUDELA (1996, p. 61) nos diz que “...durante muito tempo a questão educacional foi fundamentada a partir de uma perspectiva

psicológica ou sociológica, sem considerar a construção estética realizada pelos participantes do fazer teatral. O conceito de teatro era identificado como apresentação de uma produção.”

Como no primeiro caso, relativo ao uso instrumental, KOUDELA (1996) nos revela que mesmo no uso estético do teatro valoriza-se antes o resultado do processo, e não o processo mesmo, o fazer teatral, desconsiderando-se as várias mediações que a linguagem teatral proporciona ao participante, seja em termos de desenvolvimento cultural, seja em termos de aprendizagem de conteúdos curriculares específicos.

A diferenciação básica aqui adotada entre utilizações instrumentais e estéticas do teatro em educação corresponde à maior ênfase dada ao processo ou ao produto. Utilizando-se métodos instrumentais como o *play way*, enfatiza-se basicamente o produto, seja este uma encenação ou simplesmente a aferição da aprendizagem obtida. Por outro lado, e muito menos comum, é o uso estético do teatro em educação, onde se valoriza antes o processo do que o produto, entendendo aqui o produto como a aprendizagem, e não a qualidade cênica do espetáculo. Efetivamente, não pensamos que um professor de teatro, em âmbito escolar, esteja pensando em ensinar História ou Letras em suas aulas, pois pensa na qualidade de professor de Arte em ensinar efetivamente teatro.

Dessa forma, justamente o que interessa - a construção estética ou por vias estéticas de conteúdos extra-estéticos através do fazer teatral - é o que escapa na utilização do teatro ou de sua linguagem em meios escolares. Valoriza-se antes o resultado, o que é visível, e não os procedimentos e as ações que permitem tornar o resultado visível, dentre os quais pensamos em alinhar, além da qualidade estética da obra, sua utilidade pedagógica, no âmbito do teatro escolar.

Nesse sentido nos diz CARTAXO (2001, p. 26) que “Na concepção da educação através da arte, se tem às linguagens artísticas não apenas como um caminho que leva à educação, mas como o seu próprio processo, que também é considerado educador. É uma seqüência endógena, tendo em vista que o aluno conhece as linguagens artísticas e pode expressá-las, trabalhando a partir dos seus próprios sentimentos.”

Ainda sobre este mesmo ponto, CARTAXO (2001, p. 34) afirma que:

Como se pode ver, a aula de artes cênicas não deve ser apenas jogos ou exercícios de representar através de ações ou tarefas com a finalidade de montar um espetáculo. O importante não pode ser o produto final, mas, o processo. É na vivência de experimentar o processo criativo de um trabalho cênico, seja um jogo dramático ou um espetáculo artístico, que aflora o crescimento do novo

aluno. Novo, porque de fato há uma mudança de compreensão e de atuação no processo pedagógico do ensino das artes cênicas, ou seja, ao invés de se enfatizar o aspecto exibicionista, ressalta-se o lado educacional.

Ao apresentar a metodologia utilizada em seu trabalho, KOUDELA (1996, p. 61) nos diz que “essa dicotomia é rompida através do jogo teatral com o modelo de ação brechtiano, quando o aluno passa a ser atuante e observador das ações dramáticas. Instrumento desse processo de aprendizagem é a criação e observação do gesto.”

A respeito da vertente estética, por fim, KOUDELA (1996, p. 62) afirma que

No ensino do teatro, a dicotomia entre processo e produto fez muitas vezes com que se entendesse por resultado de aprendizagem uma “produção”, sem considerar a possibilidade de avaliar, por exemplo, os jogos teatrais criados durante o processo educacional, os quais são partes constituintes do processo de conhecimento. Os significantes gestuais assinalam a produtividade da investigação coletiva. Muitas vezes, ao trabalhar sob pressão de tempo, em função da “produção”, corre-se o risco de não aprofundar a construção estética de significantes.

Na opinião de KOUDELA (1996) o jogo teatral reveste-se de especial importância para o ensino estético de teatro, ou mesmo em sua acepção instrumental, o que pode ser sintetizada pelo fato de que “O jogo teatral oferece uma situação didática alternativa para o processo de ensino/aprendizagem. Objetivo principal do jogo com o modelo de ação brechtiano não é levar o aluno a aprender um conteúdo específico mas sim ensinar/aprender o jogo dialético de raciocínio, como participante de um processo de conhecimento.” (KOUDELA, 1996, p. 62)

Dessa maneira, a ênfase da autora nos jogos teatrais, que servem de base para a construção do espetáculo, desloca o foco do produto para o processo, revelando a riqueza e as múltiplas possibilidades que o teatro oferece, seja em sua vertente estética, seja em sua vertente instrumental.

Conforme verificamos acima, todos os autores citados são unânimes em exigir cuidados estéticos para com o uso do teatro em ambiente escolar. Por outro lado, se todos são também unânimes em condenar o uso meramente recreativo e instrumental do teatro, nenhum deles condena o fazer teatral a partir de necessidades pedagógicas do professor e dos alunos, desde que se preserve o caráter próprio da linguagem teatral em todo o seu alcance estético. Justamente nesse ponto de imbricação entre disciplinas escolares e educação estética em geral é que posicionamos nosso trabalho, procurando superar o uso meramente instrumental através do

cuidado estético, ao mesmo tempo em que buscamos efetivar uma aprendizagem estética através da instrumentalização do fazer teatral, voltada para a aprendizagem de conteúdos escolares, especificamente na disciplina de História.

Em termos históricos, a dupla relação entre o teatro e a educação e entre o uso instrumental e o uso estético do teatro tem sido demonstrada pelas reflexões oriundas de diversos campos do pensamento. Assim, pensadores, educadores, críticos teatrais e dramaturgos balizaram suas considerações levando em conta a possibilidade de se fazer uso do teatro, seja em ambientes de educação formal ou informal, a partir de suas vertentes instrumental ou estética.

5 RELAÇÕES ENTRE TEATRO E EDUCAÇÃO: PERSPECTIVA HISTÓRICA

Esta seção de nosso trabalho procura vincular nossa abordagem a uma longa e notória tradição intelectual, a qual põem em relevo algumas relações entre teatro e educação a partir do julgamento de alguns pensadores de vulto da história da filosofia ocidental. Vejamos algumas dessas idéias desde o surgimento da filosofia na Grécia Antiga até o advento da estética marxista e de suas contribuições ao fazer teatral, especialmente representado pela obra de Brecht e de nosso especial interesse.

O teatro origina-se na cultura grega a partir da religião, mais propriamente dos rituais dionisíacos, e representa originalmente um desenvolvimento do cerimonial realizado nestes rituais. A tragédia foi o resultado da combinação de cantos corais e danças rituais, dando origem ao coro, núcleo primitivo de todo o teatro ocidental. Posteriormente foi sendo introduzido um solista que estabelecia uma espécie de responsório com o coro, inicialmente cantando e posteriormente declamando numa linguagem elevada e poética.

Segundo a tradição, Ésquilo teria acrescentado ao solista um segundo elemento individual, o antagonista, desenvolvendo-se dessa forma um plano de ação separado do coro original. Segundo ARISTÓTELES (1996, p. 31) “Ésquilo foi o primeiro que elevou de um a dois o número dos atores, diminuiu a importância do coro e fez do diálogo protagonista. Sófocles introduziu três atores e a cenografia.”

Apesar da progressiva redução de suas funções, o coro sempre foi conservado, seja na tragédia ou na comédia. Cabia ao coro grego, além de funções dramáticas, um papel fortemente expressivo e épico (narrativo). Dessa forma, ao coro “não lhe cabem funções ativas, mas apenas contemplativas de comentário e reflexão.” (ROSENFELD, 2000, p. 40)

A presença de um elemento narrativo e reflexivo no teatro grego permitia-lhe, portanto, desempenhar clara função didática. Além de ser utilizado para atualizar os mistérios dionisíacos, o teatro também desempenhava importante função didática em outros aspectos da religião grega. Por exemplo, sabe-se que em Elêusis, grande santuário da Ática consagrado a Deméter, utilizava-se da representação de um “drama sagrado, cujo assunto era a lenda de Deméter. Revelavam-se aos iniciados os segredos do mundo subterrâneo e a viagem da alma aos Infernos, após o que eram desvendados os objetos sagrados (*hierá*).” (JARDÉ, 1977, p. 160)

Além de seu uso sagrado, o teatro era considerado um poderoso instrumento de educação para o civismo no contexto das *pólis* gregas, à exceção notável de Platão. Com efeito, entre os pensadores gregos, parece ter sido Platão o primeiro a tratar das relações entre teatro e educação. No entanto, apesar de condenar o teatro enquanto Arte, Platão aprova a utilização de jogos dramáticos com fins educativos. A respeito da sociedade ideal, retratada na obra “A República”, nos diz PLATÃO (1996, p. 120-121) sobre a educação dos guardiões:

Se imitarem, que imitem o que lhes convém desde a infância – coragem, sensatez, pureza, liberdade, e todas as qualidades dessa espécie. Mas a baixeza, não devem praticá-la, nem ser capazes de a imitar, nem nenhum dos outros vícios, a fim de que, partindo da imitação, passem ao gozo da realidade. Ou não te apercebestes de que as imitações, se se perseverar nelas desde a infância, se transformam em hábito e natureza para o corpo, a voz e a inteligência?

Para Platão, a imitação de atos desonestos levaria à desonestidade, como a imitação de atos injustos, levaria à injustiça. Não há, com efeito, uma separação nítida entre imitação e realidade, mas uma solução de continuidade entre o que é imitado e o que realmente encontramos no mundo real. A imitação não é colocada em nível consciente, mas antes é entendida como penetrando o inconsciente e moldando o caráter dos indivíduos, uma vez que é possuidora de forte caráter educativo, possui uma clara função pedagógica. Da mesma forma, segundo PLATÃO (1996, p. 122-123)

O homem que julgo moderado, quando, na sua narrativa, chegar à ocasião de contar um dito ou feito de uma pessoa de bem, quererá exprimir-se como se fosse o próprio, e não se envergonhará dessa imitação, sobretudo ao reproduzir actos de firmeza e bom senso do homem de bem; (vai querer imitar) em menos coisas e em menor grau, quando essa pessoa tiver tergiversado, devido à doença ou à paixão, ou mesmo à embriaguez ou qualquer outro acidente. Quando, porém, se tratar de algum exemplo indigno dele, não quererá copiá-lo afanosamente quem lhe é inferior, a não ser ao de leve, quando ele tiver praticado algum acto honesto; e, mesmo assim, sentir-se-á envergonhado, ao mesmo tempo por não ter prática de imitar seres dessa espécie e por se aborrecer de se modelar e de se formar sobre um tipo de gente que lhe é inferior, desprezando-o no seu espírito, a não ser como entretenimento.

Os artistas, portanto, devem fazer uso da arte e exercê-la apenas na medida em que a Arte contribua para a educação dos cidadãos veiculando valores nobres e elevados. Portanto, a respeito da atuação dos artistas e da construção de suas obras na sociedade ideal, PLATÃO (1996, p. 132) afirma “Mas então só aos poetas é que devemos vigiar e forçá-los a introduzirem nos seus versos

a imagem do carácter bom, ou então a não poetarem entre nós? Ou devemos vigiar também os outros artistas e impedi-los de introduzir na sua obra o vício, a licença, a baixeza, o indecoro, quer na pintura de seres vivos, quer nos edifícios, quer em qualquer outra obra de arte?”

Caso os artistas sejam incapazes de veicular em sua obra os valores almejados pela sociedade ideal, cabe então ao governo proibi-los de exercer sua arte. Apenas aqueles que cumprirmos, através de sua arte, a função pedagógica que se espera, poderão ser admitidos na república, pois esta forma de arte e esta função correspondem ao melhor tipo de educação. Segundo PLATÃO (1996, p. 133)

Devemos mais é procurar aqueles dentre os artistas cuja boa natureza habilitou a seguir os vestígios da natureza do belo e do perfeito, a fim de que os jovens, tal como os habitantes de um lugar saudável, tirem proveito de tudo, de onde quer que algo lhes impressione os olhos ou os ouvidos, procedente de obras belas, como uma brisa salutar de regiões sadias, que logo desde a infância, insensivelmente, os tenha levado a imitar, a apreciar e a estar de harmonia com a razão formosa?

Ao admitir a imitação e a arte imitativa como um elemento pedagógico capaz de contribuir para a boa educação do cidadão, Platão está se referindo à educação pela música, entendida num sentido amplo. Nesse sentido, nomeia os gêneros musicais e os tipos de composição consagrados entre os gregos (a nômica, a ditirâmbica e a trágica), combatendo ao mesmo tempo as mudanças, as novidades, pois “nunca se abalam os gêneros musicais sem abalar as mais altas leis da cidade...”. (PLATÃO, 1996, p.169)

O teatro, por outro lado, entendido como espetáculo, parece não ter lugar na república ideal. Esta posição platônica liga-se fundamentalmente à posição epistemológica mais geral do filósofo, uma vez que o teatro imita a realidade, e esta é mera cópia imperfeita da verdade, a qual só pode ser encontrada na dimensão do ideal. No entanto, Platão advoga uma educação liberal calcada no jogo e na não-compulsão para que as crianças possam desenvolver a tendência natural do seu carácter, como já vimos. Apesar de condenar o teatro, que é mau porque é imitação, está implícita a admissão dos jogos dramáticos no sistema educacional. Assim, “...como dizíamos de início, os nossos filhos devem logo participar em jogos mais conformes com a lei, pensando que, se eles lhe forem contrários, é impossível que daí se formem homens cumpridores da lei e honestos.” (PLATÃO, 1996, p. 170)

Ao contrário de Platão, onde as diversas formas poéticas, incluindo-se o drama, são consideradas nocivas por afastarem-se da verdade e estimularem as paixões, em Aristóteles a poesia é considerada como algo verdadeiro, sério e útil. Para Platão cabe apenas aos jogos imitativos, desde que conformes à lei, um papel relevante na educação dos cidadãos, enquanto para Aristóteles a arte em geral e o teatro em particular são relevantes de qualquer modo para a educação e para a formação geral do cidadão. Os argumentos de Aristóteles para tanto são os seguintes.

Em primeiro lugar, Aristóteles afirma que a imitação é natural à raça humana. Segundo o autor “Ao que parece, duas causas, e ambas naturais, geraram a poesia. O imitar é congênito no homem (e nisso difere dos outros viventes, pois, de todos, é ele o mais imitador, e, por imitação, aprende as primeiras noções), e os homens se comprazem no imitado.”(ARISTÓTELES, 1993, p. 27)

A imitação, que gera a poesia é, portanto, natural ao homem, e aprender através da imitação é um prazer intelectual. Além dessas duas causas naturais, os jogos, incluindo-se aí os jogos dramáticos, deveriam ser utilizados no processo educacional para evitar a indolência, e também porque serviriam ao relaxamento “como um remédio”.

Na “Poética” Aristóteles discorda de Platão no tocante à imitação, ao afirmar que o teatro não imita os fatos, mas as idéias abstratas. Dessa forma, ARISTÓTELES (1993) afirma que os gêneros dramáticos são ambos imitativos, mas diferem na imitação, pois imitam homens diferentes, ou melhor dizendo, ações abstratas e idealizadas de homens diferentes. Dessa forma nos diz Aristóteles que “...a mesma diferença separa a Tragédia da Comédia; procura, esta, imitar os homens piores, e aquela, melhores do que eles ordinariamente são.” (ARISTÓTELES, 1993, p. 23).

A exposição de Aristóteles que encontramos na Poética pode ser resumida efetivamente numa teoria da Tragédia. Além dos pontos mencionados, também é do nosso interesse a parte da obra onde o filósofo introduz a famosa teoria da Catarse, segundo a qual as emoções despertadas pela tragédia purgavam a alma dessas mesmas emoções. Nas palavras de ARISTÓTELES (1993, p. 37) “É pois a Tragédia imitação de uma ação de caráter elevado, completa e de certa extensão, em linguagem ornamentada e com várias espécies de ornamentos distribuídos pelas diversas

partes [do drama], [imitação que se efetua] não por narrativa, mas mediante atores, e que, suscitando o ‘terror e a piedade, tem por efeito a purificação dessas emoções’.”

A linguagem ornamentada, a que faz referência Aristóteles, é a linguagem que tem ritmo, harmonia e canto. Dando clara preferência ao mito presente em cada tragédia, Mito aqui entendido como a trama, o texto, ARISTÓTELES (1993, p. 45) assim julga o espetáculo teatral propriamente dito: “Quanto ao espetáculo cênico, decerto que é o mais emocionante, mas também é o menos artístico e menos próprio da poesia. Na verdade, mesmo sem representação e sem atores, pode a Tragédia manifestar seus efeitos; além disso, a realização de um bom espetáculo mais depende do cenógrafo que do poeta.”

Mais adiante, no entanto, o autor reconhece que a Tragédia pode, também a um nível cênico, atingir seus objetivos. Com efeito, “O terror e a piedade podem surgir por efeito do espetáculo cênico, mas também podem derivar da íntima conexão dos atos, e este é o procedimento preferível e o mais digno do poeta.”(ARISTÓTELES, 1993, p. 71)

Por fim, nas últimas páginas da Poética, ARISTÓTELES (1993, p. 147) além de fazer várias considerações acerca da teoria dos gêneros literários (com efeito, pode-se considerá-lo o criador da teoria dos gêneros), ao comparar a Tragédia, mais nobre representante do gênero dramático, com a Epopéia, faz a seguinte afirmação:

Mas a tragédia é superior porque contém todos os elementos da Epopéia (chega até a servir-se do metro épico), e demais, o que não é pouco, a Melopéia e o espetáculo cênico, que acrescem a intensidade dos prazeres que lhe são próprios. Possui, ainda, grande evidência representativa, quer na leitura, quer na cena; e também a vantagem que resulta de, adentro de mais breves limites, perfeitamente realizar a imitação (resulta mais grato o condensado que o difuso por largo tempo; imagine-se, por exemplo, o efeito que produziria o Édipo de Sófocles em igual número de versos que a Ilíada).

A sistematização empreendida por Aristóteles sobre os gêneros da poesia, seu descomunal senso de observação e a coerência de seus argumentos fazem da Poética a obra fundadora da crítica literária e teatral. A densidade da obra transformaram-na na principal influência de todo pensamento posterior acerca das artes em geral, e do teatro em particular. Dessa forma, é evidente a influência de Aristóteles sobre o pensamento romano, o qual reconhecia a relação direta entre a imitação e o teatro.

Para Cícero o teatro era uma cópia da vida, um espelho dos costumes e teria um propósito educacional, se pudesse ser de utilidade e ensinasse lições morais. Em contrapartida, Cícero critica os costumes gregos, em especial a licenciosidade que concediam ao teatro, pois “Jamais a comédia, se não a tivessem autorizado os costumes públicos, teria podido apresentar no teatro tão vergonhosas infâmias. Os gregos, mais antigos nos seus vícios, permitiam que se dissesse no teatro tudo quanto se quisesse, como se quisesse, sem respeitar os nomes próprios.” (CÍCERO, 1988, p. 173)

O teatro quando usado inescrupulosamente, poderia incorrer, segundo Cícero, para a dissolução dos costumes da sociedade, levando à corrupção das leis e à desagregação da República ideal que o autor defende de maneira tão veemente. Não por acaso, segundo CÍCERO (1988), as leis das Doze Tábuas eram parcias em impor penas capitais, mas previam essa pena para os autores ou recitadores de versos que lançassem sobre outro a infâmia.

Por outro lado, é razoável aceitar que o teatro, poderoso instrumento para a dissolução da República segundo CÍCERO (1988), quando utilizado inadvertidamente ou mesmo com maus propósitos, seria igualmente poderoso quando utilizado em prol do Estado, dos costumes e das leis, contribuindo para a manutenção da justiça e da ordem, as quais estão para as coisas da política como a melodia e o ritmo estão para a música.

Além de Cícero, outros autores romanos se dedicaram à reflexão sobre a atividade dramática. Para Horácio, o teatro precisava tanto entreter quanto educar, e Sêneca, seguindo Aristóteles, também acreditava que o teatro, arte imitativa por excelência, proporcionava o prazer. Segundo SÊNECA (1988, p. 212) “...os homens não se inclinariam tanto aos divertimentos e aos jogos, se o prazer que sentem não satisfizesse a um desejo.”

Durante a Idade Média o predomínio do pensamento platônico levou a Igreja a condenar veementemente o teatro. Apenas com o resgate do aristotelismo feito por Santo Tomás de Aquino é que a atividade teatral floresceu. Santo Tomás deu plena aprovação à representação, mas apenas na medida em que fosse recreação, e aos jogos e divertimentos se propiciassem relaxamento após trabalho sério. Dessa forma surgiu o teatro cristão e litúrgico com claros objetivos didáticos: seu objetivo era o de ajudar o analfabeto a compreender a fé. Foi o teatro que propiciou às massas, durante a Idade Média, a sua educação.

Segundo ROSENFELD (2000) o teatro medieval desenvolveu-se a partir do ritual litúrgico. No entanto, com a abertura proporcionada pelo tomismo os elementos dramáticos foram acentuados e paulatinamente passaram a destacar-se dos rituais, passando por uma fase semilitúrgica e finalmente assumindo seu caráter teatral independente. Nesse sentido, nos diz ROSENFELD (2000, p. 44):

A dramatização crescente, porém, verificou-se de início ainda à base do ritual da missa, interrompido por reflexões acerca do texto bíblico, comentários lírico-épicas, responsórios. Diante desse pano de fundo épico iam pouco a pouco surgindo e como que se destacando os personagens, semi-emancipados do contexto narrativo, mas ainda assim nele inseridos como num mural sem perspectiva...Quando tais “iluminuras” se acentuam e o drama litúrgico já não é apresentado por clérigos e sim por cidadãos da cidade, a “peça” abandona a igreja e deixa de ser um prolongamento do ofício religioso.

Durante a Renascença o humanismo enfatizava a arte do falar, e muitas vezes esta prática se fazia através do diálogo, o que reintroduziu o estudo do teatro antigo. Dessa forma, as encenações escolares tornaram-se comuns, o que permitiu a pensadores desenvolverem formas mais liberais de educação. Sobre este período COURTNEY (2001, p. 10) nos informa que “Rabelais diz, por exemplo, que Gargantua precisa manter-se ocupado com a educação e que o estudo dos livros deve ser suavizado pelo jogo e ocupações manuais. Fornece trezentos e dezesseis jogos para exercitar a mente e o corpo e, além disso, introduz canto, dança, modelagem, pintura, estudo da natureza e trabalho manual – mostrando, dessa forma, uma amplitude de pensamento dois séculos à frente de seu tempo.”

Durante o período Tudor na Inglaterra houve intenso desenvolvimento da atividade teatral dentro das escolas, com predomínio do uso instrumental no exercício da linguagem, no estudo dos clássicos ou para propiciar lições morais. Para Bacon (1988) o teatro teria as virtudes de fortalecer a memória, regular o tom de voz e a pronúncia e ensinar um comportamento decente para a fisionomia e gestuação.

Montaigne sentenciava que uma criança deveria antes “atuar” do que repetir suas lições, e considerava que os jogos das crianças eram sua mais séria ocupação. A esse respeito, MONTAIGNE nos transmite o que teria dito Agesilau, rei de Esparta, a respeito da boa educação, quando lhe perguntaram o que deveriam as crianças aprender: “...o que terão de fazer quando crescerem.” (MONTAIGNE, 1987, p. 74) Ainda nesse sentido, Montaigne continua

elogiando o sistema educacional espartano como um sistema voltado para a ação, ao afirmar que “Em Atenas aprendia-se a bem falar; lá, a bem fazer.” (MONTAIGNE, 1987, p. 74)

A opinião de MONTAIGNE (1987, p. 83) é a de que a educação formal, escolar, deve ser curta e precisa, o que significa que o aluno “não deve ficar entregue aos pedagogos senão até aos quinze ou dezesseis anos; o resto é da ação. Empregue-se, pois, esse tempo que é curto no ensino do necessário.” O necessário, no caso, são os preceitos mais “singelos” da filosofia, deixando-se de lado o poema lírico e as sutilezas da dialética.

Fiel ao princípio do naturalismo, tão característico do Renascimento, MONTAIGNE (1987) nos adverte a respeito da força das “tendências naturais” para a formação do caráter humano. Uma forma de realçar ou controlar essas tendências “naturais” seria exatamente o tipo de atividade a que se dedicam as crianças, consideradas não como meras brincadeiras, mas como ações da maior importância. Nesse sentido, MONTAIGNE (1987, p. 58) afirma que “...fui educado na infância a andar sempre pela estrada larga e a recusar-me a introduzir em meus folguedos intrigas e malícias, pois os jogos infantis devem julgar-se não apenas como divertimentos mas ainda como ações de importância.”

O ensino de filosofia, núcleo central do “currículo” de Montaigne, não deve ser feito de maneira direta e sistemática, mas de entremeio a outras atividades, pois a filosofia deve ser ensinada ao acaso, de acordo com o momento e o lugar. Dessa forma, “Os exercícios e até os jogos, as corridas, a luta, a música, a dança, a caça, a equitação, a esgrima constituirão boa parte do estudo.” (MONTAIGNE, 1987, p. 84)

Sobre o ensino da filosofia por meio de métodos diversos ou entre métodos diversos, consideramos importantes as afirmações de MONTAIGNE (1987, p. 84) que afirma: “Onde esteja o proveito esteja também a diversão. Há que pôr açúcar nos alimentos úteis à criança e fel nos nocivos.”

Dentre os açúcares que recomenda Montaigne para o ensino da Filosofia, está incluído o teatro. Após relatar suas próprias experiências como ator estudantil, MONTAIGNE (1987, p. 89) afirma ser o teatro “...um exercício que não deixo de louvar nos jovens de boa família; vi depois príncipes nossos entregarem-se a ele, a exemplo dos antigos, e o fazerem muito bem.”

Por fim, o autor esclarece que sempre acusou “...de impertinência os que condenam tais distrações, e de injustiça os que recusam a entrada de nossas cidades aos comediantes dignos, privando o povo de um prazer público.” (MONTAIGNE, 1987, p. 89)

Em termos técnicos, é durante este período que se acrescenta à original unidade de ação proposta por Aristóteles, também as unidades de tempo e lugar na criação de uma obra dramática.

Durante o século XVII a influência dos puritanos e o desenvolvimento do raciocínio indutivo de Bacon levaram o teatro escolar na Inglaterra a um retraimento. Aliado a isso, a opinião de Locke de que a educação era a formação de hábitos da mente - o que implicava que o método era mais importante do que o conteúdo - levou a um fenecimento do teatro escolar, considerado válido apenas enquanto agradasse intelectualmente, ou seja, a arte deveria ser eminentemente prática.

Na França, igualmente, a opinião de Descartes de que o indivíduo tinha liberdade de pensamento apenas enquanto o pensamento fosse claro e pudesse suportar um teste prático, contribuíram para o abandono do teatro enquanto recurso educacional. Apesar disso, foi exatamente na França que houve um certo florescimento do teatro estudantil com a fundação do convento de Saint-Cyr. No entanto, mesmo antes da Revolução Francesa, o teatro escolar foi sendo suprimido.

O grande pedagogo do século XVIII é sem dúvida Rousseau, autor seminal tanto para entendermos a Revolução Francesa quanto o próprio romantismo. Para Rousseau, nada mais indesejável do que transferir a educação das crianças para outros, cabendo aos pais um papel fundamental nesse sentido. O papel da família é central para manter intactos sua índole natural e para que a criança possa conhecer-se. Por outro lado, Rousseau reprova terminantemente os métodos educacionais de sua época, considerando-os repressivos, cruéis e prejudiciais. Talvez o ponto básico do qual parte Rousseau seja o de considerar a criança em toda a sua inteireza, ou seja, enquanto criança, e não um adulto em miniatura, o que justificaria os métodos empregados para “corregir las malas inclinaciones del hombre...” (ROUSSEAU, 1950, p. 101)

Dessa forma, para ROUSSEAU (1950, p. 101) “La humanidad tiene su lugar en el orden de las cosas, y el niño el suyo en el orden de la vida humana; es necesario considerar al hombre en el hombre y al niño en el niño.” Ora, isto implica toda uma reformulação da pedagogia da época, a qual deveria estar voltada para educar crianças, com suas características e

comportamentos próprios, antes de voltar-se para a disciplina e para o mundo dos valores adultos. Assim, Rousseau recomenda aos educadores:

Amad la infancia; favoreced sus juegos; sus deleites, su amable instinto. Quién de vosotros no ha deseado alguna vez volverse a la edad en que la risa no falta de los labios y en que siempre está serena el alma? Por qué queréis estorbar que disfruten los inocentes niños de esos fugaces momentos que tan rápidos huyen, y de bien tan precioso de que no pueden abusar? Por qué queréis llenar de amargura y de dolores esos años primeros que tan veloces pasarán para ellos y que ya para vosotros no pueden volver? ¹

O apelo à natureza é evidente em Rousseau. Para ele, está claro que a natureza dispõe em planos diferentes o adulto e a criança, que as necessidades naturais ou inatas são diferentes para um e para outro, e que tais necessidades devem evidentemente ser levadas em conta pela pedagogia. Ora, o cultivo e o desenvolvimento da razão seria a obra mestre da educação. No entanto, para ROUSSEAU (1950, p. 116) “Entre todas las facultades del hombre, la razón, que, por decirlo así, es un compuesto de todas las demás, es la que con más dificultad y lentitud se desenvuelve. Dessa maneira, querer educar uma criança através de métodos racionais seria (...) empezar por el fin, y querer que la obra sea el instrumento.” (ROUSSEAU, 1950, p. 116)

Por outro lado, o despontar do movimento “sentimental” por toda a Europa a partir da metade do século XVIII rompe o consenso anterior. Procura-se agora um teatro que procure se aproximar dos homens comuns e da natureza e que vise uma moral social definida, que trate dos “deveres dos homens” como dizia Diderot. O Romantismo acabou por triunfar a partir do final do século XVIII, e a natureza foi colocada como seu elemento fundamental.

Segundo DUTRA (1973, p. 83) “O Romantismo abre novos horizontes. Mistura gêneros, não obedece a regras, opta pela variação de cenários e de recursos. O teatro passa a ser escrito em prosa e passa a ser simplesmente falado, não recitado.”

Na Alemanha, Schiller considerava o teatro profissional como o grande educador popular, ao contrário de Goethe. Para esse último, no entanto, o teatro escolar teria um efeito

¹ Amai a infância; favorecei seu jogos; seus deleites, seu amável instinto. Quem de vocês não desejou alguma vez voltar a idade da infância em que o riso não sai dos lábios e em que sempre está serena a alma? Por que queres impedir que desfrutem as crianças inocentes desses momentos fugazes que fogem tão rápidos, e de um bem tão precioso do qual não podem desfrutar? Por que queres encher de amargura e de dor esses primeiros anos que passarão tão rápidos para eles e que para vocês já não podem voltar?

benéfico tanto sobre o espectador quanto sobre o ator na medida em que exige grandes habilidades de memória, gesto e disciplina interna. Quanto à improvisação, é de grande valor pois ordena os pensamentos mais íntimos e assim desenvolve a imaginação. Por outro lado, seria obrigação do teatro desenvolver idéias, despertar emoções e pensamentos que a platéia deveria sentir, antecipando posições assumidas mais tarde por Bérghson e Bernard Shaw.

Alem disso, Goethe aplicou à sua avaliação do teatro outro conceito romântico, o da dualidade do processo de vida, uma vez que o homem está sujeito a forças que ora o atiram para um lado, ora para outro. Em Goethe estas forças eram vistas como uma espécie de morte e ressurreição, de modo que a arte dramática na situação escolar, como a própria vida, deveria envolver morte e renascimento, caso o teatro pretendesse ter um significado. O aluno exposto à educação dramática apareceria renascido a partir de sua destruição no palco, conferindo à representação um sentido humanizante de grande intensidade.

Em Nietzsche essa dualidade foi desenvolvida para mostrar que o teatro representa o desejo de viver do homem, o qual alcança ali a superação do caráter transitório da existência. Para Nietzsche vida e teatro estão dominados pelas forças de Apolo e Dionísio, e se constituem em campo onde se encontram o idealista e o primitivo, o criador de sonhos que os representa na arte e o homem emocional que cria a arte em êxtase. A verdadeira arte seria então aquela na qual Dionísio se encontra com Apolo, a emoção sendo configurada pela razão.

O século XX inaugura uma nova era para o teatro, o chamado teatro realista. No entanto, o século XX é também o século da experimentação, e a atividade teatral toma múltiplos caminhos. Ligado ao teatro realista surge o teatro de teses, mas também floresce o teatro do absurdo, o realismo fantástico, o teatro da crueldade e tantos outros. Para DUTRA (1973) o teatro moderno do século XX começou com as obras de Ibsen e Pirandello, o primeiro fundador do teatro de tese e o segundo um renovador da cena teatral e grande conhecedor da psicologia humana.

O século XX marca também o surgimento da estética marxista e do teatro político, na mais alta acepção do termo. Os trabalhos de Piscator inauguram este campo, e Brecht leva às últimas conseqüências o caráter formativo e pedagógico do teatro. O público também mudou, como bem assinalou Brecht, o que exigiu de dramaturgos e diretores uma nova postura frente à encenação. Segundo DUTRA (1973, p. 85) “Vivemos numa era de pesquisa, em termos de

expressão teatral, pesquisa psicológica em termos de interpretação e análise dos atores por si mesmos e pelo público, que agora já não é passivo ou divertido, mas participa, vê de longe, à distância, como ensina Brecht; este público atual julga, busca entender, aceita ou não, opina, convive, procura decisões e soluções.”

Pensamos ter indicado, neste capítulo, a longa evolução do pensamento ocidental sobre as implicações do teatro e da educação. Vimos que o teatro, condenado por Platão, foi resgatado por Aristóteles em termos educacionais, e passou então a fazer parte do repertório dos meios didáticos utilizados para a educação, tanto entre os gregos como entre os romanos. A seguir, verificamos como o teatro foi combatido e depois incorporado pela Igreja Católica durante a Idade Média tendo em vista a incorporação dos “valores” cristãos pela imensa maioria do povo analfabeto.

A seguir, vimos como Rousseau, em especial, valorizou as atividades dramáticas como muito apropriadas para a educação das crianças, o que desembocou no movimento romântico. Por outro lado, Nietzsche considera a arte e o teatro como resultado do confronto entre razão e emoção e como possibilidade de superação das contradições entre ambas. Por fim, o pensamento marxista e a estética associada a este pensamento evidenciam o teatro como possuidor de um potencial pedagógico insuperável, o que leva os dramaturgos marxistas, em especial Brecht, a procurar técnicas de representação ou tecnologias que permitam ao público encarar o espetáculo teatral como algo científico.

Acreditamos firmemente, como Brecht, que o teatro possui um caráter e uma função pedagógica inegáveis. À experimentação ao nível das técnicas mais eficazes para potencializar o alcance didático do teatro, tão característica em Brecht, pretendemos acrescentar este estudo exploratório sobre o papel do teatro na formação de conceitos científicos. Formação política num caso, formação científica no outro, mas ambos girando em torno do eixo central representado pelo teatro.

6 TEATRO NUMA PERSPECTIVA TEÓRICA: CONCEITOS, AUTORES, PERSPECTIVAS.

Vimos no capítulo anterior alguns autores que tomaram como objeto de sua reflexão as relações entre teatro e educação até o início do século XX, tradição onde pretendemos que este trabalho se insira. Esta longa tradição desemboca, dentre outras vertentes, na estética marxista, e em termos de teatro, na obra de Brecht em especial. Ora, Brecht foi acusado por muitos de ter despido o teatro de alguns de seus elementos essenciais como a emoção e os instintos, tornando-o um teatro científico, materialista, racional, negando em última instância o teatro e sua linguagem, ou pervertendo-a. Vejamos então o que se entende por linguagem teatral e qual o uso que Brecht faz desta linguagem.

6.1 A especificidade da Linguagem Teatral

Utilizamos largamente neste trabalho o termo “linguagem teatral” o que implica a pressuposição de que o trabalho com o teatro evidencia o uso de uma linguagem específica, distinta da linguagem oral e escrita, da linguagem musical ou da linguagem corporal expressiva demonstrada pelos gestos e pela face. Sendo assim, é fundamental definirmos em primeiro lugar o que se entende por linguagem teatral. Para tanto lançaremos mão do conceito de Artaud no contexto de sua crítica à supremacia da palavra no teatro. Segundo ARTAUD (1986, p. 57):

Em face desta sujeição do teatro à palavra, podemos perguntar se por acaso o teatro não possui uma linguagem própria, se é realmente ilusório considerá-lo como arte autônoma e independente, na mesma medida em que o são a música, a pintura, a dança, etc., etc.

Verifica-se que semelhante linguagem, se existente, confunde-se necessariamente com a encenação considerada:

1º De um lado, como materialização visual e plástica da palavra.

2º Como a linguagem de tudo que pode ser dito e significado em cena independentemente da palavra; tudo que encontra sua expressão no espaço ou que pode ser atingido ou desagregado pelo espaço.

Como fica claro, Artaud não pretende suprimir a palavra do teatro mas pretende elevá-la a um plano superior, físico, no qual a palavra atinge maior eficácia na medida em que sua mensagem é articulada em meio a expressão objetiva dos gestos, é mediada por tudo aquilo que é gesto, ruído, cor e plasticidade do espaço cênico. Sua crítica à palavra reside mais no fato dela, dentro da cultura ocidental, constituir o estágio final do pensamento, que se perde ao exteriorizar-

se, do que na possibilidade da palavra em destruir as aparências para chegar até ao espírito. Assim a linguagem articulada, no teatro ocidental, serve mais para resolver conflitos psicológicos ou morais, ao passo que tais conflitos não precisariam da cena teatral para se resolverem.

Sobre a linguagem teatral, ARTAUD (1986, p. 57) prossegue:

Sobre uma tal linguagem da encenação, entendida como linguagem teatral pura, a questão é saber se ela é capaz de atingir o mesmo propósito interior da palavra; se, teatralmente e sob o ponto de vista do espírito, pode aspirar à mesma eficácia intelectual da linguagem articulada. Ou seja, podemos perguntar se ela é capaz, não de especificar pensamentos, mas sim de fazer pensar se ela é capaz de levar o espírito a tomar atitudes profundas e eficazes a partir do seu próprio ponto de vista.

Temos então a linguagem teatral dotada de potencialidades distintas e mais amplas do que a linguagem escrita. Segundo ARTAUD (1986, p. 58) “Fazer com que a cena seja dominada pela linguagem articulada, ou pela expressão articulada através da palavra, em detrimento da expressão objetiva dos gestos e de tudo que atinge o espírito por meio de sons no espaço, é voltar as costas às necessidades físicas da cena e insurgir-se contra suas possibilidades.” Ainda segundo o mesmo autor, com respeito à questão da linguagem teatral “...trata-se de saber se não existem atitudes, no campo da inteligência e do pensamento, que não podem ser captadas pelas palavras e que são expressadas com muito maior precisão pelos gestos ou por tudo que participa da linguagem no espaço.” (ARTAUD, 1986, p. 59)

A linguagem teatral, do ponto de vista de Artaud, pressupõe portanto a plena utilização do espaço, e resgata o papel do corpo como elemento essencial para que o conhecimento seja produzido. Trata-se então de uma linguagem que rompe com a tradição racionalista da cultura ocidental inaugurada por Platão em sua distinção entre corpo e alma. A linguagem teatral recompõe o homem em sua totalidade, e considera que o indivíduo da aprendizagem é um ser total. Deste modo a aprendizagem só pode ser conseguida na medida em que leva em conta todas as dimensões do ser humano, na medida em que considera o sujeito da aprendizagem não apenas como um ser racional, mas como um organismo vivo que interage fisicamente com o meio ao seu redor.

A nosso ver, o que Artaud propõe é uma definição da linguagem teatral a partir da sua múltipla composição, como um emaranhado de signos de naturezas diferentes que perdem sua autonomia ao participar da constituição de uma linguagem artística específica no momento de sua

realização. Com efeito, a linguagem teatral, ao ser acionada no início do espetáculo, subsume seus elementos particulares (a luz, o som, o gesto, a máscara etc) em algo maior, o efeito teatral, o qual atinge o espectador através de vários caminhos perceptivos, emotivos e cognitivos. Com efeito, a fruição da música no conforto do lar é diferente de sua fruição no encadeamento com outros recursos cênicos segundo Artaud (1986).

Precisamente por esse motivo é que o teatro não pode ser visto como um amálgama que resulta da mera colisão de culturas artísticas distintas, e que compreendem campos tão variados que vão da escultura à música, da mímica à arquitetura.

No momento da encenação, entendida como a produção do espetáculo teatral, surge momentaneamente a linguagem teatral em toda sua riqueza e efemeridade. Nela encontramos a pintura, a dança, a performance e a literatura, mas também encontramos algo mais. Chama-se teatro, e define-se como um todo, cujo resultado vai além da soma de suas partes.

A respeito da linguagem teatral Pupo, ao delimitar a produção teatral dirigida para crianças como seu objeto de pesquisa, nos diz que “a análise que se segue toma como referência apenas um de seus aspectos, a dramaturgia, não se detendo no exame de outros sistemas de signos cuja combinação resulta no espetáculo.”(PUPO, 1991, p. 23)

Em outro trecho de sua obra, no qual a autora analisa locais e modalidades de apresentação de peças infantis em São Paulo na década de 70, PUPO (1991, p. 39) nos diz que “fatores essenciais na construção da significação do espetáculo, tais como os signos relativos ao cenário e à iluminação, entre outros, ficam condicionados às necessidades do espetáculo para adultos que costuma ter lugar no mesmo palco, durante a noite.”

Por fim, o tema da linguagem teatral reaparece de maneira explícita no texto de Pupo na seguinte passagem onde a autora afirma que “o cuidado na realização da montagem passa a implicar o reconhecimento de que o espetáculo se compõe a partir da integração de diferentes sistemas de signos (verbal, gestual, plástico, sonoro) portadores de múltiplas significações.”(PUPO, 1991, p. 42)

Também neste sentido Ingrid Koudela, ao estabelecer as diferenças entre texto literário e texto teatral, afirma que “Denominaremos o universo criado através de palavras de texto literário, enquanto o universo criado através da materialização cênica (ações e imagens físicas que podem

ser de ordem dramática, plástica ou musical) será denominado texto teatral.” (KOUDELA, 1996, p. 105)

A especificidade da linguagem teatral é determinada de maneira mais enfática na passagem seguinte da obra de KOUDELA (1996, p. 105) onde se lê:

A diferença entre texto literário e texto teatral reside na relação criada com o espectador e/ou participante da ação dramática. As ações e imagens emergem fisicamente na construção do texto teatral, enquanto que no texto literário elas permanecem interiorizadas na mente do leitor. No palco, as personagens aparecem em cena, enquanto a leitura da criação literária, como é o caso de poemas e romances por exemplo, prescinde de ser compartilhada com o outro. O leitor cria o universo da obra imaginariamente, atribuindo-lhe qualidades iconográficas.

Inicialmente, esta definição de linguagem teatral como algo espacial e físico, reunindo diversos sistemas de signos para sua consecução e exigindo de seu executor o uso de toda a sensibilidade, emoção e instinto humanos pode parecer profundamente conflitante com a obra de Bertold Brecht, na medida em que o teatro brechtiano busca uma racionalização das emoções, um controle crítico e consciente do corpo, do gesto e do espaço. Devido ao fato de utilizarmos Brecht profusamente em nossas análises quanto ao papel do teatro na aprendizagem escolar procuraremos mostrar a profunda concordância de Brecht com esta definição e o uso que faz da mesma, principalmente em seus aspectos pedagógicos.

Longe de negar as diferentes semiologias presentes no teatro, Brecht faz uso diferente das mesmas. O chamado “teatro da crueldade”, formulado inicialmente por Artaud deu origem, nos anos posteriores e em termos de seus enunciados básicos, a tendências dramatúrgicas que fizeram usos tão diferentes de suas idéias que recobrem do teatro de absurdo às criações sensoriais ou irracionais, compreendendo realizações que vão do Living Theater às obras de Grotowsky.

Por outro lado, a discordância básica entre Artaud e Brecht parece residir na clássica confusão entre objeto representado e representação. Para representar a irracionalidade pode ser suficiente, mas de maneira nenhuma necessário, que se utilizem técnicas de representação irracionais, baseadas no instinto e na emoção puras. Antes “um método de trabalho que procede racionalmente é igualmente capaz de apresentar a irracionalidade e a falta de razão do mundo de hoje.” (PEIXOTO, 1981, p.62)

Dentre os recursos literários que Brecht lança mão está, por exemplo, o “grotesco”. Entende-se por grotesco a associação do incoerente, a conjugação do díspar, a fusão do que não

se casa. Ao lançar mão do grotesco, Brecht se aproxima de outras correntes atuais, que vão do Teatro de vanguarda à obra de Kafka. Segundo ROSENFELD (2000, p. 158) “Brecht, porém, usa recursos grotescos e torna o mundo desfamiliar a fim de explicar e orientar. As correntes mencionadas, ao contrário, tendem a exprimir através do grotesco a desorientação em face de uma realidade tornada estranha e imperscrutável.”

Da mesma forma, Fernando PEIXOTO, (1981, p.62) ao citar o encenador brechtiano Manfred Wekwerth, afirma que a “confusão, o caos também devem ser o tema de nosso teatro. Mas com uma diferença, em relação ao teatro de absurdo: *a confusão representada não deve ser mostrada de tal maneira que acabe levando o espectador à confusão.*”

Dessa maneira, o teatro brechtiano não deve renunciar à representação da crueldade, mas o fará não se limitando aos sofrimentos físicos, paixões e torturas, pois isso significaria limitar a eficácia que possui o teatro, reduzindo-o a efeitos emocionais. Por outro lado, também a possibilidade de controle por parte do espectador seria reduzida, na medida em que tudo pareceria estar ocorrendo na realidade.

De maneira contundente, PEIXOTO (1981, p. 62-63) esclarece que:

Na verdade, hoje, muitos dos defensores destas tendências que privilegiam o caos anárquico e o desesperado apocalipse existencial, numa negação sistemática do historicismo e do materialismo racionalista como instrumento do conhecimento e transformação da sociedade, acabam negando também a própria noção de representação, retomando, sob a aparência de inovação, a idéia de vivência pura e espontânea, e assim anulando a teatralidade em nome da reinstauração de espetáculos voltados para a celebração de rituais e cerimoniais místicos e mágicos.

A discordância entre Artaud e Brecht não se situa, portanto, ao nível da caracterização da linguagem teatral, mas ao uso que é feito dela para se atingir um objetivo comum, a denúncia da irracionalidade. Trata-se, enfim, de uma questão relativa à técnica de representação, o que é indicado, entre outras coisas, pelo fato da *Lehrstück* ser chamada de “teatro da crueldade brechtiano” (citado por KOUDELA, 1996, p. 107) em análises literárias alemãs, numa clara referência ao paralelismo entre o teatro de Artaud e o teatro de Brecht.

Apoiado nesses autores e na obra de Brecht esperamos demonstrar no próximo capítulo as possibilidades que a proposta dramaturgica de Brecht apresenta em termos de utilização dos “instintos” e da “emoção” na encenação teatral, não se tratando, em absoluto, de uma dramaturgia fria, puramente racional ou mecânica. Com efeito, BRECHT (1967) realiza a nível da encenação

teatral o que pretendemos indicar nesse trabalho a nível de teatro estudantil. Com efeito, em Brecht trata-se de educação política, enquanto nós pensamos em aprendizagem científica.

Dessa forma pretendemos demonstrar em nossa metodologia o potencial pedagógico da proposta de Brecht na medida em que ela preserva a riqueza de signos e de recursos expressivos próprios da linguagem teatral, mas o faz através de técnicas que interrompem o fluxo emotivo e catártico da platéia e dos atores, permitindo o posicionamento crítico e a aprendizagem. Vejamos como se constitui historicamente a obra de Brecht, quais são suas influências e quais as técnicas utilizadas por ele em sua busca por um teatro didático.

6.2. Bertold Brecht: homem de teatro e educador

A distinção feita na obra de Brecht entre teatro épico e didático não deve encobrir a preocupação básica do dramaturgo em conferir ao teatro uma posição definida dentro do espectro cultural. As técnicas básicas do teatro de Brecht estão presentes em ambos os tipos de dramaturgia, e os dois tipos de teatro, o épico e o didático, são obviamente educativos.

A dupla vertente da obra de Brecht, a sua estética e o seu processo criativo devem ser entendidos a partir da sua formação política, da sua história de vida e da sua época. Na Alemanha, Brecht presenciou, discutiu e combateu a ascensão do nazismo. Junto com um grupo de intelectuais que abrangia figuras do nível de Korsch, Benjamin e Adorno iniciou-se no marxismo, amplamente orientado por Korsch.

Em Marx, Brecht encontrou o profundo humanismo e a dimensão humanizadora da Arte. Para Peixoto o marxismo representava "...um materialismo essencialmente antropocêntrico. O homem, concebido como parte específica da natureza, é automediador e autoconstitui-se historicamente, bem como constitui todas as suas potencialidades, as quais não são pressupostas como algum estado original dado, mas são construídas na e pela práxis." (PEIXOTO, 2003, p. 41)

A práxis, com efeito, é um conceito central do sistema marxista, na medida em que resguarda o marxismo de qualquer resquício de mecanicismo ou de idealismo. Para PEIXOTO (2003, p. 42) o conceito de práxis determina que o homem:

faz-se de modo dialético – ao construir o mundo e a história, e ao ser por eles construído – no embate com a natureza para a obtenção e construção dos meios de subsistência; é na ação sobre a natureza que o homem processa a objetivação de sua subjetividade nos objetos que cria – constrói, ao mesmo tempo em que promove a subjetividade do mundo objetivo, imprimindo-lhe a marca do humano, quer dizer, humanizando-o.

A produção em geral, e a produção de objetos artísticos, em particular, reveste-se desse caráter construtivo e autoconstrutivo. A produção e o consumo também se autoconstituem, pois “a produção não se limita a fornecer um objeto material à necessidade, fornece ainda uma necessidade ao objeto material.” (MARX, 1987, p. 10) Assim, o consumo não é apenas necessidade, mas impulso mediado pelo objeto. Segundo MARX (1987, p. 10) “A necessidade que sente deste objeto é criada pela percepção do mesmo. O objeto de arte, tal como qualquer outro produto, cria um público capaz de compreender a arte e de apreciar a beleza. Portanto, a produção não cria somente um objeto para o sujeito, mas também um sujeito para o objeto.”

Dessa maneira, para o artista está posto o desafio de humanizar ou, em muitos casos, re-humanizar os sentidos do homem, “pois que este, na sua práxis, ao operar com a matéria, trabalha direta e fundamentalmente com a sensibilidade humana, sem esquecer, no entanto, que a arte, ao ser captada como totalidade, refere-se e capta, por sua vez, a totalidade do homem: o sensível, o cognitivo e o ético.” (PEIXOTO, 2003, p. 49)

A responsabilidade social do artista não decorre apenas de sua práxis. O materialismo dialético enfatiza, além disso, o papel da estética no conjunto da vida social, da mesma forma que o jurídico e o cognitivo são variedades do social. Dessa forma, segundo PEIXOTO (2003, p. 50) “a arte, como todos os demais produtos da criação humana, é immanentemente social: nasce na e para a sociedade. Daí que o extra-artístico não existe como um elemento estranho que afeta a arte...” Ao contrário, toda grande obra expressa de modo relativamente adequado e coerente, uma visão de mundo, a qual reúne expressões individuais e sociais ao mesmo tempo. Esse é o motivo, aliás, da persistência e permanente atualidade das chamadas obras-primas, mais do que serem produtos de gênio. Não por outro motivo MARX (1987, p. 25) aponta: “Mas a dificuldade não está em compreender que a arte grega e a epopéia estão ligadas a certas formas do desenvolvimento social. A dificuldade reside no fato de nos proporcionarem ainda um prazer estético e de terem ainda para nós, em certos aspectos, o valor de normas e de modelos inacessíveis.”

A obra de Brecht, considerada arcaica e datada por muitos cumpre sem dúvida as funções que se exige do artista, como o nível de conhecimento da realidade, o domínio das emoções e o domínio das técnicas específicas de seu fazer artístico. Segundo PEIXOTO (2003, p. 55) “Sem que tenha um domínio relativo de tais condições, fica difícil ao artista produzir uma arte com conteúdo e qualidade, que apresente condições de servir à sua função social, qual seja, a de ‘fazer-se o eco e o reflexo da experiência comum, dos grandes eventos e idéias do seu povo, da sua classe e do seu tempo.’”

Através da arte, o artista apresenta ao público o novo, ou uma nova visão de mundo. Nesse sentido, a obra artística atua sobre o público proporcionando-lhes prazer e conhecimento, num movimento estético de fruição e performance. Autores como Brook apontam o efeito do público sobre o ator, inversamente ao que faz Brecht, ao apontar o papel do autor e do ator sobre o novo público. Entretanto Brecht não é cego para o público, na medida em que pensa a atuação não para o ator, mas para o público, pois o foco de sua obra é a “linguagem” ou efeito “teatral”, voltada para o coletivo, sem o que o termo *teathron* não teria sentido algum. O teatro permite ao público, segundo PEIXOTO (2003, p. 56) ampliar “...a consciência da realidade, enquanto simultânea e dialeticamente podem se ver, tornarem-se observadores de si próprios vivendo essa situação – ou seja, ao mesmo tempo em que mergulham numa realidade até então inusitada, pelo distanciamento e reflexão sobre seu próprio pensar e sentir, ensinam a si próprios uma ampliação tanto da consciência como da autoconsciência.”

A arte enquanto ideologia, modo de conhecimento e criação, tal como o vê a estética marxista, expressa para o público um concreto social e histórico, ou se quiser, o ser social e histórico que a cria. A obra de arte, ao expressar uma dada visão de mundo – embora sempre expressa concretamente, nos termos do artista - representa a máxima consciência alcançada pelo artista como membro de um grupo ou classe social, e portanto a arte não pode ser neutra perante essa realidade. Vemos aqui a interpretação da arte pela estética marxista enquanto ideologia. Sobre a parcialidade da arte, PEIXOTO (2003, p. 60) nos diz:

Além disso, tendo-se o homem por indivíduo determinado, que se autodetermina, todas as decisões que possa vir a tomar sobre a obra – concepção estética, conteúdo-forma, técnica, materiais e instrumental – todo esse conjunto de idéias e procedimentos necessários à feitura de uma obra está imediatamente vinculado a uma determinada época e uma determinada sociedade, que, dessa forma, fazem-se presentes no objeto estético. Por tudo isso, a obra é carregada de

concessões, valores, escolhas e decisões, o que a torna uma particularidade criada, uma nova realidade social.

A arte, na medida em que não pode ser neutra, também não pode ser atemporal, eterna. Enquanto materialmente construída, é datada, pois também são históricas e datadas todas as formas de produção e de organização social, sem as quais os gênios não seriam possíveis. Enquanto produto da práxis, enquanto produto simultâneo do fazer e do conhecimento, a posição ética do artista ante a realidade deve contribuir para humanizar seu criador da mesma forma que o público na condição de fruidor ativo. A obra de arte na ótica marxista torna a posição ética e epistemológica do artista elementos indispensáveis para a construção do objeto artístico, pois entende a obra como forma de conhecimento.

A concepção de arte como conhecimento é derivada em Brecht tanto de Marx como do pensamento iluminista, na medida em que Brecht toma de Diderot a idéia do teatro como ensino e diversão. Também em Diderot os tempos eram revolucionários, e a arte, mais uma vez, não poderia permanecer passível perante os acontecimentos, apenas retratando-os. Deveria elucidá-los.

A respeito da influência de Diderot, PEIXOTO (1981) cita em sua análise do *Messingkauf* o seguinte diálogo:

o dramaturgo afirma que Diderot defendeu o teatro como um meio de diversão (*Unterhaltung*) e de ensino (*Belehrung*), definição que Brecht sempre repetiu como essencialmente correta, e conclui – *me parece que você tem a intenção de suprimir a primeira destas funções*. Responde prontamente o filósofo: *Mas vocês suprimiram a segunda. Os divertimentos que vocês realizam já nada mais possuem de instrutivo. Vamos agora ver se os meus ensinamentos têm alguma coisa de diversão*. Haverá contradição entre estas duas funções? Toda a obra de Brecht é a prova em contrário.

A necessidade de combater o capitalismo e a sua expressão mais cruel, o nazismo, representou em Brecht uma recusa radical ao totalitarismo, levando-o a buscar uma arte que atingisse um alto grau de reflexão e de organização. Ora, isso indicava a necessidade do teatro se aproximar da ciência, e do marxismo.

A crítica ao capitalismo e ao teatro burguês implicavam igualmente a crítica aos dramaturgos a serviço do “sistema”. Em certo sentido, a vida e a obra de Brecht apontam uma contradição inconciliável entre arte e capitalismo, pois o artista que produz subsumido pelo

sistema capitalista torna-se um assalariado da indústria cultural. Nas palavras de PEIXOTO (2003, p. 24) “A sobrevivência do artista e do intelectual no sistema capitalista só é permitida e garantida pela aceitação dessa forma de relação de produção.”

Em suma, o resultado dessas influências levaram Brecht a procurar um tipo de teatro novo, ancorado na teoria marxista e com um papel definido dentro do processo de construção do mundo socialista, um teatro revolucionário que faça parte de um processo transformador. A produção artística, tornada parte integrante da produção capitalista, reveste-se na ótica marxista de um papel totalmente diferente. Segundo PEIXOTO (2003, p.24):

Do ponto de vista do materialismo dialético, entretanto, existe o *tertius*: a opção pela produção de uma arte inteira, digna, verdadeira, convicta de si como expressão da humanidade de um homem efetivamente contemporâneo, consciente de sua realidade histórica e social, que vive o drama de sua época; um homem autoconsciente, ou seja, que se sabe parte e construtor da história à busca – sim, será necessariamente busca, dado que o alcance é relativo – de apreender o movimento do real pela reflexão e, como ser humano dotado de sensibilidade, expressá-lo pelo e no movimento da criação de obras de arte. Enfim, um profissional que vive e produz sua subsistência através de uma forma ativa, nobre e digna do ser homem. Um criador que, pela fruição coletiva de sua produção – também e necessariamente coletiva – pode somar-se a tantos outros artistas e intelectuais para a elevação da humanidade em si mesmos e no outro. Em síntese, uma arte do homem para o homem e pelo homem, uma *arte social*.

O encontro de Brecht com a filosofia marxista a partir da segunda metade da década de 20 significou o encontro de uma rigorosa crítica social consoante ao objetivo do novo teatro, o uso de elementos científicos e políticos para uma transformação de todos os aspectos que envolvem o trabalho teatral.

Brecht não pode ser vinculado à estética oficial do stalinismo, pois na condição de indivíduo esteticamente autônomo utilizou de forma responsável e criadora os elementos científicos e políticos que informam e estruturam sua obra. Para MACIEL (1967, p. 9) as obras e o pensamento de Brecht “partem dos princípios dialéticos e materialistas da alterabilidade fundamental do mundo e do homem e do primado do ser social sobre a consciência e só poderão ser compreendidos à luz desses princípios.”

Quanto ao uso do marxismo na construção do novo teatro, Brecht ressalta a ênfase no elemento societário. A construção do indivíduo, da mesma maneira que da personagem, levam PEIXOTO (1981, p. 54) a afirmar que o teatro implica em:

demonstrações que se detêm mais no comportamento dos indivíduos entre si (*mit dem Verhalten der einzelnen untereinander zu tun*). Mas axiomas de Marx e Engels são essenciais para um aprofundamento correto do estudo do indivíduo. Por exemplo, o básico princípio segundo o qual a consciência dos homens (*Bewusstsein der Menschen*) depende do ser social (*gesellschaftlichen Sein*), sendo que este vive em permanente evolução e assim continuamente transforma a consciência.

O recurso ao marxismo coaduna-se à percepção de Brecht de que o século XX representa o triunfo definitivo da Razão e a ascensão do proletariado. É necessário educar tal público, tal como pensava, em outro campo, Vygotsky. Brecht utiliza a via estética, Vygotsky, a via científica. No entanto, a opção estética de Brecht é preche de elementos científicos, da mesma maneira que Vygotsky explorou os caminhos estéticos, ao fazer teatro, por exemplo. O aporte científico em Brecht destaca o papel da sociologia e da economia na construção de um teatro libertador, permitindo uma análise histórica e material da sociedade.

Na opinião de PEIXOTO (1981, p. 50) coube à sociologia “...o ponto de partida para uma reflexão objetiva e nova sobre o homem e a sociedade.” Exemplo disso é um texto de 1927 no qual Brecht se apóia na sociologia para demonstrar a inutilidade do teatro burguês, único ramo científico a possuir a suficiente liberdade para essa demonstração. Com efeito, o sociólogo seria o único intelectual “imune à superstição habitual de que uma peça tem a missão de satisfazer necessidades humanas *eternas*, quando a única necessidade que ela sempre se propõe a satisfazer é a de ver um espetáculo. Sabe que as necessidades mudam e sabe por quê.” (BRECHT, 1967, p. 38)

O apelo à Sociologia evidencia a acusação de Brecht ao teatro burguês, identificado com um número de hipnotismo, destinado a amortecer a consciência dos espectadores. A nova organização sociológica da sociedade, marcada pela emergência do proletariado, exige a formatação do teatro em moldes inteiramente novos, dos quais depende a própria existência e o futuro do teatro. Como não existe possibilidade de melhora ou conserto para o teatro burguês, BRECHT (1967, p. 38) afirma que apenas o sociólogo (o sociólogo Fritz Sternberg, conforme atesta PEIXOTO [1981, p. 50]) “Sabe que há circunstâncias em que os aperfeiçoamentos não adiantam nada. Sua escala de valor não vai do ‘bom’ ao ‘ruim’ mas do ‘correto’ ao ‘falso’. Se uma peça é falsa, ele não irá elogiá-la sob pretexto de que é ‘boa’ (ou ‘bela’); e permanecerá surdo ao apelo estético de um espetáculo ‘falso’. Ele sabe o que é falso; e não especulando como o que é relativo...O sociólogo é o homem que nos serve.”

O triunfo das ciências naturais, representado em sua obra por peças como Galileu, seria o prelúdio das ciências sociais, representadas pela visão histórica do marxismo. Em seu confronto com a ciência, cabe ao teatro tornar-se ciência, mas apenas enquanto teatro, segundo premissas artísticas e não científicas. Segundo PEIXOTO (1981, p. 56) “Para o filósofo, não mais bastam conhecimentos empíricos para um dramaturgo dos nossos tempos: é necessário estudar economia e política para compreender as ações dos homens. Utilizando então a ciência como assessora, a dramaturgia começa a se converter, ela mesma, em ciência.”

De outra forma, apenas aqueles que nada entendem de ciência ou de arte podem postular uma separação radical entre ambas, ao afirmar que a ciência deva prescindir da fantasia e que a arte deva abrir mão da observação e da inteligência. Na medida em que ciência e arte fazem parte da condição humana “não tem sentido submetê-las a um forçado isolamento, certamente uma separação promulgada pela estética burguesa e idealista, em defesa de uma absurda pureza.” (PEIXOTO, 1981, p. 60)

Em ambos os casos, no que diz respeito ao triunfo das ciências naturais e das ciências sociais, foi a Razão humana o agente do novo processo. No entanto, tal processo foi conduzido pela burguesia num caso, e seria conduzido pelo proletariado, no outro. Segundo MACIEL (1967, p. 9)

O novo teatro, isto é o teatro da idade científica, destinado a assistir o triunfo da ciência em todas as suas dimensões, deverá ter também como platéia os filhos dessa idade científica, aqueles a quem interessa e é útil a análise e a crítica social que naturalmente constituem sua preocupação fundamental. A vida, o mundo...ganham um conteúdo concreto: passam a ser a sociedade real de nosso tempo – e o pensar e o julgar, uma crítica embasada no quadro geral do marxismo.

A procura de Brecht pelo caráter sociológico e científico do teatro liga-se a esse estudo da dinâmica das classes sociais, e permitiu que a crítica apontasse problemas em sua obra em termos das questões da valorização em demasia do caráter objetivo do teatro e da Arte, na medida em que o teatro se constitui em legítima linguagem artística. Por outro lado, pergunta-se se Brecht não desconsidera dessa forma justamente a estética no teatro, na medida em que elabora um teatro orientado por motivos extra-estéticos, científicos? A ciência pode ser incorporada a estética e a estética pode prestar-se a objetivos científicos, sem reduzir-se a eles? A estética pode

propiciar objetivamente uma educação efetiva, e no caso de Brecht, mas especificamente uma educação em termos de consciência de classe?

Como resposta a estas questões, podemos apontar uma passagem de Brecht onde ele trata do estilo de interpretação do Berliner Ensemble, BRECHT (1967, p.279) recomenda:

De minha parte, queria recomendar-lhes que desconfiem acima de tudo dos que querem banir, de uma maneira ou de outra, da esfera do trabalho artístico, essa razão que eles denigrem como uma força “fria”, “inumana”, “inimiga da vida”, como uma advertência encarniçada do sentimento que constituiria o domínio exclusivo da arte. Eles pretendem criar a partir da intuição e defendem com arrogância suas “impressões”, suas “visões” contra todas as objetivações da razão que, no seu entender, é mesquinha e pedante.

Dessa forma, Brecht estaria alinhado com uma verdadeira “estética marxista”, formada entre outros por Piscator, Maiakovski, Eissenstein. De sua parte, procura particularmente superar a aparente inutilidade do teatro e dotá-lo de uma função, de um resultado prático, de um elemento científico, histórico, revolucionário.

De maneira conseqüente, Brecht busca fazer um teatro capaz de despertar consciências e ser útil ao homem da idade científica. Um teatro baseado num antiludismo radical, entendido não como um mero jogo mas como uma forma de conhecimento, característica central da estética marxista. Dessa maneira, o teatro deveria ser julgado de acordo com sua eficácia didática, uma vez que a instrução e a aquisição de novos conhecimentos representa a procurada utilidade, contraposta à mera diversão fornecida pela hipnose habitual do teatro burguês.

Da mesma maneira, a obra de Brecht representa o modelo básico para o uso do teatro em educação, pois alia intimamente a exigência didática à exigência técnica, o que demonstram os infinitos exercícios do Berliner Ensemble. Entendemos que a metodologia desenvolvida por Brecht para a formação do ator e do espectador se coaduna perfeitamente ao nosso objetivo de ensinar conceitos científicos através do teatro. A valorização da linguagem teatral associada aos recursos épicos e didáticos tipicamente brechtianos constituem a base a partir da qual pensamos o uso do teatro com nossos alunos. Vejamos com mais detalhes os aspectos técnicos do Teatro Épico.

6.3. Conteúdo, Forma e Técnica do Teatro Épico

A utilidade educativa do teatro em Brecht consiste, concordando fundamentalmente com o marxismo, numa análise da luta de classes, em termos dos novos interesses do teatro. Por outro lado, o racionalismo de Brecht o conduz também a uma crítica ao realismo vigente, buscando construir um realismo científico. De fato, para PEIXOTO (2003, p. 37) “A forma de aproximação da arte à realidade, no entanto, merece uma reflexão aprofundada para que não resvale naquilo que a crítica materialista – em especial Lukács – denomina *falso realismo* ou *naturalismo*, como, por exemplo, o do mero espelhamento da realidade.”

Contrariamente a uma reprodução fiel da realidade, o verdadeiro realismo surge, segundo VÁSQUEZ (1978, p. 36), apenas quando o artista age:

...transformando a realidade exterior, partindo dela para fazer surgir uma nova realidade, ou obra de arte. O conhecer artístico é fruto de um fazer; o artista não converte a arte em meio de conhecimento copiando uma realidade, mas criando outra nova. A arte só é conhecimento na medida em que é criação. Tão somente assim pode servir à verdade e descobrir aspectos essenciais da realidade humana.

Esta arte realista que serve à verdade é “...aquela que parte de uma realidade existente, objetiva, e, com ela, projeta e faz existir uma nova realidade...” (PEIXOTO, 2003, p. 37), a realidade artística, apta a nos proporcionar verdades sobre a realidade humana. Segundo VÁSQUEZ (1978, p. 35) “a arte vai do concreto real ao concreto artístico”, e nesse movimento dialético retorna ao concreto real, agora enriquecido pela reflexão e pela criação artística. Dessa forma, o realismo em Brecht só pode ser atingido pelo teatro enquanto tal, em toda sua exuberância estética, e daí o papel central desempenhado em sua teoria pelo conceito de *Verfremdungseffekt*, ou simplesmente V-Effekt (efeito de distanciamento, estranhamento, afastamento).

Por fim, a estética marxista, além de analisar a arte do ponto de vista ideológico e como forma de conhecimento (e neste caso devemos enquadrar o realismo brechtiano), também vê na arte uma atividade de criação ou trabalho criador, sem o que a arte não é arte. Nesse sentido Marx vê com clareza, segundo PEIXOTO (2003, p. 38) “a relação entre arte e trabalho como esferas primordialmente essenciais à vida humana, cujo vínculo fica evidenciado na natureza criadora,

comum a ambos.” Não deve surpreender, portanto, o método de trabalho de Brecht à frente do Berliner Ensemble, sempre enfatizando a criação coletiva e o trabalho do grupo, posição diametralmente oposta à dos diretores teatrais que centralizam todo o processo de produção do espetáculo teatral.

Analisemos mais detidamente estes três tópicos, relativos ao conteúdo (a luta de classes), a forma (realismo marxista) e ao papel da estética no teatro de Brecht, o qual liga-se ao problema da técnica adequada de representação, dada pelo efeito de distanciamento.

Com respeito ao primeiro tópico relativo aos interesses de Brecht e ao conteúdo do novo teatro, conforme expressos pelo Filósofo nos *Dialogue aus dem Messingkauf* estão, segundo Fernando PEIXOTO (1981, p. 35):

Nas relações reificadas, como as que são estimuladas pelo sistema capitalista: relações humanas e históricas. Quer saber como os homens se comportam, como tomam decisões ou vendem seus produtos, como trocam conhecimentos ou se exploram uns aos outros, como se organizam coletivamente ou como lançam moedas falsas em circulação, como confeccionam seus trajes ou como planejam suas guerras, etc. Não o herói como centro do teatro: ele visa o estudo das classes. Sua aspiração é a descoberta das leis gerais que determinam as estruturas sociais.

Segundo PEIXOTO (1981, p. 35-36), o objetivo de Brecht é partir de uma base científica da vida social para penetrar de maneira mais conseqüente nas contradições da realidade objetiva na qual se encontra inserido, buscando caminhos para participar do processo de transformação da sociedade. Desse posicionamento básico advém:

Seu interesse pelo teatro: os atores realizam reproduções da vida social em seus espetáculos, a cena traduz imagens desta convivência, expõe ações e conflitos entre os homens, e o que lhe interessa, o que afinal satisfaz sua declarada paixão e curiosidade pelo homem, são estas reproduções, na medida em que se assemelham, ao que é reproduzido. Pois o que mais me interessa é aquilo que vocês reproduzem, ou seja, a vida comum dos homens. Neste nível, o teatro é encarado como experiência sociológica, laboratório para a análise crítica dos processos sociais.

O tema básico do teatro épico concentra-se assim, na constituição social do mundo humano, na luta de classes, nas contradições econômicas e materiais que contrapõem o proletariado e a classe burguesa. Dirige-se, dessa forma, para espectadores interessados em

elucidar o mecanismo social de exploração implantado pelo capitalismo, e não para um público interessado em ocultar e perpetuar estes mesmos mecanismos.

Com respeito ao segundo tópico, o racionalismo brechtiano e seu embasamento sociológico permitem conduzi-lo a toda uma crítica do naturalismo e do realismo vigentes na literatura e no teatro. Esta crítica, por um lado, localiza-se dentro do esforço teórico do autor em conceituar a dramaturgia que intitula não-aristotélica, a saber, o naturalismo e o realismo. Por outro lado, inicia-se ainda antes em sua crítica geral ao teatro aristotélico e em sua crítica particular ao teatro burguês. Segundo Fernando PEIXOTO (1981, p. 48)

Para isso ele decide caracterizar o que considera dramaturgia aristotélica: não apenas as obras gregas clássicas nem exclusivamente as que seguem detalhadamente todos os preceitos formais e estruturais do filósofo grego, mas basicamente toda a dramaturgia que se fundamenta no princípio da identificação (grifo nosso) do espectador com o personagem imitado pelo ator. Ou seja, aquela à qual se aplica a definição que Aristóteles dá de tragédia, praticamente resumível no enunciado de suas finalidades: a imitação de ações que provocam medo e piedade devem suscitar a *catarsis* no espectador, sua purgação do medo e da piedade, operação que se realiza através de um ato psicológico particular, a *identificação*.

Dessa forma, a crítica à tradição aristotélica abre caminho para a crítica da tradição não-aristotélica. Sua obra evidentemente estaria localizada dentro da segunda tradição, e o teatro que Brecht propõe é “justamente aquele que preserve e incentive a capacidade de reflexão crítica do público, para que este seja capaz de participar do processo de transformação juntamente com as forças progressistas e democráticas, populares e revolucionárias. Porque o destino do homem é o homem.” (PEIXOTO, 1981, p. 48)

Para Brecht, a tradição não-aristotélica justamente peca por não manter intacta esta capacidade de crítica. O naturalismo, por exemplo, entendido como cópia da realidade, leva o espectador à perigosa ilusão de que está em algum lugar verdadeiro e real. Assim, quanto maior a fidelidade na reprodução da realidade feita pelo teatro naturalista, quanto mais fotográfica for a imitação, maior a impotência dos observadores e menor a sua capacidade crítica. Segundo Maciel (1981, p. 39) em teatro “Quanto mais exata for a reprodução, mais se assemelhará à própria natureza: continuará, portanto, um enigma. Que pede para ser decifrado mas não fornece caminhos ou indícios para facilitar esse conhecimento.”

A busca do teatro naturalista em reproduzir fielmente a realidade levou dramaturgos do porte de Stanislavski a postular a existência da “quarta parede”, como se fosse possível separar a atividade teatral do público, ignorando a presença do espectador. Por sua vez, o espectador deveria assistir ao espetáculo como se estivesse observando através do “buraco de uma fechadura”.

Foi em vão, portanto, a evolução do naturalismo para o realismo ao longo do século XIX, realismo este que pretendeu ser mais natural do que o naturalismo. Em ambos os casos a reconstrução fiel ou esquemática da realidade não permitiram ao teatro assumir-se enquanto tal. Ao buscar romper com a ilusão fornecida pelo teatro aristotélico, a tradição não-aristotélica descuidou de preservar o fato do teatro ser ele mesmo uma ilusão, confundindo-o com a própria realidade.

Brecht achava sintomático que, ao se indagar a um crítico sobre as obras mestras do realismo, ele citasse textos naturalistas. Dessa forma, pergunta Fernando PEIXOTO (1981, p. 41) “Afinal, onde está a diferença entre ambos? Aspirando penetrar mais a fundo na realidade, o realismo escolhe não oferecer retratos absolutamente exatos desta realidade: evita mesmo a reprodução de diálogos como os que são falados no cotidiano e não considera necessário confundir-se integralmente com a vida real.”

Com respeito ao realismo não-marxista, Brecht considera que tais peças eram caracterizadas através de um herói esquemático, com poucas características próprias, não realista, que transmitia algo acerca da realidade para o público, mas que o fazia através do velho mecanismo da identificação ou empatia com o público. O esquematismo do herói realista adviria daí, pois deveria cobrir a maior quantidade possível de espectadores através de seu próprio esvaziamento.

Para satisfazer o tipo de arte realista da qual necessita, Brecht procura critérios mais rigorosos e exigentes do que os utilizados pelos grandes autores realistas do século XIX. Tais critérios, como já vimos, são-lhe fornecidos pela ciência, de modo geral, e pelo marxismo, em particular, e devem ser construídos levando-se em conta os aspectos da arte segundo a estética marxista, ou seja, a arte como ideologia, como forma de conhecimento e como criação artística. Dessa forma, em concordância com o marxismo, o realismo brechtiano deve ser entendido como o conhecimento fiel e crítico da realidade efetiva, mas uma realidade que não é estática pois é

sempre aquilo em que se torna, realidade em contínuo movimento, o qual só pode ser verdadeiramente apreendido pela narração e não pela descrição estática. Segundo BRECHT (1967, p. 282) “o mundo atual só pode ser reproduzido para os homens do presente se for descrito como um mundo em transformação.”

É errôneo, portanto, definir o realismo em Brecht a partir de critérios formais. Trata-se antes de uma atitude dialética do artista diante da realidade e do fenômeno teatral. Por outro lado, o realismo socialista deve partir da seleção, articulação, conexão e hierarquização dos elementos da realidade objetiva na obra de arte, tal como o faziam os realistas críticos. No entanto, é preciso superar esses critérios, colocando-os numa perspectiva dialética e materialista, valorizando a narrativa e utilizando uma estrutura dramática que possibilite a discussão das forças sociais e não apenas sua colisão tal como na estrutura dramática típica. Trata-se, enfim, de produzir obras adotando-se o ponto de vista do proletariado, utilizando amplamente a experimentação e recursos técnicos como o efeito de distanciamento.

Apesar de sua polêmica com Lukács a respeito da teoria da arte como reflexo, Brecht e Lukács certamente concordam que a arte realista reflete a realidade apenas na medida em que este reflexo volta-se para esta mesma realidade e contribui no sentido de enriquecê-la, criticá-la e transformá-la, contribuindo para a humanização da mesma na medida em que contribui para a humanização tanto do artista quanto do público. Segundo PEIXOTO (2003, p. 91) “A relação de fruição facilita, assim, o fortalecimento do indivíduo ante suas condições concretas de vida, facilitando-lhe a compreensão das possibilidades e viabilidades de transformação, pela experiência do novo apresentado na obra, como o teatro épico de Brecht, que leva à permanente inquirição, nunca ao conforto das soluções fáceis.”

Segundo PEIXOTO (1981, p. 45) em Brecht o realista é aquele que:

...desvenda a causalidade complexa das relações sociais, que denuncia as idéias dominantes como idéias das classes dominantes; o que é escrito do ponto de vista da classe que possui prontas as soluções mais amplas às dificuldades mais prementes em que se debate a sociedade dos homens; o que sublinha o momento de evolução em cada coisa ou em cada acontecimento, o que é concreto, e por isso facilita o trabalho da abstração...

Por outro lado, o realismo marxista não pode abrir mão, em qualquer medida, do teatro enquanto ilusão. Brecht é consciente de que o realismo deve partir do teatro enquanto teatro,

deixando claro ao espectador que se trata apenas de um espetáculo, e não a reprodução, em qualquer medida, da realidade. Dessa maneira nos diz o filósofo do *Der Messinkauf* (citado por PEIXOTO, 1981, p. 42) que “tornar a realidade reconhecível no teatro é uma das tarefas do verdadeiro realismo. Mas há outras. É preciso ainda que esta realidade se torne inteligível.”

Para tornar a realidade social inteligível a partir da realidade do teatro, para construir um realismo/naturalismo que não caia no erro básico da tradição não-aristotélica em sua tentativa de reproduzir no palco, fielmente, a própria realidade, confundindo assim o teatro com a vida, é fundamental resguardar a realidade do teatro. Esta é a principal finalidade do efeito de distanciamento. Quando nos fala em naturalismo, Brecht sempre enfatiza este ponto. Para ele, o ator deve adotar uma postura naturalista, mas a partir de dois pontos de vista. A respeito dessa postura, BRECHT (1967, p. 147) nos diz:

O demonstrador se comporta com naturalidade, enquanto demonstrador, e deixa que o personagem representado se comporte também com naturalidade. Ele não se esquece nunca, nem deixa esquecerem, que ele não é o personagem representado, mas o demonstrador. Em outras palavras, o que o público vê não é uma fusão de demonstrador com o personagem representado, nem se trata também de um “terceiro” independente e harmônico, cujas características são herdadas: 1) do demonstrador e, 2) do personagem representado, a exemplo do teatro tradicional ...

Brecht, no seu esforço crítico a respeito da tradição não-aristotélica e buscando a construção de um teatro ao mesmo tempo realista e inteligível do ponto de vista do marxismo utiliza a distinção entre o teatro do tipo C e tipo P. O teatro do tipo C (ou K, em alemão) deriva do termo *Karusselltyp*, e estaria associado a toda a tradição aristotélica e à renovação dessa tradição empreendida pelo naturalismo e realismo do século XIX. Na opinião de PEIXOTO (1981, p. 58):

...em cavalos ou aviões ou automóveis de madeira, diante de paisagens pintadas, somos arrastados para um ambiente cheio de perigos, transportados por um mecanismo que cria a ilusão de nós mesmos dirigirmos nossos movimentos, e experimentamos sensações fictícias mas somos sujeitos ativos; a empatia e a ficção nos fazem passar por aparências de alturas e profundidades, ainda que é evidente que cavalos ou aviões ou automóveis não resistiriam a um estudo de zoólogos ou engenheiros ou mecânicos, nem as paisagens resistiriam ao exame de um geógrafo.

O teatro realista que Brecht procura, no entanto, seria representado pelo teatro do tipo P, derivado do termo *Planetariumtyp*. Ora, um planetário é uma instalação destinada a demonstrar os movimentos dos corpos celestes através de reproduções esquemáticas para fins didáticos. As reproduções encontradas no planetário imitam imperfeitamente os movimentos, que são bem mais irregulares, mas tal imperfeição deve ser ressaltada para que fique claro que se trata de uma demonstração científica limitada. Os limites da demonstração, todavia, não impedem que o espectador compreenda estes deslocamentos. Dessa forma, segundo PEIXOTO (1981, p. 58)

A ressalva é importante porque nunca é demais sublinhar que o novo teatro mostrará descrições também sumárias do comportamento humano: casos individuais, que por serem particulares não são menos humanos, e que precisam ser expostos como tal, permitindo ainda a compreensão de como e por que se desviam das “normas”. Brecht toca aqui na controvertida questão do particular e do geral: será necessário partir do primeiro para alcançar um entendimento mais completo da sociedade.

O teatro tipo C, por mais naturalista que seja, parte ainda da empatia, da ficção, da vivência. O aspecto mecânico e esquemático do carrossel, ao invés de estar aparente, é ocultado pelo lirismo e pela subjetividade, fazendo crescer as mentiras e os enganos, suscitando os símbolos, as essências, os instintos eternos e as palavras divinas. A atividade do espectador é enganadora. Segundo Brecht, apenas no teatro do tipo P o espectador terá condições de atuar, pois sua passividade é provisória, pois “a renúncia da empatia e da identificação tem por finalidade entregar o mundo ao homem, não o homem ao mundo.”(PEIXOTO, 1981, p. 59)

Em sua análise do *Der Messinkauf*, Fernando PEIXOTO (1981) aponta outras diferenças entre os dois tipos: no tipo C o ator se mostra e o espectador se vê a si mesmo em diferentes situações, enquanto no tipo P o ator mostra e o espectador assiste ao comportamento de outros. No tipo C o espectador é transformado em rei ou amante, mas no tipo P continua sendo um espectador, não perdendo a capacidade de identificar os inimigos e os aliados. Nos dois tipos as emoções são produzidas, mas apenas o tipo P as depura e as controla, na medida em que utiliza critérios científicos.

Evidentemente, o teatro do tipo P, o teatro racional e científico, orientado pelo marxismo e com o objetivo básico de estudar a estrutura sociológica da sociedade e as relações de classe é o que Brecht denomina de teatro épico. Da mesma forma, quando Brecht insiste na necessidade de

introduzir conceitos, métodos e objetivos científicos no trabalho artístico, chega sempre ao mesmo ponto. Segundo PEIXOTO (1981, p. 50) este ponto resume-se a “usar a arte da imitação, o teatro, para reproduzir acontecimentos da vida social dos homens mas de maneira que estes comportamentos exijam explicações; assim será possível alcançar conhecimentos que resultem em aplicações práticas imediatas. Permanece a utilidade como critério.”

Já fizemos menção anteriormente ao teatro realista e dialético de Brecht utilizando o termo épico. É de conhecimento geral o uso que se faz desse termo para designar a obra do dramaturgo alemão. Como devemos entender, no entanto, do ponto de vista da teoria literária dos gêneros, o uso que se faz do termo “épico”?

Segundo Anatol Rosenfeld a classificação de obras literárias por gêneros obedece à necessidade de toda ciência de introduzir certa ordem na multiplicidade dos fenômenos. Apesar das classificações serem, em certa medida, artificiais, isto não diminui a necessidade de estabelecê-las para organizar os fenômenos literários e comparar obras dentro de um contexto de tradição e renovação. Nesse sentido, pode ser difícil comparar *Macbeth* com um soneto de Petrarca, sendo mais razoável comparar este drama com uma peça de Ibsen ou Racine.

Dessa forma distinguem-se três gêneros dentro da produção literária, correspondendo a obras “líricas”, “épicas” e “dramáticas”. Evidentemente, pensa-se aqui em formas “puras”, que dificilmente são encontradas na literatura, onde é muito mais comum falar-se de uma dramática com traços líricos ou de uma lírica com cunho épico. A classificação de obras literárias segundo seu gênero obedeceriam a um significado substantivo dos gêneros, correspondendo às chamadas formas “puras”. Por outro lado, na prática literária faz-se uso dos termos lírico, épico e dramático em seu aspecto adjetivo, referindo-se então aos traços estilísticos presentes em maior ou menor grau em uma obra literária. Na sua acepção adjetiva é que é possível falar das peças de Garcia Lorca, dramáticas em seu aspecto substantivo, como possuindo cunho acentuadamente lírico (aspecto adjetivo ou estilístico).

Seguindo-se então a definição dos gêneros em sua forma pura, entende-se por Lírica “...todo poema de extensão menor, na medida em que nele não se cristalizarem personagens nítidos e em que, ao contrário, uma voz central – quase sempre um ‘Eu’ – nele exprimir seu próprio estado de alma...Notamos que se trata de um poema lírico (Lírica) quando uma voz central sente um estado de alma e o traduz por meio de um discurso mais ou menos rítmico.

Espécies desse gênero seriam, por exemplo, o canto, a ode, o hino, a elegia.” (ROSENFELD, 2000, p. 17)

Por outro lado, fará parte da Épica “toda obra – poema ou não – de extensão maior, em que um narrador apresentar personagens envolvidos em situações e eventos (...) Se nos é contada uma estória (em versos ou prosa), sabemos que se trata de Épica, do gênero narrativo. Espécies deste gênero seriam, por exemplo, a epopéia, o romance, a novela, o conto.” (ROSENFELD, 2000, p. 17)

Finalmente, pertencem à Dramática “toda obra dialogada em que atuarem os próprios personagens sem serem, em geral, apresentados por um narrador (...) se o texto se constituir principalmente de diálogos e se destinar a ser levado à cena por pessoas disfarçadas que atuam por meio de gestos e discursos no palco, saberemos que estamos diante de uma obra dramática (pertencente à Dramática). Neste gênero se integrariam, como espécies, por exemplo, a tragédia, a comédia, a farsa, a tragicomédia, etc.” (ROSENFELD, 2000, p. 17-18)

O uso que Brecht faz do termo “épico” é, portanto, adjetivo ou estilístico, e está normalmente associado, como vimos, a um gênero literário que promove uma ampla investigação de causas sociais através da narração. Tal uso é feito para categorizar o seu método e a estrutura de suas peças, as quais permanecem essencialmente dramáticas, em seu aspecto substantivo, e orientadas dialeticamente.

Segundo Brecht, foi apenas “Durante os quinze anos que se sucederam à Primeira Guerra Mundial, alguns teatros alemães experimentaram uma forma bastante nova de interpretação, cujas características tipicamente narrativas e descritivas e a introdução de comentários em forma de coros e projeções, lhe valeram o nome de épico.”(BRECHT, 1967, p. 141)

Na verdade, ROSENFELD (2000) afirma ser possível identificar elementos épicos dentro da dramaturgia ocidental em inúmeros momentos. Nesse sentido, enumera traços épicos no teatro grego de Ésquilo e Eurípides, no teatro medieval dos Mistérios com seus palcos simultâneos e no teatro pós-medieval do Renascimento e do Barroco. A este respeito ROSENFELD (2000, p. 55) nos diz que “Na época que vai dos fins da Idade Média ao Barroco multiplicam-se as formas dramáticas e teatrais caracterizadas por forte influxo épico em consequência do uso amplo de prólogos, epílogos e alocações intermediárias ao público, com fito didático, de interpretação e comentário, à semelhança de técnicas usadas no nosso século por Claudel, Wilder e Brecht.”

Da mesma forma, “No século XVI acentua-se a tendência didática, devido à disputa entre Reforma e Contra-Reforma. O caráter teológico-moralizante, polêmico, do teatro da Reforma – verdadeiro púlpito cênico – encontrou certo reflexo no teatro de Brecht.” (ROSENFELD, 2000, p. 56)

As obras de Gil Vicente, o conjunto do teatro jesuíta e mais adiante, os precursores do romantismo como Lessing, e ainda Goethe e Shakespeare, em todos podemos detectar traços épicos, narrativos, onde se destacam os comentários, as explicações, a elucidação dos contextos. Mesmo no século XIX, marcado pela peça “bem feita”, produzida rigorosamente dentro da tradição aristotélica, podemos verificar elementos épicos na obra de diversos dramaturgos, em especial na Inglaterra e nos países germânicos, escandinavos e eslavos, nos quais o classicismo encontrou menor penetração. Nesse sentido destacam-se Buechner, Ibsen, Tchekhov, Hauptmann, Strindberg.

As formas relativamente novas de encenação, as quais Brecht faz referência, são portanto a continuação de toda uma tradição teatral, que busca incorporar à substância do gênero dramático traços estilísticos nitidamente épicos. Brecht é um legítimo continuador dessa tradição.

Nas palavras de Brecht “O ponto essencial do teatro épico é, talvez, que ele apela menos para os sentimentos do que para a razão do espectador. Em vez de participar de uma experiência, o espectador deve dominar as coisas. Ao mesmo tempo, seria completamente errado tentar negar emoção a esta espécie de teatro. Seria o mesmo que tentar negar emoção à ciência moderna.” (BRECHT, 1967, p. 41)

O termo épico aplica-se à obra de Brecht menos como uma definição de gênero literário do que enquanto um termo que indica seus objetivos para uma renovação estrutural do teatro. Para Brecht, a estrutura tradicional do drama centrada em um clímax atingido por exposição, complicação e resolução tem por função meramente a diversão. Já o teatro épico, na medida em que prevê uma estrutura ampla, permite a indagação e o exame das causas sociais em seu movimento dialético, pois as forças sociais se constituem nos verdadeiros protagonistas e antagonistas dos conflitos dramáticos. A forma tradicional da dramaturgia não seria capaz, então, de fornecer num patamar cênico a análise necessária das tensões sociais tal como elas se apresentam na realidade. O teatro épico, em Brecht, é então primordialmente um teatro cognoscitivo.

Em “Cena de Rua”, um dos escritos teóricos fundamentais de Brecht, o dramaturgo nos fornece um exemplo de teatro épico, retirado do cotidiano e por isso de certa maneira “natural”. Trata-se da representação de um acidente de trânsito feita por um popular, para uma platéia composta por outros populares, os quais presenciaram ou não o mesmo acidente. Segundo BRECHT (1967, p. 142)

A experiência tem mostrado, entretanto, que ele apresenta dificuldades impressionantes ao ouvinte ou ao leitor, tão logo estes sejam solicitados a considerar esse tipo de demonstração de esquina como a forma fundamental de um grande teatro, do teatro da era científica. Isso significa que o teatro épico pode parecer exigir maior riqueza, maior complexidade e pesquisa em cada aspecto, mas, na realidade, para constituir-se em um teatro máximo, necessita apenas, fundamentalmente, daqueles elementos da demonstração, e, por outro lado, não mais poderia ser denominado teatro épico, se qualquer um dos elementos básicos dessa demonstração viesse a faltar.

A “Cena de Rua” se constitui em exemplo básico do teatro tipo P, do teatro épico, na medida em que rompe com a ilusão. Nas palavras de BRECHT (1967, p. 143):

Eis aqui o ponto básico. Em nossa cena de rua, excluimos uma das características do teatro tradicional, a preparação da ilusão. A apresentação de nosso demonstrador é essencialmente repetitiva; já ocorreu o acontecimento, trata-se agora de sua repetição. Se neste particular, a cena de teatro seguir a cena de rua, então o teatro deixará de dissimular que não é teatro, assim como a demonstração de esquina admite ser apenas uma demonstração (e não pretende simular o acontecimento real). Os ensaios antes da atuação, o decorar o texto, toda engrenagem teatral, todo o processo de elaboração, tornam-se demasiado aparentes. Qual a experiência que restará ao espectador? Poderá ele ainda “viver” a realidade apresentada?

Como podemos perceber, um critério científico fundamental apontado por Brecht para a construção do realismo do teatro tipo P, o teatro épico, critério básico para a quebra da ilusão e da empatia, é a demonstração. Segundo BRECHT “Um elemento essencial da cena de rua consiste na função social da demonstração, o que é indispensável para que um teatro possa ser qualificado de *épico* ...porquanto essa demonstração apresenta objetivos práticos, ela intervém diretamente na realidade social.” (BRECHT, 1967, p. 144)

A demonstração efetuada pelo teatro épico, intimamente ligada à demonstração científica, determina a maneira de atuação do ator, “o grau de sua imitação.” Ora, este grau ótimo de

imitação só pode ser alcançado justamente através da técnica de distanciamento, garantia da preservação do teatro enquanto tal, garantia da ruptura da ilusão, caminho seguro para a razão e para a construção do teatro cognoscitivo. Segundo BRECHT (1967, p. 144) a respeito da “Cena de Rua”:

Nosso demonstrador não precisa transmitir integralmente o comportamento de seus personagens, sendo suficiente imitar alguns elementos que permitam a representação...Pode-se ver que nosso exercício de demonstração dá oportunidade a uma série de reproduções bastante ricas e variadas do comportamento humano. Não obstante, um teatro que tentar restringir seus elementos essenciais aos da cena de rua, se verá forçado a admitir certos limites à sua imitação, e deverá poder justificar os meios empregados pelos fins a que se propõe.

Essa demonstração não deve restringir-se a uma imitação sumária e seletiva, excluindo alguns traços ou salientando outros que orientem tendenciosamente a opinião dos espectadores. Dessa maneira “ a cena de rua deve ser capaz de fornecer apanhados mais complexos, deve dar margem a uma crítica a um tempo positiva e negativa e, tudo isto, no decorrer de uma única representação. Deve-se compreender os problemas que surgem, quando se pretende o assentimento da platéia por intermédio de um tratamento crítico.” (BRECHT, 1967, p. 145)

Outra questão levantada por Brecht na “Cena de Rua” relativa à demonstração feita através do efeito de distanciamento refere-se ao fato dela ser feita a partir das ações dos personagens, as quais são imitadas pelo demonstrador, permitindo dessa maneira um julgamento. A demonstração feita a partir das ações dos personagens proporciona, segundo BRECHT (1967, p. 146), um rompimento com o teatro tradicional, o qual “consiste em motivar as ações a partir dos caracteres, excluindo tais ações de qualquer possibilidade de crítica, já que são apresentadas como uma decorrência inevitável dos caracteres, ou seja, de uma lei natural. Para o demonstrador, o caráter pode ser este ou aquele, não importa.”

Ao invés de procurar imitar uma personalidade extemporânea, heróica, eterna, o demonstrador da Cena de Rua, e do teatro épico em geral deve procurar na personagem os traços particulares, caracterizando-os como casos específicos e indicando as conseqüências sociais mais importantes que decorreriam de suas ações. Nesse sentido, Brecht pergunta se o demonstrador popular deveria ou não imitar, por exemplo, a excitação do motorista que provocou o atropelamento. A resposta é positiva, mas apenas na medida em que “devemos encontrar um ponto de vista para nosso demonstrador que lhe permita submeter essa excitação à crítica.

Somente adotando um ponto de vista bem definido, será ele levado a imitar o tom excitado do motorista; por exemplo, ele criticará os motoristas em geral por não estarem lutando com a força necessária para obter uma redução do tempo de trabalho.” (BRECHT, 1967, p. 146)

O teatro, portanto, deve estar preparado para indicar um ponto de vista ao ator que possibilite a este, da mesma forma como ao público, uma postura crítica diante do que está vendo. Este ponto de vista, por outro lado, deve permitir que se passe do comportamento individual, específico do personagem representado, para as conseqüências sociais de seu ato ou para o contexto social que o determinou, em maior ou menor medida.

Dessa forma, mesmo quando o teatro ampliar seu campo de visão, mostrando o motorista em situações diversas a do exemplo dado, não estará abandonando seu viés realista, não estará se afastando de seu modelo, pois criará apenas situações novas que serão, igualmente, passíveis de serem submetidas a crítica. A fidelidade do teatro épico à cena modelo só pode ser assegurada então pela técnica de representação dada pelo efeito de distanciamento, através da qual se pretende conferir ao ator um dado ponto de vista.

O realismo resultante do racionalismo, dos conteúdos sociais e da técnica de representação que levaram a crítica a condenar a obra de Brecht como fria, esquemática, como uma negação da estética e do sentimento, não se reduz, no entanto, a um intelectualismo vazio, pois resguarda um profundo respeito ao instinto humano. Nesse sentido, PEIXOTO (1981, p.62) afirma que “Assim, os homens fazem muitas coisas que resultam compreensíveis, mas sem que estes atos tenham passado pelo racional. Nada disso deve, nem pode, ser negligenciado. O instinto existe. E não há razão para expulsá-lo do palco, desde que seja possível apresentá-lo como passível de permitir a emissão de um julgamento: mas um julgamento que também não caia no erro de banir suas componentes instintivas e complexas.”

Por outro lado, tal racionalismo representa uma luta contra toda espécie de sentimentalização do teatro. Segundo MACIEL (1967) Brecht sabia que o irracionalismo, o grande mal de sua época, não possuía suas raízes no instinto, mas na sentimentalização dos mesmos, resultado de uma superestrutura produzida por relações sociais viciadas pelo compromisso com o conflito, consistindo numa exacerbação cega e desorientada do sentimento. Na medida em que o capitalismo corrompe nossa consciência e nossos instintos, não seria de

surpreender que corrompesse também nossas emoções e as transformasse em instrumentos de sedução, chantagem e de penitências escusas para covardias.

Segundo BRECHT (1967, p. 280) “Desde o dia em que o capitalismo resvalou em sua decadência, a razão e o sentimento caíram numa contradição estéril e condenável. A nova classe dirigente e os que partilham, de suas lutas reencontraram, por outro lado, a grande e fecunda contradição entre o sentimento e a razão. Em nós, os sentimentos nos levam a exigir da razão esforços extremos e a razão ilumina nossos sentimentos.”

Essa sentimentalização colocada pela visão de mundo burguesa como veículo das qualidades humanas mais puras seria, portanto, uma mistificação corruptora. Na medida em que o teatro continuar a aceitar as duas emoções básicas da *catarsis* aristotélica, a piedade e o medo, continuará a ser uma tentativa de má fé de limpar a nossa consciência pelo fato de aceitarmos as instituições que promovem a exploração, a injustiça e a opressão. Isto ocorre porque a sentimentalização contemporânea e burguesa transformou a piedade aristotélica em arma de sedução, e o terror aristotélico em chantagem egoísta.

Com respeito às emoções que o teatro realista e épico devem reservar ao espectador, BRECHT (1967, p. 143) nos relata na “Cena de Rua”:

A cena de rua determina a natureza da emoção que deverá ser reservada ao espectador. Sem dúvida alguma, o demonstrador passou por uma “experiência”, não deve porém pretender que sua demonstração se constitua em um acontecimento que o espectador poderia “viver”. O demonstrador transmite apenas parcialmente a experiência do motorista e da vítima, e ainda que chegue a dar algo de si mesmo em sua demonstração, a finalidade não será de modo algum procurar fazer com que o espectador fique a tal ponto enlevado que queira “viver” o acontecimento. Sua demonstração não será menos válida se não reproduzir o medo provocado pelo atropelamento, mas muito ao contrário, perderá validade se reproduzir esse medo. O demonstrador não tem por objetivo suscitar emoções puras.

Da mesma forma que a única garantia do teatro para não se afastar da cena modelo é dada pelo efeito de distanciamento, também é através dessa técnica que se consegue submeter as emoções à crítica do espectador. A função dessa técnica, como já dissemos, é garantir ao teatro sua realidade enquanto tal. Mas é também através dela que se interrompe a sentimentalização do teatro burguês, que se garante o instinto e que se eleva o teatro ao seu patamar cognoscitivo. Com

respeito às relações entre emoções e técnica de representação no teatro épico, nos diz BRECHT (1967, p. 147):

Obviamente, isto não implica no princípio de impedir o espectador de compartilhar certas emoções; no entanto, a absorção das emoções constitui apenas uma forma bastante precisa...de crítica. O demonstrador teatral, o ator, deve utilizar uma técnica que lhe permita transmitir, com certa reserva, certo recuo, o tom do personagem representado, de modo que o espectador possa dizer: 'ele se irrita em vão, tarde demais, enfim..., etc.'. O ator deve permanecer demonstrador; deve apresentar o personagem representado como um terceiro, nem deve também suprimir, de sua demonstração, elementos explicativos do tipo 'ele fez isto, ele fez aquilo'. Não se deve deixar levar até se ver transformado na pessoa demonstrada.

Por esses motivos o Brecht racionalista não confiava nas emoções, e buscava no instinto o aliado da razão para desmascarar a sentimentalização destinada a dissimular a injustiça. Na opinião de MACIEL (1967, p. 10):

'Comer primeiro, depois a moral' é um lema de cinismo exemplar. O racionalismo, a valorização do instinto, a depreciação do sentimento, o afastamento deliberado das emoções e o esforço pela compreensão e pela crítica são, assim, aspectos práticos e/ou teóricos fundamentais do teatro de Brecht, que devem ser compreendidos antes mesmo do que qualquer conceitualização marxista que seu criador tenha feito para explicá-los. Marx deu a Brecht apenas o sistema teórico mais próximo e mais fiel a essa visão do mundo.

Em outras palavras, tanto as deficiências apresentadas pelo naturalismo e pelo realismo tradicionais quanto à possibilidade de sentimentalização e de empatia, mesmo em obras realistas e naturalistas seriam ocasionados então pela falta de um método.

Segundo PEIXOTO (1981, p. 46): "Para Brecht, existe um único método seguro para identificar uma escrita realista: seu confronto com a própria realidade. É preciso interrogar a realidade (não a estética, que para ele é sinônimo de estética burguesa) para decidir a validade das formas literárias e artísticas: *existem cem maneiras de dizer ou calar a verdade. Nós deduzimos nossa estética, como nossa moral, das exigências do nosso combate.*"

O método épico que Brecht propõe para interrogar e esclarecer a realidade dentro da ótica marxista, bem como sua estrutura básica, dada pelo efeito de distanciamento, não pretendem portanto eliminar a emoção da experiência dramática. Na opinião de PEIXOTO (1981, p.65) "é

preciso descartar a convicção de que a condição básica para o desfrute do prazer estético é o afastamento do estado de lucidez: como se este prazer só fosse possível num estado de ‘embriaguês’ emocional”. Na medida em que Brecht não critica essencialmente a forma clássica da dramaturgia, mas sua dissolução pelo teatro burguês, também não critica a emoção estética do teatro, mas sua sentimentalização e a maneira irracional com que é apresentada por esse mesmo teatro.

Sentimentos e razão devem estar relacionados de maneira que os sentimentos levem ao esclarecimento ao mesmo tempo em que sejam esclarecidos pela razão. A função básica do efeito de distanciamento consiste justamente em conferir às emoções um caráter cognoscitivo, caso contrário as emoções não passam de mera diversão.

Como depurar então as emoções, tornando-as cognoscitivas? Segundo Brecht isto é possível na medida em que o efeito de distanciamento permite subordinar as emoções à razão, colocando-as numa perspectiva crítica. Dentro do teatro épico “O ator utilizava uma técnica um tanto complexa, distanciando-se do personagem e apresentando as situações de tal maneira, que o espectador era forçado a exercer seu espírito crítico.” (BRECHT, 1967, p. 141)

Da mesma forma que as emoções, também os temas eminentemente sociais que constituem o conteúdo preferencial do teatro épico seriam melhor dispostos cientificamente, e portanto passíveis de crítica, através da técnica do distanciamento: “Os partidários desse teatro argumentavam que os novos temas, os incidentes extremamente complexos das lutas de classes, em seu estágio mais exacerbado, tornavam-se dessa forma mais facilmente sistematizados, pois seria possível representar os processos através de seu relacionamento causal.” (BRECHT, 1967, p. 141-142)

Intimamente ligado ao V-Effect, ao realismo brechtiano e a toda a dimensão pedagógica de seu teatro está a distinção feita por Brecht entre experiência vivida (*Erlebnis*) e a experiência “científica” (*Experiment*). A prática teatral em seu realismo não equivale em absoluto na reprodução da *Erlebnis*, mas se constitui em verdadeiro *Experiment* na medida em que propicia um elemento de reflexão sobre a experiência cotidiana.

Com respeito ao terceiro tópico, relativo ao caráter estético de sua obra e delimitado pelas relações entre experiência vivida (*Erlebnis*) e experiência científica (*Experiment*), vejamos o que Brecht nos diz a esse respeito e como caracteriza o efeito de distanciamento, definidor dessa

mesma estética, uma vez que anteriormente nos detivemos apenas nas funções que essa técnica desempenha no teatro épico. Com respeito ao caráter estético de seu teatro, Brecht nos relata em seu *Arbeitsjournal* em 25.2.51, citado por Fernando PEIXOTO (1981, p.32):

Na esfera da estética, que por sua vez seria errado considerar como “superior” à doutrina, o problema do didático se converte em problema essencialmente estético, que se resolve, por assim dizer, de forma autárquica, o utilitarismo aqui desaparece de forma singular: só emerge na afirmação de que o que é útil é belo. As reproduções fiéis da realidade simplesmente estão conformes com o sentimento do belo, tal qual é definido em nossa época. Os “sonhos” dos poetas simplesmente se dirigem a um espectador novo, vinculado à prática de uma maneira diferente dos homens do passado, e são estes os homens de nossa época, este é o giro dialético da quarta noite da Compra de Latão. Aí o processo do filósofo, usar a arte para fins didáticos, se confunde com o projeto dos artistas, incluir na arte seus conhecimentos, suas experiências e suas questões de natureza social.

Dessa forma, Brecht não está querendo negar a arte, “mas torná-la histórica e relativa enquanto definição. Por isso afirma que renunciando a falar em ‘arte’, em submissão às suas leis, em fazer obras de arte, será possível fazer progredir os novos valores e as novas propostas sem com isso ser constrangido a renunciar inteiramente aos serviços da arte...” (PEIXOTO, 1981, p. 52) Ademais, a proposta estética de Brecht reitera que em arte a qualidade artística é imprescindível, e portanto não deve ser entendida como uma renúncia aos princípios estéticos que regem a produção teatral, pois não se trata de um “instrumento manipulável segundo interesses estranhos a seu campo específico de atuação.” (PEIXOTO, 1981, p. 32)

Ao não sucumbir a esses “interesses estranhos” Brecht não cai na armadilha, segundo PEIXOTO (1981, p. 52)

...que tantas vezes tem limitado a compreensão da arte por forças ou partidos de esquerda: conferir à produção artística um novo sentido, atualizando-a e engravidando-a de um vigor extremo de politização, não implica escravizá-la a princípios negadores da estética, entendida em seu significado histórico mais amplo. Brecht não cultiva o elogio dos conteúdos sociais, que despreza a urgência da permanente e concomitante revolução formal do instrumento e da linguagem.

A obra brechtiana procura incorporar propósitos novos aos meios estéticos utilizados por uma linguagem artística específica, o teatro, mas que somente serão realizados na medida em que o sejam esteticamente. O entendimento da Arte como forma de conhecimento torna-a passível de

ser ensinada, mas também de ensinar. No caso de Brecht, o estudo das relações de classe, em nosso caso, a aquisição de conceitos científicos da disciplina de História por parte de adolescentes.

Para produzir este novo teatro não bastam inovações no espaço cênico, tais como palcos especialmente adaptados ou figurinos melhor elaborados, mas sim um “estilo de espetáculo que nossas peças precisam e estimulam.”(BRECHT, 1967, p. 41). Da mesma forma nos diz BRECHT (1967, p. 41) que “...a *transformação radical do teatro* não pode ser o resultado de nenhum capricho artístico. Tem de simplesmente corresponder ao todo da transformação radical de mentalidade em nosso tempo.”

Da mesma maneira, PEIXOTO (1981, p. 52-53) afirma que “por mais meritório que possa ser a transmissão do espírito revolucionário através de efeitos cênicos destinados a criar um clima propício à ação, não será desta forma que se revolucionará o teatro. Para Brecht é esta apenas uma manifestação de sectarismo, uma solução no máximo transitória que *não será desenvolvida, mas substituída por uma arte teatral revolucionária.*”

Esta transformação radical do teatro a qual faz referência Brecht não pode residir, portanto, em meras inovações de estilo ou em retoques no modo de fazer teatro. Trata-se antes de colocar ao teatro, a arte e a literatura a tarefa de “formar a ‘superestrutura ideológica’ para uma reformulação prática, sólida, da maneira de viver de nossa época.”(BRECHT, 1967, p. 41)

Para a construção de um teatro adequado para a platéia da idade científica, um teatro “épico”, Brecht recusa radicalmente o estilo de representação utilizada nos espetáculos burgueses de sua época, e de modo geral em toda a tradição aristotélica na qual o teatro burguês e o nazismo, com sua máquina de propaganda, estão incluídos. Trata-se do teatro da identificação. Segundo PEIXOTO (1981, p. 46) “a inimiga é a técnica de empatia ou identificação (*die Einfühlung*).”

Escrevendo na forma de diálogo imaginário, tomada de empréstimo a Diderot, BRECHT (1967, p. 43) estabelece a seguinte conversação:

- Os atores sempre alcançam grande sucesso em suas peças. Você está satisfeito com eles?
- Não.
- Por que representam mal?
- Não. Porque representam errado.

- Então, como deveriam representar?
- Para uma platéia da idade científica.
- O que significa isso?
- Demonstrando o seu conhecimento.
- Conhecimento do quê?
- Das relações humanas, do comportamento humano e da capacidade humana.
- Está bem; isto é o que precisam saber. Mas como podem demonstrá-lo?
- Conscientemente, sugestivamente, descritivamente.
- Como fazem atualmente?
- Por meio de uma hipnose. Entram em transe e levam a platéia com eles.

Essa forma de representação equivocada do teatro burguês, que leva basicamente à identificação e à impossibilidade de julgamento pode ser evitada empregando-se a técnica de representação correta, impedindo a identificação do “teatro aristotélico”. Em falas posteriores desse mesmo diálogo, BRECHT (1967) faz referência ao modo de representar do teatro burguês como algo próximo de um processo erótico apontando, em contrapartida, que a representação no teatro épico deveria ser “autoconsciente”, “chocante” “cerebral”, “litúrgica”. “O espectador e o ator não deveriam aproximar-se mas distanciar-se um do outro. E cada um deveria distanciar-se de si próprio.” (BRECHT, 1967, p. 43)

Mais adiante, citando como exemplo a peça Ricardo III de Shakespeare, BRECHT (1967) afirma que cabe ao ator do teatro épico não tanto fazer compreensível o homem que ele representa, mas antes o que acontece. Por outro lado, o espectador da idade científica que escolheu ver Ricardo III não desejaria se “sentir” como este soberano, não gostaria de estar em sua pele, mas antes “entender esse fenômeno em toda sua *estranheza* e incompreensibilidade.” (BRECHT, 1967, p. 43)

Na “Cena de Rua”, nesse mesmo sentido, BRECHT (1967, p. 143) nos diz que:

Pelo contrário, é importante que essa demonstração não seja muito perfeita, pois não atingiria seu objetivo, caso a atenção da assistência se centralizasse na capacidade do demonstrador em interpretar diversos personagens. O demonstrador deve evitar que seu comportamento dê margem a que alguém diga: “que imitação perfeita de um motorista”. Ele não deve “enfeitiçar” ninguém; não deve pretender arrebatar quem quer que seja da realidade cotidiana com o fito de elevá-lo a uma “esfera superior”. Não necessita de qualquer poder especial de sugestão.

Para a construção do novo teatro, o filósofo do *Der Messingkauf* localiza portanto todo o problema na técnica de interpretação e encenação. Segundo PEIXOTO (1981, p. 36) “todo o

esforço do teatro renovado continua a basear-se numa mesma técnica antiga. É precisamente esta técnica que será o alvo de seus argumentos. Será necessário superá-la dialeticamente para dar início à elaboração de um teatro novo...”

O *Verfremdungseffect*, efeito de distanciamento, é definido por BRECHT (1967, p. 148) como:

Uma técnica de representação que permite retratar acontecimentos humanos e sociais, de maneira a serem considerados insólitos, necessitando de explicação, e não tidos como gratuitos ou meramente naturais. A finalidade deste efeito é fornecer ao espectador, situado de um ponto de vista social, a possibilidade de exercer uma crítica construtiva. Poderemos demonstrar qual a importância do distanciamento para nosso demonstrador da cena de rua?

A busca de Brecht, portanto, longe de se resumir em uma renovação ou em uma alteração de qualquer aspecto particular da encenação teatral, representa na verdade o projeto de um novo teatro, com novos temas, novas técnicas e um novo público, além de incorporar uma clara função pedagógica. Neste projeto, segundo MACIEL (1967, pg. 6) “As qualidades do pedagogo – a clareza de exposição, o rigor de visão, o acesso fácil à compreensão, a lógica justa e, numa palavra, a verdade sem mistificação – não seriam, na verdade, as categorias estéticas fundamentais?”

Da mesma maneira, o novo teatro pedagógico de Brecht, alinhado ao processo geral de transformação da sociedade, repousa segundo PEIXOTO (1981, p. 46-47) no fato de que:

...são milhares as vítimas de sofrimentos e perigos que ignoram as causas dos mesmos, e existe um número não tão reduzido de pessoas que conhecem estas causas e que se encarregam de informar aos demais a respeito dos métodos utilizados pelos carrascos mas não são tantos os que enxergam com clareza os métodos para acabar com eles; ora, os carrascos só poderão ser suprimidos quando forem muitos os que conhecerem as causas de seus sofrimentos e dos perigos aos quais estão expostos e também os métodos eficazes para a supressão da opressão: *por consequência, o importante é transmitir estes conhecimentos ao maior número de pessoas possível*. Para o filósofo (para Brecht) este é o objetivo da crítica aos processos superados do trabalho teatral: descobrir como o teatro pode ser útil a esta imprescindível divulgação de uma sabedoria que auxilie a libertação dos oprimidos.

Após o contato com o marxismo, Brecht de certa maneira absolutiza a necessidade de instrução no teatro. Inicialmente essa necessidade de instrução aparece como uma consciência antilúdica, cabendo ao novo teatro o objetivo da pedagogia. O Brecht do início dos anos 30 é

então o autor das *Lehrstuck*, as curtas peças didáticas destinadas à ilustração prática e eficiente. Vejamos com maior detalhes esta fase de Brecht, e como posteriormente o dramaturgo irá superá-la em sua maturidade, colocando novamente no mesmo patamar o teatro na formação estética e científica do ser humano.

6.4. As *Lehrstuck* ou Brecht pedagogo

A obra dramática de Brecht e suas repercussões pedagógicas são amplas. Estamos falando de um dramaturgo que constatou no teatro a possibilidade pedagógica. O teatro coloca-se em Brecht como um recurso didático em prol da construção de uma nova sociedade através da investigação profunda das relações sociais. Tal paradigma era-lhe fornecido pela filosofia marxista, e o materialismo histórico constituía-se como o método privilegiado para a análise da vida social.

Embora nas *Lehrstuck* aparentemente o componente pedagógico tenha superado o instinto estético de Brecht, este acabou por avançar além do conhecimento estritamente social de Brecht. Segundo MACIEL (1967, p. 11) “Brecht descobriu então na estrutura especificamente artística uma didática mais eficiente do que a própria didática e escreveu as grandes peças épicas de sua maturidade. O *Pequeno Organon* é o grande reflexo teórico dessa evolução.”

Dessa forma podemos identificar na evolução do pensamento teórico de Brecht (1967) acerca do teatro a contradição básica entre instrução e divertimento. A visão de mundo de Brecht o conduziu, por um lado, ao pensamento marxista, o qual satisfaz suas necessidades de interpretar racionalmente as relações humanas. Por outro lado, apesar de reconhecer que a estética do teatro não podia recusar o prazer e a diversão, persegue em seu novo teatro um tipo de prazer superior próprio da idade científica, o prazer do aprendizado.

KOUDELA (1996) concorda com a distinção dentro da obra de Brecht entre peça épica e a peça didática. A peça épica permite o jogo teatral propriamente dito, enquanto a peça didática caracteriza-se pelo jogo dramático, pela experimentação e pelos exercícios artísticos coletivos, em ambientes que prescindam da presença do público.

Ao contrário do texto dramaturgicamente tradicional, de autoria de um dramaturgo, ou do texto teatral, de autoria de um diretor, Brecht não concebia suas *Lehrstuck* como obras, mas como

experimentos que visavam um determinado fim, a investigação dos homens entre os homens ou a modificação de determinadas instituições. Segundo KOUDELA (1996, p. 106)

As peças didáticas foram escritas como elos de uma cadeia. Cada *Versuch* (tentativa) vale por si mesma e a ela se opõe um contratexto ou uma *Gegenstück* (contrapeça), uma oposição contraditória. Ao mesmo tempo oponentes e partes mutuamente constitutivas, a forma poética dos textos das peças didáticas de Brecht prefiguram procedimentos de trabalho prático. Na cadeia de tentativas com as peças didáticas, escritas antes do exílio, esse procedimento dialético pode ser claramente identificado.

A autora coloca a distinção entre peças épicas e didáticas ao nível dos conceitos de *poiesis* e *aistesis*. As peças didáticas pertenceriam ao domínio da *poiesis*, que acentua o fazer, e seriam “disposições dramáticas para a produção coletiva de obras teatrais” em termos reais de aprendizagem. A aprendizagem pelo teatro poderia ser extensível dos conceitos psicologizantes de autocontrole e autoconhecimento para a aprendizagem cognitiva e mensurável de conceitos científicos, na medida em que o “fazer” implica em “dominar”, o que significa no mínimo um certo grau de autonomia, tanto na execução de um *gestus* como na resolução de um problema científico colocado pela relação entre dois ou mais conceitos.

Já o teatro épico estaria mais relacionado a *aisthesis*, que representaria a “recepção estética que pressupõe o processo de elaboração interior” (KOUDELA, 1996, p. 105). Ao nosso ver, no entanto, as *Lehrstück* também se enquadram no fenômeno da *aisthesis* já que o teatro pedagógico também implica em recepção estética interior, ainda mais na medida em que é “feito”.

Segundo KOUDELA (1996, p. 105) “No teatro tradicional o texto teatral programa a reação da platéia através do processo de identificação que organiza esteticamente a maneira através da qual o significado do texto é absorvido. O teatro épico instaura um processo de conhecimento dialético, onde o espectador não mais vivencia uma identificação com as personagens e as situações representadas, mas se posiciona criticamente diante delas.”

Nas peças didáticas a autoria e as modificações no texto não se restringem portanto ao autor, mas são feitas pelos próprios participantes do *kollektiver Kunstakt* (ato artístico coletivo) Por outro lado, o *Kunstakt*, ato estético coletivo, pode incluir a noção de platéia. Segundo as palavras de KOUDELA (1996, p. 13) “Através da peça didática, Brecht propõe a superação da

separação entre atores e espectadores, através do *Funktionswechsel* (mudança de função), do teatro.”

Dessa maneira, Brecht propõem a constituição de um ato de aprendizagem a partir do *Kunstakt*, do ato coletivo. No exercício da aprendizagem com a criação, portanto, o teatro permite uma relação constitutiva entre atores e espectadores, na medida em que ambos participam do *Kunstakt*. O efeito do estranhamento, essencial na estética do teatro épico, implica também em profunda relação com o público e em ato de aprendizagem nos jogos com as *Lehrstuck*. O texto teatral criado no *Kunstakt* é materializado cenicamente, historicizando a *Weltanschauung* (visão de mundo) dos participantes.

Institui-se dessa maneira uma relação momentânea, porém autoconstrutiva e dialética, entre “fazedores” e “espectadores”. As *Lehrstuck* de Brecht buscam dessa maneira um distanciamento da mídia usual, massificada, em função da necessidade de construção de um novo público, como por exemplo: alunos em escolas!

No conjunto da obra brechtiana, a peça didática é específica, na medida em que dispensa a arte da interpretação, ao contrário da peça épica de espetáculo. Ao invés da interpretação, tão cara aos espetáculos épicos, a principal função da peça didática “é a educação dos participantes do *Kunstakt* (ato artístico). A peça didática ensina quando nela se atua e não através da recepção estética passiva.” (KOUDELA, 1996, p. 14)

Cabe perguntar então o que se entende por “participantes do ato artístico”. O participante do *Kunstakt* não é evidentemente o produtor, o cenógrafo e nem mesmo o ator simplesmente, mas rigorosamente “todos” os participantes do ato cênico, a saber, contra-regras, camareiras, maquinistas, maquiadores e, acima de tudo, o público.

Em seu brilhante livro “Texto e Jogo” a professora Ingrid Dormien Koudela, pioneira no Brasil quanto à análise e aplicação das peças didáticas de Brecht no âmbito da aprendizagem, relata a metodologia aplicada por ela em oficinas com estudantes de teatro e alunos do Ensino Médio a partir dos conceitos de *Handlungsmuster* (modelo de ação) obtidos a partir de fragmentos de peças didáticas. O modelo de ação é abordado em duas direções: como um exercício artístico coletivo e como um texto que é objeto de imitação crítica.

Segundo KOUDELA (1996) as obras didáticas de Brecht foram desqualificadas inicialmente pela crítica como esquemáticas “quando justamente a sua estrutura dramática

possibilita aos jogadores alterar o texto e inserir conteúdo dramático próprio.”(KOUDELA, 1996, p. 15)

Da mesma forma, a autora afirma que o caráter incompleto e, portanto, aberto das *Lehrstuck*, faz com que a revisão do texto seja “parte integrante das peças didáticas, sendo prevista pelo autor a alteração do texto dramático pelos jogadores. As peças didáticas geram método, enquanto modelos de ação para a investigação das relações dos homens entre os homens.” (KOUDELA, 1996, p. 15)

Os textos foram trabalhados nas oficinas a partir de jogos teatrais sistematizados pioneiramente por Viola Spolin, onde se busca ensinar a linguagem teatral a crianças e jovens, bem como a atores e diretores. A opção por jogos teatrais, a partir dos quais são trabalhados os fragmentos de textos teatrais se justifica na medida em que “Através do processo de jogos e da solução de problemas de atuação, as habilidades, a disciplina e as convenções do teatro são aprendidas organicamente. Os jogos teatrais são ao mesmo tempo atividades lúdicas e exercícios teatrais que formam a base para uma abordagem alternativa de ensino e aprendizagem.”(KOUDELA, 1996, p. 15)

Contrariamente aos objetivos educacionais encontrados nos movimentos de drama anglo-saxões (o *Child Drama* inglês ou o *Creative Dramatics* norte-americano), centrados em sua maior parte na dimensão psicológica do processo de aprendizagem, a opção de KOUDELA (1996) pelos jogos teatrais ocorreu por ser “possível divisar a construção de um método onde, longe de estar submetido a teorias, técnicas ou leis, o jogador se tornaria artesão de sua própria educação, produzida livremente por ele mesmo, embora dentro dos parâmetros de articulação de uma linguagem artística.”(KOUDELA, 1996, p. 17)

A opção pela metodologia dos jogos teatrais por Koudela valoriza, portanto, a perspectiva de uma atitude ativa do educando no processo de aprendizagem. Segundo a autora “Brecht propõe dois instrumentos didáticos para o trabalho com a peça didática: o *modelo de ação* e o *estranhamento*. A peça didática não é uma cópia da realidade, mas sim uma metáfora. O caráter estético do experimento com a peça didática é um pressuposto para os objetivos de aprendizagem.”(KOUDELA, 1996, p. 17)

Por estranhamento Brecht entende basicamente a historicização dos fenômenos humanos, ou seja, a sua abordagem a partir de uma perspectiva temporal, histórica, transitória. Na

abordagem das *Lehrstück* “O estranhamento, entendido como procedimento didático-pedagógico, através dos meios do jogo teatral, visa à construção do conhecimento que está prefigurado no modelo de ação.”(KOUDELA, 1996, p. 18)

Além disso, o efeito de estranhamento, em oposição ao princípio de identificação proveniente da tradição aristotélica que é unilateral “propõe multiplicidade de perspectivas. O plano sensório-corporal, experimentado através de gestos e atitudes, faz com que os jogadores se vejam confrontados com uma forma de lidar consigo mesmo que lhes é muitas vezes pouco familiar.”(KOUDELA, 1996, p. 55)

Segundo BRECHT, citado por KOUDELA (1996, p. 19) “...a peça didática baseia-se na expectativa de que o atuante possa ser influenciado socialmente, levando a cabo determinadas formas de agir, assumindo determinadas atitudes, reproduzindo determinadas falas (...) não é necessário absolutamente que se trate apenas da reprodução de ações e atitudes valorizadas socialmente como positivas. Da reprodução de ações e atitudes associadas também se pode esperar efeito educacional.”

Através da aplicação de sua metodologia, KOUDELA (1996, p. 19) relata que “é possível verificar que o jogo teatral com o modelo de ação brechtiano instaura um processo interativo entre os participantes do ato artístico o qual revela um novo olhar frente às relações sociais.”

Lembrando a distinção que Brecht faz entre o teatro tradicional, baseado na identificação e por ele denominado “carrossel”, e o teatro do distanciamento em sua vertente épica ou didática, marcado pela avaliação reflexiva e por ele denominado “planetário”, KOUDELA (1996, p. 106-107) nos diz que “O modelo de teatro do tipo planetário serve em primeiro lugar ao exame crítico da realidade. Os procedimentos de estranhamento buscam instaurar a conquista do conhecimento, a partir da experimentação prática, no exemplo da peça didática. A metodologia brechtiana tem por objetivo evitar uma aceitação passiva do modelo de ação.”

Com efeito, a partir do exposto acima, pretendemos justificar nossa opção pelo uso de algumas técnicas de Brecht em nosso estudo. Ao nível da discussão puramente estética, Brecht procura elucidar o perigo da empatia por parte do espectador, impedindo-o de confundir arte e realidade por meio do Efeito V e pelo uso de improvisações e de recursos tecnológicos como projeções. Ao nível da discussão pedagógica, a obra de Brecht fornece ao educador um grande número de procedimentos a serem utilizados em sala de aula, os quais foram largamente

difundidos e desenvolvidos por Boal em seu Teatro de Arena. Com efeito, nosso estudo constitui-se em uma transposição de técnicas oriundas do meio teatral para o ambiente de sala de aula, haja visto que nossos objetivos maiores constituem-se na aprendizagem de conceitos científicos da disciplina de História por meio da linguagem teatral e na superação da dicotomia entre uso estético e uso instrumental do teatro na educação.

7 PRODUÇÃO NACIONAL NA INTERFACE TEATRO/EDUCAÇÃO

O aparecimento do ensino das artes como componente curricular deu-se através da LDB de 1961 (lei 4.024/61) de forma não-obrigatória. Esta lei instituiu, dentre outras coisas, a disciplina de arte dramática, voltada para o ensino específico da linguagem teatral. Esta disciplina foi “ministrada em alguns ginásios vocacionais, colégios de aplicação e escolas pluricurriculares” (JAPIASSU, 2001, p. 49)

Em 1971, dez anos após o “debut” das artes no currículo escolar brasileiro, e em plena ditadura militar, entrou em vigor a lei 5.692, a qual impôs o ensino obrigatório de Educação Artística da 5ª série do 1º grau à 3ª série do 2º grau (atuais ensino fundamental e médio). Sob o rótulo de Educação Artística designava-se uma matéria que deveria abordar de forma integrada as linguagens cênicas (teatro e dança), além das artes plásticas e da música.

A aparente conquista representada pela obrigatoriedade do ensino de artes na educação fundamental e média acarretou por outro lado uma perda de autonomia das escolas que exploravam o universo artístico valorizando a especificidade de suas diferentes linguagens. Na opinião de JAPIASSU (2001, p. 50):

Ao reunir, sob a nomenclatura de *educação artística*, diferentes formas de expressão estética, o governo ditatorial reduziu a carga horária das matérias da área de artes (que vinham sendo ministradas em muitas escolas em torno de seis horas/aula por semana) para apenas duas horas/aula semanais (carga horária de *educação artística*). Os conteúdos específicos das artes plásticas e visuais, da dança, da música e do teatro passaram a ser trabalhados, todos, em apenas duas horas a cada semana e de forma “integrada”.

Além da contradição entre a obrigatoriedade e a autonomia das escolas em oferecer cursos de Arte respeitando a especificidade das diferentes linguagens estéticas, esta lei acarretou outras contradições, como a inexistência de profissionais habilitados para tanto, se é que é possível um profissional com tal perfil.

Segundo JAPIASSU (2001) as diversas linguagens artísticas eram ensinadas, antes da lei 5.692, por artistas como músicos, dançarinos e artistas plásticos, sem formação pedagógica. No entanto, simplesmente não existiam no Brasil profissionais capazes de cumprir as exigências da nova lei, ou seja, profissionais capazes de dominar as diferentes linguagens artísticas e dotados de

uma sólida formação pedagógica para transmitir todo esse conhecimento estético. Segundo JAPIASSU (2001, p. 50):

Os primeiros cursos universitários preparatórios do professor de educação artística só foram implantados três anos após a publicação da 5.692/71 e tinha o objetivo de formar um profissional polivalente, “fluyente” em distintas linguagens estéticas (plástica, cênica e musical). Isso ocasionou o déficit de professores licenciados para a docência da *educação artística* nas redes pública e privada de ensino – o que obrigou as escolas a recrutarem pessoal de áreas de conhecimento afins...para “taparem o buraco” do currículo mínimo definido pelo MEC.

A inexistência de profissionais habilitados, o pouco cuidado quanto às especificidades das linguagens artísticas, o fato de professores de áreas “afins” (educação física ou comunicação e expressão, por exemplo), a estratégia de se ensinar desenho geométrico sob o rótulo de Educação Artística, todos estes elementos impediram a qualidade do ensino de artes, incentivaram uma imagem negativa do profissional ligado a esta área do conhecimento e impediram uma reflexão e um desenvolvimento do tratamento pedagógico de seus conteúdos.

De todo modo, parece ser a lei 5.692 o início da produção bibliográfica dedicada especificamente ao tema teatro e educação. Com efeito, são extremamente raros os trabalhos que abordam este assunto, seja de maneira genérica ou específica, antes da publicação da LDB de 1971. Apenas após a criação dessa demanda, autores e mercado editorial passaram a explorar este nicho do campo educativo.

Finalmente, com o processo de redemocratização do país, houve a abertura para a discussão de uma nova LDB. Esta se concretizaria na Lei 9.394/96, que mantém a obrigatoriedade da educação estética, não mais intitulada “Educação Artística” mas ensino de “Arte”, o que evidentemente permite múltiplas interpretações e aplicações pedagógicas.

Em complemento a nova LDB foram elaborados os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais – que especificaram o ensino de arte. Enquanto a lei 5.692 estabelecia as habilitações de artes cênicas, artes plásticas, desenho e música, os PCNs prescrevem as habilitações de teatro e dança, artes visuais e música.

Esta restrição que os PCNs operam no âmbito das artes cênicas é objeto de crítica por parte de CARTAXO (2001, p. 11), o qual afirma que “Os PCNs transformaram a habilitação de artes cênicas em duas habilitações: teatro e dança. Entretanto, o circo e a ópera ficaram oficialmente excluídos do ensino de arte na escola formal. Na nossa compreensão essa mudança

se configura como um retrocesso tendo em vista que todos os trabalhos atuais dessa área se configuram como sendo cênico.” Esta restrição, no entanto, poderia facilmente ser obstada por profissionais da área de educação estética com boa formação acadêmica e com suficiente ousadia para montar uma ópera (Diz que diz , diz que não, de Brecht, por exemplo) que não deixa de ser, enfim, teatro.

Cartaxo classifica as artes cênicas em quatro linguagens: o teatro, a dança, a ópera e o circo. De nossa parte, incluiríamos também a arte performática, uma vez que se trata de genuína manifestação cênica. Para Cartaxo a restrição imposta pelos PCNs determinando quais sejam as artes cênicas restringe a possibilidade de que o ensino das artes cênicas seja “ecclético, inovador, ousado e aberto às linguagens cuja base se enquadram na cena.” (CARTAXO, 2001, p. 11)

Para CARTAXO (2001), esse descuido com as artes cênicas expresso nos PCNs é apenas um desdobramento do que ocorre ao nível da formação dos professores de Arte, nas licenciaturas. Também ali o ensino das artes cênicas é limitado em termos de conhecimentos técnicos e elementos pedagógicos, e há um predomínio do teatro.. De maneira enfática, CARTAXO (2001, p. 15) nos diz, a respeito da educação estética na escola:

...a educação através da arte não é apenas brincar com arte, muito menos formar artistas, mas formar o homem livre, crítico, analítico e essencialmente culto. Desta forma, não se pode pecar por desvirtuar e/ou sonegar informações, deixando de levar à escola a dança, o circo e a ópera, como elementos facilitadores da educação e conseqüentemente, fomentadores de um bom nível cultural.

Tendo em vista esta breve exposição da legislação brasileira e do campo das artes cênicas, procuraremos levantar nessa seção de nosso trabalho as pesquisas e a bibliografia brasileiras que podem ser localizados na interface entre teatro e educação. A bibliografia pertinente é, portanto, relativamente recente, e seu estudo detalhado se constitui em objeto de uma pesquisa específico sobre esse tema. Forneceremos aqui apenas uma visão panorâmica do atual estado de pesquisa nas academias sobre o tema teatro-educação. Essa seção para nós é de vital importância para termos uma idéia mais precisa de como o teatro vêm sendo utilizado e estudado em ambientes de escolarização formal ou não, bem como se existem trabalhos similares ao nosso.

Gostaríamos de adiantar que os trabalhos encontrados no mercado editorial são em número reduzido, havendo alguns trabalhos publicados nas décadas de sessenta e setenta e,

atualmente, alguns artigos em revistas dedicadas a educação. Literalmente, não encontramos nenhum livro recente que trate do tema teatro-educação em ambiente escolar. Livros dedicados à formação do ator ou sobre exercícios teatrais não foram considerados pois fogem do escopo do estudo.

Em termos de pesquisa acadêmica encontramos diversos trabalhos a partir de nossa consulta ao Banco de Teses mantido pela CAPES e no endereço eletrônico da ECA/USP. Não fizemos uma pesquisa extensiva em todos os sites de universidades em função da exiguidade do tempo e por não ser este o objetivo central de nosso trabalho. A escolha do Banco de Teses se deu pelo fato de disponibilizar trabalhos de várias instituições diferentes, fornecendo assim um panorama geral da produção nacional. Aliado a isso, o Banco de Teses da CAPES representa uma base de dados consolidada e absolutamente confiável, apesar de aparentemente ser pouco utilizada pelos pesquisadores. A consulta ao endereço da ECA/USP se justifica pelo fato de ser esta a instituição que mais se dedica ao estudo do tema teatro-educação, representando o núcleo brasileiro de estudos mais avançados sobre este tema.

A presente pesquisa bibliográfica, como já dissemos, procurou contemplar apenas trabalhos específicos sobre o nosso tema, o que nos levou a excluir desse levantamento todas as obras relativas a análises literárias ou exclusivas sobre a formação do ator, a não ser que contivessem indicações pedagógicas. Também excluimos os livros que abordam jogos e exercícios infantis e todas as considerações que partem da hipótese de que o teatro possui um valor terapêutico.

Dentro da produção posterior a lei 5692 há o pequeno manual de Edith Kormann sobre técnicas teatrais e o uso do teatro em Educação Artística. Para Kormann (1978, p. 11) “a arte deve ser a base da educação. A arte está profundamente incorporada ao processo real de percepção, pensamento e ação corporal, estando presente em tudo o que fazemos para agradar os nossos sentidos.”

Existe na autora uma preocupação com valores gerais como “criatividade”, entre outros, e os jogos infantis são categorizados em quatro elementos artísticos passíveis de serem agrupados pelo teatro e relativos a quatro funções mentais básicas: o desenho seria relativo a sensação, a música e a dança à intuição, o artesanato ao pensamento e a poesia e o drama ao sentimento. A

autora ainda afirma que “Esses quatro aspectos incluem todas as matérias normalmente ensinadas nas escolas.” (KORMANN, 1978, p. 11)

Para Kormann, a arte favorece também a auto-educação, o que representaria um ganho para toda a vida. Por esse motivo a arte deveria ser a base de toda a educação, na medida em que se resguarda a espontaneidade e as capacidades expressivas e criativas humanas. No ensino de Artes não cabe ao professor, mas aos alunos, tomar “... a iniciativa, iniciarem os projetos e os desenvolverem pela prática...O jogo é o meio pelo qual a criança descobre o mundo e é também a atividade que lhe confere o equilíbrio psíquico nos primeiros anos.” (KORMANN, 1978, p. 13)

Dessa forma o jogo infantil, canalizado pela atividade teatral, poderia fomentar a espontaneidade e criatividade das crianças através da produção de pequenas peças pelos alunos. A respeito do emprego do teatro em educação, a autora recomenda a produção de textos e pequenas peças pelos alunos, e afirma que a educação artística proporciona sondagens que poderão orientar uma futura profissionalização. Por fim, faz uma referência ao uso de conteúdos na educação estética quando diz que “a criança encontrará o seu maior desenvolvimento na expressão dramática e atividades construtivas (o professor aproveitará: história, geografia, sociologia, etc., pra dramatizar), e a escola se converterá em teatro, e este em elemento de educação (cálculos, topografias, física, química, ou seja, iluminação, ventilação, cenografia, etc.)” (KORMANN, 1978, p. 14)

Mais abrangente quanto à temática é o livro de Dilza Delia Dutra, o qual apresenta o curso de Educação Artística implantado em Santa Catarina para o ensino de teatro de 5ª a 8ª série e Ensino Médio. O texto da autora nos oferece indicação teóricas sobre elementos teatrais (voz, expressão corporal e jogos dramáticos, além de história do teatro no Brasil e no mundo) e traz ao final do volume textos teatrais destinados ao aprimoramento técnico. A autora enfatiza mais a educação teatral e pouco se detém sobre o nosso tema, mas acentua seu caráter criativo e omnilateral, como na seguinte passagem: “A educação é um processo eminentemente humano; objetiva desenvolver o homem em todas as suas dimensões, para que ele seja cada vez mais humano.” DUTRA (1972, p. 25).

Em termos especificamente metodológicos, citamos o divertido e muito sério trabalho de Ana Maria Liblik sobre o ensino de Matemática. Para esta autora a dramatização, a criação de textos e a linguagem teatral, é algo “prazeroso, que incita os alunos a criar representações novas,

roupagens alegres, diferentes para a aridez e a sobriedade matemática.” (LIBLIK, 2002, p. 23) As dramatizações apresentadas pela autora consistem em fábulas que busquem representar “retas paralelas, concorrentes e coincidentes, e assim possibilitar o surgimento da interface teatro/matemática.” (LIBLIK, 2002, p. 24)

O trabalho envolveu cinco turmas de sétima série, divididas em grupos de cinco a oito alunos, para os quais foram sorteados os “sistemas” norteadores do trabalho. Após a resolução dos sistemas, os grupos elaboraram um texto relativo ao modo de resolução, de forma que “para os sistemas possíveis e determinados, cuja solução é única, era necessário que a história contada tivesse um ponto de encontro entre as personagens. Para sistemas impossíveis, de retas paralelas, as histórias, por mais parecidas que fossem, não podiam ter o final ‘juntos e felizes para sempre’”. (LIBLIK, 2002, p. 24)

Outra proposta metodológica é apresentada por Jorge Geraldo Nóbrega com duas turmas do programa de alfabetização de jovens e adultos da UFRGS, a de Nível I com onze alunos, e a de nível II com dezoito. Para NÓBLEGA (1999, p. 21) “o atuar sobre a realidade é o processo gerador, criador da aprendizagem, em que os homens (atores) investigam suas próprias práticas.” Quanto ao objetivo de sua metodologia, NÓBLEGA (1999, p. 22) o define como “uma preocupação com o sujeito que atua sobre a realidade, que é sua prática, das representações culturais das identidades sociais. Também busca criar uma alternativa de educação para jovens e adultos, tentando ampliar o sentido da alfabetização para o campo artístico, tendo em vista a valorização social de si e do outro (a).”

Este autor parte de sub-temas (família, casamento, trabalho, salário, criança na rua), a partir de uma “idéia” ou tema gerador definido como “Ator de Múltiplas Culturas”. O tema gerador e os sub-temas são desenvolvidos pelas disciplinas curriculares (Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências) de acordo com as necessidades que surgirem do próprio grupo. Após a discussão dos sub-temas pelo grupo, partiu-se para a construção de personagens e de contextos permeados pelos conteúdos curriculares. A discussão inicial do grupo era feita utilizando-se objetos tais como caixas, metro, fotocópias, e se inter-relacionavam com a criação de personagens e contextos. As atividades eram então representadas objetivando uma reflexão sobre as vivências dos alunos individualmente e em grupo. Um dos resultados descritos pelo grupo foi a percepção de que o domínio da escrita passava a existir como possibilidade de melhoria

econômica, mas dificilmente como exercício de uma prática prazerosa ou como instrumento que possibilite a movimentação social. O autor ainda aponta que para o grupo localizado no nível II a discussão dos subtemas incluía a produção espontânea de textos que passavam por uma releitura propiciada pela encenação teatral. Tanto os textos produzidos pelos alunos dos níveis I e II eram posteriormente corrigidos no quadro.

Com respeito a Carlos Cartaxo, já referenciado anteriormente, ressalta sua postura crítica quanto as determinações governamentais sobre o ensino de Artes na escola e sua busca pela qualidade do ensino nas escolas e cursos de licenciatura. Lembramos também a insistência desse autor nas quatro vertentes das artes cênicas: o teatro, a dança, a ópera e o circo. Neste relato de pesquisa, CARTAXO (2001, p. 16) nos diz que:

É inegável o quanto é importante o ensino das artes cênicas, assim como o poder pedagógico que as quatro linguagens têm, como facilitadoras na formação do aluno. De maneira que, para estudar esse poder, realizamos, no NPI – Núcleo Pedagógico Integrado da Universidade Federal do Pará, experiências em sala de aula com turmas do ensino fundamental e do médio, e de extensão com o grupo de teatro da escola, que comprovaram a eficiência do ensino das artes cênicas como elemento corretivo em casos de distúrbios escolares.

Mais adiante, este autor indica algumas possibilidades do ensino das artes cênicas quanto a aprendizagem. Segundo CARTAXO (2001, p. 24) “Para a compreensão de uma linguagem artística é essencial conhecer sua concepção teórica. Nesse sentido, o trabalho com as artes cênicas estimula o ato de pensar, além do papel de representar e encenar. E, conceitualmente, a imaginação, que também faz parte do processo de aprendizagem, é inerente a qualquer trabalho cênico.”

Além disso, Carlos Cartaxo ressalta corretamente a necessidade de diretrizes claras e objetivas para o ensino do teatro em ambiente escolar. Segundo CARTAXO (2001, p. 38)

Para se trabalhar o teatro na escola, como qualquer outra disciplina, faz-se necessário um bom planejamento e a determinação de objetivos claros...Cada ação teatral precisa de um direcionamento pedagógico. Isso acontece porque o fazer teatral, por si só, exige a determinação de uma missão a alcançar...significa considerar parâmetros como: faixa etária dos alunos, diagnóstico da evolução do pensamento dos mesmos, meio social em que estes vivem, experiências culturais, enfim fatores que relacionados contribuam para um bom direcionamento pedagógico e um planejamento de ações seqüenciais, como: atividades lúdicas, jogos dramáticos e teatro.

Em termos psicopedagógicos, a metodologia exposta por CARTAXO (2001) está fundamentada na teoria de Jean Piaget, a qual prevê três etapas para a evolução do jogo na criança: os jogos de exercício sensório-motor, simbólico e jogo de regras. Na opinião do autor sobre o último estágio, o “...jogo de regra é significativo à evolução do pensamento porque é complementação e culminância das fases anteriores. De maneira que se torna uma atividade social, o que é de suma importância no processo de ensino-aprendizagem.” (CARTAXO, 2001, p. 26)

Entre outros aspectos, CARTAXO (2001, p. 43-46) destaca ainda o papel que as atividades lúdicas desempenham para uma melhor aprendizagem, na medida em que criam um ambiente favorável para tanto e facilitam a socialização.

Vejamos agora o resultado de nossa pesquisa sobre a produção acadêmica a respeito das relações entre teatro e educação. Depois de efetuada a pesquisa obtivemos 137 trabalhos que nos parecerem de alguma forma relacionados ao binômio teatro-educação. A distribuição dessa produção por ano de publicação é a seguinte, já classificando-se os trabalhos em trabalhos desenvolvidos em ambiente de educação formal (todos os níveis) e informal. Os totais são apresentados na última coluna da direita:

QUADRO 1 – TRABALHOS ACADÊMICOS RELACIONADOS AO USO DO TEATRO NA EDUCAÇÃO – MAIO 2005

ANO	EDUCAÇÃO FORMAL	EDUCAÇÃO INFORMAL	TOTAL
2003	12	8	20
2002	10	4	14
2001	9	10	19
2000	9	4	13
1999	7	5	12
1998	5	2	7
1997	6	3	9
1996	3	2	5
1995	4	3	7
1994	3	0	3
1993	0	1	1
1992	3	2	5
1991	3	1	4
1990	1	1	2
1989	1	3	4
1988	1	5	6
1987	2	4	6
1986	0	1	1
TOTAL	79	58	137

FONTE: CAPES; ECA/USP

Como podemos perceber, o número de trabalhos que têm se dedicado ao tema Teatro-Educação têm aumentado progressivamente nos últimos anos. Além disso, gostaríamos de relatar que nossa pesquisa demonstrou uma ampla superioridade dos temas ligados ao teatro-educação relativamente ao uso de outras vertentes da educação estética. Nesse sentido encontramos um trabalho sobre artesanato, um trabalho sobre rádio, um trabalho que enfocava a capoeira, dois

trabalhos dedicados ao desenho, um trabalho sobre TV, um trabalho sobre dança e um trabalho sobre artes plástica.

Em função de nosso estudo estar centrado na escolarização formal, desconsideramos de imediato todos os trabalhos que não podiam ser enquadrados nesta categoria. Apenas a título de ilustração, classificamos os trabalhos desenvolvidos fora da escola formal segundo os temas de que tratavam. Todos os trabalhos abaixo relacionados foram localizados nos referidos endereços eletrônicos sob a rubrica teatro-educação e de alguma forma enfatizam a questão educativa, e por isso foram incluídos em nosso trabalho.

Como o leitor poderá observar, a gama de temas nos quais o teatro é utilizado é bastante ampla, passando desde a educação para a saúde até os múltiplos usos do teatro dentro de comunidades, organizações não-governamentais, centros populares de cultura e outras formas de organização da sociedade civil.

Encontramos também trabalhos que enfocam o uso do teatro dentro de organizações empresariais, um trabalho que procura relacionar a prática da Ginástica Rítmica Desportiva com a expressão teatral e um trabalho que lança mão do teatro para a educação ambiental. O uso do teatro relacionado com as chamadas minorias também é bastante significativo. Nesse caso, encontramos trabalhos que enfocam essas minorias sob vários pontos de vista. No caso das mulheres, por exemplo, encontramos trabalhos vinculados explicitamente ao movimento feminista e outros que abordam a maneira como a mulher foi representada no teatro libertário do início do século XX.

Dentre as chamadas minorias foi significativo o número de trabalhos dedicados à criança e ao adolescente, internos ou não. Encontramos dois trabalhos que utilizaram o teatro dentro da FEBEM e um trabalho sobre uma unidade mantida pelo governo do estado de Mato Grosso. Também encontramos um trabalho que utilizou o teatro para a prevenção das DST/AIDS desenvolvido em um presídio.

Com respeito aos trabalhos que abordam aspectos técnicos da atividade teatral, os trabalhos se concentram na educação para o teatro, e englobam textos sobre a formação do público, do ator, do grupo teatral ou que analisam aspectos específicos do teatro infantil. Dessa forma, obtivemos os seguintes dados:

QUADRO 2 – TRABALHOS SOBRE TEATRO-EDUCAÇÃO REALIZADOS FORA DA EDUCAÇÃO FORMAL SEGUNDO TEMAS – MAIO 2005

TEMA GERAL	TEMA ESPECÍFICO	TOTAL
SAÚDE	Terapias expressivas – Psicodrama	1
	Educação- prevenção; saúde bucal; educação médica	3
BONECOS	Primeiro programa de TV com teatro de bonecos	1
E. AMBIENTAL	Educação Ambiental	1
EMPRESAS	Uso do teatro em organizações	1
TÉCNICA TEATRAL	Importância da criação coletiva	1
	Formação: Ator, Público, Professor, Grupo de Teatro	4
	Teatro Infantil, elementos do teatro e do texto infantil.	3
	Teoria do Jogo	1
	Potencial Educativo do teatro	1
EDUCAÇÃO FÍSICA	GRD e expressão teatral	1
GRUPOS DE TEATRO	Trabalhos que analisam a proposta político-pedagógica de determinados grupos de teatro (Arena, Grita etc)	6
EDUCAÇÃO POPULAR E MINORIAS	CPC's e ONG's - movimento estudantil, sindical ou comunidades – educação política. Teatro Comunitário	6
	Ação Cultural – São Paulo (Secretaria Municipal)	1
	Minorias: Feminismo, Idosos, Negros, Presos, MST	8
CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE RISCO	FEBEM e internos; Meninos de Rua; Violência	6
HISTÓRIA DO TEATRO E ANÁLISE DE AUTORES SEGUNDO SEU POTENCIAL PEDAGÓGICO	Anchieta, Álvaro Moreyra, Dias Gomes, Brecht, Rousseau, João Cabral de Melo Neto	7
	Movimento Liberal: propaganda da ideologia liberal	1
	Figura da Mulher no Teatro – Teatro Anarquista	3
	Construção da personagem na História do Teatro	1
	História do Teatro no Paraguai	1

FONTE: CAPES; ECA/USP

Passemos agora à discussão e análise dos trabalhos que de alguma forma utilizaram ou analisaram o uso do teatro no âmbito da educação formal, em todos os seus níveis. Inicialmente classificamos os setenta e nove (79) trabalhos segundo o nível de ensino considerado. Lembramos ao leitor que os endereços eletrônicos consultados não fornecem ao pesquisador o texto completo dos trabalhos, mas apenas um resumo do trabalho. Os dados obtidos apresentam-se consolidados no Quadro 3, a seguir, e foram coligidos a partir das informações contidas nos resumos.

QUADRO 3 – CLASSIFICAÇÃO DOS TRABALHOS SEGUNDO O NÍVEL DE ENSINO –
MAIO 2005

NÍVEL DE ENSINO	TOTAL
PRÉ-ESCOLA	6
FUNDAMENTAL	22
MÉDIO	5
UNIVERSIDADE – 3 ^o GRAU	5
EDUCAÇÃO ESPECIAL	2
EJA	2
ENSINO PROFISSIONALIZANTE	2
FORMAÇÃO DE PROFESSORES	14
NÃO INDICADAS NOS RESUMOS	21

FONTE: CAPES; ECA/USP

Após a classificação dos trabalhos desenvolvidos em ambiente de educação formal segundo o nível de ensino, passamos a buscar trabalhos que tratassem do mesmo objeto de pesquisa que investigamos. Dessa maneira, centramos nossa atenção em trabalhos que investigassem as relações entre teatro e a formação de conceitos científicos, independentemente da disciplina abordada. Mais concretamente, procuramos identificar pesquisas que empregaram o teatro enquanto linguagem estética específica (ou seja, que buscaram utilizar conscientemente e de maneira responsável os recursos e técnicas disponibilizados pela prática teatral) para a aprendizagem de um determinado conteúdo curricular. Ao classificarmos os trabalhos

desenvolvidos no âmbito da educação formal por temas, obtivemos os seguintes resultados, expostos no Quadro 4.

QUADRO 4 – CLASSIFICAÇÃO DOS TRABALHOS SEGUNDO O TEMA – MAIO 2005

TEMA	NÚMERO DE TRABALHOS
CONSCIÊNCIA POLÍTICA	4
PSICODRAMA	1
ENSINO DE ARTE DRAMÁTICA	43
GRUPOS DE TEATRO EM AMBIENTE ESCOLAR	1
TEATRO DE BONECOS	2
EDUCAÇÃO AMBIENTAL	4
DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	1
FORMAÇÃO DE PROFESSORES	15
APRENDIZAGEM DE CONTEÚDOS	7
INCLUSÃO SOCIAL - DEFICIENTES	2

FONTE: CAPES; ECA-USP

O levantamento das teses produzidas no Brasil desde o ano de 1986 sob a rubrica de teatro-educação nos revela, portanto, uma produção rica em termos de temas e de abordagens, mas absolutamente deficitária sob o ponto de vista da aprendizagem de conteúdos científicos através do teatro. Em nosso estudo sobre esta produção identificamos claramente sete trabalhos que se dedicam ao estudo das relações entre teatro e aprendizagem de conteúdos escolares. No entanto, estes trabalhos não abordam a relação intrínseca entre teatro e aprendizagem de conteúdos científicos, embora se dediquem a este tema sob outros pontos de vista. Nesse sentido, esses trabalhos utilizam o teatro como ilustração da aprendizagem em cursos profissionalizantes, na alfabetização ou identificando-o como uma metodologia da aprendizagem por descoberta. Em todos esses casos, o teatro é percebido como um fim, como um resultado, e não como um processo de aprendizagem.

O levantamento das fontes nacionais relativas ao tema teatro-educação foram gratificantes, por um lado, e atemorizadoras, por outro. Foram gratificantes por nos confirmarem

a riqueza e a fecundidade do tema, haja visto ser o teatro uma linguagem artística amplamente difundida entre os pesquisadores dedicados ao tema arte-educação, sob os mais variados pontos de vista.

Por outro lado, foram atemorizadoras por nos mostrarem claramente a inexistência de trabalhos voltados para a investigação da função da linguagem teatral na aprendizagem de conteúdos escolares. Este suposto ineditismo é desafiador, e nos indica um caminho de pesquisa profícuo e praticamente intocado. A ausência de interlocutores, no entanto, é atemorizante!

Gostaríamos de concluir este capítulo ressaltando a importância do mesmo para uma maior clareza de nosso objeto de pesquisa. Buscamos, efetivamente, na produção acadêmica disponibilizada no Banco de Teses da Capes, trabalhos que pudessem se contrapor ao nosso, metodologias que pudessem ser replicadas, dados que pudessem ser verificados. Esperamos, efetivamente, que após a exposição da produção disponível sobre as relações entre teatro e educação, nosso trabalho possa contribuir para uma melhor aprendizagem de conceitos científicos ministrados no âmbito da educação formal em nosso país, haja visto a inexistência de trabalhos voltados especificamente para este tema.

8 TEORIA SÓCIO-HISTÓRICA DO DESENVOLVIMENTO: CONTEXTO HISTÓRICO E INTELECTUAL

A teoria marxista, além de sua evidente importância em termos sociológicos, políticos, econômicos e históricos, também foi impactante no campo da psicologia e da pedagogia. O advento da Revolução Russa de outubro de 1917 inaugurou novos tempos no leste europeu. Era tarefa urgente adequar a sociedade aos novos tempos, construir homens capazes de suportar os rigores que o tempo revolucionário exigia. Enfim, tratava-se de educar os homens, em especial as novas gerações, e de estudá-los, dentro de um novo espírito cívico e dentro de novas diretrizes científicas.

As exigências colocadas pela revolução e pelo marxismo em geral impulsionaram a psicologia soviética para novos caminhos, levantando novos temas e formulando novos métodos de investigação, além daqueles já tratados desde o século XIX. Segundo COLE e SCRIBNER (1994, p. 3) a publicação de três livros “podem ser vistos como constituintes essenciais do pensamento psicológico do final do século XIX.” Estes livros seriam *A Origem das Espécies* de Darwin, o livro *Die Psychophysik* de Gustav Fechner e o volume intitulado *Reflexos do Cérebro*, de I.M. Sechenov.

Para COLE e SCRIBNER (1994, p. 3) “Darwin uniu animais e seres humanos num sistema conceitual único regulado por leis naturais; Fechner forneceu um exemplo do que seria uma lei natural que descrevesse as relações entre eventos físicos e o funcionamento da mente humana; Sechenov (...) propôs uma teoria fisiológica do funcionamento de tais processos mentais em seres humanos normais.”

Estes livros forneceram algumas das questões centrais que seriam abordadas pela psicologia a partir de então. No início do século XX, a psicologia experimental, recém inaugurada por Wilhelm Wundt, encontrava-se profundamente dividida. De um lado encontravam-se autores como Pavlov e Watson, alinhados a uma perspectiva behaviorista que procurava analisar os processos psicológicos em seus constituintes básicos. Nesse sentido, a estratégia básica do behaviorismo “consistia em identificar as unidades da atividade humana (substituindo as sensações pela unidade estímulo resposta) e então especificar as regras pelas quais esses elementos se combinam para produzir fenômenos mais complexos.” (COLE; SCRIBNER, 1994, p. 4)

Por outro lado, autores como Wertheimer, Kohler, Koffka e Lewin fundavam o movimento da Gestalt na psicologia. Em essência, a Gestalt se opunha a um ponto no qual tanto Wundt quanto os behavioristas concordavam, a validade de se decompor e analisar os processos psicológicos em seus constituintes básicos. Para COLE e SCRIBNER (1994, p. 5) a Gestalt “...demonstrou que muitos fenômenos intelectuais (...) e fenômenos perceptuais (...) não poderiam ser explicados pela postulação de elementos básicos da consciência nem pelas teorias comportamentais baseadas na unidade estímulo-resposta. Os gestaltistas rejeitavam, em princípio, a possibilidade de, através de processos psicológicos simples, explicar os processos mais complexos.”

Em linhas gerais, essa era a situação da psicologia européia quando Vygotsky apareceu em cena. Na Rússia esta “crise” - para usar a expressão do próprio Vygotsky - também se manifestava, mas já se davam alguns passos na tentativa de superá-la, em especial incorporando as teses marxistas ao estudo da psicologia. A substituição de Chelpanov por Kornilov em 1923 no comando do Instituto de Psicologia de Moscou é significativa desse avanço. Para Chelpanov o marxismo não poderia desempenhar um papel significativo na psicologia, apenas ajudando a explicar a organização social da consciência, mas não as propriedades da consciência individual. Já Kornilov - que denominava sua própria abordagem de reatologia, pois usava as reações comportamentais como os elementos básicos - procurou submeter todos os ramos da psicologia à uma estrutura marxista.

A reatologia de Kornilov, no entanto, não era capaz de conferir à consciência um papel claro na atividade humana, bem como não conseguia conferir ao conceito de consciência um papel na ciência da psicologia. (COLE e SCRIBNER, 1994, p. 6). Estes motivos explicam, em parte, o impacto da palestra proferida por Vygotsky no II Congresso Soviético de Neuropsicologia intitulada “Consciência como um Objeto da Psicologia do Comportamento”. Talvez pelo fato de estar consciente dessa lacuna em sua teoria, o mesmo Kornilov tenha convidado Vygotsky a fazer parte de sua equipe no Instituto de Psicologia.

A aparição de Vygotsky na comunidade científica soviética corresponde a sua tentativa pessoal de superar a “crise” da psicologia. Essencialmente, Vygotsky concordava com os gestaltistas de que as teorias correntes (em especial o behaviorismo) não conseguiam explicar os comportamentos complexos, como o pensamento e a volição, a partir de sua atomização. Por

outro lado, Vygotsky percebia que a própria Gestalt não era capaz de explicar os fenômenos complexos a partir de sua descrição. Dessa forma, as raízes da crise seriam mais profundas, pois a psicologia continuaria dividida em dois ramos irreconciliáveis, um com características de uma ciência natural (o behaviorismo), e outro como uma ciência mental (a Gestalt).

Para Vygotsky era necessário que a psicologia encontrasse uma abordagem abrangente, que não apenas descrevesse, mas também explicasse as funções psicológicas superiores em termos aceitáveis para as ciências naturais. Essa abordagem representaria, assim, uma grande tarefa, e deveria incluir "...a identificação dos mecanismos cerebrais subjacentes a uma determinada função; a explicação detalhada da sua história ao longo do desenvolvimento, com o objetivo de estabelecer as relações entre formas simples e complexas daquilo que aparentava ser o mesmo comportamento; e, de forma importante, deveria incluir a especificação do contexto social em que se deu o desenvolvimento do comportamento." (COLE e SCRIBNER, 1994, p. 7)

Para aproximar-se dessa abordagem abrangente, capaz de explicar o funcionamento psicológico superior, Vygotsky contou com valiosas contribuições da psicologia e da sociologia de seu tempo, além das idéias fundamentais do darwinismo evolucionista. No entanto, apenas a matriz teórica marxista lhe forneceu as bases necessárias para formular uma ciência comportamental unificada. Segundo COLE e SCRIBNER (1994, p. 8) "Vygotsky viu nos métodos e princípios do materialismo dialético a solução dos paradoxos científicos fundamentais com que se defrontavam seus contemporâneos. Um ponto central desse método é que todos os fenômenos sejam estudados como processos em movimento e em mudança."

Nas "Teses contra Feuerbach", ao fazer a crítica ao materialismo não-dialético, MARX (1987, p. 161) afirma que "A doutrina materialista sobre a mudança das contingências e da educação se esquece de que tais contingências são mudadas pelos homens e que o próprio educador deve ser educado." Mais adiante, no mesmo texto, o filósofo nos diz que "A coincidência da alteração das contingências com a atividade humana e a mudança de si próprio só pode ser captada e entendida racionalmente como práxis revolucionária." (MARX, 1987, p. 161). Ora, a Revolução Russa se constitui em exemplo cabal de tal coincidência, e a compreensão racional desse evento, bem como dos novos tempos que ele anunciava, só poderia ser alcançada através do materialismo dialético. Mais do que nunca, tornava-se urgente executar o que MARX

(1987, p. 163) já há muito teorizava: “Os filósofos se limitaram a interpretar o mundo diferentemente, cabe transformá-lo.”

Dessa forma, o objeto de estudo do psicólogo seria o de “...reconstruir a origem e o curso do desenvolvimento do comportamento e da consciência. Não só todo fenômeno tem sua história, como essa história é caracterizada por mudanças qualitativas (mudança na forma, estrutura e características básicas) e quantitativas. Vygotsky aplicou essa linha de raciocínio para explicar a transformação dos processos psicológicos elementares em processos complexos.” (COLE e SCRIBNER, 1994, p. 8)

O acompanhamento das mudanças qualitativas do comportamento que ocorrem ao longo do desenvolvimento permitiria superar a cisão entre os estudos científicos naturais dos processos elementares e a reflexão especulativa sobre as formas culturais do comportamento. Dessa forma, segundo COLE e SCRIBNER (1994, p. 9) “...quando Vygotsky fala de sua abordagem como privilegiadora do ‘desenvolvimento’, isso não deve ser confundido como uma teoria do desenvolvimento da criança. Na concepção de Vygotsky, essa abordagem constitui o método fundamental da ciência psicológica.”

Deixemos de lado, por ora, a abordagem do método de Vygotsky, retendo no entanto sua base dialética e marxista, e sua ênfase no desenvolvimento. Ainda com respeito ao ambiente histórico em que Vygotsky viveu e trabalhou, sabemos que os tempos revolucionários que orientaram as preocupações de Vygotsky não proporcionaram condições adequadas para a pesquisa. Na opinião de KNOX (1996, p. 23):

...os tempos difíceis da Revolução Russa, os anos que se seguiram de guerra civil e a intranquilidade política não tornavam o trabalho de pesquisador científico uma coisa fácil e grande parte desse trabalho tinha que estar orientado para a solução de problemas sociais concretos, por exemplo o número crescente de bandos de crianças órfãs ou incapacitadas que precisavam ser educadas e transformadas em membros produtivos da nova sociedade soviética.

Ao lado de sua busca por um método unificador para a Psicologia, a questão da educação revestia-se de importância central para Vygotsky, pois era necessário formar indivíduos comprometidos com os ideais da revolução bem como enfrentar o imenso problema social gerado pelo fim da I Guerra Mundial e pela guerra civil. Nesse sentido, para CECCHINI (2003, p. IX) “Um dos primeiros problemas que tem de enfrentar uma sociedade que tenha realizado a

revolução socialista é o da escola. Enfrentar de modo radical este problema incluído naquele mais geral da formação de novas gerações é uma condição necessária para a sobrevivência da própria revolução.”

O problema da escola, dentro de uma sociedade revolucionária, desdobrava-se em duas áreas distintas, embora interligadas: os valores e conteúdos a serem ensinados e as técnicas de instrução a serem empregadas. O primeiro ponto de vista está ligado ao cidadão que se quer formar e prende-se fundamentalmente a questão do “aprender para quê?”. O segundo ponto de vista remete ao problema da capacidade de aprender, ao problema ontogenético dos limites e possibilidades da aprendizagem e, é claro, a questão da motivação para o aprender. A separação didática destes dois pontos de vista não deve encobrir o fato de que a questão dos valores é amplamente determinada pela técnica de instrução, e vice-versa.

A questão pedagógica, tornada urgente e central a partir da vitória da revolução, mobilizou um grande contingente de pesquisadores russos, tanto psicólogos quanto pedagogos. A obra de Krupskaya, Blonsky, Lunatcharsky, Makarenko, Pistrak, Vygotsky, Luria e de tantos outros procura responder, num certo sentido, as exigências que o problema pedagógico colocava.

No caso de Makarenko, por exemplo, LUEDEMANN (2002, p. 95) afirma: “Makarenko nunca esteve entre os militantes das ações insurrecionais. Para ele, sua batalha era travada no campo da educação, no difícil dia-a-dia que confunde o velho e o novo. Suas armas eram apenas as orientações políticas leninistas. Deveria pensar em uma nova educação como ferramenta para a criação do mundo novo, livre, de homens livres.”

Com efeito, essa é a tarefa a que se lança Makarenko, moldando sua proposta pedagógica através da criação de coletividades estudantis que reunissem formação geral e profissional, destacando-se como um dos mais importantes teóricos da linha pedagógica chamada Escola do Trabalho. Nesse sentido, após enfatizar a necessidade que a revolução tem de engenheiros e de médicos, MAKARENKO (2002, p. 271) afirma: “Não devemos falar apenas sobre a formação profissional da nova geração, mas também sobre a educação e um novo tipo de comportamento, de caracteres e de conjuntos de traços da personalidade que são necessários, precisamente, no Estado soviético. Os objetivos do trabalho educativo só podem ser deduzidos das experiências que a sociedade coloca.”

A formação do novo cidadão socialista, voltada essencialmente para questões sociais, exigia uma metodologia voltada para estas questões. Dentro das coletividades educacionais, Makarenko recomenda, por exemplo, a criação de círculos dedicados à música, ao canto coral e ao teatro, dentre outros. O funcionamento desses círculos deveria seguir a normas restritas impostas pela coletividade estudantil e deveria ficar a cargo de um profissional competente nesta área. De todo modo, parece inegável que a educação estética, para Makarenko, é essencial para se atingir os objetivos propostos pela educação socialista.

Também Pistrak deve ser encarado como um seguidor das diretrizes pedagógicas lançadas por Krupskaya, constituindo-se num intelectual fundamental para a construção da pedagogia socialista, da qual a Escola do Trabalho é um dos principais desdobramentos. Com efeito, Pistrak procurou traduzir para o plano da pedagogia escolar os ideais, concepções e princípios do processo revolucionário na União Soviética.

Dentre as contribuições centrais de Pistrak está sua noção de que a escola só poderá cumprir seu papel na consolidação do processo revolucionário alterando seu modo de organização e de funcionamento, e não apenas com alterações curriculares. Como Makarenko, sua ênfase é na coletividade, e propõe um trabalho pedagógico baseado na auto-organização dos estudantes, no trabalho produtivo e no modelo de interpretação da realidade fornecido pelo marxismo. Nas palavras de PISTRAK (2000, p. 24) “Primeiramente, sem teoria pedagógica revolucionária, não poderá haver prática pedagógica revolucionária. Sem uma teoria de pedagogia social, nossa prática levará a uma acrobacia sem finalidade social e utilizada para resolver os problemas pedagógicos na base das inspirações do momento, caso a caso, e não na base de concepções sociais bem determinadas.”

Ao contrário de Makarenko ou de Pistrak que se lançam diretamente sobre a teoria e a prática pedagógica, buscando uma técnica de instrução mais eficaz, Vygotsky procura na psicologia os fundamentos para a boa pedagogia. Suas conclusões e hipóteses de cunho pedagógico são derivados diretamente das investigações na área da psicologia. Segundo KNOX (1996, p. 17), a psicologia soviética pós-revolução “...tinha que corresponder às necessidades e princípios de uma sociedade que acabara de surgir de uma revolução que afetou todas as camadas e áreas da cultura russa.”

A solução de inúmeros e graves problemas que se impunham ao governo socialista moldaram uma cultura pós-revolucionária onde a “...ciência era extremamente valorizada e da qual se esperava, em alto grau, a solução dos prementes problemas sociais e econômicos do povo soviético.” (COLE e SCRIBNER, 1994, p. 12) Dessa forma, era uma preocupação básica de Vygotsky produzir uma psicologia que tivesse relevância para a educação e para a prática médica.

Não era incompatível para Vygotsky, portanto, aliar produção teórica e aplicação prática, o que leva COLE e SCRIBNER (1994, p. 12-13) a afirmar que “...estava de acordo com sua visão teórica geral desenvolver seu trabalho numa sociedade que procurava eliminar o analfabetismo e elaborar programas educacionais que maximizassem as potencialidades de cada criança.” Com efeito, Vygotsky procurava construir sua psicologia em consonância com a afirmação de RATNER (1995, p. 263) de que:

As doutrinas psicológicas têm efeitos de largo alcance sobre a práxis social. Influem na maneira como as pessoas pensam sobre si mesmas, nas expectativas que têm e no tratamento que dispensam aos outros, em sua compreensão das causas dos problemas psicológicos, nos tipos de solução que crêem ser possíveis e nas políticas públicas que aprovam. As descrições e explicações psicológicas são, pois, eminentemente políticas.

A orientação intelectual de Vygotsky correspondia diretamente ao contexto social no qual se encontrava. Na medida em que a revolução socialista rompia com os pressupostos absolutistas e aristocráticos do czarismo, rompia também com o naturalismo com que o sistema revestia a exploração e a desigualdade social. Em sintonia com os novos tempos e com a orientação materialista da revolução, a obra de Vygotsky para RATNER (1995, p. 263):

...é politicamente ímpar na maneira como coloca os fenômenos e a práxis social perfeitamente sob controle humano. A concepção de que a psicologia é composta de mediações produzidas pelo homem significa que as facetas mais essenciais da atividade psicológica são transformáveis. A transformação psicológica exige que se alterem as sustentações sociais e tecnológicas da consciência, as quais, sendo artefatos humanos, são modificáveis. Essa capacidade da consciência de refinar-se mediante a humanização de seu ambiente social e tecnológico constitui a mais completa liberdade, porque nada fica fora do controle humano.

A psicologia sócio-histórica recoloca o homem dentro do processo histórico, levando Vygotsky a compartilhar com todos os psicólogos soviéticos a opinião de que o processo

educativo é essencialmente um método formativo, no qual são igualmente importantes tanto a interiorização dos valores socialistas como a aprendizagem conceitual. Segundo CECCHINI (1993) os princípios da psicologia e da pedagogia soviéticas derivam dessa premissa geral, e referem-se aos problemas da comunicação, da relação desenvolvimento-aprendizagem e da divisão do trabalho dentro da escola. A obra de Vygotsky corrobora essa opinião, em especial no tocante aos dois primeiros aspectos relativos a comunicação e às relações entre desenvolvimento e aprendizagem.

Na medida em que se entende o processo educativo como eminentemente formativo, o problema da comunicação no interior do grupo adquire a máxima importância. A comunicação dentro de um coletivo é considerada um fator de desenvolvimento mental, pois é através do exercício da comunicação que se constrói o modo de ser socialista, o qual será depois interiorizado enquanto ideologia consciente. É através da comunicação que os estudantes estariam aptos a tomar consciência dos pontos fracos de seus conceitos em termos de precisão e de clareza, de suas contradições e de sua inadequação para interpretar a dinâmica da realidade.

Na concepção da psicologia soviética, para que a comunicação possa desempenhar este papel, é necessário que ela seja adequada ao nível intelectual alcançado por cada estudante em particular. Esta adequação seria garantida por dois critérios: a linguagem utilizada deveria ser clara e precisa, e deveria ser capaz de proporcionar a tomada de consciência por parte dos estudantes sobre a insuficiência dos velhos conceitos.

Dessa maneira, a exigência de uma linguagem adequada implicaria a obrigação dos professores em conhecer as relações entre linguagem e pensamento, descritas sinteticamente por Vygotsky no clássico “Pensamento e Linguagem”. Estas relações, segundo CECCHINI (2003, p. XI) estariam na “função de ‘regulador’ do comportamento que exerce a linguagem; das técnicas de confronto de conceitos; das possíveis combinações entre comunicação verbal e comunicação visual e do grau de eficiência que corresponde a cada uma destas combinações.”

O modo como a linguagem é apreendida através das interações sociais com adultos ou com pares, portanto de maneira intersíquica, sendo então paulatinamente interiorizada numa forma intrapsíquica a partir da qual as funções mentais são reorganizadas e o comportamento passa a ser dirigido conscientemente, foi apontado por Vygotsky e se constituiu num dos principais temas de investigação da psicologia soviética após sua morte.

Dentre os estudos posteriores, muitos se dedicaram a analisar quais as características da comunicação verbal eram mais eficientes para o processo de aprendizagem, donde assumiu especial relevo a técnica de contraposição de conceitos, visando provocar um desequilíbrio conceitual, um estado de incerteza, o qual exigiria do estudante a reorganização de velhos conceitos e a construção de novos a partir da definição rigorosa dos termos e da definição de palavras através de outras mais simples.

Quanto às relações entre comunicação verbal e não-verbal, a obra de Vygotsky procurou ampliar, segundo KNOX (1996, p. 45)

...a idéia de meios semióticos de modo a incluir grande quantidade de meios não-verbais – instrumentos ou suportes concretos (tais como gestos, contas, pedaços de corda, etc.) que podem ser utilizados para transmitir significado (tanto lingüístico quanto numérico). Essa visão dá sustentação a uma nova abordagem da alfabetização que dá grande importância à atividade simbólica não-verbal (por exemplo, desenho, brinquedo, etc.) como passo necessário e natural no desenvolvimento da aprendizagem de um novo código.

Seguindo os passos de Vygotsky, os estudos soviéticos posteriores procuraram esclarecer a maneira como estas duas formas de comunicação poderiam ser combinadas, tanto para facilitar o processo de construção de conceitos quanto para evitar que a comunicação visual e não-verbal, ao acrescentar elementos concretos à informação verbal, estimulasse uma “concretização” dos conceitos e dificultasse mais tarde os processos de abstração e generalização, ou seja, o estabelecimento de relações gerais entre um conceito e a classe de objetos que ele designa, tal como acontece entre o conceito de “carro” e os carros em geral. Ora, entre estas possíveis combinações encontramos o teatro e seus recursos desempenhando um papel a ser esclarecido para uma comunicação otimizada.

Como vimos esquematicamente, o problema da linguagem é amplo, e liga-se tanto as questões relativas a comunicação quanto as questões colocadas pela relação entre aprendizagem e desenvolvimento. De fato, Vygotsky encara o problema da linguagem desde este duplo ponto de vista: enquanto função psicológica e, portanto, relevante para a compreensão das relações entre desenvolvimento e aprendizagem; enquanto função comunicativa, portanto exterior e social, fundamental para a prática educativa. Na verdade, em ambas as vertentes a linguagem é social, histórica e cultural. Devido ao seu papel central na teoria vygotskyana, analisaremos as funções da linguagem mais detidamente adiante.

Além das questões relativas à comunicação, a psicologia soviética em geral e a obra de Vygotsky em particular dedicaram grande atenção às relações entre desenvolvimento e aprendizagem. As reflexões e experimentos de Vygotsky sobre este problema levaram-no a conclusões de extrema importância para a pedagogia e psicologia posteriores, tais como a noção de que a aprendizagem precede e conduz o desenvolvimento.

Com efeito, a aprendizagem escolar reveste-se da maior importância e se constitui em ponto central para o desenvolvimento. É através da aprendizagem escolar que a criança recebe um grande número de instrumentos culturais, os quais permitem a realização de tarefas que um pré-escolar não poderia realizar, em função do tipo diferente de aprendizagem que ocorre nos períodos pré-escolar e escolar.

Além da escola proporcionar o tipo de aprendizagem que conduz a criança inexoravelmente para a linha de desenvolvimento histórico-cultural, na medida em que proporciona as ferramentas psicológicas fundamentais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, são muitas outras as idéias de Vygotsky com amplo potencial pedagógico. Em primeiro lugar, a teoria da zona de desenvolvimento proximal, tomada individualmente como a mais importante tese de Vygotsky. Além disso, a distinção entre atividade “natural” e atividade “mediada”, já mencionada acima e que será detalhada em seções posteriores deste trabalho. Por último, a retomada por Vygotsky da teoria da disciplina formal, segundo a qual é possível a transferência de conhecimentos ou da compreensão de uma situação de aprendizagem para outra está presente hoje na obra de renomados psicólogos como Bruner, por exemplo.

Também merece atenção a ênfase de Vygotsky na atividade do homem, a qual corresponde em Marx ao conceito de práxis. Assim, os humanos não adquirem simplesmente instrumentos prontos ou passados de geração a geração, mas também criam instrumentos para eles próprios, donde a afirmação de KNOX (1996, p. 45) de que “...a natureza da verdadeira aprendizagem não é ritualizada, mecânica ou ‘comportamentalista’, mas sim *gerativa*”. Também estas questões, devido a sua relevância para esclarecer nosso objeto de estudo, serão analisadas a parte.

Os problemas relativos à comunicação e a linguagem, de um lado, e as questões implicadas pela interdependência entre desenvolvimento e aprendizagem, por outro, constituem-

se em aspectos centrais do projeto maior de Lev Vygotsky, projeto forjado e delimitado a partir de seu contato com a teoria marxista sob o pano de fundo da Revolução Russa. Tal projeto pode ser entendido como a tentativa de fundar uma psicologia experimental das funções superiores em bases marxistas. Vejamos estas e outras influências intelectuais que permeiam sua obra, sem antes considerar criticamente alguns problemas relativos a estas proposições gerais.

Com respeito ao primeiro aspecto, delimitado pelas relações entre comunicação e linguagem, a linguagem utilizada usualmente por professores de todas as disciplinas, calcadas basicamente na transmissão conceitual dos conteúdos, dificilmente é suficiente para a comunicação dos conteúdos propostos, pois o vocabulário do mestre, por mais cuidadoso que seja em seu manuseio, é mais complexo do que o dos alunos, e facilmente podem-se usar termos que estes não compreendem.

Esta questão, no entanto, é bem mais complexa, e envolve outras variáveis. Dentre estas, podemos considerar o problema da motivação para aprender, na medida em que a linguagem utilizada pode não ser suficiente para motivar o aluno para o estudo. Em segundo lugar, podemos questionar a adequação, pois muitas vezes professores utilizam termos e conceitos que fogem ao domínio do educando, já mencionado. Em terceiro lugar, temos a questão do mecanicismo, pois professores podem encarar suas aulas como momentos mecânicos de transmissão do conhecimento ao aluno, desconsiderando o papel ativo que o aluno desempenha na construção do conhecimento.

Com respeito às relações entre aprendizagem e desenvolvimento, Vygotsky é bastante generoso quanto a este tema. Em primeiro lugar, o autor é enfático em assinalar a preponderância da aprendizagem sobre o desenvolvimento. Com efeito, segundo VYGOTSKY (1994) a aprendizagem precede o desenvolvimento e o conduz. Esta preposição, com efeito, aparentemente simples, resume a proposta do autor em considerar os elementos culturais, responsáveis pela aprendizagem, como superlativos frente aos elementos oriundos de uma base biológica comum, responsáveis pelos fatores desenvolvimentais.

De maneira coerente com a proposta metodológica de nosso estudo, procuraremos evidenciar o papel que a comunicação exerce em relação ao aprendizado da linguagem e ao seu refinamento em termos de domínio de conceitos científicos, bem como ao papel que cabe à aprendizagem em geral sobre o desenvolvimento das capacidades psicológicas superiores.

9 TEORIA SÓCIO-HISTÓRICA DO DESENVOLVIMENTO: PREMISSAS CENTRAIS E RAÍZES INTELECTUAIS

Segundo WERTSCH (1996, p. 9) a obra de Vygotsky pode ser dividida, em termos teóricos, em “...três temas gerais que estão presentes em todas as suas obras: (a) o uso de um método genético, ou de desenvolvimento; (b) a afirmação de que o funcionamento mental superior no indivíduo provém de processos sociais; e (c) a afirmação de que os processos sociais e psicológicos humanos são moldados fundamentalmente por ferramentas sociais, ou formas de mediação.” Vejamos nesta secção quais são as influências teóricas de Vygotsky em cada um dos três temas centrais de sua obra, conforme Wertsch.

9.1 O Método Genético

A questão do método se constituiu num dos primeiros desafios enfrentados por Vygotsky para desenvolver sua abordagem peculiar da Psicologia. Isto porque, segundo ele “A criação de novos métodos, adequados às novas maneiras de se colocar os problemas, requer muito mais do que uma simples modificação dos métodos previamente aceitos.” (VYGOTSKY, 1994, p. 77) Dessa maneira era essencial para Vygotsky desenvolver procedimentos metodológicos coerentes com sua visão da natureza e do desenvolvimento dos processos psicológicos.

Segundo WERTSCH (1996) o tema relativo ao método genético é o que tem recebido menos atenção dos estudiosos da psicologia sócio-histórica. Para WERTSCH (1996, p. 10) o pressuposto inicial desse método é o de que “...qualquer exposição adequada a respeito do comportamento deve basear-se na análise genética. Desse ponto de vista, uma abordagem de desenvolvimento, ou genética, não constitui apenas um entre muitos métodos; mais do que isso, fundamenta todos os demais.”

Antes de abordarmos as linhas teóricas gerais que nortearam as metodologias utilizadas por Vygotsky e seus colaboradores, cabe uma palavra sobre a utilização por essa primeira geração de psicólogos soviéticos do método experimental, tão familiar à psicologia ocidental. Com efeito, por uma série de motivos e contingências, Vygotsky não utilizou o método experimental exatamente do mesmo modo que seus colegas ocidentais. Por outro lado, essa

utilização diferenciada também obedecia a exigências teóricas que se sobrepunham as limitações que restringiam Vygotsky, fossem elas de ordem material, acadêmica ou mesmo as notórias restrições de sua saúde. Segundo COLE e SCRIBNER (1994, p. 15) “A concepção que Vygotsky tinha de experimentação diferia daquela dos psicólogos americanos, e a compreensão dessas diferenças é fundamental para a apreciação adequada da contribuição de Vygotsky à psicologia cognitiva contemporânea.”

Para a psicologia experimental ocidental, o propósito de qualquer experimento é determinar, sob condições cuidadosamente controladas, os fatores que influenciam o comportamento. Em outros termos, VYGOTSKY (1994, p. 77) nos diz que “...todos os experimentos psicológicos baseiam-se no que chamaremos de uma *estrutura* estímulo-resposta.”

Ao utilizar esses termos, Vygotsky se refere ao procedimento clássico de confrontar um sujeito com um tipo de situação-estímulo que foi planejada pra influenciá-lo, e então examinar as respostas produzidas por aquele estímulo. Segundo VYGOTSKY (1994, p. 77) “Afinal de contas, a verdadeira essência da experimentação é evocar o fenômeno em estudo de uma maneira artificial (e, portanto, controlável) e estudar as variações nas respostas que ocorrem, em relação às várias mudanças nos estímulos.” Em outros termos, mas corroborando as palavras de Vygotsky, para Cole e Scribner os experimentos “...são planejados de modo a produzir um certo desempenho sob condições tais que tornem máximas as suas possibilidades de interpretação.” (COLE e SCRIBNER, 1994, p. 16)

Para Vygotsky o método experimental entendido como um procedimento de estímulo-resposta “...só foi considerada adequada ao estudo dos processos elementares com características psicofisiológicas (...) deve estar claro que uma estrutura estímulo-resposta para a construção de observações experimentais não pode servir como base para o estudo adequado das formas superiores, especificamente humanas, de comportamento.” (VYGOTSKY, 1994, p. 79)

A noção de método experimental em Vygotsky é portanto completamente diferente, e deriva de sua teoria da natureza dos processos psicológicos superiores. O método experimental de Vygotsky parte do pressuposto de que “Se os processos psicológicos superiores surgem e sofrem transformações ao longo do aprendizado e do desenvolvimento, a psicologia só poderá compreendê-los completamente determinando a sua origem e traçando a sua história.” (COLE e SCRIBNER, 1994, p. 16)

Além disso, o caminho do desenvolvimento psicológico de um indivíduo deve ser visto dentro da ampla perspectiva do materialismo dialético, do qual VYGOTSKY (1994, p. 80) retira a idéia de que “O desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie e assim deve ser entendido. A aceitação dessa proposição significa termos de encontrar uma nova metodologia para a experimentação psicológica.”

Segundo Vygotsky, o elemento-chave de seu método decorre diretamente da distinção feita por Engels entre a abordagem naturalística da história humana (segundo a qual apenas a natureza afeta os seres humanos em seu desenvolvimento histórico) e a abordagem dialética. “A abordagem dialética, admitindo a influência da natureza sobre o homem, afirma que o homem, por sua vez, age sobre a natureza e cria, através das mudanças nela provocadas, novas condições naturais para sua existência.” (VYGOTSKY, 1994, p. 80)

Esta posição de Vygotsky parece excluir o método experimental, tal como entendido pela psicologia ocidental, exigindo em contrapartida estudos do comportamento individual delineados longitudinalmente. Para COLE e SCRIBNER (1994, p. 16) no entanto, isso significa que “...Vygotsky acreditava (e engenhosamente demonstrou) que ao experimento cabia o importante papel de desvendar os processos que comumente estão encobertos pelo comportamento habitual. Ele escreveu que num experimento adequadamente concebido, o experimentador pode criar processos que ‘põem à mostra o curso real do desenvolvimento de uma determinada função’.”

Com efeito, o método de Vygotsky se propõe a analisar processos e não objetos, de forma que é “...a psicologia do desenvolvimento, e não a psicologia experimental, é que fornece a abordagem da análise que necessitamos (...) estamos defendendo a abordagem do desenvolvimento como um adendo essencial à psicologia experimental.” (VYGOTSKY, 1994, p. 81) Os experimentos de Vygotsky procuram assim seguir esse desenvolvimento ou provocá-lo em condições de laboratório.

Dessa forma, seria melhor denominar o método de Vygotsky de genético-experimental ou “desenvolvimento-experimental” (VYGOTSKY, 1994, p. 81), e não simplesmente genético, na medida em que Vygotsky lança mão de experimentos para pôr a mostra ou criar artificialmente o curso do desenvolvimento. Segundo COLE e SCRIBNER (1994, p. 16) “Para que um experimento sirva como meio efetivo para estudar ‘o curso do desenvolvimento de um processo’

ele deve oferecer o máximo de oportunidades para que o sujeito experimental se engaje nas mais variadas atividades que possam ser observadas, e não apenas rigidamente controladas.”

Além de enfatizar o processo e não o resultado, o produto, o método de Vygotsky busca antes a explicação do que a descrição. Lançando mão da distinção feita por Kurt Lewin entre explicação fenotípica (baseada nas aparências externas, descritiva) e genotípica (a que busca a origem e as bases dinâmico-causais, explicativa), Vygotsky critica por exemplo os estudiosos que atribuem à crianças de 18 meses - cuja fala é fenotipicamente semelhante a dos adultos – o uso consciente das relações entre signo e significado. Trata-se de um fenômeno psicológico fenotipicamente igual, mas que do ponto de vista genotípico (explicativo) não têm absolutamente nada em comum. Dessa forma “...a psicologia nos ensina a cada instante que, embora dois tipos de atividades possam ter a mesma manifestação externa, a sua natureza pode diferir profundamente, seja quanto à sua origem ou à sua essência.” (VYGOTSKY, 1994, p. 83)

Por fim, um último elemento ligado à metodologia de Vygotsky e aos seus aspectos analíticos prende-se ao cuidado de revelar a origem do comportamento ou da função psicológica em estudo afastando o comportamento habitual ou “fossilizado”. Nas palavras de VYGOTSKY (1994, p. 85) “...o pesquisador é freqüentemente forçado a alterar o caráter automático, mecanizado e fossilizado das formas superiores de comportamento, fazendo-as retornar à sua origem através do experimento. Esse é o objetivo da análise dinâmica.”

Com respeito a este último tópico, julgamos relevante lembrar as críticas que Vygotsky dirige aos estudos sobre reações complexas e que desprezam os dados das primeiras sessões, justamente quando as respostas estão sendo estabelecidas, privilegiando as respostas quando já estão automatizadas, fossilizadas, quando as reações complexas tornam-se muito semelhantes a meros reflexos. Ignora-se dessa forma justamente o curso do desenvolvimento e a origem daquele comportamento.

Dessa forma para VYGOTSKY (1994, p. 91) “...as primeiras sessões de formação de uma reação possuem uma importância crucial, porque somente os dados desse período revelarão a verdadeira origem da reação e suas ligações com outros processos. Através de um estudo objetivo de toda a história de uma reação, podemos obter uma explicação integrada das suas manifestações internas [genotípicas] e de superfície [fenotípicas].”

Dentre as técnicas utilizadas por Vygotsky para captar a origem e o curso do desenvolvimento das funções psicológicas (técnicas que são antes explicativas e qualitativas do que descritivas e quantitativas), COLE e SCRIBNER (p. 16 e 17) relacionam as técnicas de introduzir obstáculos ou dificuldades na tarefa a ser realizada, a técnica de fornecer caminhos alternativos para a solução de problemas através dos “auxiliares externos” ou método de “estimulação dupla” (VYGOTSKY, 1994, p. 98) , ou a técnica de colocar a criança diante de tarefas que ela não podia resolver, procurando evidenciar com isso o surgimento rudimentar de novas habilidades.

O emprego dessas metodologias torna-se claro à luz do balizamento teórico de Vygotsky e de seu conceito de desenvolvimento definido como “...um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra.” (VYGOTSKY, 1994, p. 96-97)

Feitas estas ressalvas sobre o valor do “experimento” em Vygotsky, vejamos as raízes teóricas de seu método, lembrando que uma noção central reside na idéia de mudança entendida como uma relação dialética entre o homem e a natureza, o que valoriza essencialmente o desenvolvimento, único caminho possível para se compreender a gênese das funções psicológicas complexas.

Além do materialismo dialético, Vygotsky também incorpora a teoria marxista da sociedade ou materialismo histórico. Para COLE e SCRIBNER (1994, p. 9) “De acordo com Marx, mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na ‘natureza humana’ (consciência e comportamento). Embora essa proposta geral tivesse sido repetida por outros, Vygotsky foi o primeiro a tentar correlacioná-la a questões psicológicas concretas.”

Com efeito, Vygotsky retira de Blonsky a idéia de que a compreensão das funções mentais complexas exige uma análise do desenvolvimento, de forma que o comportamento só pode ser entendido como história do comportamento. Além disso, segundo COLE e SCRIBNER (1994, p. 11) “Blonsky foi, também, um dos primeiros a defender a idéia de que as atividades tecnológicas de uma população são a chave da compreensão de seu psicológico, uma idéia que Vygotsky explorou a fundo.”

Da mesma forma que no materialismo dialético de Marx a base material e histórica relaciona-se dialeticamente com a superestrutura institucional, ideológica e cultural, em Vygotsky a organização material das sociedades é responsável pela eclosão da psicologia humana e pelo conteúdo e forma como os fenômenos psicológicos se apresentam. Nesse sentido, ambos partem na noção de modo de produção, o qual corresponde ao modo como a produção e o trabalho estão organizados. Com efeito, as noções de trabalho e de dialética estão interligadas, como veremos abaixo. Por ora, basta lembrar que a organização das condições de existência implica necessariamente em relações sociais, e o modo como se produz reflete no modo como se é. Em outras palavras, os homens são formados socialmente, na medida em que o modo de produção determina o modo de ser dos homens, e interessa tanto o que se produz como a maneira como se produz. O caráter social do trabalho determina necessariamente um caráter social para a psicologia, para o modo de ser, cuja essência, segundo Marx, são as relações sociais.

Na medida em que a socialidade pressupõe uma produção coletiva das condições de existência, pressupõe também uma organização dessa produção, a qual incide diretamente sobre a qualidade das condições de existência. Em outras palavras, o que os homens são depende das condições materiais nas quais ocorre a produção. A esse respeito, PINO (2000, p. 39) afirma: “Isso quer dizer que, se o modo de produção, qualquer que ele seja, condiciona as relações dos homens com a natureza e deles entre si, ele determina as condições de existência dos homens, não apenas materiais mas também culturais. Estas, por sua vez, vão condicionar o conjunto da vida social – a maneira como as relações sociais se estruturam – e, finalmente, o modo de ser dos homens.”

Da mesma forma PINO (2000, p. 33) nos diz que os dois eixos de coordenadas da elaboração teórica de Vygotsky são representados pelas idéias de que, primeiro “o desenvolvimento psicológico é um processo histórico. A segunda, na contramão do pensamento psicológico da sua época, é que o psiquismo é de natureza cultural. Embora diferentes, trata-se de duas idéias interdependentes, uma vez que afirmar que o psiquismo é de natureza cultural equivale a dizer que ele é histórico e vice-versa...”

Para PINO (2000), o aspecto histórico do método genético possui duas acepções, equivalentes aos dois significados do termo “história” para Vygotsky, um geral e outro restrito. Segundo PINO (2000, p. 34) “Em termos gerais, história significa uma abordagem dialética geral

das coisas, no sentido de que cada coisa tem sua própria história...Vygotsky está falando de uma certa maneira de abordar as coisas em geral, uma abordagem dialética.” Ainda segundo PINO (2000), este uso geral do termo “história” é diferente da história aplicada aos fatos humanos, pois nesse caso não se está falando de uma mera sucessão de fatos no tempo e no espaço, mas de um certo ordenamento significativo desses fatos, o que implica num certo nível de consciência e de intencionalidade.

O materialismo dialético em Vygotsky e em Marx funda-se numa concepção da realidade como “totalidade concreta”, entendida como uma totalidade em que o todo e cada uma de suas partes concretiza-se num processo de gênese e de desenvolvimento, no qual se cria o conteúdo objetivo e o significado de todos os seus fatores e partes. Segundo PINO (2000) a natureza ou a realidade pode ser entendida em dois níveis concretos: o ontológico e o dialético. O nível ontológico representa a natureza como algo dado, independente do homem e enquanto objeto da ciência, a realidade “em si”. O nível dialético representa a realidade “para si”, para o homem, e é o produto da ação humana sobre a realidade. Sobre este nível PINO (2000, p. 35) nos diz que “...a natureza tem uma dimensão histórica, na medida em que adquire existência para o homem que, ao agir sobre ela e transformá-la, integra-a na sua própria história.”

O nível dialético da natureza coloca o homem defronte a natureza, tornando-o sua “consciência”, e a história do homem é a história das transformações da natureza. O homem, que é natureza, mas também história da natureza, confere à natureza sua dimensão histórica, e o faz transformando a natureza pelo trabalho. O trabalho, ou a ação humana sobre a natureza, representam a historicização da natureza, e também a humanização do homem, na medida em que o trabalho representa a transformação tanto da natureza em geral quanto da natureza humana.

No seu sentido mais restrito, portanto, a história é a história do homem, entendida como o próprio materialismo histórico. Enquanto no primeiro sentido a história é a visão dialética da natureza, no segundo sentido a história é a história do homem, exatamente na medida em que, desde que existe o homem, a história da natureza e do homem são inseparáveis, pois esta confere àquela um sentido histórico. Nessa perspectiva, segundo PINO (2000, p. 35) “o que caracteriza a evolução da espécie *homo* e a distingue das outras espécies é ter-se tornado capaz de assumir o controle da sua própria evolução.”

Ora, isso só foi possível quando os homens se tornaram capazes de criar suas próprias condições de existência, livrando-se dos determinismos biológicos, ou seja, quando o homem, através do trabalho “...produz os instrumentos para agir sobre a natureza e criar suas próprias condições de existência, assumindo assim o controle da própria evolução que é a sua história.” (PINO, 2000, p. 36) Diferentemente de Hegel, que vê no trabalho o meio de conciliação do homem com a natureza, para Marx o trabalho representa o salto evolutivo que permite ao homem fazer da realidade natural uma realidade cultural ou humana. Com efeito, parece ser o trabalho o conceito que melhor expressa a relação dialética e material entre homem e mundo, como o motor capaz de quebrar o mecanicismo natural.

Em Marx, o trabalho é um processo que envolve três elementos: a ação humana, o objeto e os meios (instrumentos). Para PINO (2000) “Nesta formulação, o caráter de generalidade dado a esses elementos permite estender a qualquer tipo de atividade humana, material ou mental, o conceito de trabalho. Com efeito, tanto uma materialidade quanto um ente mental podem ser objeto da atividade, mantendo a formulação toda sua validade conceptual.”

Os três elementos que compõem o trabalho deixam claro, também, onde reside o caráter propriamente humano do trabalho, e que permitem a historicização e a humanização. O termo mediador ou as mediações entre sujeito e objeto se dão pelo uso de instrumentos. A ação de um organismo vivo sobre um objeto qualquer não implica em trabalho, mas em consumo bruto, e isso se dá pela total ausência do uso de instrumentos. Como sabemos, os instrumentos foram criados pelo homem em função do tipo de ação que pretende realizar no objeto, o que diferencia a ação humana de uma ação física qualquer, na medida em que ela é feita conscientemente. É necessário conhecer, planejar, imaginar e lembrar para fabricar instrumentos, o que exige atividade consciente, ou humana. O trabalho contém então um núcleo dialético, que não está na ação em si mesma ou no objeto, mas nos meios ou nas mediações entre ação (humana) e objetos, ou seja, no uso de instrumentos, na consciência e na socialidade.

A influência de Marx sobre o aspecto dialético dos instrumentos intermediando a ação humana (trabalho) sobre os objetos não deve encobrir outras raízes intelectuais. Como sabemos, Vygotsky foi influenciado por psicólogos, sociólogos e antropólogos ocidentais, retirando de Bühler, por exemplo “... a idéia de funcionamento ou, mais precisamente, da criação de instrumentos como unidade primária do comportamento humano.” (KNOX, 1996, p. 20)

Também COLE e SCRIBNER (1994, p. 11) são dessa opinião ao afirmar a influência de muitos teóricos soviéticos pelo trabalhos de “...Thurnwald e Levy-Bruhl, que se interessavam pela história dos processos mentais reconstruídos a partir de evidências da atividade intelectual dos povos primitivos.”

Uma das principais contribuições de Vygotsky para a psicologia consiste num de seus geniais *insights* a respeito da mediação da ação humana, do trabalho, através de instrumentos. COLE e SCRIBNER (1994, p. 9) definem essa contribuição da seguinte forma: “De maneira brilhante, Vygotsky estendeu esse conceito de mediação na interação homem-ambiente pelo uso de instrumentos, ao uso de signos. Os sistemas de signos (...) assim como o sistema de instrumentos, são criados pelas sociedades ao longo do curso da história humana e mudam a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural.”

O método genético representa, portanto, uma abordagem trans-histórica, examinando os diferentes estágios de desenvolvimento da espécie humana, desde o seu início nos macacos antropóides. Segundo KNOX (1996, p. 18-19) a idéia de signo constitui o princípio subjacente “...sobre o uso de ‘instrumentos psicológicos’ pelo macaco, pelo homem primitivo e pela criança (...) *as formas de comportamento tanto de macacos quanto de humanos* são encaradas aqui em termos de *atividade semiótica*, isto é, atividade que organiza e transforma objetos (...) em signos culturais ou instrumentos significativos, a serem empregados para manipular ou mediar o ambiente e, a seguir, para comunicar-se com outros a respeito dele.”

A idéia de atividade ou ação com instrumentos passa a ser o ponto exato de análise na história do desenvolvimento humano e remete à idéia da transformação do homem pelo homem, ao conceito de práxis ou de trabalho. Com efeito, para a psicologia sócio-histórica a atividade da criança equivale ao trabalho que se realiza sobre a realidade, e ambas pressupõe o uso de instrumentos materiais ou psicológicos. Da mesma forma que um adulto trabalha utilizando-se de instrumentos mentais ou materiais e transforma dessa maneira a realidade, também uma criança, ao brincar, por exemplo, lança mão dos mesmos recursos para transformar a si própria e ao seu meio.

Em sua crítica às doutrinas correntes de sua época, inclusive às variações de materialismo (incluindo Feuerbach), MARX (1987, p. 161) afirma que “A falha capital de todo materialismo até agora...é captar o objeto, a efetividade, a sensibilidade apenas sob a *forma de objeto ou de*

intuição, e não como *atividade humana sensível, práxis*; só de um ponto de vista subjetivo (...) Feuerbach quer objetos sensíveis – efetivamente diferenciados dos objetos de pensamento, mas não capta a própria atividade humana como atividade *objetiva*.”

Marx propõe aqui a clássica fórmula que elucida o caráter dialético da práxis, na medida em que através da práxis o homem objetifica a subjetividade, da mesma maneira em que subjetifica a objetividade, o mundo material e concreto que se lhe apresenta como exterior, e o faz essencialmente pela criação de signos. Nesse processo dialético, a atividade, trabalho ou práxis produz o mundo e o homem ao mesmo tempo, e torna igualmente relevante a importância do uso de instrumentos, na medida em que “...não há produção possível sem um instrumento de produção; seja este instrumento apenas a mão.” (MARX, 1987, p. 5)

O resgate do conceito de trabalho ou ação feito pela psicologia sócio-histórica, implica igualmente numa crítica ao modo de produção capitalista. Com efeito, segundo PEIXOTO (2003, p. 14) “No processo de trabalho do modo de produção capitalista, o trabalhador perde aquilo que o caracteriza como homem, que o diferencia de todos os outros seres vivos: o poder de criar, planejar, produzir e destinar o que produz. Assim, o trabalho, de sua característica original como processo de construção do mundo e de autoconstrução do homem, transforma-se no processo de sua alienação.”

Ora, o trabalho implica em planejamento, implica em realizar a tarefa primeiro num nível intelectual, para apenas depois executá-la na prática. A atividade ou o trabalho exigem, portanto, o domínio consciente sobre os meios a serem utilizados para que se consiga atingir os resultados esperados. A psicologia humana, socialmente construída, deve possuir então um caráter consciente, sem o que o trabalho seria impossível, de modo que os fenômenos psicológicos superiores são momentos de consciência social. Estes fenômenos dependem de conceitos sociais e da linguagem, e a organização desses fenômenos também é dada socialmente, da mesma forma que o trabalho é organizado e dividido socialmente.

Mais uma vez a unidade dialética impede que se afirme que o trabalho gera instrumentos, consciência, socialidade, ou vice versa, mas sim que tais elementos definem-se a si mesmos na medida em definem-se uns aos outros. A atividade ou trabalho consciente é tanto um pressuposto metodológico quanto um fenômeno a ser analisado pela psicologia sócio-histórica. De qualquer modo, a idéia de atividade impede que se compreenda a perspectiva de Vygotsky como a

modelagem passiva da psicologia individual por meio da herança filogenética humana e das condições sócio-históricas nas quais o indivíduo se encontra.

Tal idéia está claramente posta em várias passagens dos “Manuscritos Econômico-Filosóficos”, como nesta em que MARX (1987, p. 175) afirma que “O caráter social é, pois, o caráter geral de todo o movimento; assim como é a própria sociedade que produz o *homem* enquanto *homem*, assim também ela é produzida por ele. A atividade e o gozo também são sociais, tanto em seu *modo de existência*, como em seu conteúdo; atividade *social* e gozo *social*.”

Na medida em que a consciência humana é construída socialmente – tanto em termos de forma (modo de existência) quanto em termos de conteúdo - não é imutável, mas só pode ser alterada socialmente. Segundo RATNER (1995, p. 6) “A mudança exige uma análise social da forma e do conteúdo da psicologia, mas exige também a práxis que altera as relações sociais subjacentes. Um importante princípio básico da psicologia sócio-histórica é que os seres humanos transformam-se ativamente à medida que transformam seu mundo social e natural.” Ora, essa transformação só é possível pelo trabalho, em termos adultos, ou pela atividade da criança, se nos referimos ao universo infantil.

A ação do homem no mundo através de instrumentos dados e organizados socialmente, e seu uso pelo homem em sua vida social, e não os seres humanos isolados agindo de forma autônoma, é o ponto de partida para o estudo da psicologia através desse método. Com efeito, em termos dialéticos, “A contradição dinâmica entre momentos integrados e, contudo, diferenciados leva à mudança, o que é um outro princípio básico importante da psicologia sócio-histórica, gerado por princípios dialéticos. A mudança é inevitável, num sistema em que os elementos se afetam continuamente uns aos outros.” (RATNER, 1995, p. 9) A noção de mudança é especialmente importante para a compreensão das relações entre o indivíduo e a sociedade, pois as relações sociais não são externas ao indivíduo mas são, elas mesmas, constituídas de atos individuais, a medida que estes se coordenam de modo harmônico.

Assim como o uso de instrumentos depende do planejamento consciente da ação na qual o instrumento será utilizado, também depende da socialidade que permite a difusão da tecnologia e o uso coletivo dos instrumentos através de relações diferenciadas de produção e de uso dessa tecnologia. Da mesma maneira que os instrumentos são produzidos socialmente, também o são os

sistemas de signos, e a internalização desses sistemas provoca transformações comportamentais e estabelece um elo de ligação entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual.

Da mesma forma que existe movimento e autoconstituição entre vida material e vida social e psicológica, Vygotsky também encara dialeticamente as relações entre os fenômenos psicológicos. Para RATNER (1995, p. 7) “Isto significa primordialmente que a qualidade ou o caráter desses fenômenos se interpenetram. Cada fenômeno atinge o interior dos outros, de modo que eles são internamente relacionados e não independentes.”

As relações internas dos fenômenos psicológicos fornecem, segundo RATNER (1995) a corroboração filosófica indispensável da psicologia sócio-histórica. Em especial, o fato de um determinado traço psicológico assumir a qualidade de suas relações é o que justifica o fato dos fenômenos psicológicos manifestarem variação cultural e histórica.

Dessa forma, a psicologia sócio-histórica é uma psicologia aberta à absorção de traços sociais, o que é acentuado pela dialética. Segundo RATNER (1995, p. 7) “...o fato de a maior parte das abordagens psicológicas deixarem de valorizar plenamente o caráter social da psicologia acarreta uma valorização insuficiente da dialética. Postula-se, erroneamente, que os fenômenos psicológicos possuem propriedades inerentes que são exteriores à vida social, quando, de fato, suas propriedades incorporam a vida social.”

Além dos aspectos dialéticos, históricos e instrumentais presentes no método genético desenvolvido por Vygotsky, ele também representa uma extensão das “...teorias de Darwin sobre a evolução biológica para uma teoria de mudança cultural e ontogenética, afirmando a existência de estágios históricos *de desenvolvimento* dos fenômenos mentais, à medida que a mente se desenvolve do macaco para o homem primitivo e para o homem cultural.” (KNOX, 1996, p. 17-18) O impacto de evolucionismo darwinista, no entanto, não pára por aí. Também provém de Darwin “...a idéia de desenvolvimento de estágios *inferiores para superiores*, segundo a qual os ‘povos primitivos’, por exemplo, encontram-se num estágio inferior ou, em outras palavras, anterior da evolução histórica do homem.” (KNOX, 1996, p. 18)

Para explicar a existência desses estágios diferenciados e de sua evolução, Vygotsky fundamentou seu método em “ *três linhas principais* no desenvolvimento do comportamento - evolutiva, histórica e ontogenética – e em demonstrar que o comportamento do homem cultural é produto dessas três linhas de desenvolvimento...” (VYGOTSKY, 1996, p. 51)

A linha evolutiva, filogenética, pode ser perfeitamente afiliada ao evolucionismo darwinista. Seguindo o mesmo raciocínio, PINO (2000, p. 41-42) afirma que:

Vygotsky pensava que, levando-se em conta o que se sabia na sua época sobre a evolução da espécie humana (filogênese) e o desenvolvimento do indivíduo (ontogênese), podia afirmar-se que estes dois processos são o resultado de duas linhas diferentes, porém interligadas, de evolução: a natural e a cultural, cada uma regida por leis próprias. Se, na filogênese, a evolução natural precede a cultural que ela possibilita, na ontogênese as duas linhas estão entrelaçadas, a ponto de não poderem ser separadas, a não ser por abstração. O desenvolvimento histórico do homem constitui, portanto, como diz Vygotsky, ‘uma unidade dialética de duas ordens essencialmente diferentes’.”

Dessa forma, a dimensão social, histórica, cultural, tecnológica, a dimensão do trabalho humano e da cultura passaram a se constituir no cerne do pensamento vygotskyano. A importância central do uso de instrumentos ao longo do desenvolvimento humano é evidenciado por VYGOTSKY (1996, p. 52) neste resumo que ele nos fornece a respeito do livro “Estudos sobre a História do Comportamento”. Ali ele relata:

O uso e a “invenção” de ferramentas pelos macacos antropóides é o fim da etapa orgânica de desenvolvimento comportamental na seqüência evolutiva e prepara o caminho para uma transição de todo desenvolvimento para um novo caminho, criando assim *o principal pré-requisito psicológico do desenvolvimento histórico do comportamento*. O trabalho e, ligado a ele, o desenvolvimento da fala humana e outros signos psicológicos utilizados pelo homem primitivo para obter o controle sobre o comportamento significam o começo do comportamento cultural ou histórico no sentido próprio da palavra. Finalmente, no desenvolvimento da criança, vemos claramente uma segunda linha de desenvolvimento, que acompanha os processos de crescimento e maturação orgânicos, ou seja, vemos o desenvolvimento cultural do comportamento baseado na aquisição de habilidades e em modos de comportamento e pensamento culturais.

A segunda linha de desenvolvimento foge, portanto, ao domínio restrito do darwinismo. A linha histórica compreende elementos designados por Vygotsky como instrumentos, trabalho, cultura, psicologia, história, signos. Segundo VYGOTSKY (1996, p. 52) as etapas críticas para o desenvolvimento da psicologia humana seriam então “...o uso de instrumentos, nos macacos, o trabalho e o uso de signos psicológicos, no homem primitivo, e a ruptura da linha de desenvolvimento em desenvolvimento psicológico-natural e psicológico-cultural, na criança.”

O reconhecimento de um estágio primitivo de desenvolvimento da psicologia humana, marcadamente filogenético, implica no reconhecimento de sua permanência. Os estágios culturais

posteriores não substituem os estágios fisiológicos, mas os sistemas simbólicos culturais estariam sobrepostos aos estágios primitivos e naturais, reestruturando-os e adaptando-os, mas não excluindo-os. Segundo VYGOTSKY (1996, p. 53) a conexão entre os três domínios do desenvolvimento “...materializa-se no modo pelo qual um processo de desenvolvimento prepara dialeticamente o seguinte, transformando-se e mudando para um novo tipo de desenvolvimento.”

Finalmente, o nível ontogenético representa a concretização e individualização das duas linhas anteriores e representa, por um lado, as funções inferiores do bebê em seus primeiros meses de vida, resultantes da extensa evolução filogenética, e de outro as condições sócias, históricas e econômicas nas quais se dará o desenvolvimento do indivíduo. Dessa forma, a ontogênese representa a concretização do fenômeno psicológico em termos individuais, e se constitui em campo privilegiado de estudos para a psicologia do desenvolvimento. Voltaremos a este domínio quando falarmos das influências sociais concretas sobre a formação individual, e de como a biologia desempenha um papel potencializador, mas não diretivo, para a psicologia.

A distinção de três domínios de desenvolvimento não representa, no entanto, sua particularização, na medida em que estes domínios são perpassados pelo movimento dialético que os coordena e os constitui internamente. Da mesma maneira, cada fenômeno psicológico individualmente também se relaciona dialeticamente com todos os outros, desenvolvendo-se e estruturando-se de acordo com o grau de desenvolvimento destes.

As relações internas dos fenômenos psicológicos permitem que as funções psicológicas variem qualitativamente em função de diferentes estágios de desenvolvimento. A memória, a atenção, a percepção, dentre outras funções psicológicas, são funcionalmente diferentes em períodos diversos do desenvolvimento ontogenético. Mesmo lesões e transtornos psicobiológicos terão diferentes impactos no funcionamento das diversas funções psicológicas dependendo do estágio de desenvolvimento do indivíduo em que ocorrerem.

No mesmo sentido, os processos psicológicos adquirem bases funcionais diferentes ao longo do desenvolvimento filogenético, correspondendo a capacidades mais complexas e abstratas na medida em que a espécie humana abandona os estágios pré-históricos de organização material e social em benefício de formas “civilizadas” de produção, culminando com as modernas sociedades tecnológicas do século XXI.

De acordo com esse raciocínio, sociedades ditas primitivas, em função de seu nível de desenvolvimento material e de relações sociais, expressam funções psicológicas em estágios igualmente diferentes, bem como mudanças no nível de desenvolvimento material de populações acarretam mudanças qualitativas nas funções psicológicas superiores. Assim, características primárias seriam substituídas por características secundárias, marcadas por traços propriamente sócio-psicológicos. É por este motivo que Vygotsky desautoriza todas as pesquisas que pretendem transferir diretamente seus resultados para humanos adultos a partir de conclusões obtidas com animais ou com crianças pequenas. A esse respeito, VYGOTSKY (1994, p. 26-27) nos diz:

Porém, a abordagem zoológica dos processos intelectuais superiores – aqueles que são caracteristicamente humanos – levou os psicólogos a interpretá-los não mais como algo singular [como no paradigma botânico] e sim como uma extensão direta dos processos correspondentes nos animais inferiores. Essa maneira de teorizar aparece particularmente na análise da inteligência prática das crianças, cujo aspecto mais importante é o uso de instrumentos.

A unidade dialética interna dos fenômenos psicológicos proporciona uma visão antes histórica do que holística da consciência, no sentido de processo e de desenvolvimento, impedindo sua fragmentação em fenômenos isolados e autônomos. Percepção, emoção, raciocínio lógico e abstrato, atenção, são todos interdependentes, onde o funcionamento de uma parte depende fundamentalmente do estágio de desenvolvimento de outras que, a princípio, nada teriam a ver com aquela função específica. Emoção e cognição, por exemplo, não são fenômenos separáveis, nem do ponto de vista da psicologia sócio-histórica, nem do ponto de vista da pedagogia associada a ela.

A este respeito, RATNER (1995, p. 7) relata: “As emoções são constituídas pela apreciação cognitiva dos acontecimentos e, pois, dependem da cognição para sua própria qualidade. Inversamente, a cognição é intrinsecamente permeada e afetada pela emoção.” Em função dessa unidade dialética pensamos ser possível adiantar para a noção de psicologia elaborada por Vygotsky a idéia de sistema, entendido como um todo orgânico e unido internamente por relações dialéticas inquebrantáveis, de modo que uma função psicológica opera no interior da outra como um elemento constitutivo seu.

Por um lado, um elemento nunca é auto-suficiente ou homogêneo, por outro é sempre mais do que si mesmo devido a suas relações e sua dependência, e por fim nunca se aniquila em suas relações a ponto de se tornar indistinguível, pois se não houvesse diferenças nada haveria sobre o que falar. Exemplo notório em Vygotsky dessas relações dialéticas internas são as representadas pelo pensamento e pela linguagem, entendidas por ele como representando uma unidade, mas não uma identidade.

Apesar de Vygotsky apresentar algumas vezes uma posição eurocêntrica no tocante as diferenças psicológicas entre povos de diferentes culturas, "...a psicologia de um homem cultural não é superior nem inferior, mas diferente da de um homem primitivo, assim como a psicologia de um adulto é diferente da de uma criança, especialmente uma criança não-escolarizada." (KNOX, 1996, p. 25) Inferioridade e superioridade não fazem sentido num contexto que afirma a dependência mútua entre organização material e psicologia humana, haja visto que determinadas formas de organização material – o escravismo grego, por exemplo – foram responsáveis por monumentos inquestionáveis da cultura e da psicologia humana, a par da miséria dos escravos, obviamente. Por outro lado, não é exatamente o atual estágio de desenvolvimento da democracia e das forças materiais, calcadas no progresso tecnológico e na acumulação monopolista de capitais, o responsável pela miséria intelectual e psicológica dos tempos modernos?

A sobreposição dos três níveis de desenvolvimento psicológico e sua interrelação dialética nos deve precaver para a presença de traços anteriores do desenvolvimento mental, tal como a magia, mesmo em homens com extenso desenvolvimento cultural. Muito do pensamento criativo, por exemplo, deve-se ao fato de adultos culturais retomarem processos anteriores, "primitivos", os quais permanecem na psicologia do homem cultural e não são por ela eliminados, conforme pensava Lévy-Bruhl.

Segundo KNOX (1991), Vygotsky concorda com Lévy-Bruhl a respeito da idéia de que os processos mentais superiores nos povos primitivos não eram inferiores, mas diferentes dos processos mentais nos povos culturais ou civilizados. Também é de Lévy-Bruhl a noção de que o pensamento sofre transformações qualitativas no decorrer de sua evolução.

Exemplo dessas diferenças qualitativas é o caráter pré-lógico do pensamento primitivo, ponto em que Vygotsky concorda com Lévy-Bruhl. Enquanto o homem cultural pensa, por exemplo, evitando contradições, a mentalidade primitiva estaria orientada basicamente pela "lei

da participação”, descrita por Lévy-Bruhl. Segundo esta lei, o homem primitivo combina por associação livre, percepções indiferenciadas, difusas e concretas em complexos de pensamento muitas vezes contraditórios entre si. Apenas nos estágios culturais posteriores os sistemas de signos culturalmente aceitos começam a reorganizar, estruturar e sistematizar as percepções segundo as leis da lógica. Mais uma vez, o papel central do desenvolvimento social e cultural das coletividades. Segundo VYGOYSKY (1996, p. 53) “Basta lembrar-se da natureza e origem social de todo signo cultural para se compreender que, abordado desse ponto de vista, desenvolvimento psicológico é precisamente desenvolvimento social condicionado pelo ambiente.”

Uma vez que o caráter lógico e pré-lógico do pensamento não são excludentes, mas antes se interpenetram, ambos permanecem ativos mesmo no homem cultural, como dissemos. Neste, no entanto, a linha de desenvolvimento histórico-cultural passa a ser internalizada mediante o uso de instrumentos psicológicos, sobrepondo-se ao comportamento natural e pré-lógico, transformando-o radicalmente, mas não o substituindo ou anulando. Também de Lévy-Bruhl vêm as noções de heterogeneidade do pensamento no interior da cultura ou mesmo da mente, fato decorrente da sobreposição cultural sobre os traços naturais e primitivos antes da idade escolar e da enculturação.

Dessa forma, é central na aplicação do método genético a idéia de que existem diferentes abordagens psicológicas de uma tarefa, dependendo do contexto cultural em que a tarefa é encontrada. Com respeito às soluções mágicas de problemas, no entanto, consideradas por Lévy-Bruhl como traços primários encontrados em homens primitivos e crianças, Vygotsky as considera como produtos de estágios posteriores, quando ocorre a fusão da fantasia com o mundo dos signos exteriores.

Dessa forma, o método genético exposto pela psicologia sócio-histórica é completamente diferente do que se entende modernamente por psicologia do desenvolvimento, centrada basicamente no domínio genético da ontogênese. O método genético da psicologia soviética afirma, segundo WERTSCH (1996, p. 10) que “...além de considerar de que modo determinada forma de funcionamento mental reflete as transições ontogenéticas que conduziram a ela, deve-se também levar em consideração as forças da filogênese e da história sociocultural que a moldaram.”

A moderna Psicologia Cognitiva separa-se da Psicologia Cognitiva ocidental e de sua ênfase na mente humana como um processador de informações na medida em que percebe a ação humana enquanto totalidade construída socialmente. Durante os últimos 30 ou 40 anos a psicologia ocidental têm-se dedicado a estudar os processos cognitivos como a memória, a percepção e a representação simbólica como se fossem independentes entre si, da mesma forma que um computador executa programas individualmente, ou os integra apenas obedecendo a programações anteriores, equivalentes a programas genéticos, portanto, na medida em que são pré-dados, resultados de processos orgânicos universais independentes, pois derivados de programações biológicas. Veremos mais adiante como a psicologia sócio-histórica questiona os dados destas pesquisas, apontando suas deficiências dialéticas e a ausência de uma perspectiva social para os processos psicológicos superiores.

Os processos psicológicos superiores foram vistos por Vygotsky de uma perspectiva totalmente diferente da tradição ocidental, e auxiliaram-no a fundar uma nova abordagem, dessa vez sócio-histórica. As experiências conduzidas por ele e por seu grupo de colaboradores aportaram inúmeras evidências acerca da justeza de sua interpretação, pesquisas que tem se difundido e conquistado o campo de debates no próprio Ocidente, onde a psicologia ocidental desenvolve concepções teóricas e delineamentos metodológicos notadamente associais e a-históricos.

Para RATNER (1995, p. 9) “Isto não surpreende, se considerarmos que Vygotsky buscou explicitamente redirecionar radicalmente a disciplina da psicologia para longe dos pontos de vista e métodos tradicionais.” Contrariamente a tradição ocidental marcadamente associal, tradição esta renovada pela revolução cognitiva que reafirmou o caráter intra-organísmico e particularizado da psicologia, a psicologia sócio-histórica aponta em outra direção, reagrupando e reinterpretando as funções psicológicas superiores.

Por fim, após concluirmos este breve apontamento sobre as principais premissas metodológicas do método genético vygotskyano e suas raízes teóricas, resta lembrarmos outros elementos pertencentes ao debate teórico de seu tempo e que de alguma maneira o influenciaram. Um desses elementos é a teoria dos reflexos condicionados de Pavlov, a qual é incorporada e superada por Vygotsky em suas idéias sobre a ação, ampliando “a idéia de Pavlov do reflexo orientado por objetivos como o mais importante estímulo para conduzir uma sociedade de

operários orientada pelo trabalho.” (KNOX, 1996, p. 19). Dessa forma o objetivo da ação é inseparável da ação mesma, e quanto maior a dificuldade para atingi-lo maior o desenvolvimento do pensamento humano, maior a energia psíquica despendida.

Além disso, Vygotsky compartilhava de certas posições da *Gestalt* alemã, especialmente naqueles casos em que os reflexos condicionados proporcionados por instrução e treinamento eram insuficientes para dar conta de novos problemas. Assim, entre os símios, determinadas estruturas ou configurações eram postas em ação mediante novos desafios, da mesma forma que signos e palavras eram inventados pelo homem primitivo e pela criança diante de situações inusitadas. Trata-se do início do intelecto, para além dos instintos e dos reflexos condicionados.

O reconhecimento de três domínios genéticos pela psicologia sócio-histórica não significa que os mesmos sejam colocados em condições de igualdade. Ao contrário, cada domínio representa uma nova era na evolução do comportamento, ao mesmo tempo em que princípios diferentes de desenvolvimento atuam nos diferentes domínios. Dessa forma, há mudanças no tipo mesmo de desenvolvimento, cabendo aos princípios evolucionistas darwinianos extenso papel no domínio filogenético, mas quase nenhum no domínio histórico, por exemplo.

9.2 As formas sociais de mediação

Dentre os três temas centrais que permeiam a obra de Vygotsky a partir dos quais são derivados todos os outros, as formas sociais de mediação parecem ser o mais genuinamente vygotskyano. Com efeito, essa é a opinião de WERTSCH (1996, p. 9) ao afirmar: “A meu ver, o terceiro tema relativo à mediação é o mais interessante e especificamente vygotskyano dos três, embora apenas esteja começando a receber a atenção que merece.” Em função da clareza de exposição, optamos por inverter a ordem expressa por Wertsch, reservando para o final uma análise mais detida sobre as origens sociais da psicologia e a constituição psicológica do indivíduo a partir dessas origens sociais.

O método genético elaborado por Vygotsky requer uma valorização de três domínios, todos igualmente importantes para a compreensão do desenvolvimento psicológico humano. Um dos primeiros desafios colocados ao projeto de Vygotsky encontrava-se, portanto, no ponto de imbricação entre processos naturais tipicamente filogenéticos, tais como a maturação física e os

mecanismos sensórios, com processos culturalmente determinados, a partir do qual teriam surgido as funções psicológicas dos seres humanos adultos.

Este desafio, por si só, já deveria ser suficiente para deixar claro que Vygotsky não despreza, em absoluto, as influências biológicas, o que é tanto verdade na medida em que foi um estudioso de neurofisiologia. Uma de suas maiores contribuições foi justamente demonstrar a importância da biologia para a psicologia, sem reduzir esta a mecanismos biológicos. Para Vygotsky a biologia fornece um substrato geral a partir do qual constrói-se a psicologia, encarada como um sistema funcional novo que opera segundo princípios distintos. Foi justamente a redução dos determinantes biológicos que possibilitou o surgimento da consciência social e permitiu que o homem fizesse uso e fabricasse instrumentos, dando origem a uma forma mediada de relação com a realidade. É por esse motivo que Vygotsky denominava essa proposta de estudo da psicologia utilizando os termos instrumental, cultural e histórico, conforme apontado por LURIA (1988).

Já vimos acima que Vygotsky recebe de Blonsky e Bühler idéias importantes a respeito de uma primeira forma de mediação caracterizada pelo uso de instrumentos, sejam eles externos ou internos (psicológicos). Também o uso de instrumentos é frequentemente enfatizado por Marx e Engels, em especial quando da formulação da noção de trabalho.

Os termos empregados por Luria para definir a teoria de Vygotsky certamente ampliam o alcance das formas sociais de mediação. O termo instrumental refere-se ao fato das funções psicológicas superiores possuírem um caráter mediador entre o impacto dos estímulos internos e aqueles provindos do exterior e a resposta comportamental. Trata-se também de uma referência a tecnologia, produzida e difundida socialmente.

Ainda segundo a definição de Luria, o uso de instrumentos ocorre de modo cultural, referindo-se o termo “cultural” aos meios socialmente estruturados de tarefas impostas às crianças, bem como aos tipos de instrumentos, tanto mentais como físicos colocados à disposição das crianças para enfrentar estas tarefas. Por fim, Luria acrescenta o elemento histórico, o qual está fundido com o cultural e refere-se às variações históricas empreendidas sobre os instrumentos culturalmente organizados ao longo da história social do homem.

Dessa forma, a principal premissa da psicologia sócio-histórica encontra-se na base social da psicologia, premissa esta derivada diretamente da matriz marxista. Com efeito, o próprio Marx sintetiza do seguinte modo sua posição básica. Nas palavras de MARX (1987, p. 29-30):

O resultado geral a que cheguei e que, uma vez obtido, serviu-me de fio condutor aos meus estudos, pode ser formulado em poucas palavras: na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade destas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, político e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência.

Em outro sentido do uso do termo consciência, mas igualmente apontando as relações entre a base material e o desenvolvimento espiritual, MARX (1987, p. 30) afirma que “Assim como não se julga o que um indivíduo é a partir do julgamento que ele faz de si mesmo, da mesma maneira não se pode julgar uma época de transformação a partir de sua própria consciência; ao contrário, é preciso explicar esta consciência a partir das contradições da vida material, a partir do conflito existente entre as forças produtivas sociais e as relações de produção.”

Num tom mais abstrato, a mesma idéia aparece nos Manuscritos Econômico-Filosóficos, onde MARX (1987, p. 176) afirma que “Minha consciência *geral* é apenas a figura *teórica* daquilo cuja figura *viva* é a comunidade *real*, o ser social, enquanto hoje em dia a consciência *geral* é uma abstração da vida efetiva e como tal a enfrenta como inimiga. Por isso também a atividade de minha consciência *geral* – como tal – é minha existência *teórica* enquanto ser social.”

Nesta secção de nosso trabalho, abordaremos este aspecto em termos genéricos, encarando a socialidade enquanto um “universal psicológico” na expressão de Ratner, reservando para a secção seguinte uma análise mais específica do impacto da socialidade sobre a psicologia humana e sobre a psicologia do indivíduo. Num sentido abstrato, portanto, segundo RATNER (1995, p. 6) “...os fenômenos psicológicos são elaborados humanamente à medida que os indivíduos participam de interações sociais e à medida que empregam instrumentos (tecnologia).

Ao invés de subprodutos impessoais de estímulos naturais ou produtos intrapessoais de decisões puramente individuais, os fenômenos psicológicos são fundamentalmente produtos interpessoais.

Dessa forma, a psicologia é estimulada e incentivada por metas sociais e tecnológicas, da mesma forma que é socializada pelas práticas sociais e pelos instrumentos tecnológicos existentes. Segundo RATNER (1995, p. 38) “a interação social produz, realmente, processos psicológicos novos, elaborados e avançados, que não estão ao dispor do organismo que funciona isolado.” Através da prática social, os homens transformam seu entorno material, da mesma forma que transformam sua própria natureza e criam novas forças psicológicas. De outra forma, “...a socialização dá origem a fenômenos psicológicos, *formando-os*, e não estimulando mecanismos intrínsecos.” (RATNER, 1995, p. 146) Segundo RATNER (1995, p. 170) “A psicologia é funcionalmente autônoma porque é um sistema funcional novo que obedece a princípios sócio-psicológicos. A psicologia não é independente da biologia porque tem necessidade de um substrato biológico. Contudo, o substrato não determina estritamente o funcionamento psicológico.”

Marx aborda este tema nos Manuscritos, esclarecendo a base social do comportamento humano. Sobre os sentidos, por exemplo, MARX (1987, p. 178) afirma:

Por outro lado, e subjetivamente considerado: é primeiramente a música que desperta o sentido musical do homem; para o ouvido não musical a mais bela música *não* tem sentido algum, não é objeto, porque meu objeto só pode ser a confirmação de uma de minhas forças essenciais, isto é, só é para mim na medida em que minha força essencial é para si, como capacidade subjetiva, porque o sentido do objeto para mim...chega justamente até onde chega *meu* sentido; por isso também os *sentidos* do homem social são *distintos* dos do não social.

O homem, portanto, não ouve simplesmente, mas ouve algo na medida em que construiu objetos para serem ouvidos, e isso de modo coletivo. O termo “natureza” deixa de ter sentido para o homem na medida em que a natureza passa a ser construída socialmente. Nesse mesmo parágrafo, MARX (1987, p. 178) prossegue sua exposição: “É somente graças à riqueza objetivamente desenvolvida da essência humana que a riqueza da sensibilidade *humana* subjetiva é em parte cultivada, e é em parte criada, que o ouvido torna-se musical, que o olho percebe a beleza da forma, em resumo, que os *sentidos* tornam-se capazes de gozo humano, tornam-se sentidos que se confirmam como forças essenciais *humanas*.”

Marx fala em “cultivar” e em “criar” a sensibilidade, o que é absolutamente conforme a visão da biologia como um elemento potencializador. Por outro lado, mais uma vez, a humanização prende-se a objetivação do homem através da práxis, onde se criam objetos, bem como a subjetivação do mundo, que torna possível a percepção e o entendimento humano desses objetos. MARX (1987, p. 178) prossegue: “Pois não só os cinco sentidos, como também os chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor, etc), em uma palavra, o sentido *humano*, a humanidade dos sentidos, constituem-se unicamente mediante o modo de existência de *seu* objeto, mediante a natureza *humanizada*. A *formação* dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história universal até nossos dias.”

A citação anterior nos parece lapidar em termos de síntese de todo o método vygotskyano. Percebemos nela os três níveis de abordagem do método genético, bem como a reafirmação constante da construção social do homem e da realidade, de sua permanente humanização. Contrariamente a atividade humana, MARX (1987, p. 178) afirma:

O *sentido* que é prisioneiro da grosseira necessidade prática tem apenas um sentido *limitado*. Para o homem que morre de fome não existe a forma humana da comida, mas apenas seu modo de existência abstrato de comida; esta bem poderia apresentar-se na sua forma mais grosseira, e seria impossível dizer então em que se distingue esta atividade para alimentar-se da atividade *animal* para alimentar-se. O homem necessitado, carregado de preocupações, não tem *senso* para o mais belo espetáculo.

Veremos mais adiante toda a diferença, vislumbrada por Marx, entre atividade humana e animal. A par disso, o viés político presente nas linhas acima é evidente. Da mesma forma que a socialização é condição *sine qua non* para a humanização, a ausência de socialização, ou, mais perversamente, a existência de sistemas sociais calcados em níveis de exploração e injustiça extremos vão determinar comportamentos instintivos em seres humanos.

Finalmente, o argumento de Marx contido nesse extenso parágrafo dos Manuscritos é concluído apontando as diferenças culturais entre as atividades humanas, uma vez que tais atividades dependem da construção de objetos que vão se relacionar de maneira única com os sentidos socialmente construídos. Este tema também está presente largamente nos estudos de psicologia comparada, muito usuais na psicologia sócio-histórica. Segundo MARX (1987, p. 178) “O comerciante de minerais não vê senão seu valor comercial, e não sua beleza ou a natureza peculiar do mineral; não tem *senso* mineralógico. A objetivação da essência humana,

tanto no aspecto teórico como no aspecto prático, é, pois, necessária, tanto para tornar *humano* o *sentido* do homem, como para criar o *sentido humano* correspondente à riqueza plena da essência humana e natural.”

Por fim, ao final do Terceiro Manuscrito, Marx nos brinda com o parágrafo transcrito integralmente a seguir, o qual esclarece tanto o seu ponto de vista sobre o caráter natural e humano do homem e da natureza, como também o projeto psicológico de Vygotsky, intimamente associado a ele. Nas palavras de MARX (1987, p. 207):

O homem, no entanto, não é apenas ser natural, mas ser natural *humano*, isto é, um ser que é para si próprio e, por isso, *ser genérico*, que enquanto tal deve atuar e confirmar-se tanto em seu ser como em seu saber. Por conseguinte, nem os objetos humanos são os objetos naturais tais como se oferecem imediatamente, nem o sentido *humano*, tal como é imediata e objetivamente, é sensibilidade *humana*, objetividade humana. Nem objetiva nem subjetivamente está a natureza imediatamente presente ao ser *humano* de modo adequado. E como tudo o que é natural deve *nascer*, assim também o *homem* possui seu ato de nascimento: a *história*, que, no entanto, é para ele uma história consciente, e que, portanto, como ato de nascimento acompanhado de consciência é ato de nascimento que se supera. A história é a verdadeira história natural do homem. – (*Temos que voltar a este assunto.*)

Através do trabalho, que pressupõe o uso de instrumentos, da consciência e das relações sociais, o homem inaugura a entrada da natureza na História, bem como seu próprio *début*. O homem, segundo PINO (2000, p. 40) “...precisou transpor os limites impostos pelas ‘eternas leis da natureza’ e assumir o curso da própria evolução que constitui a História. Transpor os limites da natureza sem deixar de ser natureza é o grande paradoxo da história humana, cuja compreensão abre as portas à ‘verdade do homem’.”

Retomar o tema da constituição histórica do homem, de sua configuração social e cultural, é justamente o que faz Vygotsky, tanto negativamente pela crítica à psicologia de sua época quanto positivamente, através de sua própria obra. Para Vygotsky, o que o homem tem de específico “é o que o diferencia dos outros seres da natureza e não o que tem em comum com eles, como aparece na visão naturalista.” (PINO, 2000, p. 41)

A ausência de uma determinação biológica e genética para o comportamento humano, e o fato de sua evolução ocorrer antes num nível social do que individual indicam “O fato de ser a evolução humana radicalmente diferente da evolução animal... a evolução, ela mesma, evoluiu; ela não segue a mesma forma em todas as espécies.” (RATNER, 1995, p. 172)

Da mesma forma que a psicologia não pode ser reduzida ou explicada em termos de genes, também não o pode em termos de receptores sensoriais ou de hormônios. Eventos tradicionalmente atribuídos a influência hormonal, tal como a síndrome pré-menstrual, a agressividade e outros são antes culturalmente construídos e obedecem a padrões sociais, não apresentando nenhuma ligação direta com níveis de secreção hormonal ou outros condicionantes biológicos.

Diante de tantas evidências, a moderna psicologia cognitiva, mesmo aquela desenvolvida exclusivamente em solo ocidental, incorpora cada vez mais as noções oriundas do modelo básico sócio-histórico reformulando muitos de seus princípios. Aliada à premissa básica da formação social do comportamento, a psicologia utiliza cada vez mais a idéia de mediação, responsável pela adequação do homem à sua humanidade, ou seja, a condição de sua realização enquanto tal.

Tal opinião tem sido compartilhada contemporaneamente não apenas por psicólogos dissidentes da chamada revolução cognitiva, mas por cientistas das mais diversas áreas e, inclusive, por biólogos, os quais seriam talvez os cientistas mais propensos a encarar o fenômeno psicológico como derivado de condições biológicas e genéticas pré-dadas. Nesse sentido SCHNEIRLA, citado por RATNER (1995, P. 13) diz que é impossível se falar de uma natureza do homem, da mesma maneira que se fala de uma “natureza do verme” ou de uma “natureza da formiga”. Com esta afirmação, Schneirla não pretende negar que o homem possua uma constituição biológica específica, mas sim “...que os seres humanos são únicos em não ter quaisquer formas de comportamento identificadoras, específicas, que cubram toda a espécie.” (RATNER, 1995, p. 13)

Ao analisar a forma de produção da sociedade burguesa, qualificando-a como mais desenvolvida, e portanto como a mais adequada para explicar formas de produção anteriores, Marx utiliza esta interessante metáfora que nos parece ser pertinente transcrever aqui. Segundo MARX (1987, p. 20) “A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco. O que nas espécies animais inferiores indica uma forma superior não pode, ao contrário, ser compreendido senão quando se conhece a forma superior.”

Contrariamente a maioria das espécies animais, a biologia no ser humano possui uma “influência indireta, não-específica sobre o comportamento, o que significa que a mesma biologia não produz atos característicos comuns.” (RATNER, 1995, p. 13) A maturação não implica nos

mamíferos superiores, e em especial no homem, comportamentos adaptativos estereotipados, ao contrário do que se verifica nos animais inferiores. Isto significa que o padrão adaptativo geral não está inicialmente formado, ou está de maneira muito difusa.

A base social da psicologia humana só é possível devido a uma redução dos determinantes biológicos, da mesma forma que as outras formas de mediação responsáveis pelo comportamento humano. Como já dito, isto implica, em concordância com Vygotsky, que a biologia fornece para os animais superiores, e em especial para o homem, apenas um substrato geral, um potencial para a percepção, o pensamento e a personalidade, potencial este que não se concretiza de maneira natural ou automaticamente, em determinadas formas ou conteúdos. Em outras palavras, no homem a biologia se retirou para um plano de fundo, a partir de onde oferece a condição, mas não a realização. A biologia é necessária, porém não é suficiente, na medida em que não determina rigidamente o comportamento.

A falta de uma natureza predeterminada do homem impõe que sua “natureza” seja auto-constitutiva, para além de seu mero desenvolvimento natural. Segundo RATNER (1995, p. 14) “Essa autoconstrução é possível graças a dois traços peculiares da biologia humana. Em primeiro lugar, o número de atividade humanas sob controle biológico é bastante reduzido...Em segundo lugar, as poucas funções psicobiológicas endógenas humanas que existem possuem um caráter antes geral do que específico. O específico é proporcionado pela experiência e não pela natureza.” As necessidades psicobiológicas da infância, tais como a necessidade de estímulo, a regularidade de experiência e o apego não determinam nenhuma maneira necessária e fixa de satisfação, ou seja, dadas por padrões biológicos, na medida em que “culturas diversas optam por práticas diversas e estas se tornam as necessidades socialmente constituídas do indivíduo.” (RATNER, 1995, p. 15)

Ora, a atividade e reatividade humanas não são determinadas biologicamente *a priori*, mas são construídas *a posteriori*, dialética e historicamente. Devido ao fato de inexistirem limites biológicos para as respostas dadas pelo homem aos estímulos, cabe ao próprio homem determinar os limites. Dessa forma, o comportamento humano é uma reação construída por mediações. Enquanto no animal a reação é naturalmente associada ao estímulo, segundo leis biológicas, no homem nada disso acontece. “Ao invés disso, um ato inventivo, construído, faz a mediação entre o estímulo e a resposta, porque nenhum mecanismo biológico estabelece uma

conexão estímulo-resposta direta e necessária (...) Mais do que a sensibilidade natural, as mediações determinam o impacto que os estímulos internos e externos têm sobre o organismo.” (RATNER, 1995, p. 15-16)

A falta de um determinismo biológico tornam o homem um ser incompleto, o qual precisa então se tornar consciente, pois não conta com um aparelho programado de comportamentos e sensibilidades. “A biologia humana deve desempenhar esse papel para que a psicologia possa ter um caráter consciente, social e tecnológico.” (RATNER, 1995, p. 169) É isso que o leva a pensar, lembrar, compreender, decidir. Da mesma forma a socialidade também só é possível na ausência de um programa de interações, bem como o uso de instrumentos, que só é possível na inexistência de uma adaptação biológica ao meio. É isto tudo que faz das mediações o verdadeiro objeto de estudo da Psicologia, na medida em que são elas que permitem a substituição de determinantes naturais por mediações ativas e voluntárias, pois conscientes.

Nas palavras de RATNER (1995, p. 19) “A pedra angular da psicologia sócio-histórica é que a consciência só se desenvolve mediante a participação na atividade social prática. Esta ênfase ressuscita o significado original de consciência, que é: ‘conhecer alguma coisa com outros’” Falar de uma natureza humana, então, significa corroborar o que nos diz Marx nos “Manuscritos Econômico-Filosóficos”. Para MARX (1987, p. 175):

A essência humana da natureza não existe senão para o homem social, pois apenas assim existe para ele como vínculo com o homem, como modo de existência sua para o outro e modo de existência do outro para ele, como elemento vital da efetividade humana; só assim existe como fundamento de seu próprio modo de existência humano. Só então se converte para ele seu modo de existência natural em modo de existência humano, e a natureza torna-se para ele o homem. A sociedade é, pois, a plena unidade essencial do homem com a natureza, a verdadeira ressurreição da natureza, o naturalismo acabado do homem e o humanismo acabado da natureza.

Neste mesmo texto, mais adiante, Marx aborda a questão da atividade individual, e a psicologia sócio-histórica enfatiza reiteradamente que não se trata de estudar abstrações, mas sim a psicologia de indivíduos concretos, os quais permanecem sociais mesmo quando agem individualmente. Para MARX (1987, p. 176) “Não só o material de minha atividade – como a própria língua, na qual o pensador é ativo – me é dado como produto social, como também meu próprio modo de existência é atividade social, porque o que eu faço de mim, o faço para a sociedade e com a consciência de mim enquanto ser social.”

A concretização individual de determinações gerais é mais uma vez retomada por MARX (1987, p. 176) na seguinte passagem, onde se lê:

Deve-se evitar antes de tudo fixar a ‘sociedade’ como outra abstração frente ao indivíduo. O indivíduo *é o ser social*. A exteriorização da sua vida...é, pois, uma exteriorização e confirmação da *vida social*. A vida individual e a vida genérica do homem não são distintas, por mais que, necessariamente, o modo de existência da vida individual seja um modo mais *particular* ou mais *geral* da vida genérica, ou quanto mais a vida genérica seja uma vida individual mais particular ou *geral*.

Unidade indissociável, portanto, entre indivíduo e sociedade, um permeando o outro e não podendo ser senão através do outro. Para MARX (1987, p. 176) “Como *consciência genérica* o homem confirma sua *vida social* real e não faz mais que repetir no pensar seu modo de existência efetivo, assim como, inversamente, o ser genérico se confirma na consciência genérica e é para si, na sua generalidade, enquanto ser pensante.”

Talvez de maneira mais clara, essa unidade entre indivíduo e sociedade é colocada por Marx em termos de pensamento e existência, pois segundo ele pensar e ser são, na verdade, diferentes, mas formam ao mesmo tempo uma unidade. Nas palavras de MARX (1987, p. 176)

O homem – por mais que seja um indivíduo *particular*, e justamente é sua particularidade que faz dele um indivíduo e um ser social *individual* efetivo – é, na mesma medida, a *totalidade*, a totalidade ideal, o modo de existência subjetivo da sociedade pensada e sentida para si, do mesmo modo que também na efetividade ele existe tanto como intuição e gozo efetivo do modo de existência social, quanto como uma totalidade de exteriorização de vida humana.

A psicologia tem como objeto de estudo então, a consciência socialmente construída, composta por “instrumentos” mentais, os quais, ao contrário da tecnologia, se referem aos seus objetos de forma abstrata, enquanto as ferramentas tecnológicas auxiliam o homem do exterior e se dirigem aos seus objetos de forma concreta e específica. No entanto, esta mediação simbólica, cultural, a mediação enquanto consciência, depende de outras mediações. Segundo RATNER (1995, p. 16)

...há três espécies de mediação: a consciência (ou atividade mental), a cooperação social (socialidade) e os instrumentos (tecnologia). A consciência é uma percepção relativamente abrangente das coisas e processa ativamente a informação (...) A socialidade é a atividade conjunta, coordenada (...) com outros indivíduos (...) Os instrumentos são implementos físicos

utilizados para aumentar os poderes naturais do organismo físico. A consciência, a socialidade e os instrumentos organizam nossa sensibilidade aos estímulos, nossa percepção, compreensão e memória deles, e nossas reações a eles.

Três espécies de mediações, portanto, relacionadas internamente pelos laços indissolúveis da dialética, os quais permitem que a coisa adquira as qualidades de sua relação, mas não eliminando a individualidade dos elementos. A cognição e a consciência não são resultado apenas dos processos cognitivos propriamente ditos, mas também da socialização e dos instrumentos, numa relação dialética indispensável e autoconstitutiva não de uma ou outra, mas de todas as partes. O resumo, a síntese, é o próprio indivíduo humano, ao nível do qual se dá a realização plena da força dessas múltiplas influências. Isso pode ser compreendido da seguinte maneira, segundo RATNER (1995). A diferenciação da Psicologia e da Biologia ocorre devido a inexistência de limites biológicos, o que permite ao homem diferenciar-se da natureza, olhá-la de fora e controlá-la. As mediações acentuam o poder do homem de reagir.

Da mesma forma, o desenvolvimento ou o atraso de uma das mediações determina o atraso de todas as outras, bem como o desenvolvimento de uma delas acentua o progresso das outras. Maior nível de consciência determina maior disponibilidade para a interação social, bem como maior capacidade para utilizar instrumentos, sejam mentais ou tecnológicos. Conseqüentemente, "...o estado rudimentar de qualquer uma das mediações impede o desenvolvimento das outras." (RATNER 1995, p. 19)

Depois da consciência, a segunda espécie de mediação é dada pela socialidade, a qual é composta por elementos como cooperação, comunicação detalhada, partilha, cuidado com os outros, moldagem de si pelas relações sociais e compreensão das intenções do grupo. A socialidade também interfere na simbolização, ou seja, na mediação cultural, na medida em que não reagimos a características físicas, mas a traços simbolizados das coisas. Segundo RATNER "Essa mediação social dos estímulos exprime-se pelo termo russo *predmet*, que denota a natureza de um objeto como ele é definido pelo sistema de ações sociais a que está incorporado e através do qual entra numa relação particular com o sujeito agente." (1995, p. 16). Ou seja, o termo não pode ser compreendido sem levar em conta a intencionalidade humana. O termo *predmet*, utilizado pelos psicólogos russos para definir os atos sociais que constituem a simbolização são

também fundamentalmente interações práticas que organizam a existência material, social e psicológica dos seres humanos.

Segundo RATNER “As ênfases na atividade social, que gera os construtos simbólicos levou os psicólogos sócio-históricos a referir-se à sua própria doutrina como teoria da atividade. Esse termo aproxima-se do conceito marxista de ‘práxis’, que interpreta o pensamento como inseparável da ação social prática.” (1995, p. 17) Vejamos com mais detalhe a interdependência entre consciência e socialidade, duas das formas de mediação tipicamente humanas interrelacionadas dialeticamente.

Os organismos que apresentam um desenvolvimento biológico rápido e determinado não são capazes de desenvolver nem a consciência nem a socialidade. Isto porque são dominados pela sensibilidade e pelos instintos à coisas atraentes ou repulsivas, permanecendo incapazes de lembrar, pensar sobre as coisas ou mesmo senti-las. Além do mais, “Os organismos instintivos são insensíveis a outras criaturas e objetos e isso os torna sociais (...) porque sua sensibilidade e reatividade a outras criaturas são involuntárias e não compreensão e preocupação conscientes. Em outras palavras, a falta de consciência é uma característica definidora da associalidade.” (RATNER, 1995, p. 20)

Dessa forma, animais que compõem grupos instintivos, tais como formigas e abelhas, são totalmente distintos de grupos sociais reflexivos segundo Baldwin (apud. RATNER, 1995, p. 21), pois carecem de verdadeira preocupação social, aprendizagem social e interação. Entre os animais, a retração dos instintos e dos determinismos biológicos que inibem a consciência e a socialidade atingem seu ápice nos primatas não-humanos, os quais representam, assim, os animais com maior nível de desenvolvimento dessas duas modalidades de mediação.

A vida social entre os primatas não-humanos revela-se importante dada a forte disposição desses animais para o contato social, a existência de formas importantes de proteção social bem como formas de aprendizagem social. Essa socialidade animal “...gera inteligência pela ampliação da quantidade de informações que um indivíduo pode e deve processar...e pela exposição de indivíduos a relações sociais complexas e comportamentos espontâneos que têm que ser compreendidos, previstos e acomodados.” (RATNER, 1995, p. 21). Dessa forma, a vida social é mais importante para a estimulação da inteligência do que a demandas diretas do

ambiente físico, havendo uma correlação positiva em todas as espécies entre complexidade social e inteligência individual.

Por outro lado, a socialidade entre os primatas depende dialeticamente de uma consciência capaz de agir, compreender, prever e lembrar. Segundo RATNER (1995, p. 22) “A socialidade e a consciência são dois momentos de um todo em espiral, não são elementos independentes auto-suficientes, associados externamente. Não há fronteira demarcando os dois porque eles se interpenetram.”

No entanto, o determinismo biológico do comportamento desses primatas ainda é dominante para uma gama extensa de situações, o que impede o desenvolvimento substancial da socialidade e da consciência. A aprendizagem não é uma capacidade generalizada como para os humanos, e a cultura apenas suplementa a natureza em comportamentos que sejam consistentes com as disposições naturais, e mesmo assim limitados pela percepção de relações espaciais. Assim, os primatas apresentam padrões globais de vida social uniformes por toda a espécie, e mesmo os inúmeros papéis sociais que apresentam e as alianças variáveis que constituem obedecem a necessidades biológicas tais como o acesso aos alimentos e as oportunidades de reprodução. Dessa forma, os “...antropóides não conseguem conceptualizar ou transformar voluntariamente a estrutura global de suas normas comportamentais.” (RATNER, 1995, p. 23)

O nível rudimentar da consciência e da socialidade entre os primatas revela-se de modo especial no modo como estes animais utilizam a linguagem. Segundo Vygotsky, a linguagem representa a unidade entre a consciência e a socialidade pois é o órgão do pensamento e o órgão da comunicação social, e seu desenvolvimento corresponde ao desenvolvimento da consciência e da socialidade. Ora, entre os primatas a comunicação consiste de expressões corporais e vocais naturais em relação direta com os acontecimentos. Os primatas exprimem estados emocionais e procuram estimular reações comportamentais em outros membros do grupo. Ao contrário, a linguagem humana é composta por símbolos inventados que medeiam cognitivamente as coisas e não são subprodutos imediatos das coisas. Dialeticamente, o baixo valor cognitivo da comunicação entre os primatas também impede um maior desenvolvimento da consciência e da socialidade.

Entre os humanos, no entanto, livres dos determinismos biológicos, a consciência e a socialidade podem interagir livremente uma sobre a outra, reforçando-se. Dessa forma, a

consciência social e a socialidade consciente são duas faces da mesma moeda. Segundo RATNER (1995, p. 27):

A consciência é indispensável para a verdadeira socialidade, visto que esta última é um sistema de normas sociais que são planejadas, mantidas e simbolicamente comunicadas através da linguagem (...) Acresce que a socialidade pressupõe compreensão conjunta de intenções, desejos, necessidades, pensamento, sentimentos e personalidade – que são, todos, obviamente conscientes. A sustentação consciente proporcionada pelas relações sociais permite que os humanos atuem com e por outros, além de reagir a outros, como fazem os animais.

A verdadeira socialidade, além das características acima, pressupõe a influência formativa de um indivíduo sobre os outros e dos outros sobre o primeiro, de modo que a constituição de um indivíduo se dá a partir dos outros. A socialidade verdadeira age fortalecendo a sensibilidade aos outros e alterando “...nosso centro de gravidade psicológico de nós mesmos para o eu-em-relação-com-os-outros.” (RATNER, 1995, p. 28)

Para RATNER (1995, p. 29) a socialidade gera a consciência de dois modos complementares. Em primeiro lugar, a socialidade age como uma “meta” ou causa final, a qual incita a consciência a desenvolver-se para atingir esta meta. Em segundo lugar, a socialidade age como “força instituída” ou “causa eficiente”, desenvolvendo a consciência devido a existência de influências sociais. Dessa forma, existe uma influência social teleológica e uma influência social causal sobre a consciência.

Exemplo da influência teleológica da socialidade é a invenção de símbolos. Os símbolos foram inventados para garantir aos humanos uma comunicação refinada sobre o que e como fazer, haja visto inexistir uma programação biológica que dê conta disso. Por outro lado, essa comunicação também é necessária devido a divisão social do trabalho que caracteriza a vida humana, tanto numa caçada pré-histórica quanto numa fábrica moderna. A coordenação de atividades requer a representação simbólica para que os indivíduos as possam executar quando estiverem separados, bem como para que possam comunicar suas experiências quando novamente se reunirem. Segundo RATNER (1995, p. 29) “A invenção de símbolos inspira-se, pois, na necessidade de se comunicar a respeito da interação social.”

Em termos causais, a consciência humana é estimulada pelas relações sociais de inúmeras formas. A interação social amplia a fonte de informação da experiência individual para a experiência social de todo o grupo, a informação social é mais complexa do que a informação

natural e física, pois o meio social é mais complexo e apresenta variações individuais dentro dos padrões de ação humana, a interação social gera o questionamento de uma informação e dos pressupostos para atingir a verdade, pois uma indagação interpessoal gera o questionamento intrapessoal, a projeção e a revisão de relações sociais estimula a deliberação, a reflexão e o raciocínio formal. Além disso, o inter-relacionamento social promove o autocontrole, o qual é vital para o desenvolvimento da volição. A lógica também é estimulada pela comunicação e discussão interpessoais, devido a necessidade de controle, correção e aperfeiçoamento dos argumentos individuais. Enfim, são inúmeras as pressões sociais que atuam de maneira causal para o desenvolvimento da consciência.

Do mesmo modo que entre os animais a linguagem rudimentar é indício de uma socialidade e de uma consciência subdesenvolvidas, no caso dos humanos a linguagem atua reforçando ambas as formas de mediação. Assim, "...a linguagem proporcionada socialmente constitui o pensamento e a consciência em geral. A linguagem não apenas expressa os pensamentos, ela os forma." (RATNER, 1995, p. 33) A linguagem atua sobre a consciência reestruturando o pensamento à medida que o transforma em fala. O pensamento não apenas se expressa na palavra, mas se completa por ela. Quando a consciência opera ao nível de idéias e de percepções, o seu conteúdo é vago e impreciso, apenas adquirindo substância por meio da linguagem.

A linguagem social fornece ao ser humano símbolos objetificados que permitem sua posterior manipulação, reorganização e refinamento. Dessa forma, a linguagem é a "...ferramenta indispensável para as funções conscientes que requerem símbolos, tais como deliberação, autocontrole, planejamento, volição, imaginação, predição, inteligência, pensamento abstrato, e recursos mnemônicos para a memorização ativa." (RATNER, 1995, p. 34) Os símbolos lingüísticos organizados socialmente são portanto os conceitos que compõem todos os nossos esquemas mentais, determinando dessa maneira a percepção, a emoção, a sensação, a aprendizagem e todos os demais processos psicológicos.

Além de objetificar o pensamento, a linguagem objetifica a experiência, tornando-a explícita e tornando-a novamente presente para o indivíduo no momento em que a comunica a outros. Por outro lado, a linguagem promove o pensamento abstrato ao agrupar as coisas em categorias, levando o homem a superar o mundo da experiência sensível e situando-o ao nível da

experiência racional. A categorização abstrata representada pela nomeação empreendida pela linguagem representa a organização das propriedades naturais das coisas de modo socialmente significativo e através das interações das coletividades humanas.

Sobre o papel da linguagem e de sua incidência sobre o pensamento, Vygotsky procurou esclarecer a relação formal entre linguagem e pensamento, ou seja, de que forma a linguagem promove o pensamento abstrato, a deliberação e a mentalização volitiva. Complementando este ponto de vista, Sapir e Whorf salientaram a "...forma e o conteúdo particulares que o pensamento adquiria a partir de estruturas fonológicas e gramaticais específicas." (RATNER, 1995, p. 36) Assim, Sapir e Whorf esclarecem que os diferentes códigos lingüísticos desenvolvidas pelas culturas humanas determinam conteúdos e formas concretas diferentes para as consciências sociais correspondentes.

Na medida em que Sapir e Whorf estudaram formas culturais e históricas da linguagem para compreender sua concretude, sua abordagem "...é um complemento necessário à de Vygotsky e Luria e deve ser incorporada à psicologia sócio-histórica." (RATNER, 1995, p. 36)

De qualquer modo, a linguagem é tanto um aspecto da socialidade e da cultura quanto um aspecto da consciência individual, embora construída socialmente. Segundo RATNER (1995, p.40) "Esse caráter duplo da linguagem resume a relação dialética existente entre socialidade e psicologia. A linguagem social modela a consciência, mas a linguagem também é gerada pela consciência e a representa. Como todas as objetificações, a linguagem tem um duplo caráter de formar e de exteriorizar a consciência."

Por fim, a relação dialética entre consciência e socialidade, tão bem expressa pelo duplo caráter da linguagem, permite ao homem fazer uso de sua consciência individual, embora constituída socialmente, justamente para romper e transgredir as normas sociais que a tornaram possível, pois "...cada criação ultrapassa e influencia o próprio criador: a consciência socialmente formada emprega seus poderes para inventar e satisfazer desejos que contradizem práticas sociais estabelecidas." Vejamos agora o terceiro tipo de mediação, o qual na verdade confere uma terceira dimensão à linguagem, e que se integra dialeticamente às outras duas: o uso de instrumentos.

Da mesma maneira que a socialidade e a consciência, os instrumentos "...são construtos artificiais que transcendem nosso organismo físico e aumentam seus poderes. O desenvolvimento

humano só é possível via mediações não-naturais que, ao contrário dos órgãos físicos, podem ser aprimoradas.” (RATNER, 1995, p. 42)

Além de aumentar nossa força, os instrumentos também ampliam a universalidade da ação humana, pois “...os humanos possuem uma série ilimitada de habilidades potenciais em virtude da ilimitada variedade de instrumentos que podem inventar.” (RATNER, 1995, p. 43) Da mesma forma que a linguagem pode ser considerada um tipo de instrumento, a própria consciência também o pode, na medida em que a consciência e os instrumentos são artefatos humanos. Nas palavras de RATNER (1995, p. 43) “...símbolos e conceitos ultrapassam os limites da sensibilidade natural, do mesmo modo que os instrumentos ultrapassam a força natural.”

O uso de instrumentos e a linguagem humana constituem-se nas duas formas culturais básicas do comportamento humano, e ambas são constituídas na idade infantil, donde o grande interesse de Vygotsky pela psicologia do desenvolvimento. Segundo PINO (2000, p. 43) “...o que define esse comportamento é ser duplamente mediado, pela técnica e pelo simbólico (...) Instrumento e símbolo são os mediadores entre o homem e o mundo, natural e social, que conferem à atividade seu caráter produtivo.”

O desenvolvimento de instrumentos físicos equivale, portanto, ao desenvolvimento de instrumentos intelectuais, próprios da consciência, bem como a um tipo especial que instrumentos, a linguagem, que intersecciona os três tipos de mediação. Em termos das relações entre uso de instrumentos e desenvolvimento da consciência, RATNER (1995, p. 43) afirma: “Os instrumentos ampliam a possibilidade de desenvolvimento da consciência pela enorme ampliação do leque de atividades possíveis para que a consciência invente, dirija e compreenda.”

Com efeito, toda a crítica de Vygotsky sobre os estudos que enfatizam o desenvolvimento do raciocínio técnico ou inteligência prática em chimpanzés e em crianças passa pelo papel que a linguagem desempenha nesse tipo especial de comportamento. Definido este tipo de raciocínio ou inteligência como aquele que faz uso de instrumentos, Vygotsky parte de uma concordância básica com estes autores, a saber, o princípio, estabelecido por Buhler, de que “...os primeiros esboços de fala inteligente são precedidos pelo raciocínio técnico e este constitui a fase inicial do desenvolvimento cognitivo.” (VYGOTSKY, 1994, p. 28)

Ao contrário de Buhler, Vygotsky considera o papel da linguagem sobre este tipo de comportamento de um ponto de vista completamente diferente. Dessa forma, VYGOTSKY

(1994, p. 29) nos diz que “Buhler partiu do pressuposto de que as relações entre a inteligência prática e a fala que caracterizam a criança de dez meses de idade permanecem intactas por toda a vida. Essa análise, postulando a independência entre ação inteligente e fala, opõe-se diretamente aos nossos achados, que, ao contrário, revelam uma integração entre fala e raciocínio prático ao longo do desenvolvimento.”

Enquanto as atividades dos animais inferiores são determinadas pelos órgãos biológicos, especializados para executar apenas um determinado tipo de atividade, os macacos antropóides já conseguem fazer uso da inteligência prática, mas sem qualquer recurso a linguagem ou a qualquer atividade simbólica. No caso do homem, entretanto, o uso de signos psicológicos complementa e organiza a atividade instrumental.

Isso ocorre, inicialmente, porque a mão humana atua como órgão universal. Segundo RATNER (1995, p. 43) “...segurando instrumentos, que são vários para funções diversas, a combinação mão-instrumento substitui os diversos órgãos dos animais.” A especialização e o uso biologicamente determinado dos órgãos animais impede o desenvolvimento da consciência, a qual deve surgir enquanto consciência voluntária para que possa decidir como, quando e que instrumentos usar. Mas uma vez, tal consciência tem a natureza de um artefato, tanto quanto os próprios instrumentos.

Dessa forma, a interdependência entre uso de instrumentos e uso consciente da linguagem constitui mais uma unidade dialética essencial para o desenvolvimento humano. Segundo VYGOTSKY (1994, p. 32-33) “Embora a inteligência prática e o uso de signos possam operar independentemente em crianças pequenas, a unidade dialética desses sistemas no adulto humano constitui a verdadeira essência no comportamento humano complexo. Nossa análise atribui à atividade simbólica uma função organizadora específica que invade o processo do uso de instrumentos e produz formas fundamentalmente novas de comportamento.”

Para RATNER (1995) os instrumentos ampliam as capacidades cognitivas pelos mesmos modos que a socialidade o faz, ou seja, de maneira teleológica e causal. Em termos teleológicos, trata-se de transformar objetos em instrumentos para atingir fins remotos, ou seja, ao longo de sua evolução e na medida em que foram sendo colocados desafios para o homem, o uso de instrumentos impeliu a consciência humana para a resolução desses desafios.

Em termos causais, são inúmeros os aspectos impactantes dos instrumentos sobre as capacidades cognitivas. O uso de instrumentos estimula o pensamento devido à flexibilidade que confere à ação, bem como estimula o pensamento relacional entre o instrumento e a meta. O pensamento relacional, por sua vez, aumenta enormemente a quantidade de informações que o organismo deve processar em função das infindáveis relações possíveis entre objetos, aspectos de objetos ou grupos de objetos.

A tecnologia e os instrumentos dos meios de comunicação também ampliam a quantidade de informações disponíveis para a consciência. Os utensílios de escrita, em especial, facilitam o registro de grande quantidade de informações que o cérebro sozinho não consegue reter. Contrariamente aos povos primitivos que precisavam expressar pela linguagem os inúmeros detalhes de sua experiência, sobrecarregando assim a memória, a escrita permite ao homem liberar a memória e dedicar a maior parte do seu cérebro ao raciocínio mais abstrato e intelectual.

O fato de a escrita ser menos pessoal e mais abstrata do que a linguagem, o processo de inventar a escrita estimulou o pensamento complexo e abstrato. A história da escrita é a história do desenvolvimento de idéias mais abstratas e gerais a respeito da realidade. Ainda, a escrita favorece o pensamento crítico, pois permite um distanciamento com relação ao registro e sua posterior análise racional, evidenciando possíveis contradições e favorecendo a lógica, a discussão e a capacidade para categorizar e recategorizar a informação. Instrumentos mais sofisticados como a automação levariam a uma expansão da capacidade de transformar cognitivamente o espaço topológico.

Dessa forma, são evidentes os impactos dos instrumentos e da tecnologia sobre o desenvolvimento da consciência. Após enumerar algumas dessas evidências, esquematicamente reproduzidas acima, RATNER (1995) examina mais detidamente o impacto dos instrumentos sobre o pensamento abstrato. Segundo este autor, tal impacto ocorre pelos seguintes motivos: inicialmente, tanto o problema quanto o instrumento para solucioná-lo são concebidos em termos abstratos, em categorias "...pois adaptar um instrumento ao problema requer uma equivalência abstrata entre as propriedades do objeto e do instrumento." (RATNER, 1995, p. 46)

A seguir, o uso de instrumentos favorece o autocontrole e a capacidade de adiar a satisfação de uma necessidade, pois o usuário de instrumentos não se satisfaz de maneira direta ou imediata; é necessário antes encontrar ou fazer o instrumento adequado. Dessa maneira, o

homem foi o primeiro animal a ser domesticado, em função da disciplina e regularização provenientes do uso de instrumentos. A mediação instrumental das necessidades aumenta a capacidade de previsão e planejamento, o que só pode ser feito abstratamente. Por fim, os instrumentos de comunicação estimulam o pensamento representativo e a imaginação, os quais dependem de símbolos abstratos.

Inversamente, do mesmo modo que os instrumentos favorecem a consciência e o pensamento abstrato, também dependem dialeticamente dela. Como já dito, a interdependência entre consciência e instrumentos manifesta-se na sua correlação filogenética, tornando-se mais complexa à medida que subimos na escala zoológica, até chegarmos ao homem. Finalmente, neste ocorre “...o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata (...) quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem.” (VYGOTSKY, 1994, p. 33)

É o uso da fala e de símbolos, portanto, que confere à atividade da criança e do homem adulto seu caráter propriamente humano, permitindo que essa atividade possa ser definida como “trabalho”. As conclusões de Vygotsky a partir da análise do experimento de seu colaborador R. E. Levina mostram o papel que a linguagem exerce sobre a inteligência prática. Para Vygotsky, esse experimento mostra que as crianças “...não só *agem* na tentativa de atingir seu objetivo como também *falam*.” (VYGOTSKY, 1994, p. 33)

Segundo Vygotsky, o papel da fala evidenciado por esse experimento consiste em: controlar primeiramente o ambiente, partindo da descrição da situação, quando a fala acompanha as ações da criança (alcançar um doce num armário utilizando uma cadeira e uma vara) para o planejamento da ação, quando a fala desloca-se para o início do processo, precedendo a ação; controlar o próprio comportamento através de sua reorganização, o que é necessário para executar o planejamento e que irá produzir mais tarde o intelecto e o trabalho produtivo.

Dentre as conclusões de Vygotsky sobre esse experimento (apanhar o doce), VYGOTSKY (1994, p. 35) evidencia uma “...unidade de percepção, fala e ação, que, em última instância, provoca a internalização do campo visual...”. Essa unidade, por sua vez, pode ser demonstrada pela maior liberdade das operações da criança na resolução da tarefa, ignorando muitas vezes a linha direta entre o agente e o objetivo, o fato das operações práticas serem menos

impulsivas e espontâneas do que aquelas executadas por macacos em situações similares, e o fato da fala controlar o comportamento da criança.

Uma segunda conclusão é a de que “...a *quantidade relativa de fala egocêntrica*, medida pelo método de Piaget, aumenta em relação direta com a dificuldade do problema prático enfrentado pela criança.” (VYGOTSKY, 1994, p. 36) Como veremos adiante na seção específica sobre a linguagem, a partir desse experimento Vygotsky desenvolve a hipótese de que a fala egocêntrica é uma forma de transição entre a fala exterior e a interior. Segundo VYGOTSKY (1994, p. 36) “Funcionalmente, a fala egocêntrica é a base para a fala interior, enquanto que na sua forma externa está incluída na fala comunicativa.”

O aspecto comunicativo ou social da fala egocêntrica no uso de instrumentos sofre uma mudança crucial quando ela é internalizada. Nesse momento, segundo VYGOTSKY (1994, p. 37) “Ao invés de apelar para o adulto, as crianças passam a apelar a si mesmas; a linguagem passa, assim, a adquirir *uma função intrapessoal* além do seu *uso interpessoal*. (...) A história do processo de *internalização da fala social* é também a história da socialização do intelecto prático das crianças.”

Vejamos em mais detalhes essa correlação filogenética. Antes, porém, analisemos brevemente as relações entre o uso de instrumentos e a socialidade, da mesma forma que fizemos relacionando a consciência com a socialidade e com o uso de instrumentos.

Instrumentos e socialidade mantêm as mesmas relações dialéticas antes verificadas entre consciência e socialidade e consciência e instrumentos, na medida em que, mais uma vez, um é pré-requisito do outro e o baixo desenvolvimento de um acarreta um subdesenvolvimento do outro. Primitivamente, o uso de instrumentos permitiu a caça a animais de grande porte, tornando a caçada uma atividade coletiva. O excedente proporcionado exigiu o transporte e a partilha do alimento para um núcleo domiciliar, mais uma vez incentivando os contatos sociais. Por fim, o aumento da produtividade proporcionada pelos instrumentos liberou tempo para o lazer, o que é fundamental para realizar atividades sociais complexas como o planejamento social, a distribuição a educação e o cuidado com os idosos.

Por outro lado, a socialidade afetou no uso de instrumentos, o qual passou a ser feito coletivamente, uma vez que uma arma de pedra não é capaz de matar um mamute, mas dezenas delas operadas estrategicamente o são. Além disso, as práticas sociais proporcionam o ímpeto

para projetar instrumentos específicos, os quais então transmitem essas práticas aos indivíduos, moldando sua psicologia. Nesse sentido, RATNER (1995, p. 50) lembra o trabalho de Norbert Elias sobre os utensílios de comer, cujo uso individual (da colher, da garfo) refletem relações sociais individualizadas e um senso moderno de privacidade. Nesse sentido, RATNER (1995, p. 50) afirma que “Apenas com o advento das relações sócio-econômicas privadas capitalistas é que surgiram os modernos hábitos ‘civilizados’ de comer.”

Em resumo, sobre as três formas de mediação, RATNER (1995) afirma as interligações e a dependência mútua entre instrumentos, socialidade e consciência, cada qual causa e efeito das outras, contribuindo ou retardando o desenvolvimento das outras. Para a psicologia, a importância óbvia do modelo sócio-histórico é que a consciência se forma nas relações sociais e na tecnologia e incorpora sua forma. Nas palavras do autor, “...a consciência incorpora o caráter de suas mediações culturais e tecnológicas formativas, e sua forma, conteúdo e nível de desenvolvimento refletem as mediações culturais e tecnológicas. Essa consciência social medeia o impacto dos estímulos.” (RATNER, 1995, p. 51)

Voltemos às relações entre consciência e instrumentos, tema central da psicologia sócio-histórica, em especial na obra “Estudos sobre a História do Comportamento” onde Vygotsky aplica seu método genético para estudar a evolução do uso de instrumentos pelo homem. Segundo KNOX (1996, p. 32)

A contribuição mais importante deste livro é que ele expõe a idéia de Vygotsky sobre a evolução do desenvolvimento a partir de suas raízes (forma embrionária) na utilização de objetos como instrumentos por macacos antropóides. Em nenhum outro lugar se expõe (...) a idéia de utilização de ‘instrumentos psicológicos’ (a internalização daqueles instrumentos) como força propulsora básica dos diversos estágios de desenvolvimento.

Vejamos resumidamente as idéias gerais de Vygotsky expressas nessa obra. O primeiro passo no uso de instrumentos aparece entre os macacos antropóides, na medida em que estes são capazes de atribuir usos diferentes para objetos com a finalidade de solucionar um problema. Assim, os macacos são capazes de utilizar caixas para apanhar frutas, sendo este o primeiro passo na evolução dos processos mentais superiores. É certo que tal uso sempre é feito, segundo Vygotsky, dentro de determinadas estruturas de percepção, em especial visuais (*gestalten*), o que limita o desenvolvimento ulterior dos símios.

Para Vygotsky, o comportamento dos macacos antropóides é resultado de um mero prolongamento dos reflexos condicionados, obtidos pelos macacos em seu habitat natural ou através de treinamento. No entanto, os símios são capazes de realizar associações complexas dentro das *gestalten* e transferir resultados de um problema para outro, o que caracterizaria reações intelectuais, inaugurando um estágio novo e posterior no desenvolvimento comportamental. Uma das principais contribuições de Vygotsky está na explicação que ele dá sobre esse processo. Para Vygotsky, o macaco e o homem fazem progresso no comportamento intelectual quando são obrigados a superar as reações instintivas e aprendidas para dar conta de uma nova dificuldade ou obstáculo, as quais originam novos modos de ação. A utilização limitada de instrumentos pelos macacos, devido aos limites restritos das *gestalten*, é ainda marcada pela incapacidade dos macacos de introduzir o instrumento na esfera da comunicação, ou seja, a incapacidade dos símios em produzir um sistema social de símbolos.

A seguir, o homem primitivo, como os macacos, produz instrumentos como signos artificiais – artificiais por adquirirem sentido a partir de um significado arbitrário atribuído ao instrumento pelo homem (ou, no caso da caixa, pelo macaco) – tais como nós em cordas utilizados como meios auxiliares da memória para mediar o ambiente e dar-lhe novo sentido. Estes instrumentos artificiais que incentivam o desenvolvimento psicológico são enquadrados numa perspectiva histórico-cultural, na medida em que são passíveis de ser comunicados ou transmitidos a outros, donde voltamos mais uma vez ao caráter social das funções psicológicas superiores e, no limite, a noção de Zona de Desenvolvimento Proximal, tão cara aos pedagogos.

Em sua análise do pensamento no homem primitivo, Vygotsky discute criticamente a aparente superioridade biológica do homem primitivo no sentido de que ele vê, ouve ou lembra melhor. Tal superioridade sensorial deve-se, na opinião de Vygotsky, as diferenças de desenvolvimento social entre o homem primitivo e o cultural, muito mais do que a qualquer diferença biológica. Dessa forma, Vygotsky estabelece uma distinção entre desenvolvimento social e desenvolvimento biológico, estabelecendo linhas distintas de desenvolvimento: a linha natural e fisiológica, por um lado, e a linha histórico-cultural, por outro.

Um dos tópicos analisados por Vygotsky sobre o homem primitivo e que exemplifica essas linhas distintas de desenvolvimento refere-se a memória. Apesar de a memória do homem primitivo ser aparentemente superior em termos quantitativos, na verdade cada tipo de memória

apresenta uma “tonalidade” diferente. Enquanto no homem primitivo a memória é fotográfica, eidética, concreta, no homem cultural a memória se desenvolve por conceitos e por instrumentos e estratégias psicológicas com função mnemotécnica. Segundo KNOX (1996, p. 38) “O desenvolvimento histórico da memória humana está, pois, diretamente ligado ao desenvolvimento e à perfeição desses ‘meios auxiliares’ que os seres humanos sociais criaram em sua vida cultural coletiva.”

Ligado ao estudo da memória, Vygotsky também aborda o desenvolvimento do pensamento e da linguagem no homem primitivo. Enquanto no macaco a linguagem não se faz presente, o que prova as raízes genéticas distintas entre pensamento e linguagem - uma vez que o macaco é capaz de atos inteligentes desprovidos de linguagem - no homem primitivo a linguagem e o pensamento possuem basicamente as mesmas propriedades da memória, ou seja, são fotográficos e concretos. Assim, a linguagem e o pensamento reproduzem em pormenor inúmeros detalhes da experiência e são dominados pelo componente espacial.

No tocante a linguagem do homem primitivo, Vygotsky estuda também as linguais duais, especificamente a fala oral e a linguagem de sinais. Nesse sentido, mostra a interação existente entre elas e a influência mútua da mente sobre a mão e vice-versa.

Num segundo estágio do desenvolvimento da linguagem e da escrita, surgem palavras como signos associativos. Estas palavras ainda não são conceitos, pois não se referem a classes de objetos específicos, mas a um agregado, conduzindo o pensamento à fase pré-lógica, onde um mesmo objeto pode fazer parte de configurações contraditórias entre si. Mais tarde, a linguagem passa a desempenhar o papel de recurso mnemotécnico para regular e controlar a memória através de signos culturais e interpsicológicos. Num último momento, a linguagem é internalizada, e passa a constituir um meio intrapsicológico para o controle e regulação do comportamento.

Segundo KNOX (1996, p. 38) a descrição da história da escrita feita por Vygotsky na “História do Comportamento” corresponde aos estágios descritos por Clodd em 1905, ou seja: estágio mnemônico ou de auxílio da memória; estágio pictórico, em que a imagem conta a história por si só; estágio ideográfico, em que a imagem se torna representativa; estágio fonético, em que a imagem é um signo que representa um som.

A análise genética aplicada ao uso de instrumentos conduz Vygotsky a conclusão de que, a partir do uso social de instrumentos auxiliares das funções psicológicas, tais instrumentos externos passam a ser internalizados, dando origem às funções mentais superiores tais como a memória, a atenção e a vontade, operadas pelo humano cultural basicamente a partir de instrumentos psicológicos dos quais a linguagem é sem dúvida o mais importante. Esta trajetória extensamente analisada por Vygotsky na “História do Comportamento” é refeita então no capítulo sobre a criança, de autoria de Luria. Ali, Luria refaz a trajetória ontogenética da criança quanto ao uso de instrumentos.

Assim, a criança inicialmente reage instintivamente segundo suas capacidades naturais, dadas pela filogênese. A seguir, começa a fazer uso de mediações, pensando por complexos ou agregados de objetos ligados a sua experiência. O surgimento da linguagem na criança, em sua fase egocêntrica, representa o início de uma auto-regulação do comportamento através da linguagem. A fala egocêntrica é considerada por Luria não como um estágio rudimentar da linguagem, mas como uma fala de certo modo socializada. Dessa forma, a fala egocêntrica demonstra que a criança torna-se capaz de compartilhar socialmente determinadas ferramentas externas, como a linguagem, que auxiliam no controle de seu comportamento, uso social que finalmente é internalizado em funções psicológicas superiores, as quais servem como recursos auto-reguladores para os usuários.

Nesse sentido, Luria empreende uma longa exposição sobre a memória natural versus a memória cultural, evidenciando mais uma vez o inter-relacionamento entre as linhas de desenvolvimento biológico e cultural. A memória natural é utilizada inicialmente pelas crianças de maneira direta, procurando reter as informações obtidas pela experiência sem qualquer auxílio. A memória cultural é aquela mediada por sistemas simbólicos, também conhecidos como recursos mnemotécnicos. A medida que a criança cresce, a memória natural não sofre qualquer crescimento considerável. O que ocorre é uma gradual mudança de rumo em direção ao uso de recursos artificiais, tal como ocorre com o homem primitivo, que permitem um acréscimo considerável da rememoração.

A criança, que lembra inicialmente por formas e utilizam figuras para ajudar a lembrar alguma coisa, passam posteriormente desse tipo de recurso para a codificação em palavras e números, desenvolvendo a memória mediada. Em estágios mais avançados, as crianças deixam

de usar objetos externos como recursos mediadores e passam para autocomandos interiorizados. As mesmas conclusões são obtidas por Luria em estudos sobre atenção e sobre o pensamento e a linguagem das crianças.

O método genético empregado na análise do uso de instrumentos revela ser este o vínculo essencial entre os três domínios genéticos. Em termos filogenéticos, o uso de instrumentos pelos macacos constitui uma ruptura com estágios filogenéticos anteriores. O uso de signos psicológicos pelo homem primitivo - em especial a fala - e o trabalho, marcam a gênese do domínio histórico e cultural. Finalmente, a nível ontogenético, a criança repete os estágios anteriores, reconstruindo-os, na medida em que adquire habilidades e modos de pensamento culturais de maneira coordenada com o desenvolvimento biológico.

Evidentemente estes aspectos da teoria sócio-histórica são amplamente aplicáveis ao desenvolvimento infantil. A criança, que inicialmente dá respostas aos estímulos provindos do mundo natural e social através de processos naturais, encontra nos adultos os agentes mediadores a esses estímulos. Com o tempo, no entanto, essa mediação com o mundo através de agentes externos (os adultos) começam a dar forma a “...processos psicológicos instrumentais mais complexos...” (LURIA, 1988, p. 27) Estes processos, que inicialmente só podem ser ativados através da interação social com adultos, ou de modo intersíquico, passam a ser realizados ativamente dentro das próprias crianças, ou seja, transformam-se em processos intrapsíquicos. Segundo LURIA (1988, p. 27) “É através desta interiorização dos meios de operação das informações, meios estes historicamente determinados e culturalmente organizados, que a natureza social das pessoas tornou-se igualmente sua natureza psicológica.”

9.3 As origens sociais do pensamento

Com respeito ao segundo tema, relativo às origens sociais das funções psicológicas superiores, as influências teóricas sobre Vygotsky são múltiplas, compreendendo desde a tradição positivista de Augusto Comte até as posições de antropólogos culturais como Lévy-Bruhl e Thurnwald e a tradição marxista. A partir da década de 30 Vygotsky e Luria elegeram duas populações para obter as provas experimentais deste fato: a imensa população de órfãos iletrados e desamparados e as populações semi-analfabetas das diversas regiões remotas da União

Soviética ainda não-industrializada. Justamente devido a este interesse é que foi desenvolvido o imenso experimento com populações iletradas do Usbequistão, o qual tinha como objetivo básico “...ver de que modo a influência da cultura e as influências sociais modificam o estado das funções psicológicas tais como percepção, memória, memória verbal e assim por diante.” (KNOX, 1996, p. 29)

O caráter social da psicologia, do comportamento e da produção humanas é enfatizado por Marx em inúmeras passagens de sua obra. Segundo Marx a evolução histórica das sociedades até o advento das sociedades burguesas no século XVIII permitiu ao indivíduo uma postura cada vez mais individualista, e “as diversas formas do conjunto social passaram a apresentar-se ao indivíduo como simples meio de realizar seus fins privados, como necessidade exterior.” (MARX, 1987, p. 4)

O desenvolvimento da individualidade humana nas sociedades capitalistas só foi possível através de seu relacionamento dialético com o grau de desenvolvimento das relações sociais gerais, que atingem sua máxima complexidade no capitalismo e permitem ao indivíduo desligar-se de contextos sociais restritos, tais como família e tribo, onde as normas são mais restritivas. Segundo MARX (1987, p. 4) nas sociedades capitalistas “O homem é no sentido mais literal, um *zoon politikon*, não só animal social, mas animal que só pode isolar-se em sociedade. A produção do indivíduo isolado fora da sociedade...é uma coisa tão absurda como o desenvolvimento da linguagem sem indivíduos que vivam *juntos* e falem entre si.”

A influência marxista sobre este tema transparece na afirmação de Luria de que “...as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser achadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior. (LURIA,1988, p. 25) Nas sociedades capitalistas, estas relações são moldadas em grande parte pelas relações econômicas. A respeito da produção, por exemplo, MARX (1987, p. 8) nos diz:

A produção é também imediatamente consumo. Consumo duplo, subjetivo e objetivo. [Primeiro]: o indivíduo, que ao produzir desenvolve suas faculdades, também as gasta, as consome, no ato da produção, exatamente como a reprodução natural é um consumo das forças vitais. Segundo: produzir é consumir os meios de produção utilizados, e gastos, parte dos quais (como na combustão, por exemplo) dissolve-se de novo nos elementos universais.

Assim, as relações sociais em geral, e as relações de produção e consumo em particular, ativam e desgastam as faculdades humanas e as forças vitais. Ora, evidentemente sob a rubrica “faculdades”, devemos incluir necessariamente funções psicológicas tais como criatividade, memória, cognição etc. Da mesma forma, segundo RATNER (1995, p. 38) “Pelo fato de as funções psicológicas serem formadas apenas em interação social e através dela, é que elas são, segundo palavras de Durkheim, fatos sociais e não fatos individuais.”

Ainda segundo RATNER (1995, p. 38), parafraseando Durkheim “...os fenômenos psicológicos residem apenas na interação organizada dos indivíduos, e não no caráter independente dos indivíduos. Claro que o indivíduo desempenha um papel na gênese dos fenômenos psicológicos, mas apenas na medida em que é um ser social impregnado de relações sociais...esses indivíduos são socialmente ativos e é a organização social que os capacita a serem psicológicos.” Com efeito, “...a socialidade e a tecnologia existem como sistemas sócio-tecnológicos específicos que dotam a consciência de forma e conteúdo determinados.” (RATNER, 1995, p. 61) Ora, estas formas e conteúdos determinados podem ser entendidos como a psicologia dos indivíduos em dada cultura, ou como a psicologia de um indivíduo concreto.

Da mesma forma, PANNEKOEK (apud. RATNER, 1995, p. 39) afirma que “A vida em comum numa sociedade é o núcleo e o fundamento de todo desenvolvimento mental e de toda a cultura humana. Isso demonstra a insuficiência das opiniões e sistemas filosóficos que partem do indivíduo e da consciência individual.” Por outro lado, é no indivíduo que a consciência se manifesta, haja visto que não existe uma supra-consciência, geral e a-histórica. Segundo RATNER (1995, p. 61) “A consciência só surge da luta por compreender, criar e transformar determinada realidade social, tecnológica e física (...) a atividade e a organização da consciência estão inteiramente impregnadas daquela realidade.” Mais uma vez múltiplas realidades, e portanto múltiplas culturas e múltiplos indivíduos, donde a psicologia não ser a psicologia de abstrações, tais como pensamento, sentimento, percepção e aprendizagem, mas a “...psicologia de indivíduos reais, viventes, engajados num modo definido de vida social e de intercurso com a natureza.” (RATNER, 1995, p. 61)

Seguindo a teoria marxista, a nova psicologia soviética deveria encontrar nas formas de organização materiais e sociais da humanidade a base geral sobre a qual surgiu o fenômeno da psique humana, como de resto todas as formas de manifestações culturais, ideológicas ou

religiosas. De modo geral, deveria buscar nas relações entre os homens, nas relações interpessoais, os fundamentos da psicologia. Segundo RATNER (1995, p. 62) “Uma vez que os fenômenos psicológicos são instrumentos para ajudar nossa adaptação e desenvolvimento, devem ser modelados de acordo com os ambientes específicos em que funcionam.” Dessa forma, pessoas de sociedades diversas devem sentir, pensar, entender, perceber e lembrar de maneiras totalmente diferentes, o que se configura antes numa prova do que numa contestação do caráter social da psicologia.

Uma análise das influências societárias sobre a psicologia não deve restringir-se aos traços gerais da interação pais-filhos, mas deve incorporar as influências societárias específicas mais amplas. Segundo RATNER (1995, p. 146) “Uma descrição completa da ontogenia social da psicologia deve detalhar as maneiras pelas quais a família reflete e transmite a sociedade mais ampla, bem como as maneiras pelas quais a sociedade socializa as crianças via meios de comunicação de massa, escola e outras instituições.”

Neste sentido, o modelo de BRONFENBRENNER (apud. RATNER, 1995, p. 147) é excelente para mostrar os diferentes níveis de influência societária sobre o indivíduo. Nesse modelo, as influências sociais circundam o indivíduo como um conjunto de círculos concêntricos. Segundo a descrição de RATNER (1995, p. 147) “Os círculos mais próximos do indivíduo representam as relações sociais mais imediatas (o “microsistema”) tais como a família; o círculo externo seguinte representa relações sociais mais distantes (o “exossistema”); e o círculo abrangente maior, o “macrossistema” de valores culturais, posição de classe, leis, etc.”

Esses diferentes níveis de influência ou camadas não são, no entanto, externas ao indivíduo, nem tampouco externas umas as outras. O macrossistema passa pelo espaço vital do indivíduo e o socializa de maneira macroscópica através dos meios de comunicação de massa, por exemplo. Também os exossistemas passam através dos microsistemas, na medida em que “...os pais sofrem influência de seu trabalho e refletem isso em seu comportamento para com a criança. Assim, as relações de trabalho têm influência sobre a criança via pais, ainda que a criança não tenha a experiência direta desse exossistema” (RATNER, 1995, p. 147) Segundo RATNER (1995, p. 148)

Os parâmetros societários encarnados pelas práticas de socialização pais-filhos proporcionam a forma, o conteúdo e o nível de desenvolvimento dos fenômenos psicológicos. Claro que as

famílias variam quanto ao modo e à amplitude em que transmitem os valores mais amplos a suas crianças; contudo, a cultura chega à grande maioria dos jovens. Isso é demonstrado pelas variações culturais sistemáticas do funcionamento psicológico.

Dessa forma, microssistemas tais como a família, ao transmitir valores oriundos do macrossistema, produzem comportamentos e personalidades diferentes. Nesse sentido, as sociedades não-ocidentais, comparadas com as ocidentais, segundo RATNER (1995, p. 148) proporcionam menos estímulos às crianças e promovem menos a iniciativa, a independência e o individualismo. Disso resultam indivíduos mais tranqüilos, mas também mais seguros. Evidentemente, uma das maneiras pelas quais a socialização inculca as normas sociais é através da linguagem, em especial na maneira como se ensina a língua, mais do que às propriedades da própria língua. A maneira como diferentes culturas socializam suas linguagens para as crianças (de modo mais egocêntrico ou mais sociocêntrico) vão determinar futuramente diferenças significativas em termos de comportamento.

A socialização, no entanto, não acontece de maneira uniforme para todos os indivíduos, pois estes indivíduos ocupam posições sociais diversas, como a classe social, a comunidade local, o grupo étnico, a instituição educacional freqüentada, a ordem de nascimento na família. Segundo RATNER (1995, p. 152) “A psicologia sócio-genética reconhece a individualidade mas a atribui principalmente à heterogeneidade da vida social.”

Da mesma forma que a socialização não é heterogênea, também não é passiva, ou, em outras palavras, a atividade humana individual contribui para a heterogeneidade, na medida em que cada indivíduo capta e reage de maneira idiossincrática às influências sociais de seu entorno. “O indivíduo concretiza as influências sociais dando-lhes um toque individual que as torna reais em relação a ele.” (RATNER, 1995, p. 153) Aqui, retomamos a noção de atividade, tão cara à psicologia sócio-histórica. Para RATNER (1995, p. 152) “A atividade do indivíduo no correr da socialização e a tensão inextirpável entre o indivíduo e a sociedade corroboram a natureza não-mecanicista da socialização.”

Assim, a socialização do indivíduo não implica numa reprodução dela mesma, mas na produção de uma consciência criativa. Nesse sentido, RATNER (1995, p. 152) afirma que em Vygotsky o desenvolvimento cultural tem três etapas: o desenvolvimento em si mesmo, para os outros e para si mesmo. Segundo RATNER (1995, p. 152) “...os reflexos e os gestos naturais do

recém-nascido (que ocorrem autonomamente, por si mesmos) são transformados pela socialização (que é controlada por outros) a qual, finalmente, produz a atividade individual, intencional.”

Apesar da importância fundamental da atividade do indivíduo na produção de sua psicologia particular, uma autêntica auto-produção, “A participação ativa do indivíduo no processo de socialização não diminui o poder formativo da enculturação. Por mais ativo que seja o indivíduo na seleção, interpretação e modificação das influências sociais, estas modelam inevitavelmente sua psicologia.” (RATNER, 1995, p. 153) A ênfase na atividade indica, entretanto, que esta modelagem não é mecânica, automática, mas sim mediada em maior ou menor grau pelas expectativas, informações e condições sócio-culturais que o indivíduo apresenta.

O fato das determinações biológicas não interferirem nos fenômenos psicológicos significa, também, que capacidade e desempenho não têm relação direta. A capacidade biológica retira-se mais uma vez para um pano de fundo e apresenta-se apenas como um potencial extremamente geral e universal, o qual é então socialmente individualizado. Dessa forma, “...não é a capacidade que determina o desempenho, mas sim o sistema de relações sociais de uma criança que determina amplamente seu desempenho psicológico.” (RATNER, 1995, p. 155) Assim, a capacidade lingüística, a capacidade para o uso de instrumentos e tantas outras, só se realiza mediante a participação do indivíduo em relações sociais concretas. A psicologia sócio-histórica contrapõe-se, ao diferenciar capacidade de desempenho, as posições de universalistas, como Chomsky e Piaget, os quais sustentam que “...a capacidade universal produz um nível de desempenho universal correspondente – pelo menos na forma, se não no conteúdo.” (RATNER, 1995, p. 156)

Em termos de conteúdo psicológico, RATNER (1995) indica variabilidades essenciais decorrentes de diferentes formas de organização social e cultural, e portanto, de diferentes formas de categorização e de distinções culturais, presentes na linguagem. Como exemplo dos diferentes modos de funcionamento psicológico em decorrência de formas diferenciadas de organização social e de categorização, Ratner cita a percepção de cores, a percepção auditiva, a percepção olfativa, a constância de tamanho, a percepção espacial, a categorização conceptual, as emoções e as necessidades.

No entanto, não são apenas os conteúdos da atividade psicológica que variam segundo o meio cultural e social e segundo o desenvolvimento histórico. Apesar de muitos psicólogos verem a atividade psicológica como sendo composta por um processo, estrutura ou forma universal, segundo a psicologia sócio-histórica também o processamento psicológico (a forma) varia de acordo com o meio. Segundo RATNER (1995, p. 77) “A cultura não é o conteúdo superficial que se encontra do lado de fora de um mecanismo intrínseco central de processamento; a cultura é a máquina do próprio processador.”

Com respeito as formas psicológicas, RATNER (1995) empreende toda uma comparação entre o nível de abstração verificado no pensamento mais contextualizado, típico dos povos ditos “primitivos”, e o nível de abstração alcançado pelas sociedades modernas, donde se conclui que a abstração não se constitui num processo universal do processamento psicológico mas depende do meio social. Para ilustrar esta variação nos níveis de abstração, RATNER (1995) cita pesquisas sobre a percepção do tempo, percepção e conceptualização de cores e de formas, pensamento lógico, utilização de medidas e quantificação, memória e personalidade. Dentre os elementos sociais, culturais e tecnológicos que favorecem o pensamento abstrato e descontextualizado estão a divisão de trabalho, o comércio e a educação formal.

A divisão de trabalho favorece a abstração porque exige a adoção de medidas padrão abstratas necessárias para a interação entre populações ou indivíduos que ocupem posições dessemelhantes no processo produtivo. Dessa forma “...as sociedades sedentárias e produtivas exigem uma consciência em geral mais sofisticada, previdente e rigorosa para participar do processo de produção organizado mais sistemático...a produção continuada exige planejamento e administração de recursos a longo prazo, mais compreensão complexa das inter-relações entre posições diversas dentro de uma divisão de trabalho comparativamente mais ampla.” (RATNER, 1995, p. 84)

O surgimento do pensamento abstrato como resultado da divisão mais complexa do trabalho em sociedades sedentárias e produtivas é institucionalizado através da criação de escolas, as quais vão enfatizar habilidades e princípios gerais. “Assim, aprendemos a ler, escrever e a fazer cálculos para usar numa variedade de situações não especificadas, enquanto crianças não-escolarizadas aprendem a usar instrumentos práticos para fins específicos.” (RATNER, 1995, p. 85)

Por fim, o comércio estimula o pensamento abstrato pois implica na troca de mercadorias segundo algum princípio de equivalência, princípio este que permite a comparação entre mercadorias diversas e que é abstraído da qualidade das mercadorias. Dessa forma, a quantificação matemática abstrata parece ter sido gerada pelo comércio, o que certamente é válido ao verificarmos o surgimento da matemática entre os gregos ou entre os babilônios. Além da quantificação abstrata de objetos, o comércio também favorece a quantificação abstrata de pessoas, o que leva no capitalismo a tratar os trabalhadores como força de trabalho abstrata, medida segundo o tempo necessário para a produção de objetos, tempo este também abstrato. Assim, as relações capitalistas de produção deram origem a moderna noção de tempo abstrato.

É importante, observar, no entanto, que o nível de generalização não é uniforme para todos os processos cognitivos dentro de sociedades complexas e produtivas. Enquanto todas as pessoas compartilham dos conceitos abstratos de tempo, número e cores, por exemplo, outras competências cognitivas podem apresentar variações significativas conforme a classe social. Dessa forma, o emprego da gramática correta pode ser essencial para as classes médias, logo se generalizando da escola para as atividades do dia-a-dia. Já entre as classes baixas tal emprego pode estar desvinculado das possibilidades de êxito, não apresentando, portanto, nenhuma generalização.

Assim, RATNER (1995, p. 89) afirma que “A tarefa da psicologia concreta é investigar empiricamente o nível específico de abstração de processos psicológicos específicos, em domínios sócio-psicológicos específicos. A generalidade e a particularidade de processos abstratos são questões empíricas que derivam de relações concretas.”

Apesar da discussão sobre os processos psicológicos ou formas ocorrer tipicamente na esfera do pensamento mais ou menos abstrato, outras dimensões do pensamento são igualmente importantes para se determinar a constituição social e histórica das formas psicológicas. Nesse sentido, o pensamento atomista ou o holístico, o pensamento superficial ou o profundo, o pensamento reificado ou aquele que interpreta as coisas e a sociedade como produtos da atividade humana, todos são produtos de um dado sistema social organizado culturalmente e em dado momento histórico. Dessa forma, os processos psicológicos não se limitam a determinados modos de pensar. Segundo RATNER (1995, p. 91) “Toda a estrutura da consciência, inclusive a

relação entre emoções, cognição, memória, personalidade e motivação, possui uma forma culturalmente mediada que merece ser muito mais pesquisada do que tem sido.”

Da mesma forma, a questão dos universais psicológicos é encarada pela psicologia sócio-histórica de maneira diferente das correntes dominantes em psicologia. Do ponto de vista sócio-histórico, os universais psicológicos originam-se dos universais sociais, os quais referem-se aos traços sociais mais gerais e abstratos da vida social, porque presentes em toda e qualquer comunidade humana. Tais traços são a presença da divisão de trabalho, a organização social, o uso da linguagem e o uso de instrumentos. Os universais psicológicos, derivados desses universais sociais, possuem o mesmo caráter abstrato, e representam os traços essenciais do pensamento simbólico, da intencionalidade, das emoções, da inteligência, das estratégias mnemônicas, do raciocínio dedutivo e da pessoalidade, destituídos de qualquer forma e conteúdo específicos, já que a especificidade dessas funções são socialmente variáveis.

Os universais psicológicos, devido ao seu caráter eminentemente abstrato, são não-informativos, pois nada dizem a respeito de nenhuma cultura local, apenas apontando, de modo valioso, os aspectos gerais da atividade humana. De outro modo, os traços universais não possuem qualquer existência fora das particularidades locais, existem neles e por meio deles. Segundo RATNER (1995, p. 101) “A particularidade e a generalidade, a diferença e o traço comum são todos reais; nenhum deles substitui o outro, embora existam em níveis diferentes.” Dessa forma, os universais não são mais importantes do que as variações, e não se pode dar-lhes prioridade sobre estas. A psicologia sócio-histórica nega, portanto, toda explicação biológica ou genética para a existência dos universais psicológicos e sua prevalência, encontrando sua base, outrossim, nas características comuns de toda e qualquer sociedade humana, nos universais sociais. Por outro lado, a psicologia sócio-histórica também denuncia as séries de pesquisas psicológicas que não se contentam com o caráter abstrato dos universais, e que caem no erro de generalizar conclusões cabíveis para casos específicos, sócio-históricos, elevando-as ao nível de universais; “Em conseqüência, o caráter sócio-histórico dos fenômenos sócio-psicológicos fica oculto, porque parece ser universal e natural.” (RATNER, 1995, p. 105)

Vejamos agora como se dá o desenvolvimento da psicologia no indivíduo. Com efeito, até agora apontamos genericamente os traços principais do método genético e os elementos sócio-culturais que formam a psicologia humana. Como se dá isso, no entanto, a nível ontogenético?

Não é correto, como vimos acima, que a psicologia sócio-histórica não é a psicologia de abstrações, mas sim a de indivíduos concretos? Vejamos então, em maiores detalhes, como se dá a formação psicológica dos indivíduos segundo a teoria sócio-histórica.

9.4 O desenvolvimento da psicologia no indivíduo

Como vimos, o nível individual ou ontogenético representa apenas uma das dimensões abordadas pela análise genética da psicologia sócio-histórica. No entanto, constitui-se num nível especialmente importante porque é no indivíduo, enfim, que se desenvolve concretamente a psicologia, é nele que se encontram sintetizadas as dimensões filogenética e sócio-cultural, e é a partir dele que tais dimensões do fenômeno psicológico podem ser elucidadas. Esta prevalência analítica do nível ontogenético não deve ser confundida, no entanto, com o que ocorre nas análises ocidentais, as quais ocupam-se apenas do nível ontogenético, sem complementar suas conclusões com os dois outros níveis, o que não ocorre com a psicologia soviética.

Dessa forma, a dimensão ontogenética do desenvolvimento humano é largamente abordada por Vygotsky. Segundo RATNER (1995, p. 126):

A dependência total do bebê de um ambiente social faz do desenvolvimento inicial um microcosmo da formação social da mente. A ontogenia revela, também, a relação da psicologia com a biologia e do indivíduo com a sociedade. A clareza com que todas essas relações se manifestam num dado indivíduo fez da psicologia do desenvolvimento o tema favorito de Vygotsky e seus colaboradores. A comparação entre os períodos da vida de uma criança oferecia um complemento perfeito às comparações entre espécies e à comparação histórica entre adultos.

Já vimos como a psicologia sócio-histórica embasa socialmente a psicologia humana em geral. De maneira coerente com esta posição geral, a escola soviética afirma que o desenvolvimento caminha do social para o individual, ou da socialização para a individualização. De outra maneira, todas as funções sociais a que são submetidas os indivíduos são transformadas em funções psicológicas, as quais continuam a ser, portanto, fundamentalmente sociais. Nesse sentido, para RATNER (1995, p. 127) “A reflexão é um remanescente de disputas interpessoais; o pensamento implica a fala e é essencialmente uma conversa comigo mesmo.”

O fato da biologia possuir um aspecto restrito na determinação do comportamento torna possível o surgimento da consciência, bem como a modelagem dessa consciência pelas relações sociais. Em termos humanos, a biologia é diretiva apenas na fase de bebê, algo próximo ao 1 ano de idade, a partir de onde os processos naturais, biológicos do bebê são suplantados por um sistema funcional novo composto por funções sócio-psicológicas.

Segundo RATNER (1995, p. 127) “A medida que a biologia se afasta do controle direto sobre a psicologia, as relações sociais preenchem o vazio deixado e tornam-se os verdadeiros elementos constitutivos da psicologia.” Dessa forma, a consciência é um artefato humano, tal como os instrumentos, e portanto não é natural. Enquanto o bebê reage segundo mecanismos subcorticais geneticamente controlados, a psicologia madura é produto de estruturas neocorticais socialmente mediadas. O bebê apenas se tornará um sujeito psicológico pela participação em relações sociais que estimulem o desenvolvimento cortical.

A importância do córtex para a psicologia humana reside no fato de que esta estrutura cerebral permite a mediação consciente entre estímulos e resposta e o controle sobre as reações, dando origem a comportamento variados. Enquanto nos organismos não-corticais a resposta é dada diretamente em função do estímulo, no homem ele é mediada conscientemente. Segundo RATNER (1995, p. 191) “A ontogenia manifesta a mesma integração dos sistemas sensoriais dentro do córtex e sua subordinação ao controle cortical, ideacional.” Evidentemente, o córtex não é a causa da consciência, mas a potencializa, permitindo que a consciência – enquanto um novo sistema funcional – opere de acordo com seus princípios próprios, subjugando as funções biológicas inferiores.

As funções biológicas do bebê, na medida em que o indivíduo torna-se socializado, deixam de existir, ou então são incorporadas pelos processos sócio-psicológicos maduros e completamente reconstituídas. Dessa forma, não há equivalência no adulto dos processos infantis, como não há equivalência no bebê da atividade humana. As origens diversas dos processos inferiores e superiores impedem que estas se originem daquelas, de modo que o balbúcio não é o fundamento nem o protótipo da fala, para citarmos apenas um exemplo. A descontinuidade entre funções infantis rudimentares e fenômenos psicológicos complexos é um fato para a psicologia sócio-histórica.

Além disso, os processos biologicamente determinados nos bebês, as funções sensório-motoras por exemplo, apresentam grande uniformidade em toda a espécie, o que é uma prova da diretividade biológica. Por outro lado, as operações mentais complexas apresentam grande diversidade e especificidade entre os adultos da espécie, pois resultam de meios sociais diferentes que proporcionam experiências distintas. Nesse sentido, são inúmeras as pesquisas apresentadas por RATNER (1995, p. 130 e ssg) que apresentam correlações baixíssimas entre o comportamento de crianças de 1 ano e em diversos períodos seguintes (15, 18, 30 meses, 4 anos etc), quando a socialização já está em pleno curso. Estas pesquisas (sobre atenção, distração, vocalização etc) fundamentam mais uma vez a dissociação entre traços dos bebês e a personalidade posterior.

A respeito das pesquisas de Kagan sobre disposições de temperamento, as conclusões são as mesmas. A inibição ou desinibição de crianças só se manterão caso o ambiente em que cresçam favoreça estas disposições. Segundo KAGAN (apud. RATNER, 1995, p. 131) “Os fatores temperamentais impõem um ligeiro viés inicial para determinados estados de espírito e perfis comportamentais aos quais o ambiente social reage. Mas o comportamento final que observamos aos 3, 13 ou 33 anos de idade é produto das experiências a que as superfícies temperamentais variáveis se acomodaram.” Dessa forma, são elementos societários, como irmãos, mães ou pais, a reprodução da cultura nacional no âmbito familiar, diferenças de gênero oriundas de normas sócias os elementos responsáveis por uma maior ou menor inibição da criança, e não os traços temperamentais congênitos. Segundo RATNER (1995, p. 132) “Temperamento e personalidade são duas ordens distintas. Aquela é uma espécie física de reatividade, enquanto esta é sócio-psicológica.”

Também diferenças entre gêneros não possuem qualquer base biológica. Personalidades “tipicamente” femininas ou masculinas não são produto de temperamentos distintos em termos de gênero, mas são oriundos de diferentes papéis sociais. Em termos psicológicos, portanto, ser homem ou mulher é antes uma construção social do que um fato biológico.

A posição antitética entre processos inferiores e superiores é melhor expressa pela afirmação de que o surgimento das funções psicológicas superiores implica na diminuição dos processos inferiores. Essa diminuição é necessária porque “Os processos inferiores interferem nas funções superiores porque são inflexíveis, de base individual e não-conscientes.” (RATNER,

1995, p. 135) Assim, o treinamento de bebês é inócuo, porque os bebês ainda não possuem a suficiente plasticidade para aprender, o que só ocorre na “...segunda metade do primeiro ano, depois que os reflexos instintivos subcorticais deixam de ser dominantes.” (RATNER, 1995, p. 135) O efeito do treinamento e da instrução, que de início é mínimo, passa a tornar-se a partir daí cada vez mais eficaz.

Apesar de muitos pais se empenharem em socializar seus bebês logo de início, são poucos os resultados positivos que a consciência rudimentar da criança pode alcançar. Da mesma maneira, a diferença qualitativa entre o período inicial do bebê e seu segundo ano de vida exige dos pais habilidades diferentes, nas quais os pais não podem ser igualmente competentes. Segundo RATNER (1995, p. 135) “O bebê dirigido pelos instintos requer pais que atendam a suas necessidades biológicas, enquanto a criança mais flexível e socializável requer pais que ensinem valores e padrões de comportamento.”

As mesmas conclusões sobre as diferenças qualitativas entre funções inferiores e superiores são válidas para a atenção e ostensão, memória, autoconfiança, raciocínio lógico, imitação e linguagem. Em todos estes casos, apenas depois que o controle genético diminuiu seu controle sobre o comportamento é que estas funções passaram a desenvolver-se socialmente e passaram a ser executadas de maneira mediada, seja através de símbolos abstratos ou de artefatos físicos.

O grau de estabilidade de uma qualidade psicológica, a atenção, por exemplo, poderia indicar uma certa predisposição genética. São muitos os casos de bebês que reagem eficazmente a estímulos e que depois apresentam alta correlação positiva no aprendizado da linguagem. No entanto, qualquer conclusão que indique um caráter comum intrínseco entre processos inferiores e superiores e que não leve em consideração o contexto social deve ser vista com cuidado. Para RATNER (1995, p. 139) citando pesquisas de Kagan e outros, essa continuidade é função de uma estimulação social constante de ambos, decorrente da estabilidade do ambiente. A classe social a que pertence a criança, nesse sentido, constitui um conjunto permanente de influências sobre ela, o que determina a constância e a preservação das propriedades psicológicas. Da mesma forma, características familiares, situação sócio-econômica nacional dentre outros fatores são os responsáveis pela manutenção e estabilidade de funções psicológicas correlatas, sem qualquer

relação com uma base genética que influenciaria o nível de desenvolvimento homogêneo entre as funções inferiores e superiores.

A respeito da linguagem, tema central da psicologia sócio-histórica, RATNER (1995, p. 141) afirma que esta é incentivada pelas relações sociais, as quais geram na criança:

...a intencionalidade, um sentido geral de interação recíproca, atenção e referência conjuntas, um fundo comum de significados compartilhados, designações verbais para expressar esses significados, imitação para reproduzir as palavras ouvidas e uma apreciação da utilidade da interação social para a satisfação dos próprios desejos. A criança deve querer comunicar-se, tentar intencionalmente comunicar-se, ser capaz de revesar-se numa interação em curso, e possuir significados compartilhados que podem ser compreendidos mutuamente e que são codificados lingüisticamente.

Um importante elemento para o desenvolvimento da linguagem pelas crianças são os jogos sociais, aqueles jogados pela mãe e bebês durante a infância, na medida em que os jogos implicam regras, estímulo a atenção, conjuntos compartilhados de significados etc. Segundo RATNER (1995, p. 142) “Além de estabelecer os pré-requisitos intersubjetivos, cognitivos e motivacionais da linguagem, a interação social torna a linguagem acessível aos mais novos mediando sua produção e compreensão. Muitas pesquisas demonstram que os pais estruturam tanto a própria comunicação quanto a comunicação de seu filho a fim de ensinar-lhe a língua.”

A respeito das emoções, mais uma vez são claros os limites entre funções inferiores e superiores. Inicialmente, o bebê apresenta reações instintivas tais como excitação e tristeza, as quais são primitivas, naturais e involuntárias. Apenas ao final do primeiro ano é que surgem traços emotivos verdadeiros, sócio-psicológicos. Enquanto inicialmente a excitação é gerada naturalmente pelo estímulo, as reações emocionais superiores dependem de significados sociais atribuídos às coisas e eventos. Dessa forma, dependem da consciência desses significados, cabendo à consciência o crescimento das emoções e sua integração com outros fenômenos. Segundo RATNER (1995, p. 143) “Somente com a consciência, ou como consciência, é que as emoções verdadeiramente existem.” Além disso, as reações limitadas dos bebês (gosto/não gosto; satisfeito/desconfortável) não podem explicar o número extremamente amplo de emoções que um adulto experimenta, o que só pode ser fruto da necessidade de adaptação a um meio social complexo e com múltiplas formas de interação humana.

Todo o desenvolvimento das funções psicológicas superiores depende, portanto, das interações sociais, da socialização. O modo como isso ocorre é algo obscuro, tanto no caso das emoções como no caso das sensações, percepções, necessidades, identidade, linguagem ou memória. Como sabemos, segundo Vygotsky todas essas funções intrapessoais são internalizadas a partir de relações interpessoais que modelam, organizam, informam, punem e recompensam o comportamento.

10 FORMAÇÃO DOS CONCEITOS CIENTÍFICOS NA CRIANÇA

Tendo em vista o objetivo do nosso trabalho, o qual procura analisar o papel e a função do teatro na aquisição de conceitos científicos da disciplina de História, consideramos essencial evidenciar a concepção de VYGOTSKY (1996) acerca da formação de conceitos científicos pela criança.

A relevância desse tema é óbvia, pois desconhecemos autores que neguem o papel da escola quanto à formação de conceitos científicos. Além disso, segundo Bruner (1973), o primeiro objeto da aprendizagem consiste na utilidade, ou seja, no que a aprendizagem pode nos servir no presente e do que dela nós poderemos nos valer no futuro. Dessa forma, podemos caracterizar a constituição do aparato escolar como uma resposta à necessidade de instruir às crianças da moderna sociedade ocidental em conceitos científicos úteis para a vida futura e produtiva de cada cidadão.

Para este autor, há dois modos pelos quais a aprendizagem poderá nos valer no futuro: a chamada teoria da disciplina formal, proposta de maneira infeliz em termos de transferência específica de treinamento ou extensão de hábitos ou associações ; a transferência não específica ou transferência de princípios e atitudes, corroborada por BRUNER (1973, p. 5) quando afirma que a transferência geral maciça “se pode dar por aprendizagem adequada, a tal ponto que aprender de maneira apropriada sob condições ótimas leve a ‘aprender como aprender.’” A transferência não-específica toma como postulada, portanto, a concepção de que quanto mais fundamental e básica for a idéia que tenha aprendido, maior será a amplitude de sua aplicabilidade a novos problemas por parte do estudante.

Especialmente de nosso interesse é o segundo tipo de transferência, sobre o qual BRUNER (1973, p. 16) afirma que se trata “essencialmente, em aprender, de início, não uma habilidade, mas uma idéia geral, que pode depois servir de base para reconhecer problemas subsequentes como casos especiais da idéia adquirida. Esse tipo de transferência está no âmago do processo educativo – a contínua ampliação e aprofundamento do saber em termos de idéias básicas e gerais.”

Bruner utiliza o termo *estrutura* de uma matéria de estudo para definir claramente o que entende por esse tipo de transferência. Para BRUNER (1973, p. 7) o aluno deve dominar antes de

tudo a estrutura de uma matéria permitindo “compreendê-la de modo que permita relacionar, de maneira significativa, muitas outras coisas com ela. Aprender estrutura, em suma, é aprender como as coisas se relacionam.”

Dessa forma Bruner coloca o ensino e a aprendizagem da estrutura no centro do clássico problema da transferência e não o simples domínio de fatos e técnicas. O bom ensino, portanto, é aquele que enfatiza a estrutura de um assunto, possibilitando aos alunos menos capazes uma compreensão geral dos fenômenos e impedindo a sua marginalização por um estudo deficiente, pois se “todos os alunos forem auxiliados a utilizar integralmente toda a sua potencialidade intelectual, teremos maiores probabilidades de sobreviver como democracia numa época de enorme complexidade tecnológica e social.” (BRUNER, 1973, p. 9)

Evidentemente a elaboração de um currículo e de métodos didáticos que sejam fiéis a estrutura básica da matéria tratada não é tarefa simples, e coloca inúmeros problemas, como sua aplicação por professores comuns a alunos comuns, a reescrita das matérias básicas e a reformulação dos recursos de ensino, a adequação entre os níveis desses recursos com as potencialidades de estudantes de diferentes capacidades em diferentes níveis escolares.

Outras questões levantadas por Bruner no que diz respeito ao domínio da estrutura em um dado campo e que devem ser levadas em conta na elaboração de bons currículos estão relacionadas ao desenvolvimento de uma certa atitude quanto a aprendizagem, atitude esta expressa por um sentimento de excitação pela descoberta resultante da descoberta de regularidades de relações antes não reconhecidas. Dessa forma, bons currículos não apenas enfatizam a estrutura da matéria mas permitem a elaboração de métodos que valorizem a descoberta como recurso auxiliar de ensino.

Bruner conclui suas considerações acerca da importância da ênfase na estrutura das matérias por parte dos novos currículos enumerando quatro pontos principais: entender a estrutura torna a matéria mais compreensível; a estrutura cria na memória modos simplificados de representação que se constituem em padrões estruturados, os quais possuem um caráter regenerativo que permite recuperar pormenores e detalhes, ou seja, o aprendizado de uma estrutura nos assegura que a perda de memória não significa uma perda total; a compreensão de princípios e idéias fundamentais parece ser o principal caminho para uma adequada transferência de aprendizagem, pois compreender um exemplo específico de um caso mais geral é

compreender não apenas alguma coisa específica, mas um modelo para a compreensão de outras coisas semelhantes; a última observação de Bruner a favor do ensino da estrutura das matérias é que “...pelo reexame constante do que estiver sendo ensinado nas escolas primárias e secundárias em seu caráter fundamental, é possível diminuir a distância entre o conhecimento ‘avançado’ e o conhecimento ‘elementar’.” (BRUNER, 1973, p. 23)

Seguindo a idéia central de Bruner a respeito de estruturas das matérias, torna-se evidente a importância que deve ser dada à formação de conceitos científicos pela criança em idade escolar. Isto porque a estrutura básica de uma determinada matéria é constituída evidentemente por conceitos científicos e idéias gerais produzidas a partir da aplicação do método científico ao longo da história das ciências.

Poder-se-ia perguntar então se não seria possível uma outra aplicação didática a partir do postulado geral de Bruner. Com efeito, os conteúdos escolares de qualquer matéria escolar são relativamente extensos e divididos pelos currículos buscando maior eficácia didática. A abordagem de cada bloco de conteúdos não seria mais eficaz se o professor os dispusesse a partir da estrutura básica pertinente àquele bloco específico? O estudo da história do Império Romano, por exemplo, não seria mais eficaz se colocado contra o pano de fundo dos conceitos básicos da disciplina de história, mas também do conceito científico mais específico da luta de classes, conceito este altamente pertinente para a compreensão geral desse conteúdo em particular? Acreditamos que sim, o que nos remete então para a abordagem de Vygotsky a respeito da formação dos conceitos científicos pelas crianças em idade escolar.

Segundo Vygotsky toda relação do homem com o mundo ocorre de forma mediada, constituindo-se a mediação numa característica tipicamente humana, a partir da qual são produzidas as funções psicológicas superiores. O mais importante instrumento mediador é a linguagem, composta basicamente por conceitos, os quais possibilitam o pensamento generalizante. Um conceito é formado através da atividade mental que abstrai de uma classe de objetos suas características mais gerais, separando-os do mundo sensível e permitindo ao ser humano utilizar esses conceitos abstratos em outras situações quaisquer.

Dessa forma o homem, ao se relacionar com o mundo, não o faz diretamente, mas através do instrumento mediador da linguagem e pela manipulação de seu arsenal conceitual. No entanto, um conceito científico ou espontâneo não é absorvido pela criança de uma forma pronta e

acabada, como se este conceito não tivesse nenhuma história interna. Vejamos inicialmente qual é a definição que VYGOTSKY (1993, p. 71) nos dá de conceito:

...um conceito é mais do que a soma de certas conexões associativas formadas pela memória, é mais do que um simples hábito mental; é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser ensinado por meio de treinamento, só podendo ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental da criança já tiver atingido o nível necessário. Em qualquer idade, um conceito expresso por uma palavra representa um ato de generalização.

No entanto, esta generalização nunca é completa, uma vez que os significados das palavras evoluem. Dessa forma, segundo Vygotsky, quando uma criança entra em contato com um conceito científico na escola, o desenvolvimento do significado desse conceito está apenas em seu início. A palavra, portanto, é apenas em seu início uma generalização do tipo mais primitivo, sendo substituída à medida que a criança se desenvolve, por generalizações cada vez mais elevadas, o que levará finalmente à formação de verdadeiros conceitos. Por outro lado, segundo VYGOTSKY (1996, p. 72) “O desenvolvimento dos conceitos, ou dos significados das palavras, pressupõe o desenvolvimento de muitas funções intelectuais: atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar. Esses processos psicológicos complexos não podem ser dominados apenas através da aprendizagem inicial.”

Por certo se engana o professor que ao término de sua exposição sobre determinado conteúdo espera de seus alunos uma compreensão exata do que foi exposto. Segundo Vygotsky esta compreensão é possível, mas não de modo imediato. Dessa forma Vygotsky (1993, p. 72) nos diz que “...o ensino direto de conceitos é impossível e infrutífero. Um professor que tenta fazer isso geralmente não obtém qualquer resultado, exceto o verbalismo vazio, uma repetição de palavras pela criança, semelhante à de um papagaio, que simula um conhecimento dos conceitos correspondentes, mas que na realidade oculta um vácuo.”

Um postulado básico de Vygotsky acerca do desenvolvimento de conceitos pela criança é o de que os conceitos possuem uma história interna, e de que há relações entre os conceitos espontâneos e os conceitos científicos, apesar de esses dois tipos de conceitos manterem relações diferenciadas com a experiência da criança. Nesse sentido Vygotsky critica toda uma corrente psicológica de sua época que, se por um lado não negava a existência de um processo de desenvolvimento na mente da criança, por outro não diferenciava, em nenhum aspecto, o

processo de formação dos conceitos espontâneos do processo relativo aos conceitos científicos, considerando inútil analisar os dois processos separadamente.

Ao adotar essa postura crítica com relação a estes autores, Vygotsky afirma a premissa de que não apenas os conceitos espontâneos contêm as marcas características do pensamento da criança, mas de que essas marcas também podem ser encontradas no desenvolvimento de conceitos não-espontâneos. Segundo Vygotsky (1993, p. 74) isso ocorre porque “esses conceitos não são aprendidos mecanicamente, mas evoluem com a ajuda de uma vigorosa atividade mental por parte da própria criança.”

Na perspectiva de Vygotsky os dois processos de formação de conceitos, sejam eles espontâneos ou científicos, se relacionam e se influenciam constantemente, o que permite falar em um sistema geral de formação de conceitos, afetado por condições externas e internas diferentes, mas que permanece um processo unitário.

As condições internas dizem respeito à atitude da criança para com os objetos, uma vez que os conceitos científicos dizem respeito a coisas que a criança não pode ver ou vivenciar diretamente. Dentre as condições externas podemos relacionar o tipo específico de interação social e as relações entre os conceitos científicos com a experiência da criança. A respeito desse assunto VYGOTSKY (1996, p. 74) afirma que “O aprendizado é uma das principais fontes de conceitos da criança em idade escolar, e é também uma poderosa força que direciona o seu desenvolvimento, determinando o destino de todo o seu desenvolvimento mental.”

Dessa forma o estudo dos conceitos científicos apresenta inúmeras possibilidades para a educação e o aprendizado. Segundo VYGOTSKY (1996, p. 75) “...embora esses conceitos não sejam absorvidos já prontos, o ensino e a aprendizagem desempenham um importante papel na sua aquisição. Descobrir a complexa relação entre o aprendizado e o desenvolvimento dos conceitos científicos é uma importante tarefa prática.”

O estudo da formação dos conceitos científicos pela criança possui ainda um valor heurístico, na medida em que é necessário encontrar formas de estudar os conceitos científicos enquanto conceitos reais, superando assim os métodos que abordam a formação de conceitos criados artificialmente.

A primeira necessidade para elaborar tal método encontra-se na enumeração das características típicas dos conceitos cotidianos na idade escolar, assim como na direção de seu desenvolvimento durante esse período. (VYGOTSKY, 1996, p. 75)

Citando Piaget, Vygotsky aponta que os conceitos da criança em idade escolar carecem da percepção consciente das relações, embora a criança os possam manipular de uma forma irrefletida e espontânea. Dessa forma, apesar de usar espontaneamente determinados conceitos, a criança é incapaz de o fazer de uma forma deliberada e consciente. Citando seus experimentos, VYGOTSKY (1996, p. 77) afirma que “...a criança reage a uma ação representada graficamente mais cedo do que à representação de um objeto, mas se torna plenamente consciente do objeto antes de tomar consciência da ação.”

Vygotsky considera inegável um fato demonstrado por Piaget, a saber, o de que apesar da criança em idade escolar possuir uma consciência maior e um domínio mais efetivo de suas operações conceituais, permanece inconsciente dessa consciência e desse domínio. Em outras palavras, a única operação mental que permanece inconsciente de si própria é a própria consciência, o próprio intelecto. A criança não sabe que se tornou um indivíduo consciente, não tem consciência de sua própria consciência apesar de operar conscientemente sobre objetos e relações.

Para VYGOTSKY (1993, p. 78) esse paradoxo é apenas aparente, e para resolvê-lo é necessário voltar-se para as leis básicas do desenvolvimento psicológico: “Uma delas afirma que a consciência e o controle aparecem apenas num estágio tardio do desenvolvimento de uma função, após esta ter sido utilizada e praticada inconsciente e espontaneamente. Para submeter uma função ao controle da volição e do intelecto, temos primeiro que nos apropriar dela.”

Dessa forma, a criança encontra-se na primeira infância num estágio em que as funções estão indiferenciadas, ocorrendo então o desenvolvimento da percepção e, mais tarde, da memória e da atenção já na idade pré-escolar, de modo que nesse período a criança já possui, de forma bastante madura, as funções que ela deverá aprender a submeter ao controle consciente quando entrar na escola. Com respeito aos conceitos, nos diz VYGOTSKY (1993, p. 78) que “...os conceitos – ou melhor, os pré-conceitos, como deveriam se chamar nessa fase – mal começaram, nesse período, o seu processo de evolução a partir dos complexos, e seria um verdadeiro milagre se a criança fosse capaz de se tornar consciente deles e dominá-los durante

esse mesmo período. Para que isso fosse possível, a consciência não teria apenas que se apossar das suas funções isoladas: teria que criá-las.”

A idade escolar é definida então como o período no qual a consciência sobre os processos psicológicos particulares aflora, resultante por fim na consciência sobre toda a ação. Dessa forma a criança torna-se plenamente consciente, entendendo-se a palavra consciente “para indicar a percepção da atividade da mente – a consciência de estar consciente.” (VYGOTSKY, 1993, p. 78) Trata-se de um processo de introspecção, o qual ocorre paralelamente e em dependência do desenvolvimento da percepção. A percepção deixa de ser primitiva e passa a ser feita através de palavras, ou seja, percepção em termos de significado. Do mesmo modo a introspecção passa a ser verbalizada, ou seja, a criança passa a perceber os seus próprios processos psíquicos como processos significativos.

A percepção verbalizada, percepção em termos de significado, implica sempre um certo grau de generalização. Dessa forma, quando a criança passa a demonstrar que possui uma introspecção significativa e que a auto-observação tornou-se verbalizada, podemos aceitar que a criança começa a fazer um uso generalizado e consciente das funções psicológicas superiores. O processo de formação da consciência segundo VYGOTSKY (1993, p. 79) implica numa nova forma de percepção interior, a qual corresponde a “um tipo mais elevado de atividade interior, uma vez que uma nova forma de ver as coisas cria novas possibilidades de manipulá-las.”

O indivíduo consciente é capaz, portanto, de generalizar um determinado tipo de ação, isolando-a da atividade mental total e estabelecendo uma nova relação com ela. Nas palavras de VYGOTSKY (1993, p. 79) “...o fato de nos tornarmos conscientes de nossas operações, concebendo-as como um processo de um determinado *tipo* – como, por exemplo, a lembrança ou a imaginação -, nos torna capazes de dominá-las.”

O papel da escola nesse processo é fundamental, e nesse ponto tanto Piaget quanto Vygotsky concordam. Para Piaget a introspecção começa a se desenvolver apenas durante o período escolar. Segundo VYGOTSKY (1993, p. 79):

O aprendizado escolar induz o tipo de percepção generalizante, desempenhando assim um papel decisivo na conscientização da criança dos seus próprios processos mentais. Os conceitos científicos, com o seu sistema hierárquico de inter-relações, parecem constituir o meio no qual a consciência e o domínio se desenvolvem, sendo mais tarde transferidos a outros conceitos e a

outras áreas do pensamento. A consciência reflexiva chega à criança através dos portais dos conhecimentos científicos.

Dessa forma, antes do período escolar, a criança apresenta apenas conceitos espontâneos e não sistemáticos, o que corresponde a uma atitude e a uma fase não-consciente de sua vida. Apenas a partir do período escolar, e segundo Vygotsky, precisamente por causa disso, a consciência torna-se possível. Para Vygotsky é necessário que um conceito faça parte de um sistema para que possa ser submetido à consciência e ao controle deliberado. Ora, este é o caso dos conceitos científicos, os quais são científicos apenas na medida em que se podem fazer inter-relações entre eles, evidenciando contraposições, causalidades, analogias.

Além de seu caráter sistêmico, a consciência e a formação dos conceitos científicos implicam na generalização possibilitada pela mediação da linguagem. Segundo VYGOTSKY (1993, p. 80) “...a generalização, por sua vez, significa a formação de um conceito supra-ordenado que inclui o conceito dado como um caso específico. Um conceito supra-ordenado implica a existência de uma série de conceitos subordinados, e pressupõe também uma hierarquia de conceitos de diferentes níveis de generalidade.”

Dessa forma, o conceito de “flor” é mais geral do que o conceito de “rosa”, mas inicialmente ambos se equivalem na mente da criança em termos de generalização. Apenas quando o conceito de “flor” se generaliza em relação ao conceito de “rosa”, como também aos outros conceitos subordinados (sejam margaridas, brincos de princesa ou petúnias) é que surge a verdadeira consciência, permitindo à criança uma nova relação com a experiência mediada por conceitos científicos que só lhe são ensinados sistematicamente a partir do seu ingresso na vida escolar. Segundo VYGOTSKY (1993, p. 80):

Nos conceitos científicos que a criança adquire na escola, a relação com um objeto é mediada, desde o início, por algum outro conceito. Assim, a própria noção de conceito científico implica uma certa posição em relação a outros conceitos, isto é, um lugar dentro de um sistema de conceitos. É nossa tese que os rudimentos de sistematização primeiro entram na mente da criança, por meio do seu contato com os conceitos científicos, e são depois transferidos para os conceitos cotidianos, mudando a sua estrutura psicológica de cima para baixo.

Como já deve estar claro, o papel da aprendizagem escolar para o processo de conscientização é central em Vygotsky, e ocorre fundamentalmente a partir da formação de

conceitos científicos. Nas modernas sociedades ocidentais, sejam elas capitalistas ou socialistas, cabe à escola ensinar conceitos científicos às crianças, pois é a escola a instituição estatal imbuída desse cargo. Por dedução, cabe a escola todo e qualquer processo formal de aprendizagem, ou seja, toda e qualquer iniciativa em termos de aprendizagem científico.

Além do mais, uma leitura atenta do fragmento acima indica claramente a idéia vygotskyana de uma formação científica da mente, da uma maneira socialista, é certo, mas extremamente de acordo com a moderna sociedade ocidental-racionalista do mundo capitalista contemporâneo.

O racionalismo geral do sistema educacional, orientado pelos modos de produção capitalista e socialista representam, de modo, geral, uma preocupação científica pela educação. Trata-se de produzir, efetivamente, cidadãos pela educação, ou seja, colocar a aprendizagem como carro-chefe do desenvolvimento humano dada a relação entre aprendizagem escolar e desenvolvimento mental da criança.

O tema das relações entre aprendizado e desenvolvimento é clássico em Vygotsky, como também o é sua crítica as teorias que vêem os dois processos como radicalmente opostos (e aqui Vygotsky inclui Piaget) ou como processos idênticos (de modo geral, posições ligadas ao behaviorismo). Uma terceira teoria que aborda as relações entre desenvolvimento e aprendizagem é representada pela psicologia da Gestalt, a qual procura sintetizar as duas posições anteriores ao considerar que todo desenvolvimento tem dois aspectos: a aprendizagem e a maturação. Apesar do ecletismo e da inconsistência dessa terceira, Vygotsky aceita que a posição do gestaltismo representa um avanço em relação às outras duas, sob três pontos de vista: em primeiro lugar, admite uma certa interdependência entre desenvolvimento e aprendizagem, mas sem examinar detalhadamente a natureza dessas relações; em segundo lugar, vê o processo educacional como tendo um papel estrutural significativo, permitindo que determinadas estruturas sejam empregadas em outras áreas; em terceiro lugar, e em função da possibilidade de que certas estruturas sejam aplicadas a outras áreas, admite que a aprendizagem pode se antecipar e conduzir o desenvolvimento.

O terceiro aspecto da teoria da Gestalt é especialmente desenvolvido por Vygotsky, e remete ao problema da transferência da aprendizagem, formulado inicialmente por Herbart nos

termos da teoria da disciplina formal. Já vimos com relação a esse tópico a posição de Bruner com respeito a aprendizagem de estruturas. Vejamos agora a posição de Vygotsky.

A partir das análises efetuadas por Thorndike sobre transferência de treinamento, Vygotsky admite dois tipos de aprendizagem, também aceitos por Bruner: a transferência específica de habilidades e de treinamentos e a transferência não-específica, propiciada às crianças em idade escolar e que ativa vastas áreas da consciência, transferência esta intimamente ligada com o problema da disciplina formal.

Em seus experimentos acerca das relações entre aprendizagem e desenvolvimento, entre a formação de conceitos científicos na escola a partir de conceitos espontâneos e a conseqüente formação da consciência, VYGOTSKY (1993, p. 84) nos diz que “as investigações concentraram-se no nível de maturidade das funções psíquicas no início da educação escolar, e na influência da educação escolar sobre o seu desenvolvimento; na seqüência temporal do aprendizado e do desenvolvimento; na função de ‘disciplina formal’ das várias matérias escolares.” Detalharemos a seguir as posições de Vigotski a respeito desses tópicos tal como se apresentam no capítulo 6 de “Pensamento e Linguagem”.

Analisando inicialmente o nível de desenvolvimento das funções psíquicas necessárias para o aprendizado da escrita, Vygotsky rejeita as posições que vêem a defasagem entre a linguagem oral e a linguagem escrita como decorrente da novidade da escrita, de modo que o aprendizado da escrita teria que percorrer todos os estágios de desenvolvimento da fala, ou então que tal defasagem seria decorrente da dificuldade em dominar a mecânica da escrita.

A defasagem entre fala e escrita ocorre, segundo VYGOTSKY (1993, p. 85) porque “...o desenvolvimento da escrita não repete a história do desenvolvimento da fala. A escrita é uma função lingüística distinta, que difere da fala oral tanto na estrutura como no funcionamento.” O aprendizado da escrita ocorre apenas num nível mais alto de abstração, pois a escrita corresponde a uma fala “em pensamento e imagens apenas, carecendo das qualidades musicais, expressivas e de entonação da fala oral.” (VYGOTSKY, 1993, p. 85)

Assim, Vygotsky vê a escrita como o domínio da linguagem desprovida de seus aspectos sensoriais, correspondendo a um estágio onde a criança deve substituir palavras por imagens de palavras. A escrita, portanto, implica num segundo grau de representação simbólica, pois se exige

a simbolização da imagem sonora por meio de signos escritos. Ora, é essa qualidade abstrata da escrita que torna seu aprendizado mais demorado, e causa a defasagem entre fala e escrita.

Além do esforço superior de abstração que a escrita exige, outra dificuldade para seu aprendizado apontada por Vygotsky reside no fato da escrita ser uma fala sem interlocutor, despertando na criança uma fraca motivação e apenas uma vaga idéia de sua utilidade. Diferentemente da linguagem oral, que é conduzida pelos motivos variáveis dos interlocutores, ou seja, ela não precisa ser conscientemente dirigida, na escrita segundo VYGOTSKY (1993, p. 85) “Os motivos para escrever são mais abstratos, mais intelectualizados, mais distantes das necessidades imediatas. Na escrita, somos obrigados a criar uma situação, ou a representa-la para nós mesmos. Isso exige um distanciamento da situação real.”

Por fim, Vygotsky aponta que a escrita exige uma postura analítica deliberada por parte da criança. Enquanto a fala não exige que a criança tenha consciência dos sons e das operações mentais que executa, na escrita é necessário que se tenha conhecimento da estrutura sonora de cada palavra, é preciso dissecar essa estrutura e reproduzi-la em símbolos alfabéticos. Essa postura analítica consciente necessária para escrever palavras também se verifica na redação de frases, quando se exige da criança que coloque as palavras dentro de uma determinada ordem. Dessa forma VYGOTSKY (1993, p. 85 e 86) nos diz que “...a escrita exige um trabalho consciente porque a sua relação com a fala interior é diferente da relação com a fala oral. Esta última precede a fala interior no decorrer do desenvolvimento, ao passo que a escrita segue a fala interior e pressupõe a sua existência (o ato de escrever implica uma tradução a partir da fala interior).”

São essas três motivas que determinam, para Vygotsky, as defasagens entre oralidade e escrita. A discrepância em VYGOTSKY (1993, p. 86) “...é causada pela proficiência da criança na atividade espontânea e inconsciente, e pela sua falta de habilidade para a atividade abstrata, deliberada.” Dessa forma, ao se iniciar a aprendizagem escolar da escrita e da gramática, como também da aritmética ou das ciências naturais e sociais, as funções psicológicas sobre as quais se baseiam esses aprendizados mal começaram a se desenvolver, devendo portanto estar apoiados em processos rudimentares.

Em Vygotsky, portanto, a aprendizagem escolar de conteúdos considerados irrelevantes ou de pouca utilidade prática, como a gramática, é vista de outra maneira. O uso inconsciente e

estrutural da gramática pela criança antes da idade escolar deve ser complementado pelo seu aprendizado formal, pois apenas dessa maneira a criança se tornará consciente do que está fazendo. O aprendizado de conteúdos escolares ajudam a criança, portanto, a passar para um nível mais elevado do desenvolvimento. No caso da fala, tratar-se-ia do aprendizado da gramática e da escrita.

No tocante as relações entre aprendizado e desenvolvimento, VYGOTSKY afirma que (1993, p. 87) “...o desenvolvimento das bases psicológicas para o aprendizado de matérias básicas não precede esse aprendizado, mas se desenvolve numa interação contínua com as suas contribuições.”

Temporalmente, portanto, o aprendizado geralmente precede o desenvolvimento das funções psicológicas correspondentes. Apenas após adquirir um certo número de hábitos e habilidades específicas em uma área é que a criança é capaz de aplicá-los consciente e deliberadamente. De acordo com VYGOTSKY (1993, p. 87) “...nunca há um paralelismo completo entre o curso do aprendizado e o desenvolvimento das funções correspondentes.” Os ritmos entre o aprendizado e o desenvolvimento desencadeado por esse aprendizado não são coincidentes.

A aprendizagem de uma operação aritmética ou de um conceito científico é processada por etapas, mas estas etapas não incidem igualmente sobre o desenvolvimento. Vygotsky afirma que uma determinada etapa da aprendizagem pode provocar na criança a aquisição de um princípio geral, o qual então fará com que a curva do desenvolvimento suba acentuadamente. Por outro lado o impacto da aprendizagem sobre cada criança específica e a apreensão de “princípios gerais” por elas pode variar enormemente dependendo de inúmeros fatores, como a bagagem cultural anterior, a disposição dos conteúdos pelo professor, o tipo de interação social fornecido e os recursos didáticos utilizados. Deve se ter claro, ainda, que a aprendizagem de um princípio geral ou de um conceito científico não se processa de uma vez por todas, mas sim que o desenvolvimento de tal princípio ou conceito apenas começou.

Com respeito ao problema da disciplina formal, Vygotsky diferencia seus experimentos daqueles efetuados por Thorndike pelo fato de seu trabalho ter se concentrado em matérias escolares e nas funções superiores, ao invés das elementares, ou seja, em matérias e funções que estão supostamente relacionadas entre si de uma maneira significativa. Para Vygotsky o curso do

desenvolvimento não é atomizado ou compartimentado mas unitário, e as diferentes matérias escolares interagem constantemente, contribuindo para o desenvolvimento. Segundo VYGOTSKY (1993, p. 88) “...embora o processo de aprendizagem siga a sua própria ordem lógica, desperta e dirige, na mente da criança, um sistema de processos ocultos à observação direta e sujeito às suas próprias leis de desenvolvimento.”

Vygotsky enumera a seguir os principais tópicos trazidos à luz por seus experimentos no tocante a transferência da aprendizagem. Segundo VYGOTSKY (1993, p. 88) esses tópicos resumem-se aos seguintes pontos:

Especificamente, nossos experimentos trouxeram à tona os seguintes fatos inter-relacionados: os pré-requisitos psicológicos para o aprendizado de diferentes matérias são, em grande parte, os mesmos; o aprendizado de uma matéria influencia o desenvolvimento das funções superiores para além dos limites dessa matéria específica; as principais funções psíquicas envolvidas no estudo de várias matérias são interdependentes – suas bases comuns são a consciência e o domínio deliberado, as contribuições principais dos anos escolares. A partir dessas descobertas, conclui-se que todas as matérias escolares básicas atuam como uma disciplina formal, cada uma facilitando o aprendizado das outras; as funções psicológicas, por elas estimuladas, se desenvolvem ao longo de um processo complexo.

Por fim, concluindo suas observações acerca da série de experimentos acerca das relações entre desenvolvimento e aprendizagem, Vygotsky enfoca a importância da interação social para o aprendizado. Partindo da crítica aos métodos que medem o nível de desenvolvimento mental de uma criança considerando os problemas que ela seja capaz de resolver, Vygotsky introduz o importante conceito de zona de desenvolvimento proximal, segundo o qual uma criança, dependendo da colaboração que recebe, pode resolver problemas só acessíveis a crianças em estágios mais avançados de desenvolvimento. Nas palavras de VYGOTSKY (1993, p. 89) “A discrepância entre a idade mental real de uma criança e o nível que ela atinge ao resolver problemas com o auxílio de outra pessoa indicam a zona do seu desenvolvimento proximal...”

Dessa forma, crianças com idades mentais equivalentes podem apresentar um desenvolvimento diferente, mais ou menos acelerado, conforme sua zona de desenvolvimento proximal seja maior ou menor. Nesse sentido, a imitação não é vista por Vygotsky como algo mecânico, pois para imitar é necessário possuir meios que possibilitem alcançar algo novo a partir do que já se conhece. Dentro da perspectiva da zona de desenvolvimento proximal, a

imitação e a aprendizagem são fundamentais porque permitem à criança fazer hoje, através da cooperação, o que poderá fazer amanhã de maneira autônoma.

O fato da imitação e da aprendizagem enquanto atividades eminentemente cooperativas suscitarem qualidades especificamente humanas da mente e conduzirem as crianças à novos níveis de desenvolvimento leva VYGOTSKY (1993, p. 89) que “...o único tipo positivo de aprendizado é aquele que caminha à frente do desenvolvimento, servindo-lhe de guia; deve voltar-se não tanto para as funções já maduras, mas principalmente para as funções em amadurecimento.”

Dessa forma, o aprendizado de um determinado conteúdo escolar deve considerar, nas palavras de Vygotsky, um limiar mínimo, dado pelo grau de desenvolvimento maturacional das funções necessárias para tal aprendizado. Por outro lado, o aprendizado deve ser orientado por um limiar superior, dado pela dimensão da zona de desenvolvimento proximal.

Segundo Vygotsky existem ainda períodos específicos nos quais o aprendizado de uma determinada matéria é mais eficaz, de modo que sua influência é mais produtiva para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores porque a criança é mais receptiva a ela. Essa predisposição, no entanto, não pode ser explicada em termos puramente biológicos, haja vista a natureza social e cultural do desenvolvimento das funções psicológicas durante esses períodos e a sua dependência da cooperação com os adultos, seja através da imitação, seja através do aprendizado escolar. VYGOTSKY (1993, p. 90) compartilha com Montessori o termo “períodos sensíveis” para denominar os períodos ótimos para o aprendizado de uma determinada matéria, e nos diz a esse respeito:

A existência de períodos sensíveis para todas as matérias escolares é plenamente confirmada pelos dados obtidos em nossos estudos. Os anos escolares são, no todo, o período ótimo para o aprendizado de operações que exigem consciência e controle deliberado; o aprendizado dessas operações favorece enormemente o desenvolvimento das funções psicológicas superiores enquanto ainda estão em fase de amadurecimento. Isso se aplica também ao desenvolvimento dos conceitos científicos que o aprendizado escolar apresenta à criança.

Dessa forma, o aprendizado de conceitos científicos pela criança a partir de sua entrada na escola é feito desde já com plena consciência de sua definição e de sua aplicabilidade. Ao apreender um conceito científico na escola a partir de sua interação com um adulto (no caso, o

professor), a criança é solicitada a explicar, dar informações e questionar, elevando muito cedo o novo conceito ao nível da análise crítica e consciente de seu significado e de seu alcance. Por outro lado, o uso pelas crianças de conceitos espontâneos é sem dúvida anterior ao domínio dos conceitos científicos, mas é um uso qualitativamente inferior, por que inconsciente. O uso que as crianças fazem dos conceitos espontâneos, por não ser consciente, restringe as operações que elas podem fazer com eles. No entanto, nos comentários de VYGOTSKY (1993, p. 92) sobre os experimentos de seu discípulo Shif acerca do uso pelas crianças de conceitos científicos e espontâneos, fica claro que “o domínio de um nível mais elevado na esfera dos conceitos científicos também eleva o nível dos conceitos espontâneos. Uma vez que a criança já atingiu a consciência e o controle de um tipo de conceitos, todos os conceitos anteriormente formados são reconstruídos da mesma forma.”

Para Vygotsky os conceitos espontâneos e científicos de uma criança se desenvolvem inicialmente numa direção contrária, direção esta que é corrigida para uma convergência a partir do aprendizado dos conceitos científicos num nível de operação consciente e em ambiente escolar, aprendizado este que reorganiza e torna possível a operação com conceitos espontâneos num nível superior, ou seja, num nível consciente. Por outro lado, apesar de inicialmente os dois processos seguirem em direções opostas, permanecem intimamente relacionados, na medida em que uma criança só pode adquirir um conceito científico quando um conceito espontâneo correlato estiver suficientemente desenvolvido. Nesse sentido, VYGOTSKY (1993) afirma que uma criança só poderá dominar conceitos relativos a disciplina de História na medida em que tenha domínio dos conceitos espontâneos do “passado” e do “agora”.

Outra diferença entre os dois tipos de conceitos resume-se ao fato dos conceitos espontâneos serem impregnados de experiência, ao passo que os conceitos científicos são esquemáticos e pobres em termos de conteúdo empírico, sendo gradualmente expandidos nesse sentido a partir de leituras e de trabalhos escolares posteriores. Dessa forma VYGOTSKY (1993, p. 93) nos diz que “...o desenvolvimento dos conceitos espontâneos da criança é ascendente, enquanto o desenvolvimento dos seus conceitos científicos é descendente, para um nível mais elementar e concreto.” A medida em que um conceito espontâneo força lentamente sua trajetória para cima, abre portanto o caminho para a aprendizagem de um conceito científico e seu desenvolvimento descendente. Os conceitos espontâneos criam estruturas para a evolução dos

aspectos mais primitivos e elementares dos conceitos científicos, enquanto os conceitos científicos desenvolvem estruturas que permitem o desenvolvimento dos conceitos espontâneos no sentido ascendente, ou seja, no que diz respeito ao uso consciente e deliberado dos mesmos.

Como já havíamos visto, o desenvolvimento e o domínio de conceitos pela criança está relacionado a linguagem verbal e ao pensamento generalizante. Dessa forma o grau de generalidade dos conceitos é a variável psicológica básica segundo a qual os conceitos podem ser significativamente ordenados. Na medida em que um conceito é científico apenas quando conseguimos estabelecer entre ele e outros conceitos relações determinadas (causais, lógicas, de analogia ou diferença) e que expressem corretamente a organização do real, é razoável supor com Vygotsky que o grau de generalidade é o que permite estabelecer relações. As investigações desse autor procuram elucidar assim os aspectos genéticos e psicológicos dessas relações, uma vez que os aspectos lógicos já estariam suficientemente estabelecidos.

De acordo com Vygotsky os conceitos se desenvolvem na mente da criança em quatro estágios principais ou quatro amplas estruturas de generalização: o sincretismo, o pensamento por complexos, os pré-conceitos e os conceitos propriamente ditos. O objetivo era então o de determinar se havia uma relação precisa entre a estrutura de generalização e a amplitude ou o alcance da generalidade dos conceitos. Esta relação precisa logo foi refutada, na medida em que num mesmo grau de generalização poderiam ocorrer conceitos com diferentes níveis de generalização, tais como “limoeiro” e “árvore”, por exemplo. Por outro lado, VYGOTSKY (1993, p. 96) afirma que “...apesar dessa ausência de correspondência completa, cada fase ou estrutura de generalização tem como contrapartida um nível específico de generalidade, uma relação específica de conceitos supra-ordenados e subordinados, uma típica combinação do concreto e do abstrato.”

Dessa forma, o uso pela criança de conceitos como “limoeiro” e “árvore” dentro da estrutura de generalização sincrética não significa, de modo algum, que “árvore” represente um grau de generalização maior do que “limoeiro”, mas antes que ambos coexistem no mesmo plano. O conceito de “árvore” não é, portanto, supra-ordenado ao de “limoeiro”, e a utilização do conceito “árvore” por uma criança no estágio sincrético ou no pensamento por complexos pode alcançar níveis de generalização equivalentes, mas apenas no tocante aos objetos referidos e não necessariamente entre os próprios conceitos. Nos primeiros estágios de generalização, portanto, o

pensamento verbal não é mais do que um componente secundário do pensamento perceptual. Da mesma forma, para VYGOTSKY (1993, p. 96) o "...aparecimento do primeiro conceito generalizado, tal como 'móveis' ou 'roupas', é um sintoma de progresso tão importante quanto a primeira palavra com significado."

O desenvolvimento dos conceitos científicos, realizado preferencialmente pela instrução formal, deverá levar a criança a pensar em níveis cada vez mais elevados e complexos, relativos ao grau de generalidade com que ela utiliza tais conceitos para fazer referência aos fenômenos da realidade e as relações dos conceitos entre si. Ao atingir altos níveis de abstração e de complexidade nas relações entre os conceitos, estes passam a ser regidos, segundo VYGOTSKY (1993) pela "lei de equivalência de conceitos", segundo a qual qualquer conceito pode ser formulado em termos de outros conceitos de inúmeras formas.

O domínio de um conceito científico pela criança implica, portanto, que a criança o utilize adequadamente para dar conta de um determinado conteúdo objetivo. Por outro lado, tal domínio refere-se a um ato de pensamento que lança mão de relações entre o conceito e sua concretude e entre o conceito e outros conceitos, sejam estes coordenados, supra-ordenados ou subordinados. Segundo VYGOTSKY (1993, p. 97) a "...posição de um conceito no sistema total de conceitos pode ser chamada de sua medida de generalidade." Por sua vez, o grau de generalidade é o que determina as múltiplas relações entre os conceitos, ou seja, a aplicação e a extensão da lei de equivalência, bem como é o que determina todas as operações intelectuais possíveis com um determinado conceito, tais como comparações, julgamentos e conclusões. Evidentemente, mudanças na estrutura de generalização determinam mudanças nessas operações.

As conclusões de Vygotsky acerca da formação de conceitos científicos pelas crianças a partir de sua entrada na escola serão retomadas e pontuadas em nosso delineamento metodológico. Desde já, no entanto, fica evidente a relevância de suas teses para nosso estudo. Na medida em que a disciplina de História só pode ser significativa para uma criança a partir da abordagem de sua estrutura, trata-se de saber, após o ensino de cada conteúdo, qual foi seu entendimento dessa estrutura, nas palavras de Bruner, ou das relações entre conceitos a partir de sua medida de generalidade, nas palavras de Vygotsky. No entanto, o bom uso de um conceito científico por uma criança remete à questão de sua concretude, no sentido de saber se a criança o utiliza adequadamente para se referir aos fenômenos do real. Nesse sentido, fazemos a defesa da

linguagem teatral como recurso eficaz para resgatar a concretude dos conceitos históricos, abstratos já por sua natureza, e mais ainda por que não se referem a objetos sensíveis, mas a acontecimentos distantes no espaço e no tempo. Artaud define a linguagem teatral exatamente como uma linguagem concreta, física. Acreditamos que tal característica do teatro torna possível a compreensão dos conceitos científicos por crianças nos dois aspectos evidenciados por Vygotsky.

11 BRINQUEDO, JOGO, TEATRO: RELAÇÕES ENTRE APRENDIZAGEM E TEATRO NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICA E CULTURAL

A teoria sócio-histórica é basicamente uma teoria da ação, e permite que se suponha uma relação íntima entre a aprendizagem e a utilização do teatro ou de outros recursos didáticos embasados na ação. Nesse sentido, Vygotsky acentua as relações entre a ação e o brinquedo para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores tal como a imaginação, por exemplo. Em sua análise do brinquedo, por exemplo, o autor deixa claro a insuficiência das explicações do brinquedo que partem da noção de prazer, enfatizando ser necessário levar em conta as necessidades da criança manifestas pelo ato de brincar.

Para Vygotsky estas necessidades devem ser entendidas em seu sentido mais amplo, e se referem a tudo aquilo que é motivo para a ação, de forma que uma criança age através do brinquedo para satisfazer certas necessidades. Ao contrário do bebê e da criança de até aproximadamente três anos, que satisfazem suas necessidades imediatamente, a criança em idade pré-escolar passa a manifestar necessidades que são irrealizáveis imediatamente.

Ora, nesse caso, a criança passa a manifestar sua atividade através do brinquedo, o qual permite suprir as novas necessidades através do surgimento de uma função psicológica nova, a imaginação. No início da idade pré-escolar, o surgimento das necessidades não realizáveis imediatamente coexiste com a tendência do estágio anterior para a satisfação imediata dessas necessidades, provocando uma tensão, o que permite o surgimento do brinquedo. Nas palavras de VYGOTSKY (1994, p. 122) “Para resolver essa tensão, a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo.”

A respeito da imaginação, Vygotsky a define como uma função psicológica nova que emerge na fase do brinquedo, e que, “como todas as funções da consciência (...) surge originalmente da ação.” (VYGOTSKY, 1994, p. 122-23). Dessa forma, a ação constitui-se em conceito central da psicologia humana na perspectiva sócio-histórica. Entretanto parece-nos que a educação formal empregada no sistema escolar ignora este pressuposto básico da psicologia sócio-histórica pouco valorizando a ação na aprendizagem de forma a permitir o desenvolvimento das funções psicológicas.

Por outro lado, a valorização da experiência dos alunos, quando ocorre, é feita como pretexto didático para inserir os alunos em processos de aprendizagem estruturados, pré-determinados e voltados para o produto, não para o processo. Dessa forma “Processos de aprendizagem que pretendam ter como ponto de partida a experiência e que pretendam desenvolvê-la necessitam ser organizados sem que a continuidade da experiência seja interrompida. A elaboração da experiência não é apenas uma questão de conceitos, mas sim de conteúdos, de metodologia de aprendizagem.” (KOUDELA, 1996, p. 107)

Nesse sentido o aprendizado pela via estética, além de resgatar o papel ativo do aluno como agente no processo de aprendizagem e de valorizar a experiência, representa também um momento integrador da experiência. Para KOUDELA (1996, p. 107-108) “A transposição simbólica da experiência assume, no objeto estético, a qualidade de uma nova experiência. As formas simbólicas tornam concretas e manifestas as experiências, desenvolvendo novas percepções a partir da construção da forma artística. O aprendizado artístico é transformado em processo de produção do conhecimento.”

A possibilidade do resgate da participação ativa do aluno na construção do conhecimento permite reconsiderar o espaço de aprendizado representado pelo ambiente escolar como um espaço propício para a ação e o movimento do aluno em direção ao aprendizado. A proposta de uma prática de ensino dessa natureza não só é promissora como também necessária dentro da instituição escolar brasileira.

Esse resgate, no entanto, não significa apenas permitir a iniciativa, a curiosidade, a experimentação. O dramaturgo Bertold Brecht, por exemplo, utiliza o termo **experiência** para designar a simples experimentação, e **experimento** para designar aquelas situações de experiência acompanhadas pela reflexão. Para KOUDELA (1996, p. 103) a obra de Brecht, e em especial suas peças didáticas, apresentam um conceito de aprendizagem que “insinua uma visão crítica do princípio pedagógico *learning by doing*, que se limita a expor o aluno a uma situação de aprendizagem, sem que haja uma problematização do objeto a ser aprendido.”

A peça didática de Brecht permite ao aluno construir o conhecimento e avaliar seu progresso com o conteúdo, em lugar de se ver confrontado com um objetivo de aprendizagem pré-determinado. Dessa maneira, a reflexão e o comentário devem conduzir o processo de

aprendizagem, transformando-o em experimento pela relação dialógico-estética propiciada pela atividade dramática.

Nesse sentido, o teatro didático de Brecht representado pela *Lehrstück* é tomado como modelo para as atividades envolvendo teatro estudantil, pois envolve a reflexão sobre a ação, o desenvolvimento do espírito crítico, a reconstrução dos conceitos científicos pela reconstrução do texto teatral e a valorização do processo em detrimento do produto.

Além dos aspectos mencionados acima a respeito da importância do jogo, do brinquedo e do teatro em ambiente escolar, amplamente justificados pela teoria teatral de Brecht, outras relações entre o teatro estudantil e a aprendizagem são apontadas pela teoria sócio-histórica além da valorização da ação. Nesse sentido, um dos aspectos evidenciados é o fato desses recursos serem capazes de gerar as chamadas Zonas de Desenvolvimento Potencial ou ZDP's, as quais se constituem naqueles intervalos específicos da psicologia humana onde é possível ocorrer a aprendizagem a partir da mediação.

Consideramos estas atividades geradoras de ZDP na medida em que o brinquedo, o jogo e a atividade dramática ou teatral permitem que crianças se relacionem segundo regras e discutam possíveis soluções para as dificuldades que surjam durante o jogo a partir desse processo de interação social. Na medida em que discutem, alguns dos pares de crianças entretidas no jogo adiantam soluções, sugerem propostas e apontam saídas, com o auxílio ou não do professor. Dessa maneira, essas crianças estimulam o desenvolvimento cognitivo e o raciocínio de seus pares para as soluções recomendadas, e através da solução socialmente produzida e compartilhada levam os membros do grupo à aceitação e domínio da solução proposta.

Utilizamos aqui os conceitos de brincadeira, de jogo e de teatro para designar algumas das atividades que valorizam a ação do indivíduo no processo de aprendizagem, e que permitem esse mesmo aprendizado pela geração de ZDP's. Da mesma forma que definimos anteriormente o brinquedo a partir de Vygotsky, vejamos agora a definição do jogo.

Segundo KOUDELA (1996, p. 89) “Jogos são estruturas abertas, delimitadas por regras que definem o campo de atuação. O critério de receituário não se aplica ao âmbito do jogo, pois ele se dá através de uma sucessão de partidas. Caso contrário, seria impossível jogar duas vezes o mesmo jogo. A regra, no espaço lúdico, não é um princípio autoritário, já que regras de jogo podem ser modificadas, a partir de acordo em grupo.”

Ampliando a visão exposta acima a respeito de jogos com regras, Vygotsky afirma que a existência de regras coordenando a atividade ou o comportamento de crianças envolvidas em jogos, sejam eles dramáticos ou não, também é verificável em situações que envolvem a atividade infantil utilizando brinquedos. Com efeito, VYGOTSKY (1994, p. 124) afirma que é possível “propor que não existe brinquedo sem regras. A situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras de comportamento, embora possa não ser um jogo com regras formais estabelecidas *a priori*. A criança imagina-se como mãe e a boneca como criança e, dessa forma, deve obedecer as regras do comportamento maternal.”

Da mesma forma, ao citar uma brincadeira dramática em que duas irmãs de cinco e sete anos resolvem brincar exatamente de ser irmãs, Vygotsky enfatiza o fato das meninas enfatizarem em sua brincadeira exatamente o comportamento que se espera de uma irmã, induzindo-as a adquirir regras de comportamento. Para VYGOTSKY (1994, p. 125) “...como resultado do brincar, a criança passa a entender que as irmãs têm entre elas uma relação diferente daquela que têm com outras pessoas. O que na vida real passa despercebido pela criança torna-se uma regra de comportamento no brinquedo.”

Para além de brinquedos que envolvem situações imaginárias e dramáticas ao mesmo tempo, os brinquedos que se restringem apenas às situações imaginárias também só serão possíveis devido a existência de regras, não as regras previamente formuladas e que mudam durante o jogo, mas sim regras que têm origem na própria situação imaginária. Em outro sentido, VYGOTSKY (1994, p. 125) afirma que “da mesma forma que uma situação imaginária tem que conter regras de comportamento, todo jogo com regras contém uma situação imaginária (...) O mais simples jogo com regras transforma-se imediatamente numa situação imaginária, no sentido de que, assim que o jogo é regulamentado por certas regras, várias possibilidades de ação são eliminadas.” O jogo de xadrez, rigidamente controlado por regras universalmente aceitas, equivale nesse sentido ao mais simples brinquedo infantil, pois ambos envolvem ao mesmo tempo o uso de regras como também o emprego da imaginação.

Para Vygotsky, portanto, toda situação imaginária contém regras de uma forma oculta, do mesmo modo que todo jogo com regras contém, também de forma oculta, uma situação imaginária. Dessa forma para VYGOTSKY (1994, p. 126) “O desenvolvimento a partir de jogos em que há uma situação imaginária às claras e regras ocultas para jogos com regras às claras e

uma situação imaginária oculta delinea a evolução do brinquedo das crianças.” O declínio progressivo dos componentes imagéticos em favor da explicitação das regras parece marcar, segundo Vygotsky, a evolução do pensamento da criança no fim da idade pré-escolar.

O precário equilíbrio entre imaginação e uso de regras no brinquedo e no jogo infantis é evidenciado por Koudela em sua análise histórica e sociológica do jogo popular no contexto do modo de produção capitalista e sua crescente urbanização. Nesse sentido, esta autora identifica uma redução gradual do componente imaginário ou simbólico dos brinquedos. Para KOUDELA (1996, p. 88):

Como indício do declínio, é sintomática a perda da parte dramática nos folguedos pois justamente aqui se revela o princípio ativo, a ação do sujeito que atualiza os significados da cultura. Diante da falta de espaço para a atividade dramática nos modernos centros urbanos, onde a criança e o jovem permanecem confinados em suas moradias, perdido o espaço da rua, a escola é capaz de incorporar essa atividade em seus procedimentos de ensino.

Este fenômeno de retração da cultura popular, típico da sociedade capitalista, apresenta inúmeras implicações em termos pedagógicos pois diminui a capacidade de identificação da criança através de sua participação em atividades dramáticas, bem como restringe seu campo de ação. Na medida em que a escola reproduz esta situação, torna-se impossível resgatar o papel ativo do aluno, bem como a antecipação da solução dos problemas do aprendizado via solução imaginária. Em resumo, entendemos que o mundo das regras previamente formuladas venceu, enfim, o mundo das regras produzidas pela ação humana através da imaginação.

Do ponto de vista cronológico ou diacrônico, esta inversão teve início na tradição romântica, a qual marcou uma inversão dos valores tradicionalmente atribuídos ao ato de brincar. Segundo BROUGÉRE (1998) o ponto de vista romântico via no brincar um espaço de criação cultural por excelência, permitindo ao indivíduo criar e manter uma relação aberta e positiva com a cultura.”

No entanto, a psicologização contemporânea do brincar o considera como uma atividade livre do indivíduo isolado das influências do mundo, a partir do qual a criatividade poderia desabrochar sem limites. Por outro lado, sabemos de acordo com BROUGÉRE (1998) que essas concepções “apresentam o defeito de não levar em conta a dimensão social da atividade humana que o jogo, tanto quanto outros comportamentos, não pode descartar. Brincar não é uma dinâmica

interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem.”

O pensamento anterior ao romantismo (ver por exemplo Aristóteles e Santo Tomás sobre o assunto) via o “brincar” como oposto a “trabalhar”, ou seja, este termo recobria atividades fúteis e opostas ao que é sério. Foi nesse contexto que a atividade infantil pôde ser designada com o termo “brincar”. De qualquer modo, a definição do que seja jogo ou ato de brincar depende de um sistema de designação e de interpretação das atividades humanas, o qual considera certas atividades como jogo ou brincadeira de acordo com o momento histórico e cultural. Para que uma atividade seja um jogo é necessário que seja interpretada e tomada como tal pelos atores sociais em função da imagem que se tem dessa atividade. Nesse sentido o *ludus* latino não é idêntico ao brincar brasileiro.

Outro ponto de vista que inviabiliza a posição romântica do jogo como criador da cultura advém da psicologia, do mesmo modo que a designação histórica e social do jogo. Este ponto de vista é expresso por Bruner, para o qual existe um processo de aprendizagem que torna possível o ato de brincar. Assim, um bebê ao brincar com sua mãe deixa paulatinamente de se inserir nessa atividade como um brinquedo e passa a assumir um papel mais ativo, torna-se um parceiro de jogo. No tocante aos jogos entre mãe e bebê relativos a esconder certas partes do corpo, BROUGÉRE (1998) nos informa que:

A criança aprende assim a reconhecer certas características essenciais do jogo: o aspecto fictício, pois o corpo não desaparece de verdade, trata-se de um faz-de-conta; a inversão dos papéis; a repetição que mostra que a brincadeira não modifica a realidade, já que se pode sempre voltar ao início; a necessidade de um acordo entre parceiros, mesmo que a criança não consiga aceitar uma recusa do parceiro em continuar brincando. Há, portanto, estruturas preexistentes que definem a atividade lúdica em geral e cada brincadeira em particular, e a criança as apreende antes de utilizá-las em novos contextos, sozinha, em brincadeiras solitárias, ou então com outras crianças.

Dessa forma, em função do jogo ser possível apenas a partir de estruturas pré-existentes é que devemos considerá-lo antes como um produto cultural, dotado de uma certa autonomia, e não como um espaço de criação cultural. Os primeiros efeitos do jogo não se referem, portanto, ao entrar na cultura de modo geral mas sim ao aprender a cultura específica do jogo. Ao brincar, a criança aprende antes de tudo o que é brincar, controlando dessa forma um universo simbólico particular. Apenas depois de haver adquirido as habilidades exigidas no

desempenho de um determinado jogo é que se pode pensar em aplicar estas habilidades a outros campos não-lúdicos da vida social.

O jogo, na verdade, é condição indispensável de toda atividade dramática e, em última instância, de toda atividade teatral. Relembrando inicialmente a distinção feita por Japiassu entre jogo dramático e jogo teatral, verificamos que a palavra *teatro* tem sua origem no vocábulo grego *theatron*, o qual significa “local de onde se vê”, a platéia propriamente dita. Por outro lado, a palavra *drama*, também oriunda da língua grega, quer dizer “eu faço, eu luto”. Assim, segundo JAPIASSU (2001, p. 19) “No *jogo dramático* entre sujeitos, portanto, todos são “fazedores” da situação imaginária, todos são “atores”. No *jogo teatral*, o grupo de sujeitos que joga pode se dividir em equipes que se alternam nas funções de “jogadores” e de “observadores”, isto é, os sujeitos jogam *deliberadamente* para outros que os observam. Na ontogênese, o *jogo dramático* (faz-de-conta) antecede o *jogo teatral*.”

A atividade dramática, apesar de ser da mesma natureza básica, é funcionalmente diferente da atividade teatral. Enquanto atividade dramática, o jogo e a condução puramente imaginativa constituem toda ação humana nas atividades da criança brincando. Já a ação cênica demonstra muito maior intencionalidade social, e revela, portanto, maior componente societário, cognitivo e instrumental. O jogo teatral permite que se transforme a experiência em experimento, segundo a terminologia de Brecht.

O componente dramático da ação humana é amplamente reconhecido por dramaturgos como Brecht e Boal, e encontra respaldo em estudiosos da cognição social, para os quais o crescimento sócio-cognitivo tende a proceder da superfície (a aparência e o comportamento das pessoas) para o interior (seus pensamentos e sentimentos internos). Dessa forma, uma pessoa bem capacitada para estabelecer relações sociais é aquela que percebe que as pessoas são seres sensíveis que podem se comportar e revelar ou esconder intencionalmente informações a respeito de si mesmas.

As expressões faciais, por exemplo, podem tanto revelar quanto esconder emoções conflitantes, ou seja, o indivíduo faz uso em suas relações sociais de modelos sociais de comportamento que implicam a ação cênica para que possam ser realizados. Uma criança que espera ganhar um brinquedo em seu aniversário se depara com um par de meias, a decepção é

evidente, e mesmo assim a criança se esforça em demonstrar alegria e satisfação. Trata-se de uma ação cênica em seu mais alto grau.

A ação cognitiva predomina no jogo dramático, ao mesmo tempo em que constitui um caminho necessário para a ação cênica, na qual o homem se insere na coletividade, na cultura e no domínio dos instrumentos com muito maior propriedade. A ação cênica constitui-se em ação planejada, consciente, preparada, trabalhada, portanto reserva muito maior potencial instrumental, mas isso porque revela maior nível de consciência e faz emergir uma nova forma de sociabilidade.

Em termos de aprendizagem, ambas as ações (cênica e cognitiva) desempenham papel fundamental para o desenvolvimento humano, dramaticamente falando porque respeitamos uma das etapas fundamentais do desenvolvimento cognitivo da criança, e cenicamente falando, porque o jogo entre adultos, a aparição expressiva, o mostrar-se intencionalmente para os outros procurando obter resultados ulteriores é próprio da vida social. Nesse sentido, moralmente falando, a expressão cênica pode promover ou separar, inspirar confiança ou temor, fazer acreditar ou desiludir.

Falando-se em jogos propriamente ditos, e portanto, de ação dramatizada, percebemos que a dramatização não se expande para além de sua realização, ou pelo menos, não têm como alvo e meta essa expansão. Dificilmente poderíamos afirmar que uma criança, ao atingir outra numa batalha “imaginária”, o faria com a intenção de provocar em sua vítima um efeito duradouro, pretendendo que isso fosse guardado como uma memória de longo prazo ou pretendendo desenvolver traumas ou maiores potenciais cognitivos.

Outro caso, totalmente diferente, é o do ator no palco. Ele é plenamente consciente de sua ação, e sabe que está jogando, ao contrário da criança. Portanto, é razoável aceitar que o espectador de um espetáculo teatral, cenicamente produzido, poderá lembrar-se de personagens, de atores e de falas. Não poderá descrever cenas inteiras, ou lembrar da expressão de um ator em particular? Com isso, queremos indicar que a ação teatral parece remeter a um maior potencial cognitivo, societário e instrumental do que a ação dramática, mas que ambas representam um fenômeno da mesma natureza, basicamente ideológica ou psicológica, ou seja, atividades da consciência, que atuam dialeticamente, conforme nosso pressuposto epistemológico, com as potencialidades sociais e instrumentais expressas em todo e qualquer momento da ação humana.

A ação dramática e o jogo constituem-se em uma ação cognitiva, que pressupõe ações da imaginação, da lógica (ao estabelecer as regras do jogo) e da representação. É produto também da sociabilidade e do uso de instrumentos, mas quando é conduzida pela criança esses aspectos parecem ser secundários.

Por outro lado, a ação dramática atualiza-se durante o processo de socialização como ação cênica, quando o indivíduo parece começar a desempenhar “papéis” conscientemente, tendo em vista seus caracteres instrumental e em termos de cooperação ou ganhos sociais, o que caracteriza a verdadeira sociabilidade. Segundo RATNER (1995, p. 26) “os organismos instintivos são insensíveis a outras criaturas e objetos e isso os torna sociais...porque sua sensibilidade e reatividade a outras criaturas são involuntárias e não compreensão e preocupação conscientes. Em outras palavras, a falta de consciência é uma característica definidora da associalidade.”

Enfim, consciência, socialidade e uso de instrumentos compõe a tríade de mediações que estruturam e orientam a relação do homem com a realidade. Em nosso trabalho, procuramos relacionar essas três formas de mediações com o uso do teatro em educação, partindo do pressuposto que o teatro auxilia na aprendizagem de conceitos científicos uma vez que o seu exercício só pode ser feito conscientemente, a partir de relações sociais (entre os atores ou entre o ator e o público) e pelo uso de um instrumental ao mesmo tempo simbólico e físico, típico da linguagem teatral.

Em essência, pensamos que durante uma aula expositiva, ocorre o aprendizado de conceitos científicos pela mediação de sub-conceitos, tudo a nível meramente verbal e gráfico. Ensina-se o conceito de velocidade, por exemplo, a partir dos sub-conceitos de tempo e espaço, explicando as relações entre os mesmos a partir da fala e da manipulação de símbolos como x e t , por exemplo. Ora, a mediação verbal que encontramos numa aula expositiva pode ser ampliado pela utilização de variados recursos, como já vimos no início desse trabalho a partir de BRUNER (1973).

Dentre esses, a utilização de recursos dramáticos permite uma mediação mais completa e abrangente entre o indivíduo e o conteúdo a ser dominado. Ao lado da palavra, o teatro alinha a música, a cor, o figurino, o gesto, a luz, permitindo que o indivíduo aproxime-se do conceito por variados caminhos que se complementam na medida em que se atribuem significados mutuamente, e o conjunto remete ao conceito visado. A luz torna mais significativa o gesto, que

está vestido pelo figurino, que move-se pelo palco ao som de uma melodia, e todos remetem ao objeto da aprendizagem definido pelo professor.

Enfim, as múltiplas mediações propiciadas pelo teatro em sua riqueza semântica, o estímulo para a interação social e a oportunidade que o teatro oferece para o exercício da atividade parecem ser, com efeito, alguns dos caminhos que permitem perceber o fenômeno da aprendizagem pela via teatral. Vejamos agora o estudo realizado por nós, em especial a discussão dos dados, onde pretendemos esclarecer estes pontos através do levantamento de categorias explicativas.

12 O ESTUDO

12.1 Metodologia

De maneira coerente com o que procuramos salientar no capítulo 6, dedicado a uma análise da produção nacional sobre as relações entre teatro e educação, os trabalhos publicados em nosso país sobre este tema geral não abordam o uso do teatro como recurso didático na aprendizagem de conceitos científicos. Dessa forma, não possuímos nenhuma evidência de que o teatro seja realmente eficaz enquanto recurso didático.

Devido à escassez de trabalhos nesse sentido, avaliamos nossa metodologia como sendo do tipo experimental, de caráter basicamente qualitativo e exploratório. Na medida em que buscamos levantar dados sobre um fenômeno desconhecido ou quase desconhecido, pois podemos creditar apenas ao nível do senso comum as afirmações sobre uma suposta efetividade do teatro na aprendizagem de conteúdos escolares. Dessa forma, o uso da presente metodologia justifica-se na medida em que pretendemos trazer subsídios para a discussão dessa lacuna entre afirmações do senso comum e dados levantados e discutidos cientificamente.

Nossa metodologia partiu da necessidade de se estabelecer um parâmetro de comparação entre a efetividade do ensino tradicional, centrado basicamente na exposição significativa dos conteúdos, e a efetividade de um ensino que incorpore a linguagem teatral como método de aprendizagem. Dessa forma podemos enquadrá-lo como um estudo experimental, na medida em que “Um experimento se lleva a cabo para analizar si una o más variables independientes afectan a una o más variables dependientes y por qué lo hacen.” (SAMPIERI, 1998, p. 108)

Ainda segundo SAMPIERI (1998) a variável independente corresponde à causa na relação com outra variável, considerada como variável dependente na medida em que sofre um determinado efeito provocado pela causa. Em nosso caso, a variável independente corresponde ao tipo de metodologia usado, a saber, uma metodologia tradicional baseada na exposição dos conteúdos para o grupo controle, e uma metodologia que lança mão da linguagem teatral para o grupo experimental. Ora, uma vez delimitado isso, possíveis diferenças observadas na variável dependente (a aprendizagem de determinados conceitos científicos pertinentes à disciplina de

História) só podem ser atribuídas aos diferentes tipos de metodologia empregadas (variável independente).

Segundo a classificação de SAMPIERI (1998), nosso trabalho pode ser enquadrado como um experimento “puro”. Este autor relaciona três condições para que uma pesquisa possa ser considerada como um experimento puro: a manipulação intencional de uma ou mais variáveis independentes, a aferição do efeito que a variável independente tem sobre a variável dependente, o controle ou validade interna da situação experimental. Com efeito, nossa pesquisa cumpre as três condições estabelecidas por SAMPIERI (1998), apesar do controle ou validade da situação experimental poder ser contaminada por fatores externos sobre a variável dependente, como a presença do pesquisador coordenando as atividades do grupo experimental, por exemplo. A natureza e a confiabilidade da validação interna se apresenta como a dificuldade maior de nosso delineamento metodológico.

Por outro lado, não podemos classificar nossa metodologia como um pré-experimento, pois segundo SAMPIERI (1998) o pré-experimento não implica na manipulação de uma variável independente nem há grupo de comparação ou uma referência prévia de qual era o nível do grupo antes da experimentação. O enquadramento de nosso estudo como um quase-experimento também é complexo, pois segundo SAMPIERI (1998, p. 169) o quase-experimento implica em grupos onde os sujeitos não são escolhidos aleatoriamente e onde já estão formados previamente. Apesar de nossa proposta implicar na escolha voluntária dos sujeitos, aceitamos uma possível crítica no sentido de tratar-se de um quase-experimento, por constatarmos que, apesar da escolha voluntária da amostra, dentro das atividades teatrais formaram-se sub-grupos que já deveriam estar pré-montados nas situações de sala de aula.

Em consonância com nosso referencial teórico, um primeiro cuidado na elaboração dessa metodologia e na aferição dos resultados nos foi dada por VIGOTSKI (1993, p.77) quando em nota de rodapé, ao comentar um de seus experimentos, nos relata o seguinte:

Desenhos idênticos foram mostrados a dois grupos de crianças em idade pré-escolar, com idades e nível de desenvolvimento semelhantes. Pediu-se a um grupo que representasse o desenho – o que indicaria o grau de apreensão imediata do seu conteúdo; pediu-se ao outro grupo que o descrevesse em palavras, uma tarefa que exige um grau de compreensão conceitualmente mediada. Descobriu-se que os ‘atores’ representavam o sentido da situação da ação representada, ao passo que os narradores enumeravam objetos separados.

Dessa forma, no processo de construção de conceitos científicos, o grau de abstração do pensamento da criança atinge primeiro os objetos isolados, para apenas depois abstrair as relações entre eles. É de fundamental importância para nosso estudo, portanto, determinar se a abstração conseguida durante uma “representação”, ou seja, utilizando elementos oriundos da linguagem teatral, faz-se presente posteriormente na abstração exigida pela mediação conceitual, ou seja, quando se solicita à criança que manipule tais abstrações ou relações usando apenas a linguagem verbal e escrita. A determinação entre o nível de abstração atingido durante as atividades envolvendo teatro e a operacionalidade dessas abstrações quando se exige dos alunos a resolução de atividades puramente conceituais será determinada em dois momentos distintos, a saber, a aplicação de um primeiro pós-teste logo após a intervenção metodológica, e de um segundo pós-teste aproximadamente 40 dias após o término dessa intervenção.

Na medida em que a linguagem teatral é mais física do que a linguagem conceitual, e na medida em que se pretende, nesse trabalho, demonstrar uma relação causal e necessária entre essas duas variáveis, o teatro e a aprendizagem de conceitos científicos, pretendemos demonstrar através de uma avaliação validada que a linguagem teatral é capaz de contribuir para uma aprendizagem significativa de conceitos escolares.

O primeiro passo para a elaboração de nossa metodologia consistiu em isolar um conteúdo específico da disciplina de História. Esse primeiro passo, por mais simples que possa parecer, representou já de início uma série de obstáculos. Inicialmente havíamos pensado em trabalhar com o conteúdo “Grandes Navegações”, haja visto seu potencial dramático. Ora, este tema é riquíssimo em termos teatrais e poderia resultar em pequenas peças criativas e com grande riqueza conceitual. A escolha por esse tema derivou, também, de nossa experiência como autor do espetáculo “Navegar é Preciso”, encenado pelo Grupo “Cena com Ciência” de teatro estudantil (GTB- Grupo de Teatro Bagozzi).

No entanto, nossa idéia original não pôde ser efetivada em função do calendário escolar, compromissos dos professores, necessidade de fechamento de notas ou de finalização de conteúdos tendo em vista o calendário de provas, dentre outros. Apesar do tempo despendido na execução dessa metodologia em termos da elaboração de um texto básico, análise de livros didáticos e de imagens, dentre outros, entendemos que nossa metodologia poderia ser aplicada a

qualquer conteúdo da disciplina de História, uma vez que se trata sempre da relação entre teatro e aprendizagem científica. Dessa forma, procuramos aplicar nossa metodologia acompanhando o desenvolvimento regular dos conteúdos de História em uma turma de oitava série, minimizando assim os contratempos. Feitas estas observações, o conteúdo escolhido foi Revolução Russa, contexto histórico coincidentemente relacionado com o principal autor que referencia este trabalho, Lev Vygotsky.

De qualquer modo, e de acordo com nossas pretensões, caso a utilização da linguagem teatral fosse apropriada para o aluno aprender mais e melhor os conceitos relativos às Grandes Navegações, porque não deveria sê-lo no tocante à Revolução Russa? Dessa maneira, apresentamos a seguir a metodologia empregada em nossa pesquisa. Os instrumentos utilizados no pré-teste e no pós-teste podem ser consultados no Anexo 1. Por outro lado o leitor encontrará no Anexo 2 as questões que compõem os instrumentos comentadas uma a uma em termos de sua estrutura e dos conceitos envolvidos nas mesmas.

12.2 Os sujeitos

A decisão quanto ao local de desenvolvimento de nosso estudo foi tomada devido a questões ao mesmo tempo práticas e teóricas. Do ponto de vista da praticidade, era evidente que o estudo seria melhor desenvolvido em uma escola onde tivéssemos livre trânsito e contássemos com a colaboração da direção, da equipe pedagógica e dos professores. Ora estas condições podiam ser encontradas em nosso próprio ambiente de trabalho, o que definiu a decisão quanto à unidade de ensino onde o estudo seria aplicado.

Em termos teóricos, o estudo exigia a escolha de uma turma onde os alunos possuíssem idades apropriadas à manipulação de conceitos abstratos e estivessem familiarizados com o processo geral da abstração de conceitos. Ora, estas condições começam a ser apresentadas, de modo geral, em alunos matriculados nas séries iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, alunos matriculados de quinta a oitava série nesse nível de ensino, o que permitia a aplicação do estudo em séries a partir da quinta série.

Dessa forma, o pré-teste foi aplicado para uma turma de oitava série do período vespertino de um colégio estadual localizado no bairro do Portão, o qual atende alunos provenientes de vários bairros circundantes como Xaxim, Fazendinha e Capão Raso. Com

respeito à clientela do colégio, podemos classificá-la como majoritariamente de classe média baixa com renda entre três a dez salários mínimos, segundo depoimento da diretora da escola colhido em 04/07/2005. Dentro desse universo de exatos 3262 alunos, o colégio apresenta índice médio de evasão escolar em torno de 0,3 % e índice de reprovação de aproximadamente 7%, computados os três turnos e todos os níveis de ensino (fundamental e médio). Segundo a diretora da escola, a evasão maior ocorre no turno da noite em função da necessidade desses alunos em ingressar no mercado de trabalho e à dificuldade dos egressos do EJA (Programa supletivo da SEED-PR) em acompanhar o sistema regular de ensino no período noturno. O porte da escola e a abrangência geográfica de distribuição de sua clientela pode ser considerada como representativa da população educacional pública do município de Curitiba.

Os alunos de oitava série do Ensino Fundamental representam uma população com idades médias entre 13 e 15 anos, ou seja, trata-se de adolescentes potencialmente capazes de realizar abstrações conceituais mais complexas. Por outro lado, a escolha da turma foi fortuita, pois nos deparamos com um universo de dez turmas distribuídas em oito turmas vespertinas e duas turmas do turno noturno, com aproximadamente 320 alunos. A escolha da turma atendeu a motivos pessoais, relativos à disponibilidade de horários e à dinâmica de aprendizagem da própria turma. A escolha, enfim, recaiu sobre uma turma de oitava série do período vespertino.

12.3 Pré-teste

Já esclarecemos anteriormente o conteúdo que foi trabalhado em nossa metodologia e os motivos que nortearam sua escolha. A elaboração do instrumento foi feita por nós, de comum acordo com a professora titular da turma. A validação do instrumento utilizado no pré-teste, por sua vez, foi realizada com quatro professores da área de História, incluindo o professor titular da turma. Foi solicitada a análise da clareza dos enunciados e sua pertinência para a série em questão, bem como a pertinência das relações conceituais propostas. Todas as questões do pré-teste foram elaboradas a partir do texto base sobre o conteúdo Revolução Russa, o qual consta no livro didático adotado pela escola, a saber, a coleção “Nova história crítica” de Mário Schmidt (ver Anexo 3). O objetivo do pré-teste foi verificar o conhecimento inicial dos alunos sobre o

conteúdo, seja ele obtido por meio do ambiente familiar, através da mídia ou por meio da educação formal (séries e currículos diferenciados em casos de transferências, repetência, etc).

Aplicado em fins de maio de 2005, presumia-se que a grande maioria dos alunos não possuía qualquer conhecimento desse assunto. O pré-teste foi realizado por 30 alunos e a intervenção passou a ser aplicada no dia seguinte, quando a turma foi dividida em dois grupos, experimental e de controle. A seleção da amostra foi obtida através de inscrição voluntária. Nesse momento a turma contava com exatamente 28 alunos (dois alunos que realizaram o pré-teste haviam faltado) e pediu-se que os alunos se dispusessem voluntariamente ao trabalho. Obtivemos quinze voluntários e selecionamos 14 através de sorteio, o que determinou a quantidade de exatamente 14 alunos para o grupo experimental e 14 para o grupo de controle.

O pré-teste constava de cinco questões com valor medido pelo número de conhecimentos envolvidos em cada questão. Entendemos por “conhecimentos” ou “informações” o número de conceitos ou de relações entre conceitos exigidos de um aluno para formular uma resposta correta ou selecionar uma solução correta dentre outras. Dessa forma, o pré-teste envolvia 21 conhecimentos, distribuídos da seguinte forma:

QUADRO 5 – NÚMERO E VALOR DOS CONHECIMENTOS E VALOR DE CADA QUESTÃO

Número da Questão	Número de conhecimentos	Valor de cada conhecimento	Valor da Questão
1	3	4,86	14,6
2	4	4,86	19,4
3	4	4,86	19,4
4	6	4,86	29,2
5	4	4,86	19,4

OBS: Devido a arredondamentos, o valor exato do pré-teste é de 102 pontos.

Considerando que a avaliação do pré-teste tivesse o valor de 100,0 pontos (cem pontos), o valor de cada conhecimento é obtido através da divisão do valor 100 pelo número de

conhecimentos envolvidos na avaliação. Dessa forma, dividindo-se 100 por 21 o valor de cada conhecimento é de 4,86 pontos, aproximadamente.

12.4 Grupo Experimental

Uma vez definida a população e a amostra de nosso estudo, passamos agora à descrição da metodologia utilizada com o grupo experimental para a aprendizagem do conteúdo “Revolução Russa”. Consideramos necessário enfatizar que os dois grupos (experimental e controle) receberam rigorosamente a mesma carga horária (três horas-aula) para a aprendizagem desse conteúdo. Em nossa metodologia empregamos algumas técnicas consagradas no meio teatral adaptadas para uma otimização da aprendizagem, em contraposição às metodologias mais convencionais utilizadas pelos professores dentro dos meios escolares. Os trabalhos com o grupo experimental foram realizados no salão do colégio, com a utilização do palco do mesmo. O grupo de controle permaneceu em sala com a professora titular da turma.

O grupo experimental, composto por 14 alunos (oito meninos e seis meninas), foi dividido em nossa primeira sessão de trabalho em três sub-grupos, definidos aqui como Grupo 1, Grupo 2 e Grupo 3. A composição desses sub-grupos de trabalho foi feita livremente pelos alunos, conforme as afinidades e interesses dos alunos. Consideramos importante esse procedimento para preservar um componente essencial da atividade teatral, a saber, a espontaneidade dos alunos. Passemos a uma breve caracterização de cada um desses grupos de trabalho.

O Grupo 1 foi composto por três meninas que formavam, obviamente, um grupo de amigas em ambiente de sala de aula. Ao longo dos trabalhos o Grupo 1 demonstrou-se interessado e colaborou ativamente nas atividades propostas. No entanto, foi o grupo mais reticente em apresentar seu trabalho para os colegas em especial quanto ao uso de adereços e figurinos.

O Grupo 2 foi composto por seis meninos, reunidos por algum tipo de afinidade mas sem a mesma coesão do grupo 1. Durante as sessões de trabalho o grupo 2 nos pareceu o menos comprometido com a proposta de trabalho, encarando a nosso ver as atividades mais como uma “fuga” da sala de aula. De qualquer modo, a composição por gêneros dos grupos 1 e 2 foi evidente, representando grupos exclusivamente de meninas ou de meninos.

Desse ponto de vista, o Grupo 3 foi uma exceção, pois foi composto por dois meninos e três meninas, num total de cinco alunos. Além disso, o Grupo 3 mostrou grande empenho nas atividades realizadas, bem como uma maior preocupação com a finalização formal da encenação. Com efeito, este grupo foi o único a utilizar largamente figurinos e a apresentar uma encenação consistente e bem estruturada, mesmo sem grande qualidade dramática.

Passemos agora à descrição das sessões experimentais, evidenciando passo a passo as técnicas teatrais utilizadas em nosso estudo. Antes, porém, gostaríamos de relacionar a estrutura dessas sessões com alguns pressupostos da psicologia sócio-histórica de Vygotsky.

Com respeito à sessão de número 1, procuramos resgatar o conhecimento prévio dos alunos acerca dos temas propostos, o conhecimento genérico ou “espontâneo” nas palavras de Vygotsky. Nos primeiros minutos da primeira sessão utilizamos um mapa da Europa atual ressaltando o posicionamento geográfico da Rússia, o clima, a época, procurando relacionar estas informações com o conhecimento espontâneo dos alunos acerca dos temas “continentes”, “climas” etc. Nesse aspecto, consideramos essencial que o professor utilize o maior número de materiais que esclareçam a questão da temporalidade, tais como mapas e textos da época e mapas e textos atuais. Dessa forma, a referência espaço-temporal fica mais clara ao aluno, favorecendo sua apreensão dos conceitos científicos pertinentes.

A seguir, enfatizamos a questão da colaboração inter-pares, lembrando que a atividade teatral é essencialmente uma atividade de grupo. Em seguida, fizemos uso de imagens, uma vez que o uso de imagens remete à “concretude” dos conceitos espontâneos construídos no dia a dia dos alunos. Dessa forma, a utilização de um quadro que demonstra a existência de uma classe rica e aristocrática na Rússia pré-revolucionária relaciona-se à existência de uma classe proprietária de terras formando uma verdadeira aristocracia agrária no Brasil, o que pode pertencer ao universo espontâneo de conceitos dos alunos em questão.

As sessões de trabalho seguintes procuraram valorizar a interação inter-pares, na medida em que os alunos, organizados em grupos, deveriam elaborar coletivamente um pequeno roteiro de teatro sobre o conteúdo estudado. O caráter coletivo da atividade teatral presta-se, com efeito, a uma interação social contínua, gerando dessa forma as chamadas zonas de desenvolvimento proximal (ZDP) dentro da atividade teatral.

Nessas sessões de trabalho lançamos mão também da técnica de confronto de conceitos, apontada tanto por Vygotsky quanto por Brecht e Boal como essenciais para a aprendizagem por meio do teatro. Com efeito, através da discussão e do questionamento dos conceitos utilizados pelos alunos na produção e na encenação de seus espetáculos teatrais, os mesmos são levados a tomar consciência dos equívocos e das deficiências dos conceitos utilizados, apropriando-se significativamente dos mesmos. Dessa maneira, as sessões de trabalho foram estruturadas da seguinte forma:

Aula 1 – 50 minutos

- Círculo de bate papo com os alunos sobre o tema a ser estudado: Revolução Russa, o que é uma revolução, como era e como ficou. Neste momento enfatizar também a questão temporal e geográfica, em que ano foi, onde foi, porque foi, como foi. O objetivo do círculo é verificar o conhecimento prévio dos alunos sobre o tema e preparar os alunos para o trabalho com o texto didático do livro – 10 min.
- Mensagem visual: à frente do grupo são colocados quadros e imagens relativos à revolução, alguns dos quais estão presentes no próprio livro didático. Os alunos são convidados a observar minuciosamente as imagens apresentadas e a dar suas opiniões, procurando conferir-lhes um primeiro significado. – 15 min
- História a partir de dez palavras: em grupos de quatro alunos, cada aluno deverá escrever uma lista de dez palavras utilizando o texto base do livro. A elaboração da lista é feita livremente pelo aluno, o qual é orientado a relacionar dez palavras consideradas relevantes para a compreensão do conteúdo. Pede-se aos quatro alunos para construir uma história coletiva, a partir das listagens individuais, cada qual tomando a palavra em uma ordem definida anteriormente. Um aluno começa por uma palavra de sua listagem, outro continua, partindo de uma palavra da sua e assim, sucessivamente, seguem até esgotar as palavras. A coerência interna da história deve ser respeitada na construção. No caso de algum conceito relevante não aparecer na lista de nenhum dos alunos do grupo, e dessa forma não aparecer na história final, cabe ao professor incluir o conceito na história final, de comum acordo com o grupo.

- Tarefa de casa: trazer para a próxima aula roupas e objetos que possam caracterizar personagens da revolução: o camponês, o soldado, o burguês, o aristocrata, o czar, o menchevique e o bolchevique, identificados provisoriamente a partir das atividades anteriores.

Aula 2 – 50 minutos

- Quadros de uma exposição: grupos de alunos conforme as personagens de cada quadro. Usar quadros e gravuras que mostrem cenas da revolução. Os alunos observam os quadros em seus mínimos detalhes durante cinco minutos. Após a observação os grupos elegem um aluno para coordená-los, isto é, reproduzir o quadro. O número de alunos para reprodução deve ser o mesmo que o das personagens do quadro. O aluno que está coordenando a imitação pode usar materiais (panos, móveis, máscaras, maquilagem etc..) de acordo com o que figura no quadro. Terminada a criação ou imitação, o orientador dá a dois alunos o original para que verifiquem as semelhanças. Os dois alunos podem corrigir, mas sem falar, só tocando nos companheiros. Após as correções os alunos-personagens explicam os personagens para o grupo destacando a classe social, qual o contexto da revolução, qual o significado da ação com respeito ao contexto histórico, etc. Esta atividade relaciona-se com a proposição de VYGOTSKY (1993, p. 89) de que a imitação é uma atividade eminentemente cooperativa, a qual suscita capacidades especificamente humanas da mente e pode conduzir os adolescentes a novos níveis de aprendizagem e de desenvolvimento. Dessa maneira, esta seqüência de trabalho parte das atividades desenvolvidas na aula 1, nas quais se procura relacionar os conhecimentos espontâneos dos alunos com conceitos científicos, procurando-se agora fazer com que os alunos imitem situações que remetem à esses conceitos, organizando-os então logicamente e temporalmente numa cena coerente e correta do ponto de vista da História.
- Cenas a partir de um quadro: os alunos voltam à posição de reprodução do quadro e a partir daí criam uma cena, dando continuidade à cena dramática. A cena, a partir da pose do quadro, é para ser contínua, isto é, ter princípio, meio e fim. Ao final da cena interpretada, as personagens voltam à posição inicial e ficam imóveis, como estátuas.

- A partir da história elaborada na aula anterior e das cenas criadas a partir dos quadros os alunos devem criar uma dramatização sobre o conteúdo que está sendo estudado. A dramatização pode ser feita apenas usando as histórias de 10 palavras ou as cenas a partir de quadros ou resultar de uma combinação de ambas.
- Tarefa de casa: ensaiar as falas e estudar as personagens.

Aula 3 – 50 minutos.

- A aula toda é dedicada aos ensaios e caracterizações. Devido ao tempo escasso não esperamos que as encenações tenham uma qualidade dramática boa, mas que sejam corretas do ponto de vista conceitual. O importante nessa etapa final do trabalho é que os grupos mostrem seu trabalho uns aos outros, e que ao final de cada apresentação os alunos expliquem o que foi apresentado para a platéia, a qual é convidada a tecer comentários sobre a encenação. Essa técnica, cujos elementos essenciais consistem na maneira de representar possibilitada pelo Efeito de estranhamento ou Efeito V e na interação contínua entre palco e platéia através da interrupção do espetáculo, da improvisação, do questionamento das palavras e ações e da utilização de recursos técnicos como projeções foi desenvolvida por Brecht em seu teatro épico e aplicada no Brasil por Augusto Boal. A mediação do professor para a finalização dos trabalhos é essencial. Com efeito, cabe ao professor levantar questões, apontar contradições e indicar outras soluções dramáticas e narrativas possíveis, levando o aluno a confrontar-se com os conceitos utilizados e a tomar consciência da insuficiência ou do acerto dos mesmos.

12.5 Grupo Controle

O grupo controle, composto por 14 alunos, abordou o conteúdo sobre a Revolução Russa através de aulas expositivas, leitura do texto do livro didático adotado pelo colégio e resolução de exercícios. Segundo a professora titular da turma, responsável pelo grupo controle, as atividades ocorreram normalmente e dentro do prazo previsto em nosso estudo, ou seja, três horas aula.

12.6 Pós-teste

O pós-teste foi realizado por 25 (vinte e cinco) alunos da série (cinco haviam faltado naquele dia) e exigia dos alunos 27 (vinte e sete) conhecimentos, portanto seis conhecimentos a mais do que o pré-teste em função da ampliação da questão n° 5 e da inclusão da questão n° 6.

Da mesma forma que o pré-teste, o pós-teste também foi validado por quatro professores, obedecendo-se aos mesmos critérios solicitados quando da validação do pré-teste, ou seja, clareza dos enunciados, pertinência dos enunciados para a série em questão, clareza das relações entre os conceitos solicitados.

Considerando-se que a avaliação tinha valor 100 (cem) e que constava de 27 (vinte e sete) conhecimentos, obtém-se o valor de cada conhecimento dividindo-se 100 (valor da prova) por 27 (n° de conhecimentos), o que nos dá o valor de 3,70370 pontos para cada conhecimento.

12.7 Análise e Interpretação dos dados

A análise e interpretação dos dados levará em consideração a trajetória individual de cada aluno e a trajetória dos grupos nas sessões de ensino a partir do uso do teatro. Buscou-se estabelecer categorias explicativas do desempenho dos alunos do grupo experimental a partir da análise do material coletado segundo a perspectiva teórica adotada por nós.

13 RESULTADOS

Os quadros 6 e 7 a seguir expressam os resultados obtidos pelos alunos dos grupos experimental e de controle no pré-teste e no pós-teste. Em ambos os casos, os resultados obtidos foram calculados respeitando a proporcionalidade entre os grupos. Com relação ao desempenho no pré-teste, vejamos os resultados.

QUADRO 6 – DESEMPENHO DOS ALUNOS NO PRÉ-TESTE – MAIO 2005

GRUPO	NÚMERO DE ALUNOS	TOTAL DE PONTOS	MÉDIA DE APROVEITAMENTO
TOTAL DE ALUNOS	30	942,15	31,4%
CONTROLE	16	558,51	34,91%
EXPERIMENTAL	14	383,64	27,4%

FONTE: GRUPO EXPERIMENTAL E CONTROLE

NOTA: O pré-teste abrangeu 21 conhecimentos. O valor de cada conhecimento é de 4,86 pontos. Para a obtenção dos resultados acima foi respeitada a proporcionalidade entre os grupos.

Considerando que a média adotada pela escola em questão para efeito de promoção do aluno de uma série para outra é de 60 pontos, tomamos esta média como o parâmetro ideal de aproveitamento dos alunos. Dessa forma, as médias de aproveitamento obtidas pelos alunos no pré-teste podem ser consideradas muito baixas.

O total de pontos obtido pelos alunos dessa série (30 alunos no momento de aplicação do pré-teste) foi de 942,15, o que resulta numa média de 31,405 pontos, ou seja, a turma como um todo obteve um aproveitamento percentual no pré-teste de 31,4%. O grupo controle, composto por 16 (dezesseis) alunos obteve um total de 558,51 pontos, o que indica uma média de 34,91 pontos ou 34,91% de aproveitamento no pré-teste. Já o grupo experimental composto por 14 (quatorze) alunos obteve um total de 383,64 pontos, o que indica uma média de 27,40 pontos ou 27,4% de aproveitamento. Lembramos que entre o dia de aplicação do pré-teste e o início da aplicação de nossa metodologia haviam faltado dois alunos, o que resultou naquele momento em 14 alunos compondo o grupo experimental e 14 alunos compondo o grupo de controle.

No dia 25 de maio, quando foi aplicado o primeiro pós-teste, haviam 25 alunos presentes, dos quais 15 pertenciam ao grupo de controle e 10 alunos haviam participado da metodologia

envolvendo teatro, ou seja, faziam parte do grupo experimental. O primeiro pós-teste apresentou os seguintes resultados:

QUADRO 7 - DESEMPENHO DOS ALUNOS NO PRIMEIRO PÓS-TESTE – MAIO 2005

GRUPO	NÚMERO DE ALUNOS	TOTAL DE PONTOS	MÉDIA DE APROVEITAMENTO
TOTAL DE ALUNOS	25	1137,04	45,48%
CONTROLE	15	625,94	41,73%
EXPERIMENTAL	10	511,1	51,1%

FONTE: GRUPO EXPERIMENTAL E CONTROLE

NOTA: O pós-teste abrangeu 27 conhecimentos. O valor de cada conhecimento é de 3,70370 pontos. Para a obtenção dos resultados acima foi respeitada a proporcionalidade entre os grupos.

Mais uma vez tomando como parâmetro ideal um aproveitamento de 60%, o qual corresponde a média adotada pela escola em termos de promoção dos alunos para as séries subsequentes, verificamos que o total de pontos obtidos pelos alunos dessa série no primeiro pós-teste foi de 1137,04 pontos (25 provas), valor esse que dividido pelo número de alunos que resolveram a prova resulta numa média de 45,48 pontos, ou seja, a turma como um todo obteve um aproveitamento percentual no pós-teste de 45,48%.

Conforme verificamos acima, o desempenho dos alunos do grupo de controle no pré-teste foi de 34,9% de aproveitamento e de 27,4% para os alunos do grupo experimental. Com respeito ao desempenho no pós-teste, o resultado obtido pelos alunos do grupo de controle foi de 41,7%, enquanto os alunos do grupo experimental conseguiram um desempenho de 51,1%. Dessa maneira, verificamos que o desempenho dos alunos do grupo de controle entre o pré-teste e o pós-teste apresentou um acréscimo de 6,82%, enquanto os alunos do grupo experimental conseguiram melhorar seu desempenho em 23,7%, o que indica uma acentuada melhora no desempenho dos alunos que participaram das aulas com metodologia baseada no teatro. Os dados acima podem ser melhor visualizados no Quadro 8, o qual indica as variações no aproveitamento dos alunos comparando-se os resultados obtidos no pré-teste e no primeiro pós-teste.

QUADRO 8 – DESEMPENHO DOS ALUNOS DO GRUPO EXPERIMENTAL NO PRÉ-TESTE E NO PRIMEIRO PÓS-TESTE – MAIO 2005

GRUPO	NÚMERO DE ALUNOS PRÉ-TESTE	NÚMERO DE ALUNOS PÓS-TESTE	TOTAL DE PONTOS PRÉ-TESTE	TOTAL DE PONTOS PÓS-TESTE	MÉDIA PRÉ-TESTE	MÉDIA PÓS-TESTE	VARIAÇÃO
TOTAL DE ALUNOS	30	25	942,15	1137,04	31,4%	45,48%	14,1%
CONTROLE	16	15	558,51	625,94	34,9%	41,73	6,82%
EXPERIMENTAL	14	10	383,64	511,1	27,4%	51,1%	23,7%

FONTE: GRUPO EXPERIMENTAL E CONTROLE

A aprendizagem do grupo experimental parece estar relacionada ao uso do teatro como metodologia possível para o ensino e para a aquisição de conceitos escolares. Pretendemos esclarecer o papel do teatro e sua contribuição para a aprendizagem por meio do uso de categorias que expliquem a trajetória de alunos e de grupos nas aulas experimentais.

Uma vez tabulados os dados do pré-teste e do primeiro pós-teste, vejamos agora os resultados expressos no Quadro 9 obtidos pelos alunos do grupo experimental e do grupo controle no segundo pós-teste, aplicado no dia 1/8/2005. Com respeito aos alunos que realizaram o segundo pós-teste, levamos em consideração na tabulação dos resultados apenas os alunos que haviam realizado o primeiro pós-teste. Dessa forma, o grupo de controle ficou reduzido a 14 alunos (eram 15 no primeiro pós-teste), e o grupo experimental manteve-se com 10 alunos, como no primeiro pós-teste.

QUADRO 9 – DESEMPENHO DOS ALUNOS DO GRUPO EXPERIMENTAL E DO GRUPO DE CONTROLE NO SEGUNDO PÓS-TESTE – AGOSTO 2005

GRUPO	NÚMERO DE ALUNOS NO SEGUNDO PÓS-TESTE	TOTAL DE PONTOS OBTIDOS	APROVEITAMENTO
TOTAL DE ALUNOS	24	985	41,04%
CONTROLE	14	542	38,7%
EXPERIMENTAL	10	443	44,3%

FONTE: GRUPO EXPERIMENTAL E CONTROLE

NOTA: O segundo pós-teste abrangeu 31 conhecimentos. O valor de cada conhecimento é de 3,23 pontos. Para a obtenção dos resultados acima foi respeitada a proporcionalidade entre os grupos.

Os resultados obtidos acima indicam uma queda no aproveitamento em relação ao primeiro pós-teste, seja considerando-se a média da turma, seja considerando-se isoladamente o desempenho dos grupos experimental e de controle. A queda no desempenho foi mais acentuada no grupo experimental, o qual, mesmo assim, mostrou um melhor aproveitamento do que o grupo de controle, ficando também acima da média da turma. Vejamos agora as variações observadas entre os primeiro e o segundo pós-teste.

QUADRO 10 – VARIAÇÕES NO DESEMPENHO DOS ALUNOS ENTRE O PRIMEIRO E O SEGUNDO PÓS-TESTE – AGOSTO 2005

GRUPO	NÚMERO DE ALUNOS PRIMEIRO PÓS-TESTE	NÚMERO DE ALUNOS NO SEGUNDO PÓS-TESTE	TOTAL DE PONTOS NO PRIMEIRO PÓS-TESTE	TOTAL DE PONTOS NO SEGUNDO PÓS-TESTE	MÉDIA PRIMEIRO PÓS-TESTE	MÉDIA SEGUNDO PÓS-TESTE	VARIAÇÃO (NEGATIVA)
TOTAL DE ALUNOS	25	24	1137,04	985	45,48%	41,04%	- 4,44%
CONTROLE	15	14	625,94	542	41,73%	38,7%	- 3,03%
EXPERIMENTAL	10	10	511,1	443	51,1%	44,3%	- 6,8%

FONTE: GRUPO EXPERIMENTAL E CONTROLE

Apesar do primeiro pós-teste indicar um acréscimo da aprendizagem mais significativo pelo uso do teatro enquanto metodologia, o segundo pós-teste nos indica um declínio da

aprendizagem mais acentuado exatamente entre os alunos que participaram do grupo experimental. Por meio da discussão e da análise de nossos dados a partir de categorias explicativas extraídas de nosso referencial teórico e da observação do material coletado pretendemos discutir tanto o melhor desempenho do grupo experimental quanto o decréscimo mais acentuado apresentado pelos alunos desse grupo no segundo pós-teste.

13.1 Desempenho individual dos alunos do grupo experimental

O desempenho dos alunos do grupo experimental no pré-teste e nos dois pós-teste foi apontado anteriormente, mas apenas em termos quantitativos. Como podemos interpretar tal desempenho? A que se deve a queda do aproveitamento dos alunos entre o primeiro e o segundo pós-teste? Podemos considerar a manutenção de um melhor aproveitamento do grupo experimental como um dado significativo?

Além dos dados quantitativos, os quais apontam um melhor desempenho dos alunos do grupo experimental, mas pouco esclarecem a respeito desse desempenho, vejamos agora dados qualitativos que permitam esclarecer os resultados obtidos, seja através da análise do desempenho individual e dos grupos experimentais nas aulas utilizando teatro, seja através da utilização de categorias explicativas extraídas de nosso referencial teórico a partir da observação criteriosa do material coletado.

Vejamos inicialmente o desempenho individual dos alunos nos três testes aplicados, fornecendo uma descrição sumária dos comportamentos apresentados individualmente pelos alunos em cada sessão de trabalho utilizando o teatro. Lembramos que o trabalho com o grupo experimental foi efetuado dividindo-se os alunos em três subgrupos experimentais, aqui identificados como Grupo 1, 2 e 3. O quadro abaixo utiliza os pré-nomes dos alunos para identificá-los, e apresenta os resultados conforme o grupo a que pertencem, ou seja, primeiro são relacionados os resultados dos alunos do Grupo 1, abordando-se na seqüência os resultados do Grupo 2 e do Grupo 3.

QUADRO 11 – DESEMPENHO INDIVIDUAL DOS ALUNOS NOS TESTES APLICADOS E RESUMO DE SUAS ATIVIDADES – AGOSTO 2005

Aluno – N° de chamada	Grupo	Pré Teste	Descrição das atividades			1° Pós teste	2° Pós teste
			aula 1	aula 2	aula 3		
Daniel – 9	1	10%	Prestou atenção no início da aula, manteve-se disciplinado no restante	Aagitado, pouco contribuiu na atividade do quadro	Aluno ativo, deu sugestões, discreto na encenação.	41%	39%
Guilherme – 12	1	15%	Discreto e interessado, sem iniciativa	Permaneceu reservado colaborou ativamente no roteiro	Mostrou iniciativa, colaborou na organização do grupo	33%	48%
Alisson – 2	1	19%	Mostrou reserva e interesse, pareceu mostrar muita atividade	Mais descontraído assume a liderança das atividades	Coordena as ações auxilia e esclarece seus colegas	52%	65%
Luís – 17	1	19%	Desinteressado e com grande dispersão.	Omisso, permanece distante das atividades	Participação discreta sem iniciativa	22%	19%
Renan – 24	1	15%	O mais agitado e indisciplinado do grupo	Demonstrou maior interesse	Colaborou na organização, trouxe figurinos	48%	36%
Patrícia – 20	2	34%	Demonstrou entusiasmo, fez várias perguntas	Trouxe figurinos, mostrou interesse e concentração	Coordenou o trabalho, conduziu os ensaios	44%	39%
Karlize – 15	2	58%	Reservada mas com grande nível de interesse	Fez perguntas, trouxe figurinos.	Procurou conferir Grande dramaticidade ao seu personagem	67%	48%
Priscila – 21	2	39%	Aluna tímida, pareceu mostrar interesse, não fez perguntas	Colaborou com o grupo, reticente em executar as atividades	Nível de interesse e de atividade prejudicados por sua timidez	67%	42%
Rafael – 23	3	44%	Reservado, não fez perguntas, alto nível de atividade	Colaborou ativamente no roteiro, trouxe figurinos.	Ajudou na organização mostrou interesse, trouxe figurinos	82%	52%
Alana – 1	3	19%	Participou, fez perguntas, mostrou-se desinibida	Trouxe figurinos, ajudou no roteiro, ajudou a organizar o grupo	Representou seu papel com desenvoltura, mostrou interesse	56%	55%

Ora, além dessa descrição sumária das atividades dos alunos do grupo experimental, vejamos ainda as variações percentuais dos mesmos entre o pré-teste e os dois pós-testes.

QUADRO 12 – VARIAÇÕES PERCENTUAIS DO DESEMPENHO DOS ALUNOS ENTRE O PRÉ-TESTE E OS DOIS PÓS-TESTES – AGOSTO 2005

ALUNO E Nº DE CHAMADA	GRUPO	PRÉ-TESTE	1º PÓS-TESTE	VARIAÇÃO ENTRE O PRÉ-TESTE E O 1º PÓS-TESTE	2º PÓS-TESTE	VARIAÇÃO ENTRE O PRÉ-TESTE E O 2º PÓS-TESTE
Daniel – 9	1	10%	41%	31%	39%	29%
Guilherme – 12	1	15%	33%	18%	48%	33%
Alisson – 2	1	19%	52%	33%	65%	46%
Luís – 17	1	19%	22%	3%	19%	0%
Renan – 24	1	15%	48%	33%	36%	21%
Patrícia – 20	2	34%	44%	10%	39%	5%
Karlize – 15	2	58%	67%	9%	48%	- 10%
Priscila – 21	2	39%	67%	28%	42%	3%
Rafael – 23	3	44%	82%	38%	52%	8%
Alana – 1	3	19%	56%	37%	55%	36%

O Quadro 12 acima indica na coluna Pré-teste o desempenho dos alunos antes da aplicação da metodologia. Com respeito ao Grupo 1, foi o que apresentou os resultados mais próximos do esperado, com todos os alunos ficando abaixo de 20% no aproveitamento, resultado compatível para alunos que teoricamente nunca tinham estudado o conteúdo.

As alunas do Grupo 2, por sua vez, obtiveram um resultado no pré-teste superior ao esperado, com duas alunas alcançando aproveitamento acima de 30% e a aluna Karlize atingindo 58% de aproveitamento, o maior de todo o grupo experimental.

Já os dois alunos do Grupo 3 obtiveram resultados díspares, com a aluna Alana obtendo 19%, portanto dentro do previsto, e o aluno Rafael atingindo 44%, o segundo melhor desempenho do grupo experimental.

Considerando os dados do primeiro Pós-teste e a variação do desempenho dos alunos com relação ao pré-teste, façamos um breve comentário sobre os resultados.

Os alunos do Grupo 1 mostraram um desempenho no pós-teste bastante diferenciado, mas extremamente coerente com nossos dados qualitativos, os quais podem ser observados sinteticamente no Quadro 10, e com maior riqueza de detalhes na descrição da atuação dos grupos e dos alunos ao longo das aulas experimentais, descritas no item abaixo.

Com respeito ao Grupo 1, três alunos (Daniel, Alisson e Renan) obtiveram um acréscimo no desempenho de aproximadamente 30%, o que corresponde às nossas observações quanto a participação dos mesmos nas aulas. O aluno Luís obteve o menor acréscimo no desempenho, apenas 3%, resultado que também corresponde a postura apática, distante e dispersa do aluno nas aulas e dentro do grupo. Com respeito ao aluno Guilherme, obteve um acréscimo de 18% em seu desempenho, o que pode corresponder a dificuldade desse aluno em integrar-se nas atividades coletivas do grupo.

As mesmas observações podem ser aplicadas à variação entre o pré-teste e o 2º pós-teste, conforme dados tabulados na última coluna do Quadro 12. Com efeito, os alunos Daniel e Renan, mesmo com decréscimo de aprendizagem, mantiveram no segundo pós-teste uma variação no desempenho superior a 20% com respeito ao pré-teste, com o aluno Daniel quase atingindo 30%. O aluno Alisson obteve não apenas o melhor aproveitamento dentre todos os alunos do grupo experimental, com 65% de acertos no segundo pós-teste, como também a maior variação de desempenho entre o pré-teste e o segundo pós-teste com 46%, dados consistentes com as atividades do aluno ao longo das aulas. Por último, os dados do aluno Guilherme mostram uma uniformidade surpreendente na variação de desempenho nos dois pós-testes, ou seja, 33%.

Com respeito ao Grupo 2, as alunas Patrícia e Karlize mostraram variações de desempenho uniforme no primeiro pós-teste, em torno de 10%. Essa uniformidade pode ser atribuída à participação relativamente semelhante de ambas dentro do grupo. Um dado surpreendente foi a variação de 28% verificada no caso da aluna Priscila, considerada por nós como a mais reticente na execução das atividades, sem que tivesse deixado de participar das mesmas.

Por outro lado, a variação verificada no segundo pós-teste foi bastante desigual. Enquanto as alunas Patrícia e Priscila obtiveram variações de 5% e 3% respectivamente, a aluna Karlize apresentou desempenho negativo de 10%, um dado intrigante que discutiremos à luz de nossas categorias.

Por último, os alunos Rafael e Alana, remanescentes do Grupo 3, apresentaram no primeiro pós-teste uma variação uniforme de 37% e 38% respectivamente, coerente com a uniformidade das ações do grupo durante as aulas.

Com respeito à variação de desempenho no segundo pós-teste, a aluna Alana mostrou uniformidade com respeito ao primeiro pós-teste, mantendo 36% de variação. Já a variação do aluno Rafael foi bem menor, de apenas 3%. No entanto, ao observarmos o desempenho dos dois alunos apenas no segundo pós-teste, desconsiderando a variação, veremos que ambos obtiveram um aproveitamento muito semelhante e acima de 50%.

13.2 Participação dos alunos e dos grupos nas aulas experimentais

A par dos dados quantitativos apresentados acima, vejamos agora uma descrição qualitativa dos grupos experimentais através da evolução desses grupos ao longo das aulas com teatro, passando então à descrição do desempenho dos alunos de cada grupo nestas mesmas sessões.

GRUPO 1 – 5 meninos

Grupo disperso, composto por Daniel, Guilherme, Alisson, Luís e Renan, mas dotado de uma certa homogeneidade, pois trata-se de um grupo de amigos previamente formado em sala de aula. Dos três grupos, é o menos interessado e o que menos apresenta atividade, sendo necessárias constantes intervenções de minha parte para mobilizá-los. Como todos os alunos do grupo experimental, estes alunos se dispuseram voluntariamente para o trabalho, mas a partir da primeira aula percebemos que tal disponibilidade se devia muito mais a oportunidade de sair da sala de aula do que a um interesse intrínseco pela atividade teatral.

O comportamento dos cinco alunos desse grupo foi bastante parecido em todas as sessões de trabalho, nas quais permaneceram invariavelmente juntos. Junto à parede do fundo do salão existe uma mesa e algumas cadeiras, local que foi escolhido pelo grupo para desenvolver as atividades propostas. Com efeito, em todas as aulas, foi nesse local que o grupo permaneceu.

Dos cinco membros desse grupo apenas um aluno se destacou. Com efeito, o aluno Alisson dança hip-hop, e faz performances pelo salão em todas as três sessões. Na verdade, três

meninos do grupo dançam ou tentam dançar, mas sem dúvida apenas este aluno dá mostras de competência na execução dos passos dessa dança. Vejamos o desempenho desse grupo ao longo das três aulas.

AULA 1 - No início da aula os alunos do Grupo 1 mostraram-se mais atentos, talvez devido ao fato dessa aula inicial ser a mais parecida com uma aula “tradicional”, ou seja, baseada na exposição de conteúdos através do uso de mapa, mesmo sendo realizada no salão do colégio e com os alunos dispostos em círculo. A atividade seguinte, desenvolvida a partir de quadros e fotografias da revolução, será a base futura do trabalho desse grupo. Com efeito, a cena final desse grupo, apresentada na aula três, será a que mais fielmente seguirá a atividade de montagem de quadros. No momento de execução dessa atividade, os alunos Renan e Guilherme do grupo 1 foram muito participativos, fazendo perguntas e observações a todo instante.

A construção da lista de dez conceitos, por outro lado, foi executada com muita dispersão e fuga do tema. Com efeito, a leitura do texto e a escolha dos conceitos não despertou a atividade desse grupo, sendo concluída após constantes intervenções de minha parte. Finalmente, após a conclusão da lista, quando pediu-se ao grupo que narrasse uma história sobre a Revolução Russa utilizando os conceitos, este grupo cometeu uma série de contradições e incongruências, revelando que a leitura do texto havia sido extremamente superficial e que os alunos não dominavam o sentido de vários conceitos de sua lista.

AULA 2 – Foi sem dúvida a aula menos produtiva desse grupo, com os alunos mantendo uma postura dispersa e indisciplinada o tempo todo. Ao chegarmos no salão, os alunos desse grupo ocuparam imediatamente seu espaço no fundo do salão, dando início a um grande show de hip-hop. Enquanto os outros dois grupos se acomodavam, prefiri deixar os alunos desse grupo a vontade, permitindo que o show prosseguisse por cerca de cinco minutos.

Dei início à aula solicitando que os grupos mostrassem rapidamente o que haviam trazido de casa e de que maneira pensavam usar os objetos relacionando-os com a Revolução Russa. Esta tarefa simplesmente não foi realizada por este grupo, o único a não trazer qualquer objeto, adereço, figurino ou música nesta aula. Na verdade, este foi o grupo que menos utilizou

elementos de figurino na encenação da última aula, limitando-se praticamente a reproduzir o quadro através de algumas mesas e cadeiras.

Dei início à atividade de representar os quadros através da escolha de uma imagem por cada grupo. Feita a escolha, os alunos dos grupos 2 e 3 passaram a estudar as imagens e desenvolver as cenas, enquanto os alunos do grupo 1, sempre no fundo do salão, sentaram-se em círculo, no chão, mantendo a imagem escolhida no centro. Apesar disso, conversaram sobre assuntos alheios, e apenas começaram a desenvolver a atividade quando o aluno Alisson tomou a frente do processo, rascunhando um esboço de cena a partir do quadro escolhido. A reprodução do quadro e o desenvolvimento da cena foi executado pelos grupos 2 e 3, enquanto o grupo 1 não conseguiu finalizar a atividade.

O final da aula foi dedicada a estruturar a cena final a ser apresentada no encontro seguinte. Esta cena podia ser desenvolvida pelos grupos livremente, ou seja, os grupos podiam utilizar os quadros, a lista de palavras ou uma mistura de ambas. Os grupos não eram obrigados a fazer uso dos exercícios executados nas aulas 1 e 2 para construir a cena, mas deviam desenvolver um roteiro que fosse correto do ponto de vista dos conceitos históricos pertinentes à Revolução Russa.

Esta última atividade mais uma vez foi executada precariamente por esse grupo, sendo iniciada apenas depois de mais uma intervenção de minha parte. Finalmente o grupo começou a produzir um roteiro, com o aluno Alisson coordenando mais uma vez as atividades do grupo.

AULA 3 – Aula dedicada à encenação, seguida por comentários. O grupo estruturou sua cena a partir da figura reproduzida na página 53 do livro didático utilizado pela turma, a qual ilustra as classes altas da Rússia pré-revolucionária sendo carregadas pelo povo, sob açoites dos cossacos. Apesar da falta de organização, o grupo desempenhou a tarefa. Ao serem questionados pelo professor e pelos colegas a respeito da cena, das personagens e sobre o sentido das falas, o grupo justificou suas opções com respostas vagas, apesar de alguns bons argumentos. Vejamos uma breve descrição do comportamento dos membros do grupo ao longo das sessões de trabalho.

Daniel: aluno pouco participativo, ao longo da primeira sessão de trabalho acompanhou com atenção as explicações e fez algumas perguntas e observações a respeito do que foi dito a partir

do mapa e do quadro. Da mesma forma que os outros membros do grupo, permaneceu alheio a atividade das dez palavras, embora tivesse dado algumas sugestões. Ao longo da segunda aula permaneceu sentado observando os colegas dançando hip-hop. Quando o grupo sentou-se em círculo e passou a desenvolver uma cena a partir de um quadro, teve participação discreta. Como já dito, a dispersão desse grupo e as conversas paralelas fizeram com que este grupo fosse o único a não finalizar a atividade. O final da aula dois, dedicado a elaborar uma cena sobre a Revolução Russa, marcou o início de uma maior participação desse aluno na elaboração do roteiro. Por fim, quando iniciamos a terceira aula, este aluno foi bastante ativo dando sugestões e idéias quanto à melhor condução da história. No momento seguinte, reservado à encenação, o aluno teve participação discreta, apesar de colaborar no sentido da organização do grupo.

Luís: aluno apático desde o início da primeira aula, ouviu as explicações dadas sobre o conteúdo a partir do mapa e das figuras sem participar. Da mesma forma que os outros membros do grupo, não mostrou grande interesse pela elaboração da lista de conceitos e de uma história a partir dessa lista. No início da aula seguinte, participou do “show” de hip-hop na condição de aprendiz. Com efeito, enquanto os alunos Alisson e Renan executavam passos da dança, este aluno procurava aprender os passos, executando-os desajeitadamente. De todos os alunos do grupo, parece ter sido o mais omissos na produção da cena a partir de um quadro e na produção da história a ser encenada na última aula. Na última aula, teve uma participação discreta quanto à organização do grupo e a disposição dos objetos e cenários.

Guilherme: aluno discreto e interessado, mas sem grande iniciativa. Permaneceu atento ao que foi dito no início da primeira aula, mas pouco colaborou na elaboração da lista de palavras e na história. Ao longo da segunda aula sua atuação dentro do grupo parece ter sido ofuscada pelos outros colegas, mais ativos e entregues a todo instante a conversas paralelas. Com efeito, não tenho certeza se esse aluno era realmente apático ou se o seu caráter reservado impediu-o de participar com maior desenvoltura nas atividades em grupo. De qualquer forma, ao longo da segunda aula, mostrou-se interessado na construção da cena a partir de um quadro e na elaboração da cena a ser apresentada na última aula, mas com participação discreta em termos de sugestões e idéias. Durante a encenação, colaborou organizando o palco, indicando aos colegas as

falas e posições e desempenhando seu papel. Pareceu manter um alto nível de interesse e de atividade, mesmo sem demonstrar isso em seu comportamento.

Renan: o aluno mais disperso e indisciplinado dentro do grupo. Além de não se envolver nas atividades propostas, contribuiu para tumultuar o ambiente. O caráter piadista e agitado desse aluno o levava a provocar constantemente as meninas dos outros grupos. Quando as atividades da aula 1 foram iniciadas este aluno pouco participou com comentários ou perguntas, demonstrando muita indisciplina a partir do final da aula 1 e em boa parte da aula seguinte. Como todos os alunos desse grupo, mostrou maior interesse na elaboração do roteiro a partir do final da aula 2, contribuindo com idéias e sugestões, muitas das quais com conteúdo humorístico. Finalmente, quando a encenação do grupo foi apresentada, desempenhou seu papel de maneira descontraída, acabando por tumultuar um pouco o ambiente. No entanto, destacou-se por ter sido o único aluno a trazer figurinos para a encenação.

Alisson: ao longo das sessões, este aluno foi o que mais demonstrou interesse pelas atividades. Dentro do grupo, que obviamente já estava formado em sala, este aluno pareceu demonstrar uma certa liderança natural por saber dançar bem o hip-hop, e demonstrou amplamente isso no salão no segundo encontro. Dentre os cinco alunos desse grupo, é o mais calado e reservado, e aquele que demonstrou maior envolvimento com o trabalho. Ao longo da primeira aula, não fez qualquer comentário ou pergunta sobre as explicações dadas a partir do mapa, e quando passamos a analisar as imagens, tampouco fez qualquer comentário, apesar de acompanhar com grande interesse os comentários feitos por mim e pelos colegas. Ao longo das três aulas, em nenhum momento este aluno colocou publicamente suas idéias ou dúvidas, buscando sempre a minha orientação de maneira particular. Ao final da segunda sessão de trabalho, é o aluno que procura construir algo, esboçando algumas falas no caderno. Dentro do grupo, é o aluno que irá demonstrar os melhores resultados.

Grupo 2 – 3 meninas

Grupo composto pelas alunas Patrícia, Priscila e Karlize. Como o grupo 1, este grupo também é composto por alunos que já mantêm relações de amizade em sala de aula, ou seja, representam uma situação de interação social já previamente montada em sala de aula. Comparativamente ao grupo 1, o Grupo 2 desenvolveu um trabalho mais interessado e participativo. Apesar do comportamento desse grupo ser parecido ao dos outros grupos nas atividades propostas na sessão 1 de trabalho, a partir da sessão 2 parecem agir de maneira espontânea e criativa. Apesar de grande autonomia e da mesma forma que o grupo 3, o grupo 2 sempre procurou orientação, contribuindo com idéias e cumprindo as tarefas. Este grupo foi o único a tentar a utilização de uma sonoplastia. Com efeito, na segunda sessão pediram aos meninos dos outros grupos que “encenassem” uma manifestação, gravando os brados da “multidão” contra o czar, o qual utilizaram na última sessão dedicada a encenação. Seu desempenho é descrito na seqüência:

AULA 1- Como os outros alunos, ficaram atentas nas explicações a partir do mapa e participaram ativamente através de perguntas. Com respeito à leitura dos quadros e à elaboração da lista de palavras, cumpriram esta tarefa com empenho. Ao final da elaboração da lista, já pensavam em um roteiro, que se delinearía na sessão seguinte. Desde o início o grupo mostrou-se bastante homogêneo, em parte pelo fato de já estar pré-formado em sala de aula. Este fato, aliado ao grande interesse demonstrado pelo grupo pelas atividades, permite-nos pensar que houve uma interatividade bastante acentuada entre essas alunas, uma vez que discutiam constantemente as tarefas propostas.

AULA 2 – Na segunda aula, as alunas executaram a atividade de montagem dos quadros a partir da fotografia de um operário russo agachado ao lado do corpo de um companheiro morto. Este operário está apanhando uma bandeira vermelha e olha fixamente à frente, dando a entender que está disposto a continuar a luta. A encenação a partir do quadro produzida pelo grupo lançou mão de informações contidas no texto do livro didático sobre o processo revolucionário russo, em especial as diferenças entre as revoluções de fevereiro e de outubro. Após a execução dessa tarefa, o grupo se dedicou à produção de sua própria cena, a qual lançou mão essencialmente das

mesmas idéias utilizadas nesse trabalho. A cena desse grupo foi largamente discutida comigo, e tratava basicamente da diferença entre as duas revoluções de 1917.

AULA 3 – Nesta última aula, uma das participantes desse grupo mostrou uma característica singular, colocando muitos obstáculos à idéia de se apresentar em público, mesmo sendo este público os colegas de classe, ou talvez exatamente por isso. A justificativa baseava-se no fato das alunas vestirem roupas masculinas, boinas e pintarem bigodes, uma vez que a cena tratava da ação de operários revolucionários. Enfim, a resistência dessa aluna comprometeu o desempenho do grupo, a ponto de realizarmos uma nova encenação sem o restante dos outros alunos, após o término dessa terceira sessão. O desempenho das alunas em termos individuais é descrito a seguir:

Patrícia: desde o começo foi a aluna do grupo que mais demonstrou entusiasmo pela atividade. Foi a aluna que procurou dar uma maior qualidade técnica ao trabalho, sempre instigando e coordenando as atividades. Na primeira aula, foi uma das alunas mais interessadas em elaborar uma história coerente a partir da lista de dez palavras. Ao final dessa aula, buscou nossa orientação, quando sugerimos a possibilidade de utilizar outras histórias ou mesmo a livre criação de um roteiro para contar a história da Revolução Russa. Nesse momento, surgiu a idéia de contar a história de um operário que evolui de uma posição política mais conservadora ou “menchevique” para uma posição revolucionária ou “bolchevique”. Com efeito, será essa a linha predominante na produção do grupo nas aulas seguintes.

Na aula seguinte, esta aluna colaborou trazendo figurinos e procurando tornar mais exato o roteiro a ser encenado. Ao final dessa sessão, a aluna mobilizou o grupo para que fosse feito um pré-ensaio. Obviamente, a aluna estava preocupada em encenar um bom trabalho. Por sua solicitação, o grupo fez um breve ensaio no final dessa aula, com as cortinas fechadas.

Priscila: foi uma aluna participativa e que colaborou com idéias e sugestões, mas sempre muito reticente no momento de executar as atividades de caráter teatral que envolviam a apresentação para uma platéia. Esta aluna receava ser alvo de piadas por parte dos colegas e não concordava com a idéia de ter que se vestir de homem. Apesar de minha sugestão de trocar o personagem

masculino por um feminino, o que acentuaria o papel das mulheres no processo revolucionário, isto também não foi aceito, pois sua resistência era de expor-se em público. Dessa forma, a atividade de reprodução de quadros na aula 2 foi realizada com dificuldade, e a encenação da aula 3 foi interrompida duas vezes, sendo realizada apenas no final desta aula, quando os demais alunos do grupo experimental se retiraram, sendo encenada apenas para o professor.

Karlize: aluna tímida e reservada, demonstrou bom nível de atividade, apesar da aluna Patrícia sempre procurar conduzir as atividades. Durante a primeira aula não levantou dúvidas ou fez observações, mas a partir da segunda aula trocou idéias e sugestões vivamente com suas colegas, buscando encontrar uma solução comum. Na atividade de reprodução de quadros e encenação da aula 2 mostrou grande concentração e perfeccionismo, procurando reproduzir as expressões e gestos das figuras retratadas. Já na aula 3, mais uma vez, foi dentre todos os alunos do grupo experimental a que mais buscou uma expressão dramática adequada para seu personagem. Em termos de organização, colaborou ativamente com as colegas na hora da encenação.

Grupo 3 – 1 menino e 1 menina

O Grupo experimental 3 foi o grupo mais interessante de acordo com nossos pressupostos teóricos e metodológicos. Com efeito, já a partir da primeira aula, os alunos desse grupo demonstraram grande interesse, questionando as informações apresentadas e levantando questões. Da mesma forma que o Grupo 2, ao final da primeira sessão este grupo já esboçava um roteiro, o qual seria desenvolvido nas sessões seguintes. O Grupo 3 mostrou a peculiaridade de uma interação entre meninos e meninas, o que não foi observado nos outros grupos.

O grupo 3 foi o que perdeu o maior número de integrantes entre o pré-teste e os dois pós-testes. Com efeito, dos cinco alunos que o compunham originalmente, apenas dois restavam quando da realização do segundo pós-teste, pois três dos alunos participantes ou não haviam realizado o primeiro pós-teste ou haviam mudado de escola. Dessa forma, o resultado do trabalho desse grupo pode ser verificado pelos dados dos dois alunos remanescentes. Ao longo da segunda sessão de trabalho, este grupo já havia definido um roteiro básico, o qual foi ensaiado ao final dessa aula.

O trabalho do grupo na terceira aula, dedicada à encenação, demonstrou a qualidade das interações sociais desenvolvidas neste grupo. Com efeito, de todos os grupos, este foi o mais organizado e o que mais explorou o recurso de figurinos. Apesar da escassez de tempo, o grupo foi capaz de apresentar uma encenação coerente e eficaz, mesmo sem grande qualidade dramática. Basicamente, a peça encenada foi estruturada a partir de dois narradores que relataram fatos referentes ao conteúdo estudado, cenas que iam sendo apresentadas na medida em que os narradores iam contando a história. Vejamos a evolução do grupo ao longo das aulas.

Aula 1 – Da mesma forma que nos casos anteriores, os alunos desse grupo acompanharam as informações passadas a partir do mapa, e contribuíram com perguntas e comentários sobre os quadros. O grupo foi formado quando da elaboração da lista de palavras, nos indicando que não se tratava de um grupo pré-formado em ambiente de sala de aula. Com respeito à elaboração da lista de palavras, foi o grupo que mais se envolveu nessa tarefa, elaborando relações consistentes entre os conceitos escolhidos. Ao final da aula, da mesma maneira que o grupo 2, os alunos desse grupo buscaram orientação, demonstrando especial interesse sobre a história da princesa Anastácia, a qual serviria nas próximas sessões de base para o trabalho desse grupo.

Aula 2 – Nesta sessão, o grupo surpreendeu em termos do uso abundante de figurinos. Um dos alunos desse grupo se destacou por trazer, nesta e na última sessão, numa enorme sacola repleta de roupas, fitas, bonés e outros adereços. Este grupo desempenhou a reprodução dos quadros com muita organização e criatividade, já procurando articular o seu roteiro a esta atividade. Ao final dessa atividade, este grupo empenhou-se em construir uma história que tinha claramente a personagem da princesa Anastácia como eixo principal, embora procurando ligar a este roteiro os conceitos evidenciados pela lista de palavras. O grupo 3 foi o que menos utilizou o exercício dos quadros na elaboração final da encenação, apesar de tê-lo realizado a contento nesta sessão de trabalho.

Aula 3 – Nesta aula, o grupo de alunos foi o mais empenhado em ensaiar a encenação procurando aprimorar o resultado. Quando solicitei aos alunos que os grupos iniciassem a representação, este grupo foi o primeiro a iniciar a encenação, o que demonstrou autoconfiança e segurança na

realização do trabalho. Vejamos agora o desempenho individual dos alunos desse grupo, lembrando ao leitor que três alunos desse grupo não realizaram o segundo pós-teste, não sendo computados. Dessa forma, vejamos o desempenho dos dois alunos remanescente deste grupo ao longo das três sessões de trabalho.

Alana: aluna extrovertida, desde o início da primeira aula mostrou interesse pelas informações a respeito da Revolução Russa, manifestando grande interesse pelas imagens. Com respeito à atividade com a lista de conceitos, o desempenho da aluna foi bastante igual ao dos outros alunos. Na aula seguinte, a aluna cumpriu a tarefa trazendo um belo vestido que seria seu figurino na aula seguinte, no papel da princesa Anastácia. Participou ativamente da reprodução do quadro, da discussão do roteiro para a encenação final e dos ensaios realizados por esse grupo tanto ao final da segunda aula como no início da terceira sessão. Da mesma forma que os colegas, mostrou grande organização na hora de proceder a encenação.

Rafael: aluno reservado, não participou com perguntas ou observações nas questões propostas na primeira aula. A partir da segunda aula esse aluno notabilizou-se pelo fato de carregar uma sacola enorme com inúmeros objetos de cena. Este aluno, apesar de sua reserva, foi bastante atuante na execução do roteiro a partir das dez palavras, o qual acabou não sendo aproveitada pelo grupo em sua encenação.

Na segunda aula, quando se pediu uma reprodução de quadros, o aluno foi reticente, apesar de desempenhar suas funções a contento. Ao final da segunda aula, participou ativamente da produção do roteiro básico do grupo, demonstrando grande capacidade de trabalho em equipe. Durante a terceira aula, foi um dos narradores da peça, não representando nenhum personagem. No entanto, antes do grupo iniciar a encenação, era visível o grau de interesse e de atividade desse aluno, ajudando e orientando os colegas.

14 DISCUSSÃO DOS DADOS

A partir da análise criteriosa do material coletado identificamos categorias explicativas que permitiram interpretar e discutir os dados coletados. Vejamos a seguir as categorias que consideramos válidas para este fim, relacionando-as com os resultados obtidos. Antes, porém, lembremos dos resultados gerais obtidos pelos grupos experimental e de controle no pré-teste e nos dois pós-teste aplicados.

O pré-teste indicou um aproveitamento de 34,91% dos alunos do grupo controle contra um aproveitamento de 27,4% dos alunos do grupo experimental, indicando uma vantagem de 7,5 pontos percentuais a favor do grupo controle, conforme o Quadro 6 (p. 196). Com respeito ao primeiro Pós-teste o grupo de controle obteve um aproveitamento de 41,73%, enquanto o grupo experimental atingiu 51,1% de aproveitamento, o que indica uma variação de desempenho de 6,82% para o grupo de controle e de 23,7% para o grupo experimental, conforme demonstrado nos Quadros 7 e 8 (p. 197-198). Por fim, o segundo Pós-teste, mesmo apresentando um maior decréscimo no aproveitamento do grupo experimental, indicou um aproveitamento de 38,7% do grupo controle contra 44,3% de aproveitamento do grupo experimental, o que indica um aproveitamento de quase 6% a mais do grupo experimental sobre o grupo controle.

Dessa maneira, gostaríamos de enfatizar que, entre a aplicação do pré-teste e do segundo pós-teste, o grupo experimental passou de uma situação de 7,5% de desvantagem no aproveitamento com relação ao grupo controle para um aproveitamento de quase 6% superior no momento de aplicação do segundo pós-teste. Vejamos as categorias que permitem tornar esses dados mais inteligíveis: interesse, interação social, atividade e mediação do professor.

14.1 Interesse

Entendemos por interesse ao conjunto de comportamentos que indicam um envolvimento dos alunos nas atividades propostas. Identificamos como critérios válidos para demonstrar o interesse dos alunos a procura por orientação junto ao professor para a realização das atividades; o uso de recursos teatrais para a montagem da encenação, tais como figurinos e sonoplastia, e a

busca por uma melhor qualidade dramática; a concentração e a dedicação dos alunos, dentro de seus grupos, para a realização das várias atividades propostas.

Segundo a análise do interesse, destacamos os grupos 2 e 3. O Grupo 2, composto por três alunas, demonstrou ao longo das três sessões um alto grau de interesse. Com respeito a aluna Priscila, extremamente reticente ao fato de expor-se aos colegas, não consideramos este fato um indicador de menor interesse da mesma nas atividades propostas, dada à sua participação nas atividades desenvolvidas pelo grupo. Este grupo buscou constantemente esclarecimentos da parte do professor, desenvolveu as atividades com alto grau de concentração e buscou, a todo instante, a utilização de recursos teatrais para a montagem da encenação final. Com efeito, o grupo 2 lançou mão de recursos tais como figurino, maquiagem (para a caracterização de personagens masculinos) e foi o único grupo a tentar usar o recurso da sonoplastia.

Quanto ao grupo 3 o interesse foi identificado pela preocupação em conferir à sua encenação uma estrutura dramática coerente e eficaz do ponto de vista técnico, através da utilização de dois narradores que desempenhavam a função de fio narrativo, em torno dos quais o grupo desenvolveu a representação de cenas que ilustravam a narração desses dois alunos. Além disso, o grupo 3 utilizou largamente figurinos, buscando caracterizar desse modo os grupos sociais presentes na revolução. Ao longo da execução do trabalho, este grupo comportou-se de modo semelhante ao grupo 2, com alto grau de concentração na execução do roteiro e na distribuição de tarefas, além de constantes interpelações ao professor, seja para tirar dúvidas, seja para buscar soluções cênicas e narrativas que conferissem ao seu trabalho uma melhor qualidade técnica.

Com respeito ao grupo 1, foi o que demonstrou o menor grau de interesse, sendo necessário a intervenção constante do professor para que as atividades fossem executadas. Nesse sentido, a nossa impressão é a de que as atividades simplesmente não teriam sido realizadas caso o professor não tivesse intercedido constantemente no trabalho do grupo. Apenas na segunda metade da segunda sessão de trabalho o grupo pareceu ter se mobilizado com mais intensidade, seja em função das intervenções do professor, seja por uma mudança no comportamento dos alunos, em especial do aluno Alisson, o qual demonstrou sem dúvida o maior interesse na execução das atividades propostas.

Com respeito ao Grupo 2, entendemos que o nível de interesse demonstrado por estas alunas justificam em parte os resultados alcançados pelas mesmas em termos de desempenho. As alunas Patrícia e Priscila obtiveram um aproveitamento de 34% e 39% no pré-teste, respectivamente, e de 44% e 67% no primeiro pós-teste, apresentando índices de acréscimo no desempenho de 10% e 28%. Quanto ao segundo pós-teste, a variação no desempenho foi de 5% e 3%. Ora, estes dados demonstram similaridade com a descrição das atividades das alunas nas aulas experimentais, com destaque para a aluna Priscila, reticente na execução das atividades, mas com nível de interesse similar a de suas colegas na execução das atividades dentro do grupo.

A aluna Karlize, no entanto, apresenta um desempenho diferenciado. Enquanto no Pré-teste obteve o maior aproveitamento entre todos os alunos do grupo experimental (58%), mantendo bom aproveitamento no primeiro pós-teste (67%), no segundo pós-teste foi a única aluna do grupo experimental a ter um desempenho negativo. De nosso ponto de vista, este dado não pode ser creditado ao nível de interesse da aluna, haja visto sua participação ativa nos trabalhos do grupo, sua colaboração e busca por uma boa qualidade técnica.

Quanto aos alunos do Grupo 1, três deles (Daniel, Alisson e Renan) mostraram grande similaridade na variação de desempenho no primeiro pós-teste, em torno de 33%, com o aluno Guilherme alcançando variação menor (18%). No segundo pós-teste, no entanto, o desempenho desses alunos mostrou alterações condizentes com o interesse mostrado pelos mesmos nas aulas. Enquanto o aluno Daniel obteve uma variação uniforme entre os dois pós-testes, com 31% e 29%, o aluno Guilherme atingiu no segundo pós-teste a variação obtida pelos colegas (33%) no primeiro pós-teste, o que reflete o nível de interesse do mesmo nas atividades. O aluno Renan, por sua vez, caracterizado por nós como o mais agitado do grupo, apresentou um decréscimo no aproveitamento de 33% no primeiro pós-teste para 21% no segundo pós-teste, o que nos parece indicar um reflexo da falta de concentração e da dispersão do mesmo nas atividades.

Dois alunos representam, ao nosso ver, os extremos desse grupo. Enquanto o aluno Alisson mostrou o maior nível de interesse do grupo, coordenando e conduzindo as ações do mesmo, o aluno Luís mostrou-se o tempo todo apático, participando das atividades do grupo apenas como executor das ações determinadas pelos colegas. Ora, a disparidade de interesse entre esses dois alunos é demonstrada pelos dados. Enquanto o aluno Alisson mostrou uma variação de desempenho no primeiro pós-teste de 33%, o aluno Luís obteve apenas 3%. A diferença no

desempenho dos dois também foi mais acentuada no segundo pós-teste, com o aluno Alisson obtendo uma variação de 46%, a melhor entre todos os alunos do grupo experimental, e o aluno Luís não apresentando nenhum acréscimo em seu desempenho.

De modo geral, entendemos que o desempenho obtido pelos alunos do Grupo 1 foi o que melhor ilustrou o grau de interesse dos mesmos nas atividades, uma vez que o aluno com maior interesse obteve o melhor desempenho, no caso do aluno Alisson, o aluno com menor interesse obteve variação nula no segundo pós-teste, no caso do aluno Luís, e os alunos que mostraram um nível de interesse intermediário obtiveram variações no desempenho entre os dois casos extremos, no caso dos alunos Daniel, Guilherme e Renan.

Por fim, os dois alunos do Grupo 3 obtiveram variações de desempenho diferentes, embora o aproveitamento no segundo pós-teste tenha sido muito semelhante. Com efeito, o aluno Rafael obteve o melhor aproveitamento entre todos do grupo experimental no primeiro pós-teste, com 82% de acertos e uma variação de 38%, enquanto a aluna Alana obteve um aproveitamento menor (56%), mas uma variação semelhante (37%). O segundo pós-teste mostrou uma situação inversa, com índices de aproveitamento semelhante de 52% para o aluno Rafael e de 55% para a aluna Alana, mas com variação muito díspar de 8% e 36%, respectivamente. De todo modo, a diferença significativa entre estes dois alunos no pré-teste (44% para o Rafael e 19% para a Alana) foi dissipada no segundo pós-teste (52% para o Rafael e 55% para a Alana), o que é condizente com o nível de interesse bastante similar demonstrado por todos os alunos desse grupo durante as aulas, notando-se a participação mais discreta e reservada do aluno Rafael e a participação mais extrovertida da aluna Alana.

14.2 Interação Social

Neste trabalho, entendemos por interação social a troca de idéias, reflexões e sugestões realizadas pelos alunos dentro de seus grupos a partir da problematização propiciada pelo uso de diferentes materiais e de diferentes metodologias empregadas durante as aulas utilizando teatro.

Entendemos que a interação social dentro dos grupos pode ocorrer de forma autoritária ou cooperativa, definindo-se a interação social autoritária como as situações onde um ou mais membros do grupo impõem soluções e propostas à revelia da vontade dos outros membros. A

interação social cooperativa, por outro lado, é marcada pela aceitação comum das sugestões e idéias lançadas pelos alunos individualmente através de discussões e da coordenação dos diferentes pontos de vista. Nas atividades cooperativas várias pessoas trabalham em conjunto para a realização do mesmo fim, apesar dos objetivos individuais poderem ser distintos.

Entendemos que a interação social é um dos elementos mais fecundos disponibilizados pelo teatro para a aprendizagem em ambiente escolar, isso porque o teatro é uma atividade eminentemente coletiva, de forma que a obra de arte teatral jamais é resultado do trabalho individual, mas sempre da interação social verificada entre os indivíduos envolvidos na atividade.

Em nosso caso, o nível de interação social foi considerado satisfatório nos grupos 2 e 3, e considerado insuficiente no caso do grupo 1. Em relação ao grupo 1, verificamos grande dispersão entre os alunos e baixa colaboração entre os pares, em grande parte devido ao pouco interesse demonstrado pelos alunos desse grupo. As atividades cooperativas entre os alunos desse grupo iniciaram-se, com efeito, quando o aluno Alisson tomou a frente do trabalho de construção da encenação, funcionando como catalizador para a colaboração dos outros alunos desse grupo. Com efeito, na terceira sessão de trabalho o grau de colaboração entre os alunos aumentou consideravelmente, apesar de uma certa desorganização das atividades.

Com respeito ao grupo 2, as situações de interação social também foram significativas. Com efeito, as alunas desse grupo demonstraram através da troca constante de idéias e de sugestões o caráter coletivo de sua produção. O nível de organização de seu trabalho, percebido através da divisão de tarefas, também indica o nível de cooperação social atingido por esse grupo. O trabalho coletivo e as situações de interação social foram marcadas pelo caráter peculiar da aluna Priscila, extremamente reticente quanto a idéia de que as soluções adotadas pelo grupo seriam encenadas publicamente. A característica dessa aluna, no entanto, não a impediu de colaborar para o andamento do trabalho dentro do grupo, uma vez que suas reservas diziam respeito ao caráter teatral da atividade, ou seja, quando se pressupõe uma interação entre atores e público.

O grupo 3, por outro lado, demonstrou um maior número de situações expressivas de interação social, seja pela participação relativamente uniforme dos membros desse grupo na adoção das soluções tomadas, seja pela disponibilidade dos alunos em ouvir as propostas dos colegas e em ajustar os pontos de vista individuais numa solução comum. Apenas este grupo

reuniu, a meu ver, alunos que não participavam no ambiente de sala de aula do mesmo grupo de amigos, ou seja, não estava pré-formado. Além disso, nenhum dos membros desse grupo se destacou nas sessões de trabalho por um maior nível de atividade, nenhum assumiu uma “liderança” natural perante seus pares. O grau de interesse e a busca por um bom resultado técnico conferiram ao trabalho desse grupo um caráter de verdadeira criação coletiva. Salientamos que o acompanhamento e a aferição da aprendizagem dos alunos desse grupo limitou-se a dois alunos remanescentes em função de alguns alunos terem faltado ou terem se transferido de escola no momento de aplicação do primeiro pós-teste.

Com respeito aos resultados de aprendizagem obtidos pelos alunos do grupo experimental, consideramos que os mesmos expressam, de maneira relativamente coerente, a maior ou menor participação dos alunos nas situações de interação social. Dessa forma, os alunos Daniel, Guilherme e Renan do Grupo 1 apresentaram um aproveitamento no primeiro e no segundo pós-teste condizente à sua colaboração na adoção de soluções comuns. O aluno Alisson, presente na maior parte das discussões dentro do grupo, apresentou os melhores resultados, enquanto o aluno Luís, pouco colaborativo, não apresentou nenhum acréscimo na aprendizagem entre o pré-teste e o segundo pós-teste. Entendemos que o Grupo 1 apresentou os resultados mais condizentes com as situações de interação social verificadas durante as aulas, da mesma forma que o observado quanto a categoria de interesse.

As alunas do Grupo 2, por outro lado, demonstraram uma participação nas situações de interação bastante superior aos alunos do Grupo 1, o que se reflete no maior aproveitamento das mesmas no primeiro e no segundo pós-teste. Com respeito aos resultados obtidos pela aluna Karlize, consideramos que seu baixo desempenho no segundo pós-teste (apenas 48% de aproveitamento e variação negativa no desempenho de 10% em relação ao pré-teste) não pode ser creditado à sua ausência nas situações de interação ou ao fato das interações terem sido coercitivas. Com efeito, não verificamos em nenhum dos grupos situações de interação autoritárias, e pensamos que o aproveitamento dessa aluna no segundo pós-teste talvez possa ser melhor compreendido diferenciando-se a aprendizagem do desempenho.

Por fim, os alunos do Grupo 3 apresentaram um padrão de interação social semelhante ao Grupo 2 através de situações colaborativas e com um caráter coletivo evidente. Já apontamos anteriormente o fato do Grupo 3 ter sido o único composto por meninos e meninas, o que pode ter

determinado situações de interação diferenciadas com relação aos outros dois grupos. De qualquer modo, os alunos desse grupo discutiram longamente o roteiro a ser encenado durante a segunda aula, apresentando constante troca de idéias, sugestões e soluções. Ao final dessa aula, o grupo já havia definido toda a estrutura da encenação através do uso de dois narradores. O grupo finalizou os trabalhos definindo tarefas entre seus membros, de modo que no início da aula seguinte este grupo dedicou-se a ensaiar sua encenação, com as cortinas do palco fechadas, afinando diálogos, marcações e o uso de figurinos. Sem dúvida, o trabalho do grupo foi o mais organizado e o que apresentou a melhor qualidade dramática, resultado direto das situações de interação social colaborativas e disciplinadas.

A qualidade do trabalho coletivo do grupo, aliado ao interesse dos alunos, resultou num aproveitamento e numa variação do desempenho superior aos dois outros grupos. Com efeito, da mesma forma que afirmamos considerar os resultados do Grupo 1 elucidativos por refletirem o interesse e a participação dos alunos nas situações de interação social, os resultados do Grupo 3, claramente superiores aos dos alunos dos outros grupos (com exceção do aluno Alisson, do Grupo 1), refletem a coordenação do interesse desses alunos através de interações sociais colaborativas.

Dessa forma, o aluno Rafael atingiu o maior aproveitamento entre todos os alunos do grupo experimental no primeiro pós-teste, com 82% de aproveitamento e uma variação de 38% em relação ao pré-teste. Já a aluna Alana obteve 56% de aproveitamento no primeiro pós-teste, mas com uma variação semelhante de 37%. No segundo pós-teste, por outro lado, estes dois alunos obtiveram aproveitamento semelhante de 52% e 55%, respectivamente, resultado inferior apenas ao do aluno Alisson, do Grupo 1. A variação de desempenho no segundo pós-teste apresentou grande diversidade entre os alunos Rafael e Alana (8% e 36% respectivamente), diferença que pode ser atenuada se observarmos a diferença de aproveitamento entre os dois no pré-teste (44% e 19% respectivamente).

14.3 Atividade

Outra categoria identificada por nós para interpretar os resultados obtidos nos testes é a atividade. Por atividade entendemos todas as ações, sejam elas mentais ou não, desempenhadas

pelos alunos ao longo das aulas e que convergiram para a montagem da encenação na terceira aula. Por outro lado, desconsideramos as ações dos alunos que não eram convergentes com as atividades propostas ou com o trabalho final. Evidentemente, só é possível relatarmos na descrição qualitativa dos grupos as atividades observáveis. O fato de considerarmos na definição de atividade também as atividades mentais remete à possibilidade de termos indicativos da atividade mental através dos dados que indicam o desempenho dos alunos. Ora, a participação de um aluno reservado, tímido ou introspectivo nos trabalhos propostos não deve ser confundida com apatia, e pode, por outro lado, encobrir intensa atividade mental.

Dessa maneira, entendemos ser possível identificar níveis de atividade classificando-os como alto, médio ou baixo na medida em que os alunos estejam envolvidos em atividades convergentes aos objetivos propostos pela metodologia ou não. Em nosso ponto de vista, mesmo as atividades mentais podem ser assim classificadas pois resultam em produtos (qualidade do roteiro, uso de figurinos ou de sonoplastia, refinamento técnico da encenação) observáveis.

A partir dessas observações, consideramos que o Grupo 1 mostrou um nível de atividade baixo, apesar da grande agitação e mobilidade dos alunos durante as aulas. Ora, o fato dos alunos mostrarem-se em constante movimento, dançarem, fazerem piadas e demonstrarem outros comportamentos não afins com o trabalho proposto não será considerado como pertinente a esta categoria.

Por outro lado, a partir da metade da segunda aula, o fato destes alunos terem sentado em círculo e trabalhado de maneira relativamente silenciosa em torno da figura escolhida demonstrou um nível de atividade muito maior do que o verificado na primeira aula, mesmo o grupo não tendo concluído a tarefa proposta. Ao longo da terceira aula, mais uma vez, o grupo demonstrou um nível de atividade baixo, verificado pela falta de organização, pelo clima de brincadeira entre os alunos e por uma certa balbúrdia no momento da apresentação da encenação. Neste último encontro, mais uma vez o aluno Alisson foi o que demonstrou o maior nível de atividade, pois acabou desempenhando o papel de coordenador do grupo, orientando seus colegas quanto ao posicionamento no palco, as falas, a disposição do cenário. O aluno Renan também deve ser citado, pois o fato deste aluno ter colaborado com a encenação trazendo alguns figurinos indica não só um maior nível de atividade como também de interesse.

Os grupos 2 e 3, como nos casos anteriores, demonstrou nesta categoria grande semelhança. Com efeito, pensamos ser possível considerar os alunos desse dois grupos numa mesma perspectiva. Estes alunos mantiveram-se relativamente silenciosos e concentrados ao longo das três sessões, procuraram desenvolver as atividades propostas com diligência e dedicação, buscaram orientação constantemente e mostraram-se preocupados com a qualidade técnica da encenação. Na última sessão de trabalho, em especial, demonstraram bastante organização e utilizaram claramente informações das duas aulas anteriores na execução do trabalho final.

Outro dado que nos parece relevante e que indica, a nosso ver, tanto a presença de atividade quanto de interesse foi o fato dos grupos 2 e 3 terem ensaiado suas encenações no final da segunda aula e no começo da última aula, na medida em que almejavam realizar seus trabalhos com um melhor nível de excelência técnica, resguardadas as limitações de tempo e de recursos de que dispunham.

Como analisamos os alunos de forma agrupada, dividindo-os em alunos agitados e brincalhões, mas com pouca atividade (Grupo 1) e alunos relativamente silenciosos e concentrados, mas com grande atividade (Grupos 2 e 3), destacamos o caso da aluna Priscila, do grupo 2, como uma exceção. Com efeito, devido ao fato dessa aluna mostrar resistência à idéia de se expor aos colegas, isto poderia ser encarado como um obstáculo para uma maior evidência de interação social entre as alunas, prejudicando ao mesmo tempo o nível de interesse e de atividade do grupo. Apesar desta restrição ter bloqueado as ações da aluna no momento da encenação, não impediu que a mesma apresentasse uma atividade similar à de suas colegas na concepção e montagem da encenação, o que se reflete no desempenho da mesma.

A respeito dos resultados, a categoria atividade vêm reforçar, ao nosso ver, as conclusões anteriores a respeito do interesse e da interação social. O Grupo 1, mais uma vez, devido à dispersão das ações de seus integrantes, apresentou resultados inferiores aos dos alunos do Grupo 2 e 3, os quais direcionaram suas ações ao longo das aulas para o objetivo comum da encenação.

Considerando que as diferentes categorias utilizadas por nós encontram-se entrelaçadas, e que um maior interesse implica geralmente em maior disponibilidade para interações sociais colaborativas e maior atividade, pensamos ser possível generalizar as análises anteriores quanto

ao interesse e a interação social para o desempenho dos alunos em função dessa categoria. Lembramos apenas os casos peculiares das alunas Priscila e Karlize e do aluno Alisson.

Quanto à aluna Priscila, verificamos que suas ressalvas quanto ao expor-se para colegas não resultou em prejuízo para seu interesse, atividade ou qualidade das interações sociais, o que é representado por índices de aproveitamento de 67% no primeiro pós-teste e 42% no segundo pós-teste.

A aluna Karlize, por outro lado, constitui o caso mais intrigante entre todos os alunos do grupo experimental, devido ao seu baixo desempenho no segundo pós-teste. Com efeito, já indicamos anteriormente que o resultado dessa aluna não pode ser creditado nem ao interesse, nem à sua participação em situações de interação social colaborativas nem tampouco à sua atividade visível, devido ao destaque da aluna em todas estas categorias. Como já dito, uma possível interpretação de seu resultado no segundo pós-teste reside na diferenciação entre desempenho e aprendizagem. Nesse sentido, podemos admitir que a aprendizagem ocorreu, mas que o desempenho da aluna foi prejudicado no dia da aplicação do segundo pós-teste por fatores extrínsecos à situação de aprendizagem propriamente dita, tal como problemas pessoais, de saúde ou outros.

Outra interpretação possível para o caso da aluna em questão reside no papel da imaginação dentro da atividade teatral. Como já indicamos, esta aluna apresentou um comportamento semelhante ao de suas colegas do Grupo 2 em termos de interesse, atividade e em situações de interação social colaborativas. No entanto, foi a aluna que procurou, a todo instante, conferir ao seu trabalho uma melhor qualidade dramática. Dessa forma, o componente imaginário na construção da personagem e nas situações históricas que o envolvem parece ter sido maior sobre o trabalho dessa aluna do que na atuação de suas colegas.

A preocupação maior em representar a personagem de acordo com o roteiro esboçado por seu grupo parece ter suplantado a fidelidade à correção histórica dos conceitos envolvidos, o que acarretou numa distorção desses conceitos, refletindo-se num baixo desempenho dessa aluna no segundo pós-teste.

Um aspecto positivo da imaginação reside na possibilidade do aluno em ampliar o significado do conteúdo ou das ações da personagem em questão. Com efeito, através da imaginação, o aluno pode explorar as fronteiras da história, considerando possibilidades que não

ocorreram, atitudes que não eram coerentes com a condição social das personagens, sentimentos que não poderiam ser sentidos.

Por outro lado, a imaginação pode ser considerada como negativa quando o aluno não consegue diferenciar o conteúdo imaginado do conteúdo cientificamente correto, quando a imaginação impede que o aluno abandone a concretude do trabalho teatral em direção à abstração dos conteúdos exigida pela aprendizagem, enfim, quando a imaginação impede que o aluno desenvolva a reflexão crítica sobre o fazer teatral. Como dissemos acima, podemos admitir que a imaginação tenha comprometido o desempenho dessa aluna no segundo pós-teste.

Quanto ao aluno Alisson, já destacamos seu interesse e seu papel central nas situações de interação social dentro do Grupo 1. A mesma avaliação fazemos a respeito de sua atividade, considerando-o como o aluno do Grupo 1 que apresentou a maior afinidade entre as atividades desempenhadas e nossa proposta de trabalho.

14.4 Mediação do professor

A mediação efetuada pelo professor está ligada diretamente à metodologia utilizada, pois a definição da metodologia já incluía o tipo de mediação que seria exercida pelo professor durante as aulas. Com respeito à metodologia, vejamos inicialmente qual das atividades empregadas nas aulas com o teatro foi mais eficaz.

Nesse aspecto, destacamos negativamente a elaboração da lista de dez palavras como base para uma narrativa, e destacamos positivamente a utilização dos quadros ou imagens, sua reprodução estática e a encenação conseqüente. Dessa forma, o trabalho com os quadros mostrou-se mais eficaz na medida em que despertou nos alunos maior interesse, proporcionou maior quantidade de situações de interação social colaborativas, motivou a atividade e exigiu do professor maior quantidade de mediações.

Com respeito à lista de dez conceitos, é necessário relacionar este fato com o próprio desenvolvimento cognitivo do aluno segundo a perspectiva da teoria sócio-histórica. Ora, é público o fato de Vygotsky estabelecer uma distinção entre o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial do aluno, existindo assim níveis diferenciados de desenvolvimento.

Segundo esse mesmo raciocínio, a mediação conceitual é mais complexa e mais abstrata do que as mediações que envolvem elementos concretos, tais como as disponibilizadas pela linguagem teatral.

Dessa forma é natural que a mediação conceitual não tenha tido a mesma aceitação do que a mediação representada por imagens, dado o maior nível de abstração representado pelos conceitos e ao fato dos alunos estarem no início da aprendizagem deste conteúdo. A par disso, foi notável a baixa solicitação dos alunos por esclarecimentos na atividade envolvendo conceitos, e seu significativo acréscimo no tocante às imagens. Aparentemente, a mediação conceitual foi utilizada pelos alunos como recurso para interpretar e conferir significado às imagens, num movimento dialético entre símbolos abstratos e concretos que enriqueceram a ambos. Por outro lado, foram raros os casos de alunos que pediram auxílio na elaboração da lista de palavras ou na construção da narrativa a partir dela, indicando que as mediações conceituais disponibilizadas pelas explicações do professor foram pouco utilizadas para o esclarecimento dos conceitos envolvidos.

Em outras palavras, parece que a mediação através de imagens, de fotografias e de quadros favorecem ou estimulam os alunos para um maior nível de abstração, notadamente conceitual, o que se verifica na maior quantidade de intervenções dos alunos junto ao professor solicitando explicações e esclarecimentos quanto às situações retratadas nas imagens.

Esta evidência sugere que nossa metodologia deveria ser corrigida, ou seja, o trabalho com as imagens e fotografias deveria anteceder o trabalho com os conceitos, e não o contrário, como fizemos. De todo modo, descrevemos a seguir a mediação do professor, tal como solicitada pelos alunos ao longo do desenvolvimento das tarefas.

Com respeito ao início das atividades na aula 1, baseada no uso de um mapa e na exposição dos conteúdos, a mediação do professor limitou-se a prestar os esclarecimentos solicitados pelos alunos. À medida em que falávamos da Rússia, apontando sua localização no mapa, seu clima e a diferença cronológica entre a revolução e os dias de hoje, vários alunos fizeram observações e comentários, os quais foram simplesmente corrigidos ou ilustrados pelo professor.

A seguir, continuamos a expor o conteúdo utilizando fotografias e imagens pertinentes à revolução. No entanto, nesse momento, não se pediu outra coisa aos alunos a não ser observar

detalhadamente as fotografias e imagens apresentadas. Por exemplo, sobre o quadro mostrando a família real russa, foi solicitado aos alunos que observassem os detalhes do quadro, o tecido, as jóias, os penteados, a postura. Da mesma forma, sobre a imagem relativa ao Domingo Sangrento solicitamos aos alunos que observassem os corpos, as pessoas correndo, a amplidão da praça. Alguns comentários foram feitos nesse momento, expressando admiração ou surpresa, sem maiores questionamentos.

Por fim, passamos à atividade de elaboração da lista de dez conceitos. Com respeito a esta atividade, o grupo 1 não concluiu a tarefa proposta, enquanto os grupos 2 e 3 dedicaram-se com empenho na realização da mesma, levantando dúvidas, sugerindo soluções e pedindo orientação. Nestes casos, a mediação do professor ocorreu basicamente esclarecendo as relações entre os conceitos. De modo geral, verificamos que o número de perguntas do professor aos alunos foi consideravelmente maior do que os questionamentos dos alunos ao professor.

Ao final dessa primeira aula, ao solicitarmos a tarefa para a aula seguinte, orientamos os alunos no sentido de trazerem figurinos, objetos de cena e outros acessórios que pudessem enriquecer os trabalhos a serem realizados nas duas últimas aulas. Nesse momento, alguns alunos fizeram questionamentos ou observações a respeito de quais materiais poderiam trazer (boinas, capas, vestidos etc).

Ao iniciarmos a segunda aula, demos início à atividade de reprodução dos quadros, com cada grupo escolhendo um “diretor” que deveria coordenar os trabalhos do grupo. Após explicarmos o exercício, os alunos puseram-se a trabalhar sobre os quadros escolhidos e a desenvolver a continuação da cena e sua finalização. A quantidade de dúvidas levantadas nos pareceu menor neste momento em comparação com a primeira aula, talvez por que alguns dos conceitos envolvidos já estivessem relativamente claros aos alunos.

Após a conclusão desse exercício, os alunos foram orientados a elaborar a encenação final, a ser representada na aula seguinte. A partir desse momento as intervenções do professor novamente aumentaram, sem dúvida por tratar-se de uma atividade que exigia autonomia do grupo na definição do roteiro a ser encenado bem como exigia do grupo a conciliação de conceitos científicos com a linguagem teatral, ou seja, unir numa mesma ação a linguagem abstrata da ciência com a linguagem pictórica, física e plástica do teatro. A parte final da segunda

aula foi marcada pela discussão de soluções, por sugestões e pela interrelação das idéias do grupo com o auxílio do professor.

Por fim, a terceira aula como um todo foi dedicada a ensaios e à apresentação das encenações. Nesta terceira aula a quantidade de solicitações ao professor foi consideravelmente menor, limitando-se a pequenos ajustes sobre o trabalho feito na aula anterior. Com respeito a esta aula, a maior parte das intervenções do professor foi feita após a encenação do trabalho de cada equipe. Com efeito, consideramos esta intervenção como o recurso fundamental do professor para facilitar a aprendizagem dos conteúdos a partir do teatro.

Esta intervenção permite aos alunos e ao público refletir sobre as passagens encenadas, corrigir as relações entre os conceitos, evidenciar eventuais contradições e ampliar, através do questionamento crítico, o espaço do palco, estabelecendo uma ligação entre os elementos teatrais e a dimensão conceitual e abstrata da ciência. Com efeito, a técnica de contraposição de conceitos e a reflexão crítica sobre o fazer teatral parece ser a grande contribuição que a dramaturgia de Brecht e de Boal fornece à educação. A respeito da intervenção do professor ao final das encenações através de perguntas e questionamentos, transcrevemos no Anexo 2 a intervenção efetuada a respeito do protocolo de trabalho do Grupo 3.

Da mesma forma que nas categorias anteriores, pensamos demonstrar ao leitor como a consistência do trabalho teatral permite obter resultados mais significativos em termos de aprendizagem, da mesma forma como falhas na aplicação da metodologia proposta podem rebaixar o potencial educativo da linguagem teatral. Nesse sentido, a quantidade de intervenções do professor junto ao trabalho dos grupos representa uma maior interação entre um *expert* e um aluno, o que deve estar expresso em termos de resultado, segundo a perspectiva sócio-histórica.

Nesse sentido, destacamos que a quantidade de solicitações dos alunos do Grupo 1 para com o professor foram mínimas, o que se reflete no menor aproveitamento dos alunos desse grupo com respeito a aprendizagem. Evidentemente, a solicitação da mediação do professor não se constitui num fator que tomado de maneira isolada, determina, em última instância, o aprendizado.

Com respeito aos Grupos 2 e 3, a maior solicitação do professor pelos alunos foi acompanhada de um maior interesse, de uma maior quantidade de situações sociais significativas

e de uma maior atividade, o que representa uma conjugação de fatores que resultaram numa aprendizagem otimizada.

Uma vez que identificamos categorias para a interpretação de nossos resultados e estabelecemos minimamente as relações entre estas categorias e o desempenho dos alunos nos dois pós-testes, façamos agora uma última reflexão sobre os resultados obtidos, dessa vez resgatando os autores que forneceram a base teórica e metodológica desse trabalho.

15 O USO DIDÁTICO DO TEATRO NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICA E CULTURAL

Nos capítulos anteriores desse trabalho analisamos a teoria de alguns autores considerados por nós como coerentes com a idéia da aprendizagem a partir de uma perspectiva histórica e cultural. Com efeito, elegemos Vygotsky e Bruner, oriundos do campo da Psicologia, e Brecht e Boal, representantes do campo teatral, como nossos marcos teóricos e epistemológicos. Procuraremos nesta última sessão de nosso trabalho sintetizar as posições teóricas e metodológicas desses autores na medida em que justificam a nossa opção pelo teatro como recurso didático. Antes disso gostaríamos de lembrar ao leitor que a principal referência teórica de três de nossos autores, a saber, Vygotsky, Brecht e Augusto Boal é, sem dúvida, a matriz teórica marxista, donde esperamos justificar o fato de termos buscado apoio em Marx na discussão, em especial no tocante ao tema das mediações.

Iniciemos o resgate de nosso referencial teórico exatamente pelo tópico das mediações. Com efeito, quando lançamos mão da obra de Marx, o fizemos exatamente para mostrar como este tema foi discutido por este autor, em especial através da noção de trabalho. Em Marx o trabalho se constitui no elemento que permite ao homem constituir-se como tal, na medida em que, ao agir conscientemente sobre a natureza, para transformá-la e desse modo criar os meios para sua sobrevivência, o homem transforma-se a si próprio, humanizando-se e conferindo historicidade à natureza.

O trabalho, na ótica marxista, é o elemento mediador entre o homem e a natureza. Foi através do trabalho que o homem pôde fugir ao determinismo biológico, e foi através do trabalho que os elementos caracteristicamente humanos de nossa espécie emergiram do pano de fundo da biologia. Ora, o trabalho consistiu inicialmente nas atividades humanas que incorporaram o uso de instrumentos físicos para atingir suas finalidades. O uso de instrumentos, por sua vez, pressupõe o planejamento consciente, donde a interdependência entre consciência e uso de instrumentos ou, em outras palavras, entre o uso de instrumentos físicos e o uso de instrumentos simbólicos e conscientes.

Vygotsky enfatiza exatamente esta característica, ampliando o uso do termo instrumento para as funções psicológicas superiores do homem, em especial para a linguagem. Sua obra

representa um desenvolvimento da tese de Marx, pois Vygotsky entende por instrumentos não apenas os artefatos físicos que ampliam o rol das ações humanas, mas também as formas de mediação simbólica que ampliam o raio de ação do homem com respeito ao mundo físico, com destaque para a linguagem.

A linguagem é entendida como a chave de todo funcionamento psicológico humano, pois encontra-se num ponto de intersecção entre o uso de instrumentos, a vida em sociedade e a consciência, instrumento simbólico que impulsionou e serviu como elemento organizador das demais funções psicológicas humanas. Com efeito, o uso que determinada população faz da linguagem representa o nível de desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores tais como a percepção, memória e imaginação. O estudo de populações usbeques iletradas demonstra este fato.

Além disso, Vygotsky propõe uma ampliação semântica da linguagem, apontando como signos lingüísticos não apenas os símbolos abstratos mas também nós em cordas, marcas em troncos ou gestos. Por último, a distinção de Vygotsky entre conceitos espontâneos e conceitos científicos e a dupla relação entre eles – ascendente e descendente – demonstra a importância da escola para o desenvolvimento e para a aprendizagem humanas.

Ora, estas posições de Vygotsky sobre a linguagem justificam em grande parte nossa opção pelo uso do teatro como recurso didático, e esclarecem em grande parte os resultados a que chegamos. A eficácia da linguagem conceitual em organizar a memória, a imaginação e a lógica, dentre outras funções psicológicas, pode ser ampliada se introduzirmos outros elementos lingüísticos, semanticamente diferenciados dos símbolos, ao apresentarmos um conteúdo novo aos alunos. A proposta de nossa metodologia consiste essencialmente nisso: fornecer outras linguagens que complementem a mediação conceitual, ao mesmo tempo em que permitam uma ampliação do significado dos conceitos envolvidos, uma vez que os mesmos são apresentados por vias semânticas diferenciadas.

Dessa forma, a idéia básica de nosso trabalho reside em introduzir, no âmbito da aprendizagem, o uso de diferentes linguagens que propiciem, na medida em que representam mediações diferenciadas, uma melhor aprendizagem. Em nosso caso, trata-se da linguagem teatral. Ao nosso ver, essa é uma das grandes vantagens do uso do teatro nas escolas, pois o

conceito que muitas vezes não é apreendido pelo aluno em termos conceituais pode ser alcançado em termos gestuais, visuais ou sonoros.

Antes de abordarmos outras contribuições de Vygotsky, vejamos o tema da mediação em outros autores, a começar por Bruner. Ora, Bruner destaca a possibilidade de usarmos recursos variados em ambiente escolar, dentre os quais o teatro, mas entende que a principal mediação em sala de aula é feita sem dúvida pelo professor. Entendemos que a principal contribuição de Bruner para nosso trabalho está na sua noção de estrutura conceitual.

Para Bruner o sucesso da aprendizagem reside no maior ou menor domínio do aluno de uma estrutura conceitual básica, a qual permite a apropriação lógica por parte do estudante do conteúdo que está sendo visto. Ao enfatizar a necessidade de se chegar a uma estrutura conceitual através do ensino, Bruner não defende em absoluto que isso só possa ser feito através de uma mediação conceitual. Pelo contrário, ao enumerar os vários dispositivos e recursos utilizados por professores, Bruner não os está desautorizando, mas antes indicando o cuidado que se deve ter ao usá-los, pois trata-se sempre de se chegar aos conceitos mais básicos e gerais que permitem a compreensão. Em nosso caso, a metodologia utilizada por nós baseada na lista de conceitos buscou seguir de perto essa orientação de Bruner.

Ainda com respeito ao tema da mediação resta falarmos de Brecht e Boal. Ora, se no caso de Vygotsky e Bruner estávamos falando da introdução de mediações não-conceituais, especificamente teatrais, para o domínio de conceitos científicos, agora o caminho é exatamente inverso. Com efeito, as técnicas dramáticas desenvolvidas por Brecht e aplicadas no Brasil por Augusto Boal residem basicamente – além dos aspectos técnicos relativos à representação, sumarizados pelo efeito de estranhamento ou distanciamento, e que fogem ao escopo desse trabalho – na introdução de mediações conceituais, essencialmente científicas, que permitam refletir e criticar o trabalho teatral, eliminando a empatia, a catarse e a ilusão que porventura o teatro possa produzir. Dessa maneira preserva-se o fazer teatral, deixando claro para atores e público que se trata, em última instância, de teatro.

Brecht e Boal ressaltam o potencial educativo do teatro exatamente pela possibilidade que se tem de refletir sobre o mesmo e sobre a realidade representada, aproximando-a ou distanciando-a da realidade efetiva via reflexão conceitual. Dessa forma, passamos da mediação não-conceitual para a mediação conceitual e vice-versa, num movimento dialético em que ambas

as formas de mediação reforçam-se umas as outras produzindo a aprendizagem. Em nosso trabalho buscamos utilizar ambas as vias, relacionando imagens e conceitos que se interpenetram e se complementam.

Com respeito à nossa metodologia, as contribuições de Brecht e Boal estão evidenciadas em nosso trabalho ao longo de todas as três sessões, na medida em que procuramos intercalar as atividades essencialmente teatrais com um questionamento permanente sobre o fazer teatral. Efetivamente, isso aconteceu quando da elaboração da lista de dez palavras, no momento da reprodução e encenação a partir de quadros e, em especial, quando da montagem da encenação final, as quais foram sucedidas tanto do questionamento da platéia quanto do questionamento do professor acerca dos figurinos usados, acerca da correção das falas das personagens em confronto com o contexto histórico estudado e no tocante à sucessão cronológica dos fatos e as semelhanças ou diferenças entre as várias etapas da revolução.

Dessa forma, esperamos mostrar como o tema das mediações perpassa a obra de todos os autores utilizados por nós, e como todos autorizam, em maior ou menor medida, e de maneira mais ou menos direta, o uso do teatro em ambientes escolares.

Além do tema das mediações, a obra de Vygotsky em particular nos forneceu outros elementos importantes para o delineamento e a aplicação de nosso estudo. Com efeito, um aspecto diretamente ligado ao nosso trabalho reside na concepção desse autor a respeito da interação social. Para Vygotsky a interação social entre adulto e criança, ou mais exatamente entre um *expert* e uma criança – entendendo-se por *expert* alguém que domina o conteúdo e, portanto, é capaz de ensiná-lo, seja ele uma criança ou não - é fundamental para propiciar a aprendizagem. Esta posição parece-nos bastante próxima da opinião de Bruner sobre a importância do professor como mediador da aprendizagem, na medida em que cabe a ele dispor os conteúdos de maneira didática e utilizar de maneira racional recursos e dispositivos que facilitem a aprendizagem.

No nosso caso a interação social ocorreu não apenas entre professor e alunos, mas também entre pares, uma vez que a metodologia trabalhou com grupos. Segundo a posição de Vygotsky, a interação social pode gerar zonas de desenvolvimento proximal, as quais permitem que a aprendizagem não apenas ocorra, mas que se antecipe ao desenvolvimento. Em contraposição aos alunos envolvidos na atividade teatral, alunos em sala de aula estão expostos a

situações de interação social codificadas previamente pela definição social do papel e do professor e do aluno segundo concepções tradicionais do ensino. Nestes casos, restam aos alunos, muitas vezes, somente o recurso ao professor. Entendemos que as possibilidades que o teatro fornece em termos de interação social disponibilizam aos alunos maiores oportunidades de gerar zonas de desenvolvimento, facilitando dessa forma a aprendizagem.

Além disso, retiramos de Vygotsky a noção diferenciada que este possui de método experimental, o qual inclui não apenas a análise do produto, mas igualmente do processo envolvido na aprendizagem. Ora, a metodologia envolvendo o teatro privilegia essa abordagem, pois nas sessões com teatro é possível observar o nível de interesse, o grau de interação social, a atividade dos alunos, dentre outros aspectos, e verificar como estes elementos influem nos resultados. Com efeito, foi o que tentamos fazer em nosso trabalho, aliando aspectos quantitativos (os resultados) com aspectos qualitativos (a evolução dos grupos e dos alunos dentro dos grupos segundo as categorias definidas no capítulo 14).

Por fim, encontramos em Vygotsky a noção de ação como base para a formação dos processos psicológicos superiores, e dessa forma, também do nível de abstração do pensamento do adolescente, condição essencial para o domínio de conceitos científicos. Ora, da mesma forma que Vygotsky encontra no brinquedo, por exemplo, a base de ação a partir da qual surge a imaginação, pensamos que o fato do teatro envolver necessariamente a ação dos atores, seja representando, seja elaborando roteiros e cenas, favorece o desenvolvimento das funções psicológicas tais como percepção, imaginação e raciocínio na aquisição de conceitos científicos.

Da mesma forma que no brinquedo e no jogo, o uso da linguagem teatral só é possível através do estabelecimento de regras que orientem a ação das personagens em cena bem como as relações entre o ator e a personagem, entre os atores, entre diretor e atores. Na medida em que a regra é uma abstração, passa a ser o núcleo do conceito ao qual se refere, permitindo a aprendizagem. Nesse sentido, a representação do papel de um camponês pelo ator revela ao mesmo a regra social que orienta as relações de dominação permitindo a compreensão do conceito de “camponês” e de “aristocrata”, ou então dos conceitos de “patrão” e “empregado”.

Dessa forma, esperamos ter dado indicativos das relações entre nosso referencial teórico e a metodologia empregada, os quais demonstram por um lado a contribuição do teatro para a

aprendizagem e sua importância pedagógica, mas que alertam por outro lado para a necessidade de se fazer uso dessa linguagem artística de maneira consciente e responsável.

16 CONCLUSÃO

A questão da aprendizagem é extremamente complexa e envolve inúmeros aspectos, dentre eles à metodologia empregada, os conteúdos ensinados e as relações entre a experiência prévia do aluno e o conteúdo. Dentre esses aspectos elegemos a questão da metodologia como nossa questão central.

Propusemo-nos a avaliar o papel que a linguagem teatral desempenha na aquisição da aprendizagem. A respeito dos resultados de nosso estudo, chama-nos a atenção o baixo desempenho dos alunos, mesmo com os alunos do grupo experimental tendo obtido um resultado melhor. Diante de um ensino eminentemente conteudista, o processo de aprendizagem precisa ser acelerado para dar conta de todos os assuntos previstos no currículo. No entanto, o aprender é demorado, na medida em que um novo conteúdo, para ser aprendido, deve ser integrado a uma estrutura conceitual já existente. A alternativa que resta ao aluno é a memorização, o que certamente não leva muito longe, como verificamos em nosso estudo.

Evidentemente, consideramos que o teatro enquanto recurso didático não se constitui em um panegírico para os problemas da aprendizagem, constituindo-se antes em um recurso que possui pontos positivos e negativos. Entendemos como positiva a disposição do conteúdo a partir de imagens, as quais são retomadas através de conceitos que dão base para uma representação. O questionamento aos alunos e a reflexão crítica sobre o que foi representado encerra os trabalhos do grupo. Verificamos em nosso trabalho um erro nesse percurso na medida em que a atividade com conceitos antecedeu o trabalho com imagens, levando-nos a uma correção da metodologia.

De modo geral, o uso da linguagem teatral é positivo pois atua como facilitador da aprendizagem por permitir ao aluno a ruptura com sua posição passiva e receptiva de informações. Ora, pretendemos demonstrar através da categoria da “Atividade” que alunos com participação ativa na construção do conhecimento, tal como as permitidas pelo trabalho com teatro, alcançam resultados melhores.

Além do papel ativo do aluno, pensamos que a atividade teatral consegue despertar nos alunos um maior interesse, o que também se relaciona com resultados melhores. Com efeito, pensamos que toda metodologia que consiga mobilizar a atenção dos alunos – seja ela através da

arte, como no nosso caso, ou através de qualquer outro material ou procedimento semelhante – contribui para uma aprendizagem otimizada.

Outra das questões levantadas por nosso estudo refere-se ao papel da interação social dentro da atividade teatral para a aprendizagem. Nossos dados indicam que alunos envolvidos em situações de interação social nas atividades teatrais alcançaram, em geral, melhores resultados do que os alunos que se mantiveram passivos ou foram pouco colaborativos nas atividades coletivas. A participação em situações de interação social coloca o aluno diante de conceitos, idéias e informações disponibilizadas socialmente, e a partir das relações inter-psíquicas o aluno passa a interiorizar os conceitos envolvidos, tornando-os intra-psíquicos.

A interação social entre pares e com o professor incide nas zonas de desenvolvimento proximal que permitem a transição do social para o individual, do potencial para o real, incentivando e promovendo a aprendizagem. Em nosso caso, a metodologia envolvendo a linguagem teatral procurou estabelecer situações de interação social voltadas para o conteúdo e para a técnica, aliando-se dessa forma a aprendizagem de conceitos científicos com a aprendizagem da própria linguagem do teatro.

Por fim, entendemos e procuramos demonstrar que a linguagem teatral, através da riqueza de seus recursos, disponibiliza ao aluno uma maior quantidade de mediações semânticas, as quais acrescentam às mediações estritamente conceituais um sentido mais amplo, permitindo dessa maneira que o aluno se aproprie do conhecimento de maneira mais significativa.

Além de enumerar os pontos positivos do trabalho, vejamos também o que pode ser negativo na utilização da linguagem teatral para a aprendizagem de conceitos científicos, o que diz respeito à imaginação. Na medida em que o trabalho com o teatro remete a outros conhecimentos, o que é próprio da liberdade artística, é possível que o conhecimento científico que está sendo estudado não seja apenas reconstruído, mas modificado. Com efeito, a encenação montada pelos alunos do Grupo 3 possui essa característica, pois o roteiro que deu base à encenação possui elementos imaginários que desviaram os conceitos envolvidos de sua correção científica.

Nesse caso, cabe ao professor levantar os questionamentos necessários e apontar os erros e contradições. No entanto, podemos admitir que os elementos imaginários perdurem, e possam se refletir mais adiante em erros e equívocos que comprometem o desempenho. Apontamos o

caso da aluna Karlize, a qual pareceu se ater mais à forma de representação, a técnica, do que propriamente ao fato histórico em si. Por um lado, essa aluna mostrou grande capacidade dramática, por outro, foi a única aluna do grupo experimental com desempenho negativo no segundo pós-teste. Pensamos ser possível identificar nesse caso uma interferência negativa da imaginação na aprendizagem.

Esperamos que a constatação desse problema incentive a produção de outros trabalhos que venham a esclarecer precisamente o papel da imaginação no uso da linguagem teatral. Da mesma forma, o trabalho com o teatro enquanto recurso didático envolve outras questões não discutidas por nós, tais como as discussões de gênero, as diferenças de desempenho entre meninos e meninas ou o impacto específico de cada um dos recursos teatrais sobre a aprendizagem.

Dessa forma, concluímos que nosso trabalho é amplamente justificado enquanto proposta de renovação metodológica para se obter uma melhor aprendizagem. Para muitos, a idéia de “renovação” poderá parecer absurda, na medida em que o teatro é utilizado como recurso didático por muitos professores. No entanto, até que ponto o teatro é utilizado com a devida clareza? Até que ponto os professores que lançam mão desse recurso poderiam identificar com precisão o impacto dos recursos teatrais sobre a aprendizagem?

Ao concluirmos nosso trabalho, gostaríamos de nos dirigir exatamente a estes professores, e compartilhar com eles nosso intuito, enquanto profissionais da educação, de ensinar cada vez mais e melhor para que a aprendizagem dos alunos ocorra com melhor qualidade e significatividade. Pensamos ser esta a compreensão mais adequada de nosso estudo. Com efeito, nos propusemos ao longo de nosso trabalho esclarecer os aspectos da atividade teatral que estão diretamente ligados com a aprendizagem, procurando dessa forma tornar mais preciso o uso da linguagem teatral em ambientes educacionais e contribuir com os professores interessados em trabalhar com o teatro, de forma consciente e responsável.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Poética**. São Paulo: Ars Poética, 1993.

ARTAUD, Antonin. Teatro Oriental e Teatro Ocidental. IN: **Escritos de Antonin Artaud**. L&PM Editores: Porto Alegre, 1986

BOAL, A. **O arco íris do desejo: o método Boal de teatro e terapia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

BRECHT, B. Sobre o teatro de Todos os Dias. IN: **Teatro Dialético**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1967.

BRECHT, B. **Diário de Trabalho**. Rio de Janeiro: Rocco, 2002.

BRUNER, J. S. **O processo da educação**. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1973.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 2, jul./dez. 1998.

CAPES. **Banco de Teses**. Disponível em: <<http://ged.capes.gov.br/AgDw/silverstream/pages/pgRelatorioTesesCompleto.html>> Acesso em: 31 mai. 2005

CARTAXO, C. **O ensino das artes cênicas na escola fundamental e média**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2001.

CECCHINI, M. Introdução. IN: **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo: Centauro, 2003.

CÍCERO, M. T. **Da República**. São Paulo: Nova Cultural, 1988. (Os Pensadores)

COLE, M. e SCRIBNER, S. Introdução. IN: **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

COURTNEY, R. Jogo, **Teatro & Pensamento: As Bases Intelectuais do Teatro na Educação**. 2 ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.

DUTRA, D. D. **Teatro é Educação: o teatro na escola**. Florianópolis: Edições A Nação, 1973.

ECA/USP. Escola de Comunicação e Artes. Disponível em: <http://www.usp.br/sibi/biblioteca/educa_humanas.htm> Acesso em: 31 mai. 2005

FLAVELL, J.H.; MILLER, P. H.; MILLER, S.A. **Desenvolvimento Cognitivo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

JAPIASSU, R. O. V. **Metodologia do ensino de teatro**. Campinas: Papyrus, 2001.

JARDÉ, A. **A Grécia Antiga e a Vida Grega**: geografia, história, literatura, artes, religião, vida pública e privada. São Paulo: EPU, 1977.

KNOX, J. E. Prefácio. IN: **Estudos sobre a história do comportamento**: o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

KORMANN, E. **O teatro na educação artística**. Florianópolis: Lunardelli/UEDESC, 1978.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KOUDELA, I. D. **Texto e Jogo: uma didática brechtiana**. São Paulo: Perspectiva, 1996.

LEONTIEV, A. N. Uma Contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: Vigotskii, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988. p. 59-83.

LIBLIK, A.M.P. Teatro e Matemática: interface possível. IN: **Almanaque de Criação Pedagógica: a aventura da explicação: ciência e linguagens**. (organizadores Hercília Tavares de Miranda e Luís Carlos de Menezes). Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LUEDEMANN, C. da S. **Anton Makarenko vida e obra – a pedagogia na revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

LURIA, A. R. Vigotskii. In: Vigotskii, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988. p. 21-37.

LURIA, A. R. Diferenças culturais de Pensamento. In: Vigotskii, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988, p. 39-58.

MACIEL, L. C. Introdução. In: Brecht, B. **Teatro Dialético**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1967.

MAKARENKO, A. Os objetivos da educação. IN: Luedemann, C. da S. **Anton Makarenko vida e obra**. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

MARX, K. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Os Pensadores)

MARX, K. **Para a Crítica da Economia Política**. São Paulo: Nova Cultural, 1987 (Os Pensadores)

MARX, K. **Teses contra Feuerbach**. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Os Pensadores)

MONTAIGNE, M. de. Da educação das crianças. IN: **Ensaio**. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Os Pensadores)

NÓBLEGA, J. G. Ator de Múltiplas Culturas: uma interferência teatral em classes de Jovens e Adultos Trabalhadores. IN: **Aprendendo com jovens e adultos: revista do programa de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos Trabalhadores**. n.0. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1999.

PAREYSON, L. **Os problemas da estética**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

PEIXOTO, F. **Brecht: uma introdução ao teatro dialético**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

PEIXOTO, M. I. H. **Arte e grande público: a distância a ser extinta**. Campinas: Autores Associados, 2003.

PINO, A. A Psicologia concreta de Vigotski: implicações para a Educação. IN: **Psicologia & Educação: revendo contribuições**. São Paulo: Educ, 2000.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

PLATÃO. **A República**. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

PUPO, M. L. de S.B. **No reino da desigualdade: teatro infantil em São Paulo nos anos setenta**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

RATNER, C. **A Psicologia Sócio-Histórica de Vygotsky: aplicações contemporâneas**. Artes Médicas: Porto Alegre, 1995.

REVERBEL, O. **Oficina de Teatro**. Porto Alegre: Kuarup, 2002.

ROSENFELD, A. **O Teatro Épico**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

ROUSSEAU, J. J. **Emilio o la Educación**. Buenos Aires: Librería El Ateneo Editorial, 1950.

SAMPIERI, R. H.; COLLAFO, C. F.; LUCIO, P.B. **Metodología de la investigación**. México: McGraw-Hill, 1998.

SÊNECA, L. A. **Da Tranqüilidade da alma**. São Paulo: Nova Cultural, 1988. (Os Pensadores)

VASCONCELLOS, C. dos S. Metodologia Dialética do Conhecimento em sala de aula. IN: **Construção do conhecimento em sala de aula**. Celso dos S. Vasconcellos. São Paulo: Libertad, 1995.

VÁZQUEZ, A. S. **As idéias estéticas de Marx**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **Estudos sobre a história do comportamento**: o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WERTSCH, J. V. Apresentação. IN: **Estudos sobre a história do comportamento**: o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

ANEXOS

ANEXO 1 – INSTRUMENTOS DA METODOLOGIA – 243

ANEXO 2 – PROTOCOLO DE TRABALHO DO GRUPO EXPERIMENTAL 3 - 247

ANEXO 3 – FOTOCÓPIA DO MATERIAL DIDÁTICO UTILIZADO NAS SESSÕES DE
TRABALHO - 250

ANEXO 1 – INSTRUMENTOS DA METODOLOGIA

Modelo do Pré-Teste
 Colégio Estadual Pedro Macedo
 Pré-Teste Revolução Russa
 Disciplina de História
 Professora Telma/Rafael

Nome: _____ N°: _____ Turma: _____

- 1- (3C) A Revolução Russa colocou um ponto final ao regime czarista (ou czrista) na Rússia. Esse regime era caracterizado pelo Absolutismo. Defina nas linhas abaixo o que você entende por Absolutismo.

- 2- (4C) Na Rússia czarista a existência de partidos políticos era proibida. Dessa maneira os partidos políticos funcionavam na clandestinidade. O principal partido russo de oposição ao czar era o Partido Social-Democrata, o qual seguia as idéias do socialismo científico. Aponte e explique nas linhas abaixo duas características do socialismo científico ou marxismo.

- 3- (4C) Relacione as colunas entre as diferenças dos dois principais grupos do Partido Social-Democrata e suas características:

- | | |
|--------------------|---|
| (A) Bolcheviques | () autonomia dos grupos ou “células” revolucionárias |
| (B) Mencheviques | () existência de um Comitê Central ou direção no Partido |
| | () reformista |
| | () revolucionário |

- 4- (6C) Relacione as colunas sobre as características das revoluções de fevereiro e de outubro de 1917.

- | | |
|------------------------------|---|
| (A) Revolução de Fevereiro | () democrático-burguesa |
| (B) Revolução de Outubro | () socialista |
| | () tem como base os soviets |
| | () tem como base os partidos políticos |

- () retirou a Rússia da I Guerra
- () manteve a Rússia na I Guerra

5- (4C) O que eram os Sovietes? Dê o seu conceito.

Modelo do Pós-Teste
 Colégio Estadual Pedro Macedo
 Pós-Teste Revolução Russa
 Disciplina de História
 Professora Telma/Rafael
 Nome:

Nº:

Turma:

- 1- A Revolução Russa colocou um ponto final ao regime czarista (ou czrista) na Rússia. Esse regime era caracterizado pelo Absolutismo. Defina nas linhas abaixo o que você entende por Absolutismo.

- 2- Na Rússia czarista a existência de partidos políticos era proibida. Dessa maneira os partidos políticos funcionavam na clandestinidade. O principal partido russo de oposição ao czar era o Partido Social-Democrata, o qual seguia as idéias do socialismo científico. Aponte e explique nas linhas abaixo duas características do socialismo científico ou marxismo.

- 3- Relacione as colunas entre as diferenças dos dois principais grupos do Partido Social-Democrata e suas características:

- | | |
|--------------------|---|
| (A) Bolcheviques | () autonomia dos grupos ou “células” revolucionárias |
| (B) Mencheviques | () existência de um Comitê Central ou direção no Partido |
| | () reformista |
| | () revolucionário |

- 4- Relacione as colunas sobre as características das revoluções de fevereiro e de outubro de 1917.

- | | |
|------------------------------|---|
| (A) Revolução de Fevereiro | () democrático-burguesa |
| (B) Revolução de Outubro | () socialista |
| | () tem como base os soviets |
| | () tem como base os partidos políticos |
| | () retirou a Rússia da I Guerra |
| | () manteve a Rússia na I Guerra |

- 5- O que eram os Sovietes? Dê o seu conceito e aponte quais eram as classes sociais que participavam dos soviets e seu papel na Revolução de Outubro de 1917.

- 6- A sociedade russa antes da revolução era extremamente desigual. Ela era composta por nobres aristocratas, pela burguesia, por operários e por camponeses. Escolha duas dessas classes sociais e aponte ao menos duas características de cada uma das classes escolhidas (condições de vida, eram a favor ou não do poder absolutista do czar, participação na revolução de fevereiro ou na de outubro, eram socialistas ou não etc)

ANEXO 2 – PROTOCOLO DE TRABALHO DO GRUPO EXPERIMENTAL 3

Reproduzimos a seguir o texto elaborado pelo Grupo 3 presente nas aulas de História que utilizaram o teatro como ferramenta didática. A escolha do protocolo desse grupo se deveu ao fato desse grupo ter participado com maior entusiasmo das propostas lançadas durante as aulas. Com efeito, foi o grupo que apresentou maior colaboração em termos de produção coletiva e troca de informações, maior dedicação nos ensaios e maior empenho na produção das cenas através do uso de figurinos, por exemplo.

Apesar disso, a qualidade dramática do trabalho foi obviamente deficitária, devido a inexperiência dos alunos com o uso da linguagem teatral e o pouco tempo disponibilizado para ensaios e produção das cenas. No entanto, o trabalho desse grupo reforça em nós a crença de que é possível aliar qualidade técnica e eficácia didática quanto ao uso do teatro como ferramenta didática, e ressalta a importância de parcerias dos professores das mais diversas disciplinas com a disciplina de Educação Artística para a aprendizagem de conteúdos através da educação estética em geral, e da educação dramática em particular. Vamos ao resultado concreto produzido por esse grupo durante as aulas.

O Grupo Experimental 3 elaborou uma cena curta centrada em dois narradores, com falas intercaladas. Enquanto o Narrador 1 expõe simplesmente o desenrolar dos fatos, o Narrador 2 se contrapõe a ele tornando precisos os conceitos científicos envolvidos. A fala dos narradores é intermediada pela reprodução cênica pelo restante do grupo, no palco.

O trabalho do grupo 3 se pautou na análise de uma fotografia da família real russa, no desenho animado Anastácia e nas listas de palavras elaboradas pelos membros do grupo.

Narrador 1 – Nossa história começa na Rússia, onde o czar e sua família real descansam...

Narrador 2 – Czar era o rei absolutista da Rússia. Anastácia era contra o Absolutismo.

Narrador 1 – Existiam dois grupos revolucionários, os bolcheviques e os mencheviques, ambos seguidores de Marx e Engels, que tinham a idéia de implantar o socialismo.

Narrador 2 – Os bolcheviques queriam implantar imediatamente o socialismo, enquanto os mencheviques queriam transformar a Rússia primeiramente em um país capitalista para gerar lucros e desenvolver a classe operária. Só depois deveria ocorrer a revolução socialista. Marx e

Engels acreditavam que a sociedade capitalista é sempre injusta e deveria ser destruída. O socialismo é um sistema onde não existe propriedade privada. Tudo é do estado, e a riqueza é dividida entre todos os trabalhadores.

Narrador 1 – A primeira chance de se fazer uma revolução se deu em 1905, pois em 1904 a Rússia havia declarado guerra contra o Japão.

Narrador 2 – Na guerra contra o Japão, a Rússia e o Japão disputavam áreas no Oceano Pacífico.

Narrador 1 – A guerra contra o Japão aumentou as dificuldades do povo. Houve uma passeata pacífica mas o czar não quis nem saber o motivo e mandou atirar na multidão.

Narrador 2 – Este fato, quando o czar mandou atirar na multidão foi chamado Domingo Sangrento. Anastácia tentou impedir que o czar mandasse atirar nos camponeses.

Narrador 1 – Em março de 1917 a Rússia acordou sem o czar.

Narrador 2 – A Rússia acordou sem o czar pois os mencheviques tiraram o czar do poder através de uma revolução. O czar é preso junto com a família real.

Narrador 1 – Em novembro de 1917 os Bolcheviques iniciaram outra revolta.

Narrador 2 – Trata-se da revolução socialista, quando os bolcheviques iniciam outra revolta e tiram os mencheviques do poder. A família real é presa e executada. O corpo de Anastácia nunca foi encontrado, pois Anastácia conseguiu sobreviver e fugiu com dois camponeses.

A encenação foi encerrada, e demos início ao questionamento crítico da mesma. Incentivei os alunos a fazerem perguntas aos atores, em especial sobre passagens do texto que não tivessem ficado claras para a platéia. Como os alunos permaneciam em silêncio, iniciei os questionamentos, o que levou a platéia a manifestar-se. Transcrevo abaixo diálogo que se seguiu, considerando por “atores” todas as respostas dadas pelos grupo que montou a encenação.

Professor: Quem era Anastácia?

Atores: A filha do czar.

Professor: Como filha do czar, ela amava o pai?

Atores: Claro que sim...o pai era tudo para ela!

Renan: Eles eram ricos?

Atores: Claro!

Professor: Mas por que eles eram ricos?

Atores: Ora, o tzar explorava o povo, a miséria...

Renan: E mesmo assim Anastácia fugiu com um camponês?

Atores: (em especial Alana) Ela amava o camponês, e corria risco de vida!

Professor: Vocês disseram que o tzar era um rei absolutista, que Anastácia amava o pai, e que ela era contra o absolutismo?

Atores: Anastácia era muito justa, muito humana sabe...ela não gostava das pessoas passarem fome...

Patrícia: Mesmo assim usava vestidos caros, vivia no bom e no melhor...

Atores: Ela era muito jovem! Não sabia como o povo vivia!

Professor: Vocês falaram de mencheviques e de bolcheviques. Vocês entenderam as diferenças entre eles?

Atores: Mais ou menos...Mencheviques eram soldados que tiraram o tzar do poder para melhorar a economia da Rússia, bolcheviques eram o povo, soldados e camponeses que lutaram pelo povo...queriam melhorar a vida do povo...acho que é isso!

Daniel: Eles eram socialistas?

Atores: Eram...o socialismo era a idéia deles, mas os mencheviques eram menos....eles não eram tanto do povo, ficaram mais do lado dos burgueses, mas eram contra o czar. Os bolcheviques sim eram socialistas.

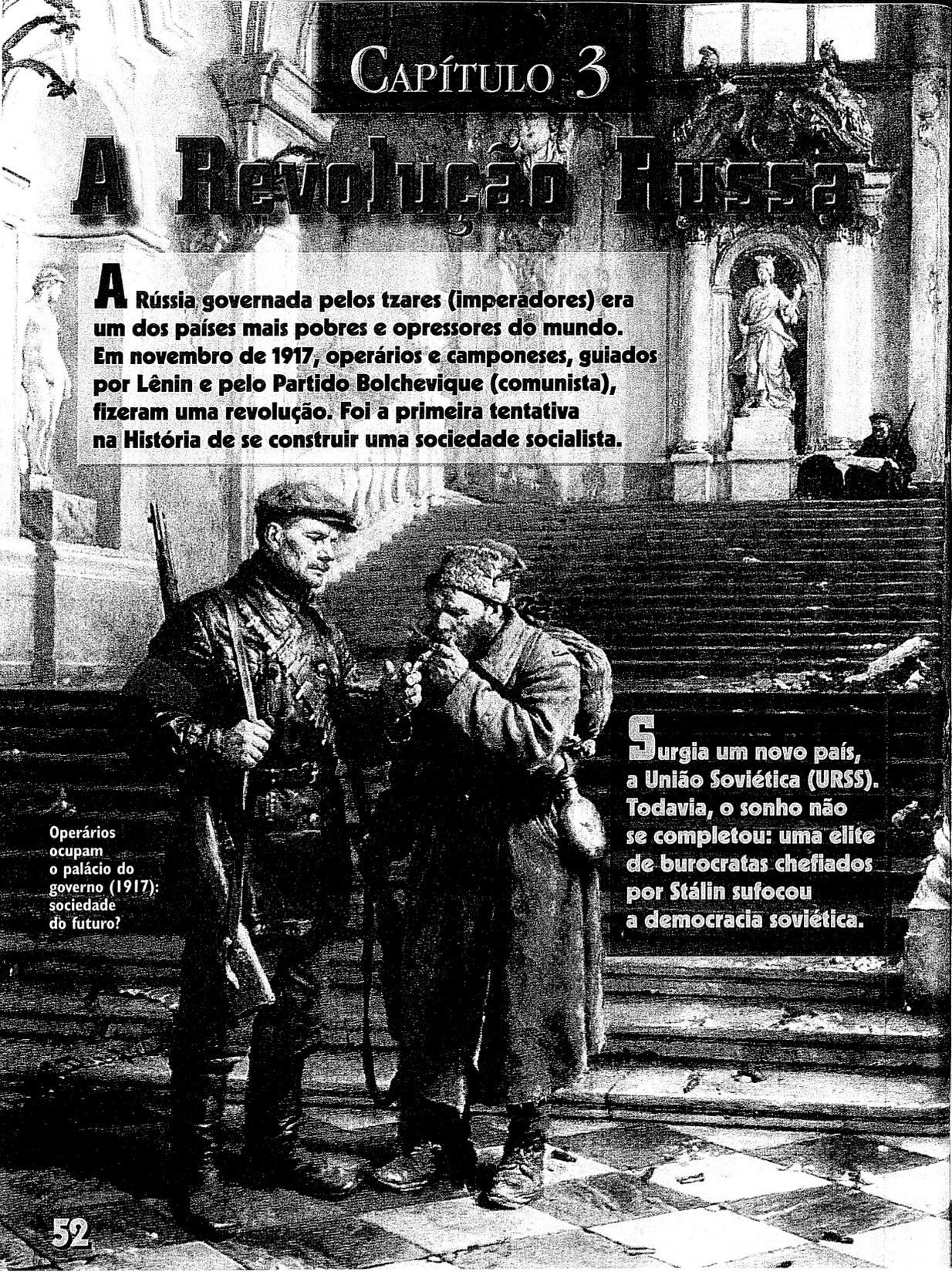
Professor: Tudo bem, mas o que vocês entendem por socialismo?

Atores: Ora...a idéia de que tudo é de todos...não existe propriedade privada. O governo manda em tudo...é bom para o povo, pois a fome acaba.

Patrícia: Anastácia era socialista?

Atores: Não, mas ela fugiu com o camponês por amor, e para salvar a vida!

ANEXO 3 – FOTOCÓPIA DO MATERIAL DIDÁTICO UTILIZADO NAS SESSÕES DE TRABALHO



CAPÍTULO 3

A Revolução Russa

A Rússia governada pelos tzares (imperadores) era um dos países mais pobres e opressores do mundo. Em novembro de 1917, operários e camponeses, guiados por Lênin e pelo Partido Bolchevique (comunista), fizeram uma revolução. Foi a primeira tentativa na História de se construir uma sociedade socialista.

Operários ocupam o palácio do governo (1917): sociedade do futuro?

Surgiu um novo país, a União Soviética (URSS). Todavia, o sonho não se completou: uma elite de burocratas chefiados por Stálin sufocou a democracia soviética.

52

É possível mudar?

O Brasil de hoje apresenta muitos problemas. A miséria atinge milhões de pessoas no interior e nas grandes cidades. Por que isso acontece? Será que os ricos são os culpados pela pobreza? Se a renda no Brasil fosse distribuída a ponto de não haver nenhum rico, a miséria chegaria ao fim? Ou apenas diminuiria?

Na Rússia, em 1917, houve a primeira grande tentativa de se construir uma sociedade na qual não haveria mais a grande propriedade privada nem classes sociais. A Revolução Russa dividiu as opiniões de bilhões de homens e mulheres do século XX e deixou um monte de interrogações. É possível haver igualdade social sem destruir a liberdade individual? A igualdade social é o melhor caminho para se superar a pobreza de um país? O mercado capitalista deve ser mantido livremente, deve ser controlado ou ser suprimido?

A Rússia antes da revolução

No começo do século XX, a Rússia era um dos países mais atrasados do mundo. Enquanto na Europa Ocidental e nos EUA a economia já era industrial, na Rússia 80% da população vivia no campo. Quase 90% de seus habitantes não sabiam ler nem escrever.

Havia muita desigualdade social. A nobreza russa era dona de quase todas as terras. Os camponeses trabalhavam como se fossem animais de carga e viviam esfarrapados e famintos. Os nobres moravam em palácios luxuosos, suas esposas trajavam vestidos importados de Paris e ostentavam jóias caríssimas. As festas da nobreza e da burguesia eram famosas pela fartura e pelo desperdício. O povo, no entanto, era humilhado e ofendido. Morava

O camarada foi morto pela polícia. Outro operário pega a bandeira vermelha socialista. A luta continua! A Revolução Russa de 1917 foi a primeira tentativa de se construir uma sociedade baseada no poder direto dos trabalhadores.



Pôster de 1918. Os opressores: o czar, o homem rico, o padre ortodoxo. Embaixo, o povo massacrado.



em cabanas de madeira, almoçava algumas migalhas de pão, repolho e sopa de cabeça de peixe. Num país onde o inverno pode apresentar uma temperatura de 20 graus abaixo de zero, os camponeses tentavam se proteger do frio com sapatos feitos com troncos de árvore! Não tinham direito a nada, a não ser trabalhar e calar a boca.

Nas duas principais cidades russas, São Petersburgo (na época, a capital) e Moscou, havia um razoável desenvolvimento industrial. Uma parte dessa indústria pertencia a investidores estrangeiros, o que mostra que a burguesia nacional russa era frágil. Na Europa Ocidental do começo do século XX, as lutas dos sindicatos operários e dos partidos políticos de esquerda já tinham conseguido que os governos decretassem algumas leis de proteção social. Na Rússia, os trabalhadores quase não tinham amparo da lei. Eram comuns jornadas de trabalho diárias de 12 horas, sem férias anuais, sem aposentadoria. Nenhum operário europeu ocidental era tão explorado!

A polícia reprimia cruelmente as greves. Em diversas ocasiões, as passetas de trabalhadores foram dissolvidas à bala. O governo sempre protegia os patrões.



No começo, o czar Nicolau II era venerado por uma parte da população, que o chamava de "Paizinho". Depois, recebeu um novo apelido: "o Sanguinário".

A opressão czarista

A Rússia era governada pelos tzares (imperadores). O **tzar** era quase um soberano absolutista. Não havia Parlamento nem Constituição. Era proibida a existência de qualquer partido político. A imprensa achava-se totalmente censurada: só podiam sair notícias favoráveis ao governo. Quem ousasse criticar o governo corria sério risco de ser preso pela polícia política czarista e receber de prêmio uma viagem gratuita à gelada Sibéria, para uma temporada de férias com uma bola de ferro acorrentada nos pés e muito trabalho forçado pela frente.

O Império Russo era o maior país do mundo: quase três vezes o tamanho do Brasil! Seus habitantes eram, na maioria, russos. Mas existiam também muitos outros povos europeus e asiáticos, como os ucranianos, os georgianos, os moldavos, uzbeques, lituanos e estonianos, só para dar alguns exemplos. Esses povos viviam oprimidos pelos russos.

Não tinham direito nem mesmo de usar a própria língua: nas escolas, nos jornais e livros, nos documentos oficiais só se permitia o uso do idioma russo. Por isso, a Rússia era apelidada de "A Prisão dos Povos".

Os cossacos (polícia czarista) chicoteiam operárias grevistas diante da fábrica. A violência das autoridades contribuiu para aumentar o ódio do povo russo ao regime czarista. Observe a importante participação econômica e política das mulheres. As operárias corajosamente enfrentam as tropas repressoras. Uma nova Rússia estava germinando.

A luta dos socialistas

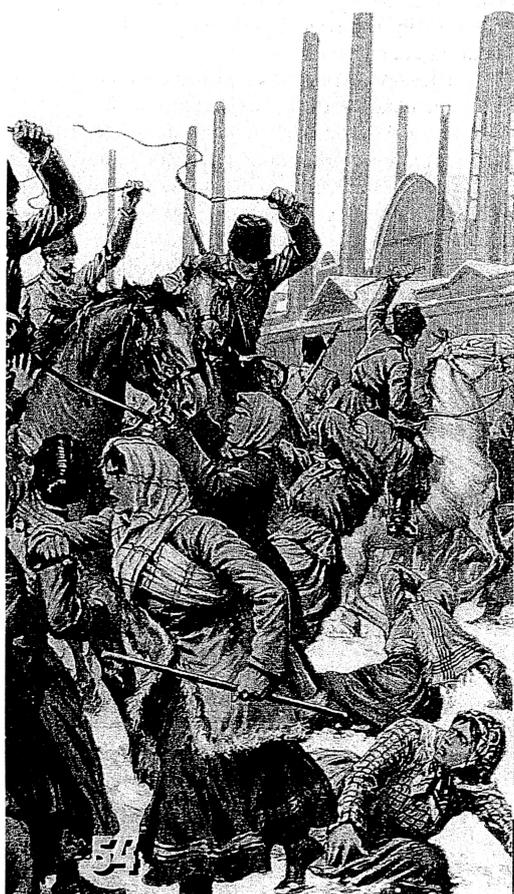
Os partidos políticos estavam proibidos, mas existiam partidos clandestinos, escondidos da polícia. O principal partido de oposição era o **Partido Social-Democrata**. Esse partido seguia as idéias do **socialismo científico** de **Marx** e **Engels** (veja o quadro). Seu objetivo era se aproximar principalmente dos operários e camponeses, mas também de alguns intelectuais, estudantes e pessoas da classe média, para difundir os ideais socialistas e organizar a luta do povo russo contra a opressão czarista.

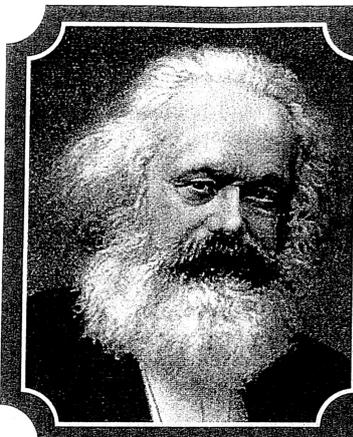
Entretanto, os socialistas discordavam entre si a respeito de como seria possível chegar ao socialismo na Rússia. Por isso, os social-democratas acabaram se dividindo em dois partidos políticos diferentes: os bolcheviques e os mencheviques.

Tanto os bolcheviques como os mencheviques eram socialistas, mas ambos os grupos concordavam que, naquele momento, a Rússia não estava preparada para o socialismo. Acreditavam que bem antes da revolução socialista deveria acontecer uma revolução democrático-burguesa. Algo semelhante ao que tinha sido a Revolução Francesa de 1789. A revolução democrático-burguesa contaria com a participação ativa dos operários e dos camponeses para garantir que o país se tornaria democrático, com um regime parlamentar semelhante ao que já existia na Europa Ocidental. Este era o objetivo da revolução democrático-burguesa: tornar a Rússia um país capitalista moderno e democrático. Mencheviques e bolcheviques acreditavam que só depois que a Rússia tivesse um grande desenvolvimento da indústria capitalista e da democracia é que seria viável pensar em lutar por uma revolução socialista. Mais tarde (em 1917), os bolcheviques mudariam um pouco esse pensamento, como veremos adiante.

Qual era então a diferença entre bolcheviques e mencheviques? De início, era a respeito de como o partido social-democrata deveria ser organizado: haveria autonomia para os militantes ou o comando seria centralizado?

Os **mencheviques** achavam que o partido social-democrata deveria reunir o maior número possível de simpatizantes. Para isso,





O socialismo científico de Marx e Engels

Os social-democratas russos (bolcheviques e mencheviques) eram seguidores do **socialismo científico**, também chamado de **marxismo**. Seus criadores foram dois pensadores alemães do século XIX, **Karl Marx** (autor de *O capital*, de 1867) e **Friedrich Engels** (ambos autores do *Manifesto comunista*, de 1848). Você estudou esse assunto no ano passado, lembra? Marx acreditava que a socie-

dade capitalista é sempre injusta e que, portanto, o proletariado deveria fazer uma revolução para destruí-la. Em seguida, seria construída a sociedade socialista. No socialismo não haveria mais ricos nem propriedade privada. As terras, fábricas, bancos, empresas pertenceriam coletivamente à sociedade, e a economia seria dirigida diretamente pelos trabalhadores.

não deveria ser exigido nenhum compromisso rígido das pessoas que colaborassem com o partido. Quem quisesse daria uma mãozinha como pudesse, sem nenhuma grande obrigação. O importante era ajudar a causa socialista.

Vamos supor, por exemplo, que alguns estudantes resolvessem montar uma célula social-democrata na escola. Claro, tudo bem escondido da polícia. A célula organizaria reuniões secretas com vários objetivos: estudar as obras de Marx e Engels e a situação da Rússia, debater os problemas do país, encontrar meios de atrair mais estudantes para a causa socialista, organizar a participação dos estudantes na luta contra o tzarismo. Para os mencheviques, cada célula dessas poderia ter bastante autonomia, agindo praticamente por conta própria, de acordo com a própria consciência. O partido seria uma espécie de soma de células autônomas como essas.

Os **bolcheviques** (esse nome russo quer dizer “maioria”), por sua vez, pensavam diferente. Eles seguiam as idéias de Lênin (veja o quadro na página 56). Para eles, o partido deveria ser uma organização superdisciplinada, com dedicação total dos militantes. Cada membro deveria ser um verdadeiro *revolucionário profissional*. As células do partido não teriam muita autonomia, devendo obedecer ao que o Comitê Central (a direção) determinasse. Ou seja, os bolcheviques queriam um partido ultradisciplinado, formado por gente que dedicaria 24 horas de sua vida à luta política, uma máquina de fazer a revolução.

O Ensaio Geral: a revolução de 1905

A primeira chance de se fazer uma revolução se deu em 1905. Um ano antes, a Rússia tinha declarado guerra contra o Japão. Os dois países disputavam o controle de algumas áreas banhadas pelo oceano Pacífico. Nessa guerra, o Japão mostrou que já era um país imperialista capaz de derrotar um europeu. A Rússia, porém, mostrou o quanto era fraca.

A guerra aumentou as dificuldades do povo russo. Entretanto, por incrível que pareça, uma grande parcela das pessoas mais humildes acreditava que o tzar Nicolau II era um homem bom e preocupado com os pobres. Por que, então, os pobres sofriam tanto? “Porque o tzar não sabe como nós vivemos. Precisamos informá-lo. No dia em que ele souber de nossas dificuldades, temos certeza de que fará algo a nosso favor”, diziam as pessoas. Chegavam ao cúmulo de chamar

No Domingo Sangrento, o povo russo percebeu a verdadeira face do tzarismo: a violência a serviço dos ricos.





A vitória japonesa ampliou a crise russa em 1905.

o czar de "Paizinho". Como se o czar nada tivesse a ver com os privilégios da burguesia e da nobreza!

Em janeiro de 1905, milhares de pessoas se juntaram numa passeata. Uma passeata pacífica, liderada por um padre. Velhinhas, mães carregando crianças no colo, operários curvados pelo tempo, retratos enormes de Nicolau II. Cantavam hinos cristãos e desejavam saúde ao czar.

O czar nem quis saber o motivo daquela manifestação. O povo não podia realizar aquele tipo de ato sem sua autorização! Os cossacos, a guarda pessoal do imperador,

postaram-se na frente do palácio de inverno e abriram fogo sobre a multidão. Nesse Domingo Sangrento, de janeiro de 1905, as tropas massacraram mais de mil pessoas.

Uma onda de indignação varreu a Rússia. Em todo o país houve levantes. Operários fizeram greve e foram para as ruas protestar. Na marinha de guerra, os marujos expulsaram os comandantes e assumiram o controle dos navios, colocando-os a serviço da revolução.

Todo o país exigia direitos democráticos, liberdade para a imprensa, liberdade para os partidos políticos e eleições para a **Duma** (o

Lênin: o líder bolchevique

Vladímir Ilitch **Lênin** era filho de um professor secundarista. Quando estudante, já era contestador e vivia arrumando problemas com os diretores da faculdade. Mas era um aluno brilhante. Formou-se em Direito com as notas mais altas.

Desde jovem, meteu-se em atividades revolucionárias. Famoso por seus conhecimentos sobre o marxismo, tinha grande capacidade de organizar movimentos políticos. Era um líder que se impunha por falar com simplicidade e inteligência. Tinha uma capacidade de crítica arrasadora. Sua visão política era muito aguçada.

Em geral, ele enxergava mais longe do que os outros.

Além do russo, Lênin compreendia o alemão, o francês e o inglês. Lia muito e escreveu livros importantes de Economia, Sociologia e Filosofia, mas destacou-se mesmo como um pensador político original. Sua teoria foi tão fundamental para o socialismo russo que, após a sua morte, suas idéias foram englobadas com o nome de **marxismo-leninismo**.

A maior contribuição de Lênin foi sua noção de partido revolucionário. Na obra *Que fazer?* (1902), afirmou que o proletariado nunca conseguiria formar uma consciência socialista por conta própria. O máximo que o proleta-

riado conseguia imaginar era a necessidade de criar sindicatos e fazer greves. Por isso, dizia Lênin, era necessário criar um partido político revolucionário. Nesse partido estariam os melhores elementos da classe trabalhadora e dos intelectuais: a *vanguarda do proletariado*. Essas pessoas, guiadas pelo socialismo científico de Marx e Engels, educariam os trabalhadores, mostrariam a eles a necessidade de se organizarem e lutarem para tomar o poder e construir uma sociedade socialista. O Partido Bolchevique, liderado por Lênin, tinha exatamente essa proposta. Seria o partido líder da revolução de 1917.

Testemunhas da época revelaram que Lênin era um orador que cativava pela simplicidade e pela clareza de raciocínio.





Soldados russos abaixam as armas e levantam as mãos se rendendo aos alemães na Primeira Guerra. Mais de dois milhões de russos renderam-se em 1917. O fracasso na guerra na Europa foi decisivo para a fermentação da revolta popular.

Parlamento). “Que a Rússia tenha uma Constituição democrática!”

No começo, o czar foi obrigado a recuar. Prometeu que haveria eleições para a Duma e concedeu algumas liberdades. Mas, em silêncio, preparou o contra-ataque. Com as tropas que voltavam da guerra no Oriente, e que portanto ainda não estavam contaminadas com as idéias de rebeldia, atacou de surpresa os revolucionários. Assim, a maioria dos bolcheviques e mencheviques foram mortos ou presos. Uns poucos fugiram para o exílio na Europa Ocidental. O resultado foi que, em 1907, a revolução tinha naufragado. O czar permanecia no seu trono, mais sólido que nunca. Parecia invencível.

Muitos opositores também tiveram essa impressão. Ficaram deprimidos, achando que sempre seriam derrotados. Lênin, porém, o principal dirigente bolchevique, avaliou de forma diferente. Percebeu que a consciência do povo russo tinha virado radicalmente. Antes, o czar Nicolau II era apelidado carinhosamente de “Paizinho”, mas agora o povo russo o xingava de “O Sanguinário”. Ele já não enganava mais ninguém. Os trabalhadores russos tinham percebido quem era o grande inimigo a derrotar. Mas, para fazer a coisa certa, era preciso treinar. A revolução fracassada de 1905 tinha sido esse treino. Por isso Lênin a chamou de **Ensaio Geral**. Pode-se aprender muito com as derrotas. Os bolcheviques aprenderam.



A maioria dos soldados russos era de origem camponesa. Foram os que mais sofreram com a Primeira Guerra. Ajudaram a derrubar o czar porque acreditavam que a revolução levaria a Rússia a sair dos combates e a distribuir terras para o povo. Pintura de Guerguiev, 1916.

A guerra e a revolução

Vimos que a Rússia entrou na Primeira Guerra Mundial (1914–1918) do lado da França e da Inglaterra. Despreparado, o país sofreu graves derrotas diante dos exércitos alemães. Foram mais de 1 milhão de soldados mortos!

Se o povo russo já vivia mal, imagine então no meio de uma guerra. Nas grandes cidades, as pessoas ficavam horas nas filas para comprar a ração diária de pão. Os velhos camponeses trabalhavam dobrado para compensar a ausência do filho que estava no exército. É claro que nem todo mundo sofria assim. Os burgueses e a nobreza continuavam tranquilos nos palácios, engordando nos banquetes. Alguns empresários chegaram ao absurdo de manter grandes depósitos de alimentos fechados, para vender comida aos poucos, por um preço altíssimo. Lucros à custa da fome do povo! Dá para entender por que a população tinha tanta raiva dos capitalistas, não é mesmo?

No dia 8 de março de 1917, as operárias de Petrogrado (a capital, que antes se chamava São Petersburgo) fizeram uma passeata comemorando o Dia Internacional da Mulher. Essa foi a primeira de muitas passeatas que foram se unindo até se transformar numa gigantesca manifestação do povo contra o czar. Mais de 1 milhão de pessoas desfilaram na capital com faixas e gritos de “Paz! Pão! Terra!”: terra para os camponeses (a reforma agrária), pão para os operários (melhores salários) e paz (a saída da guerra).

Mais uma vez, o czar convocou as tropas. Elas apontaram as armas... ouviram as ordens para atirar e... confraternizaram-se com a multidão! Os soldados estavam cansados da guerra e contaminados pelos ideais revolucionários. Não obedeciam ao governo nem aos generais. Agora, seu compromisso era com o povo.

O czar não pôde fazer nada. Em março de 1917, ele renunciava e, logo depois, seria preso. A Rússia tinha se tornado uma república.

Atenção, amigo leitor: *em 1917, houve duas revoluções na Rússia*. A primeira delas, em março, foi democrático-burguesa. A segunda, em novembro, foi a socialista. Nós estamos falando agora da primeira delas.

A revolução burguesa de março de 1917

Pois é, em março (ou fevereiro, pelo calendário antigo da Rússia) de 1917, a revolução democrático-burguesa tão esperada pelos partidos de oposição tinha acontecido. Não havia mais czarismo. A Rússia amanhecia como um país democrático. Todos os partidos políticos tiveram autorização para funcionar. Havia acabado a censura sobre a imprensa. Os presos políticos foram libertados. Os exilados políticos no estrangeiro tiveram permissão para retornar.

Enquanto não se elegia uma Assembléia Constituinte, funcionava um **Governo Provisório**, chefiado por Aleksandr **Kerenski**. O Governo Provisório era composto pela união de vários partidos políticos. Os principais eram partidos da burguesia liberal, que encaravam a necessidade de a Rússia se tornar um país capitalista industrial semelhante à Inglaterra e à França.

Agora, você já sacou tudo. A revolução de março de 1917 foi *democrática* porque teve participação popular, acabou com a tirania czarista e conquistou amplas liberdades políticas. Também foi *burguesa* porque, em primeiro lugar, não era uma revolução que contestava o capitalismo. Em segundo lugar, porque os partidos políticos da burguesia liberal, mais organizados (certamente tinham sido muito menos perseguidos pelo czar do que os socialistas), é que controlavam o Governo Provisório.

A situação era complexa. Basta ver que os partidos de esquerda também apoiavam o governo de Kerenski. Os mencheviques apoiavam o Governo Provisório porque achavam que a Rússia tinha dois caminhos possíveis: ou o apoio ao governo democrático-burguês, ou o risco de voltar à ditadura czarista. Preferiram ficar com o que consideravam o menor dos males. Para eles, a Rússia ainda precisaria de muitos anos de desenvolvimento capitalista até ficar madura para se tentar uma revolução socialista.

A multidão comemora a queda do odiado czar Nicolau II, em março de 1917. Na bandeira vermelha está escrito: "Liberdade para a Rússia".



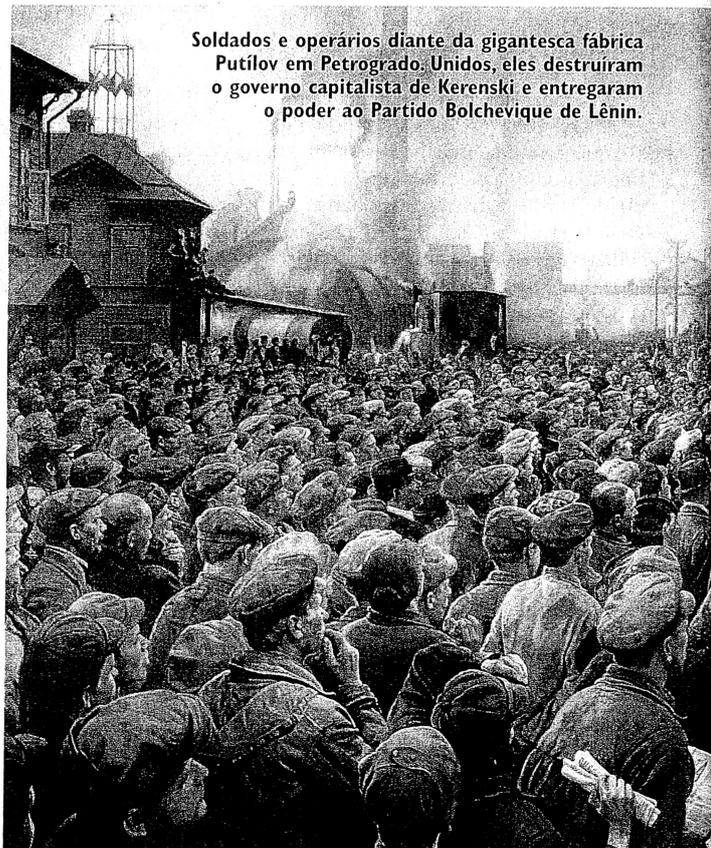
A revolução socialista de novembro de 1917

Naquele momento, os bolcheviques, orientados pelas idéias radicais de Lênin, tinham uma avaliação diferente. Para eles, o mundo estava em crise. Parecia que o fim da Primeira Guerra Mundial provocaria revoluções socialistas em toda a Europa. Os bolcheviques não queriam perder essa oportunidade histórica.

O czar tinha caído porque o povo queria paz, pão e terra. Mas o Governo Provisório nada fez a respeito. O racionamento de comida permaneceu, enquanto a burguesia se fartava em banquetes e festas. Os nobres latifundiários continuaram com suas propriedades rurais intactas. A paz também não vinha, porque a Rússia manteve-se na guerra.

Imagine a decepção do povo russo. Por

Soldados e operários diante da gigantesca fábrica Putílov em Petrogrado. Unidos, eles destruíram o governo capitalista de Kerenski e entregaram o poder ao Partido Bolchevique de Lênin.



isso, os bolcheviques não deram trégua ao governo burguês. Nas fábricas, nas trincheiras, nos navios, nas aldeias camponesas lá estavam eles, com seus panfletos e discursos, atacando a burguesia, agitando, organizando, estimulando a revolta generalizada.

Lênin, o líder bolchevique, acreditava que seria possível uma insurreição (revolta) imediata dos trabalhadores contra o Governo Provisório. Para tal, bastaria preparar os trabalhadores para a tomada do poder. Era essa idéia revolucionária que Lênin tinha em mente quando declarou: *"Todo o poder aos soviets!"*.

Os **soviets** eram a chave da revolução socialista (veja o quadro na página 60). A idéia de Lênin era que os trabalhadores deveriam derrubar o Governo Provisório. No seu lugar, haveria um outro tipo de Estado, baseado na democracia dos soviets. Esses



A revolução socialista foi precedida por grandiosas manifestações de massa. Para eles, a democracia não estava nos gabinetes, mas nas ruas.

soviets é que iniciariam a construção do socialismo.

A proposta bolchevique foi levada aos soviets de todo o país. Nos principais, a adesão foi entusiasmada. O soviets de Petrogrado (a capital da Rússia) elegeu um Comitê Revolucionário formado por bolcheviques. Seu presidente era **Leon Trótski**. Seguindo as sugestões de Lênin, o soviets de Petrogrado distribuiu armas para os operários e contou com a colaboração de muitas unidades militares cujos soldados preferiam desobedecer os coronéis e generais para seguir os bolcheviques.

Era uma fria madrugada do dia 6 para o dia 7 de novembro de 1917 (outubro de 1917, pelo antigo calendário juliano). As tropas vermelhas organizadas pelos bolcheviques começaram a tomar os principais pontos da capital. Em Moscou, acontecia a mesma coisa. Quase não houve resistência. De modo geral, os soldados e o povo estavam com os bolcheviques. O palácio do governo foi cercado e os ministros, presos. Kerenski conseguiu fugir para os EUA, disfarçado de mulher.

Não havia mais Governo Provisório. Não havia mais governo da burguesia.

No mesmo momento, acontecia um congresso de representantes dos soviets de toda a Rússia. Quando receberam a notícia de que o Governo Provisório não mais existia, eles aplaudiram de pé. Estava claro que seriam eles, os representantes do povo trabalhador, que deveriam eleger o primeiro governo socialista da História. E assim foi feito. Na direção do governo soviético estava Vladimir I. Lênin. A seu lado, bolcheviques notáveis como Trótski, Bukharin, Zinóviev, Stálin e Kámenev.



O poder dos trabalhadores: os sovietes

Soviete é uma palavra russa que quer dizer, mais ou menos, "assembléia", "reunião", "conselho". Basicamente, tratava-se de uma reunião de pessoas do povo para decidir alguma questão importante.

Os sovietes não foram criados pelo governo, nem pelos partidos ou sindicatos. Brotaram da criatividade do povo trabalhador russo.

Depois da revolução de março de 1917, apareceram milhares de sovietes pelo país. Havia sovietes de operários, de camponeses, de soldados, de marinheiros. Os sovietes se organizavam nas fábricas, nos quartéis, nas aldeias camponesas, nos bairros.

Qualquer pessoa comum poderia participar de um soviete. Bastava aparecer na assembléia e votar alguma proposta, com o braço levantado. Se quisesse, também poderia defender suas idéias falando para a multidão reunida. O soviete mais importante era o de Petrogrado, a capital.

Por meio dos sovietes, os trabalhado-

res passaram a decidir sua vida sem ter de obedecer ao governo, ao patrão ou aos comandantes militares. Na véspera da revolução socialista de novembro de 1917, por exemplo, o soviete de Petrogrado resolveu ignorar o Governo Provisório e passou a agir como se fosse o verdadeiro órgão de poder da capital russa. Ordenou o deslocamento de tropas, ocupou os principais pontos estratégicos da cidade. Em Moscou, acontecia a mesma coisa.

Lênin percebeu que os sovietes eram realmente órgãos de poder. Por isso, propôs que os bolcheviques convencessem os sovietes da necessidade de derrubarem o Governo Provisório e iniciarem a construção do socialismo. Um socialismo que deveria se basear na democracia direta dos sovietes. Portanto, um Estado soviético.



Os sovietes de Petrogrado e de Moscou votaram a favor da insurreição. Armados de fuzis, os operários formaram a Guarda Vermelha. Unidos aos soldados, seguiram as propostas de Lênin e dos bolcheviques e derrubaram o Governo Provisório.

O Comunismo de Guerra (1918-1921)

Os países capitalistas ficaram apavorados com a revolução socialista na Rússia. E se ela se espalhasse pela Europa? Trataram então de formar exércitos e invadiram a Rússia soviética com o objetivo de derrubar os bolcheviques. Ao todo, catorze países atacaram, incluindo forças militares dos EUA, Japão, França e Inglaterra.

Claro que muitos russos não aceitavam os bolcheviques. Principalmente os ricos, os burgueses e a nobreza, mas também muita gente da classe média. As tropas distantes das grandes cidades, que não estavam influenciadas pelo movimento revolucionário, também se mantinham obedientes

O governo soviético

O Governo Provisório havia prometido paz, pão e terra, mas não cumpriu. E os bolcheviques, cumpriram sua promessa? Vamos ver.

O primeiro ato do governo bolchevique foi o **Decreto da Terra**. Simplesmente os latifúndios foram extintos. Todas as terras da nobreza foram distribuídas para as famílias camponesas. Você pode perguntar: mas e os nobres, não pediram ajuda à polícia, ou ao exército? Impossível. Os camponeses e os operários estavam armados até os dentes. Formavam o **Exército Vermelho**, que seguia os bolcheviques. Diante do povo revolucionário em armas, só restava aos nobres e aos burgueses encher as malas de riquezas e fugir.

Para normalizar o abastecimento nas grandes cidades, foram criados comitês operários. Nenhum grande comerciante poderia fazer especulação com seus estoques. Houve depósitos invadidos por soldados bolcheviques e os gêneros foram distribuídos para a população carente.

Os bolcheviques também cumpriram a promessa de sair da guerra. Assinaram um acordo de paz com a Alemanha, o **Tratado de Brest-Litovsk**. Desse modo, a Rússia saiu da Primeira Guerra antes que ela acabasse.

às antigas autoridades. Formaram o Exército Branco, que tentou derrubar os bolcheviques e restaurar a ordem burguesa. Assim começou uma sangrenta guerra civil entre os vermelhos (bolcheviques) e os brancos (contra-revolucionários).

Esse período de guerra civil, juntamente com a intervenção estrangeira, ficou conhecido como **comunismo de guerra** e durou de 1918 a 1921.

Para enfrentar os brancos e os invasores, os bolcheviques tomaram medidas que muitos consideraram o início de uma ditadura do Partido Bolchevique, cujo nome foi mudado depois para **Partido Comunista**. Nem todos os partidos eram anti-socialistas, mas os bolcheviques achavam que quem não ficava do lado deles estava, objetivamente, ajudando a contra-revolução. Por isso, todos os outros partidos políticos foram proibidos. A imprensa passou a ser censurada. Em todos os cantos desenvolvia-se a crença de que qualquer um que criticasse o governo era inimigo do proletariado e do socialismo.

Enquanto isso, o governo soviético tomou quase todas as grandes fábricas, bancos e empresas, que passaram a ser propriedade do Estado, dirigidas por funcionários nomeados pelo governo. A alta burguesia começava a desaparecer na Rússia soviética, e outras medidas radicais foram adotadas. Nas empresas, os salários de todos os trabalhadores foram quase totalmente igualados. Procurou-se abolir o uso do dinheiro, e os camponeses foram obrigados a fornecer parte de sua produção de graça para melhorar o abastecimento das cidades.

A contra-revolução foi então derrotada. E você



Postal revolucionário: "Igualdade para a mulher", 1917. Os socialistas defendiam direitos iguais para homens e mulheres. Os conservadores diziam que esse era o ideal dos inimigos da família, dos destruidores da moral familiar.

sabe por quê? Os soldados estrangeiros invasores estavam exaustos. O mundo tinha acabado de sair da Primeira Guerra, ninguém queria se meter em outra batalha. O Exército Branco se viu sozinho. Estava em minoria e acabou batido pelo Exército Vermelho. Afinal, muitos camponeses russos lutaram bravamente ao lado dos bolcheviques porque temiam ter de devolver suas terrinhas recém-conquistadas aos antigos donos (os nobres).

Em vez de atacar a Rússia, o Ocidente capitalista preferiu cercá-la com um **cordão sanitário**. A idéia era fechar a Rússia soviética para o mundo: não ajudá-la em nada, não importar nada dela, não exportar, não emprestar dinheiro, não fornecer tecnologia. Sufocar o país e irritar o povo até que ele não agüentasse mais e derrubasse os bolcheviques.

A situação estava realmente complicada. Pobre, arrasada pela Primeira Guerra, destruída pela guerra civil, a Rússia viveu uma das mais terríveis epidemias de fome do século XX.

Não havia comida porque as plantações tinham sido destruídas pelos combates. Milhões de pessoas morreram de fome. Houve casos de famintos que devoravam cadáveres frescos, daí a lenda de que "comunista come criancinha".

Puxa, será mesmo que alguém sensato poderia imaginar que num país tão atrasado e sofrido seria possível construir uma sociedade que superaria os países capitalistas mais desenvolvidos? De certo modo, parece até uma loucura, não é mesmo? O que você acha?



Cartaz do governo bolchevique (1920) convocando os trabalhadores para se juntarem ao Exército Vermelho, que combatia os contra-revolucionários brancos, por sua vez apoiados pela intervenção estrangeira.

Um pouquinho de capitalismo: a NEP

Terminada a fase do comunismo de guerra (1918–1921), a Rússia ganhava um pouco de paz para construir a nova sociedade. Em 1922, o país passou a se chamar **União das Repúblicas Socialistas Soviéticas**, abreviadamente, **URSS**.

Conforme proposta de Lênin, o governo adotou a **Nova Política Econômica (NEP)**. O objetivo era recuperar a economia. As medidas radicais do comunismo de guerra foram abandonadas. Houve permissão para que pequenas empresas privadas pudessem existir. Por exemplo, o indivíduo poderia ser dono de uma pequena loja, fábrica ou fazenda com meia dúzia de empregados. Uma espécie de minicapitalismo controlado pelo Estado socialista, que continuava sendo dono das maiores empresas. Também foram assinados alguns acordos com empresas estrangeiras que podiam fornecer capital e tecnologia, tão necessários para o país.

O plano da NEP deu certo. Realmente em 1927 a economia soviética já apresentava sinais de recuperação. Mas a situação política iria mudar profundamente com a ascensão de Stálin.

A disputa entre Stálin e Trótski

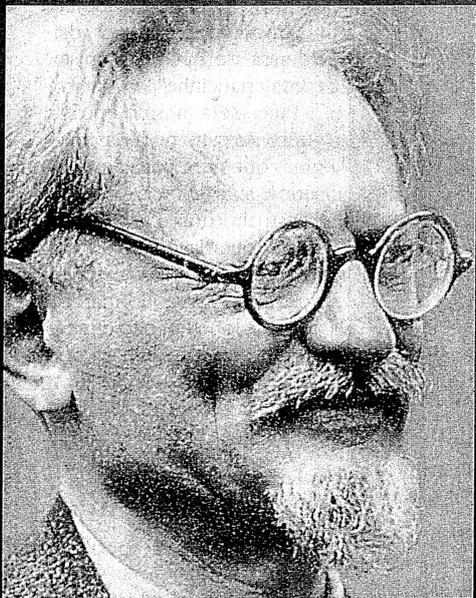


Este cartaz é de um filme soviético do tempo em que o governo socialista apoiava a arte moderna. Tem uma montagem de vanguarda.

Pouco antes de falecer (1924), Lênin se preocupou com a “deformação burocrática do socialismo”. Muitos operários e camponeses, líderes dos soviets, tinham morrido na guerra civil ou haviam entrado para o partido e se tornado obedientes demais. Lênin estava preocupado porque os soviets tinham perdido a autonomia e os funcionários do partido estavam acumulando muitos poderes. Principalmente o chefe dos burocratas, Stálin, considerado rude e agressivo. Embora não fosse profeta, Lênin adivinhava o futuro.

Após a morte de Lênin, houve uma disputa de poder entre os dois mais importantes dirigentes soviéticos, **Leon Trótski e Josef Stálin** (veja o quadro abaixo).

Trótski acreditava que a URSS acabaria fracassando se continuasse solitária. Para ele, o socialismo só daria certo se se espalhasse por toda a Europa. Para isso, defendia a *revolução permanente*, ou seja, que o socialismo na URSS deveria ser constantemente renovado e que o país precisava se empenhar em espalhar revoluções socialistas pelo continente.



Leon Trótski (1879–1940) foi um intelectual e opôs-se a Stálin e à burocratização do Estado socialista.

Revolução permanente ou socialismo num só país?

Stálin era de família pobre e teve pouca instrução. Mas era um militante disciplinado e excelente organizador. Preso pela polícia czarista, conseguiu fugir quatro vezes da Sibéria! Ao contrário de Lênin e Trótski, quase não se destacou na revolução de 1917. Depois, agindo com astúcia, foi conquistando cargos no partido até se tornar o chefe incontestável, após a morte de Lênin (1924).

Stálin era dogmático, ou seja, acreditava que sempre estava certo e nem admitia questionar as próprias crenças políticas. Era tido como clínico, desconfiado e implacável com os que o criticavam. Quem discordasse dele era tido como um inimigo a ser esmagado. No entanto, é claro que não se tornou ditador da URSS por causa de suas “qualidades pessoais”. O próprio sistema político favoreceu sua ascensão. Para alguns críticos atuais, os bolcheviques tinham cavado a própria sepultura política quando, durante a guerra civil, perseguiram implacavelmente os adversários políticos. Foi implantado um