

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA**

MARIANA FRANCO CHRISTIANO RIBEIRO

Teatro e Geografia em Sala de Aula

SÃO PAULO

2019

MARIANA FRANCO CHRISTIANO RIBEIRO

Teatro e Geografia em sala de aula

Trabalho de Graduação Individual
apresentado ao Departamento de Geografia
da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências
Humanas da Universidade de São Paulo
para a obtenção do título de Bacharela em
Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Ramos
Hospodar Felipe Valverde

SÃO PAULO

2019

Nome: RIBEIRO, Mariana Franco Christiano

Título: Teatro e Geografia em sala de aula

Trabalho de Graduação Individual
apresentado ao Departamento de Geografia
da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências
Humanas da Universidade de São Paulo
para a obtenção do título de Bacharela em
Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Ramos
Hospodar Felipe Valverde

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Rodrigo Valverde (orientador)
Afiliações

Prof. Lucas Muzio
Afiliações

Prof. Felipe Cabañas da Silva.
Afiliações

Agradecimentos

Agradeço a todos os professores que passaram pela minha vida desde a infância contribuindo para minha formação e me inspirando.

Também sou extremamente grata ao meu cachorro Spike, sempre ao meu lado e me ouvindo mesmo que sem compreender.

Resumo

RIBEIRO, Mariana Franco Christiano. Teatro e Geografia em sala de aula. 2019. 45f. Trabalho de Graduação Individual – Departamento de Geografia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

A Geografia em sala de aula muitas vezes é vista com certo distanciamento pelos alunos, especialmente por estar associada a métodos tradicionais que fazem a disciplina parecer entediante e não passar de “decoreba”. Esse trabalho busca através do Teatro, especificamente os jogos teatrais, discutir uma alternativa a esse tipo de educação inspirada pelo positivismo e mostrar que é possível aprender e assimilar o conhecimento de maneira divertida e dinâmica, aproximando e facilitando a visualização da Geografia no cotidiano do aluno, além de desenvolver outras habilidades que não poderiam se manifestar em um modelo tradicional.

Palavras-chave: teatro; geografia; geografia escolar; ensino; jogos teatrais

Abstract

RIBEIRO, Mariana Franco Christiano. Theater and Geography in the classroom. 2019. 45f. Trabalho de Graduação Individual – Departamento de Geografia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

Geography in the classroom is often seen with some detachment from the students, especially as it's associated with traditional methods that make the discipline seem boring and nothing but about "decorating". This work seeks through the theater, specifically theatrical games, to discuss an alternative to this type of education inspired by positivism and show that it's possible to learn and assimilate knowledge in a fun and dynamic way, approaching and making easy the visualization of Geography in the daily life of the student in addition to developing other skills that can't manifest themselves in the traditional model.

Keywords: theater; geography; school geography; teaching; theater games

Índice

| | |
|---|----|
| Introdução..... | 8 |
| Capítulo 1. Teatro na Educação..... | 10 |
| Capítulo 2. Geografia na Educação..... | 16 |
| Capítulo 3. Teatro e Geografia juntos na Educação..... | 26 |
| Capítulo 4. Os Jogos Teatrais dialogando com a Geografia..... | 31 |
| Capítulo 5. Experimentações a partir dos Jogos Teatrais..... | 36 |
| Considerações Finais..... | 41 |
| Referências..... | 43 |

Introdução

O teatro e a Geografia apesar de para muitos parecem coisas completamente diferentes, na realidade, podem se complementar e se beneficiar um do outro através da troca de habilidades e percepções. Para Grotowski, o teatro é um laboratório, espaço de pesquisa, então porque não essa pesquisa teatral também ser geográfica em sala de aula?

Neste trabalho, o intuito é discutir como o teatro, mais especificamente, o jogo teatral, pode ser útil à Geografia Escolar e tornar essa disciplina mais interessante aos olhos do aluno ao perceber que a Geografia está na arte e em seu cotidiano, além de romper com a monotonia de um tipo de ensino que prioriza a leitura e abandona outras formas de expressão e em nada ajuda a assimilar o conhecimento.

Para tornar possível a discussão torna-se essencial conhecer um pouco da história tanto do teatro quanto da Geografia na educação, pois ao conhecermos o caminho que cada uma percorreu, identificamos onde e como é possível se conectarem e o porque dessa proposta.

O primeiro capítulo é dedicado ao teatro e a educação. São dados alguns exemplos de como o teatro, fora de sala de aula, cumpriu e cumpre função didática para posteriormente exibir como foi oficialmente introduzido na educação, principalmente no momento de ascensão do movimento da Escola Nova, que visava romper o tradicionalismo. A partir daí, a discussão segue frisando a importância do teatro no desenvolvimento artístico e de personalidade, além de auxiliar na assimilação do conhecimento rompendo com determinados padrões comuns em nossas escolas. Também é lembrada a importância do teatro não ser apenas um simples recurso que se aproveita do impulso infantil do brincar e jogar, mas ser teatro como “arte adulta”, uma vez que se ele pode ser didático fora do âmbito escolar, dentro da escola ele também pode ser artístico em essência.

No segundo capítulo é falado sobre a Geografia Escolar através de uma perspectiva histórica, que caminha inicialmente junto da Geografia enquanto ciência acadêmica. Através dessa perspectiva, podemos compreender o predomínio do modelo da Geografia Tradicional até os dias de hoje presente em nossas escolas e as tentativas de romper com esse modelo na educação.

O terceiro capítulo trata do teatro e da geografia, juntos, na educação. Sabendo que as escolas historicamente seguem um modelo baseado em ler, escrever, decorar e reproduzir e a Geografia em sua forma tradicional como predomina até hoje nas escolas representa muito bem isso, temos o teatro como opção para desenvolver outras formas de expressão e assimilação do conhecimento e aprendizagem sobre o espaço ao nosso redor. Podemos ver como as características que podem ser enquadradas no “teatro adulto”, uma vez que evocam certas habilidades/conhecimentos técnicos, são possíveis de serem trabalhadas também, como é o caso cenário a partir da paisagem. Vemos como tudo o que está ao nosso redor não é passivo e possui significado e a importância de um guia para compreender esse explorar.

O quarto capítulo finalmente parte para a proposta dos jogos teatrais, que é um dos muitos caminhos viáveis para se trabalhar o teatro junto com a Geografia, mas este conta com a vantagem de se aproximar de uma linguagem que é natural da infância e juventude apontados no primeiro capítulo, além de não demandarem um longo prazo para seu desenvolvimento. Apresenta desde a formulação do conceito até exemplos de jogos já inserindo o contexto geográfico, para finalizar no quinto capítulo citando exemplos muito bem sucedidos experimentados por Soares (2013), uma vez que para realizar esse trabalho a saída a campo não foi possível.

Capítulo 1

Teatro na Educação

Quando falamos de teatro e na realidade, de artes no geral e educação, ainda nos dias de hoje temos questionamentos do quão válida é essa utilização e até que ponto o educador deve desenvolver e encaminhar o trabalho para o lado artístico e se isso não pode atrapalhar o caráter formativo das disciplinas. Também muito se é discutido se o teatro em sala de aula, para crianças e adolescentes, pode ser de fato, teatro.

Para contribuir para essa discussão podemos lembrar brevemente de como a arte foi usada como instrumento pedagógico ao longo da história. No caso, o teatro, para o bem ou para o mal, teve um papel relevante em diversos casos - não restrito às salas de aula somente.

O caso mais conhecido no Brasil talvez seja aquele que remonta o período colonial, quando os padres jesuítas utilizaram o teatro como instrumento de catequização, aproveitando-se da cultura indígena que já estava habituada a danças ritualísticas e festividades. Vale lembrar que, durante muito tempo o teatro fora marginalizado pela igreja católica, especialmente na Idade Média e após um longo período de trevas, a igreja notou o potencial do teatro para disseminar suas ideias, ou seja, para fins didático-religiosos.

Não podemos deixar de citar o importante papel de Brecht e seu teatro épico (ou dialético) e a função didática do mesmo. Formulando as concepções de seu trabalho apoiado em uma estética produtiva, socialmente útil enquanto instrumento de transformação do cotidiano político-social e assim apresentando um “palco científico capaz de esclarecer o público sobre a sociedade e a necessidade de transformá-la; capaz ao mesmo tempo de ativar o público, de nele suscitar a ação transformadora.” (ROSENFELT, 2014 p.148). Em outras palavras, o espectador não apenas assiste inerte ao espetáculo, mas é convidado a refletir sobre o que viu e tirar suas próprias conclusões e, como lembra Rosenfelt (2014) “Mesmo didático, deve continuar plenamente teatro e, como tal, divertido, já porque ‘não falamos em nome da moral e sim em nome dos prejudicados.’” (p.151).

Outra importante fonte de discussão sobre teatro e educação, agora

exclusivamente em ambiente escolar, está nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)¹ que traz a tona a importância do conhecimento artístico e os objetivos a serem alcançados com os conteúdos. Por exemplo, no PCN de Artes para o Ensino Fundamental temos um capítulo dedicado ao teatro. Nele temos diretrizes dentro de tópicos como “o teatro como expressão e comunicação”, “o teatro como produção coletiva” e “o teatro como produto cultural e apreciação estética”. São destacadas as virtudes em termos de ensino que essa arte é capaz:

O teatro no ensino fundamental proporciona experiências que contribuem para o crescimento integrado da criança sob vários aspectos. No plano individual, o desenvolvimento de suas capacidades expressivas e artísticas. No plano do coletivo, o teatro oferece, por ser uma atividade grupal, o exercício das relações de cooperação, diálogo, respeito mútuo, reflexão sobre como agir com os colegas, flexibilidade de aceitação das diferenças e aquisição de sua autonomia como resultado do poder agir e pensar sem coerção. (BRASIL, 1997, p. 58)

Dito isto, daremos destaque a um movimento específico por ser citado por muitos autores como um marco ao ter revolucionado a relação do teatro na escola na história: o movimento da Escola Nova. Este, visava a renovação do ensino assim como instigar a mudança social ao mesmo tempo em que se transformava, uma vez que a sociedade está em constante mudança. Foi bastante forte no Brasil na primeira metade do século XX, contando com apoio de diversos educadores, especialmente após o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, de 1932. Os primeiros grandes inspiradores da Escola Nova no mundo foram os escritores Jean Jacques Rousseau, Heinrich Pestalozzi, Friedrich Froebel e John Dewey.

Este último, um educador norte-americano, foi o primeiro a formular o novo ideal pedagógico e afirmar que a “Escola Nova deve se dar pela ação (“learning by doing”) e não pela instrução. Para ele essa concepção tem que ser uma experiência concreta, ativa e produtiva em cada um.” (GADOTTI, 1996, p. 145). Em seus trabalhos, também considerava pontos interessantes sobre o drama na aprendizagem:

¹ Optou-se por usar os PCNs como referência em todo o trabalho uma vez que a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) apesar de já aprovada, tem previsão de total implementação só em 2020.

...a principal raiz de toda atividade educacional está nas atitudes instintivas e impulsivas da criança e não na apresentação e aplicação de material exterior, seja através de ideias de outros ou por meio dos sentidos; portanto, as atividades espontâneas da criança, como jogos, mímica etc., são passíveis de serem usados para fins educacionais, ou ainda, constituem o fundamento de métodos educacionais. (DEWEY, 1900 apud KOUDELA, 2013, p.19)

De maneira geral, apesar de contraditória em muitos pontos (o que não entra em questão aqui) a Escola Nova contribuiu positivamente para a possibilidade de novos instrumentos e novas práticas de ensino diferentes das tradicionais, como aponta Gadotti (1996) "os métodos, centro de interesse da Escola Nova, se aperfeiçoaram e levaram para a sala de aula o rádio, o cinema, a televisão, o vídeo, o computador e as máquinas de ensinar." (p.147)

Como afirma Koudela (2013) "A incorporação do modelo da Escola Nova trouxe para o primeiro plano a expressividade da criança e levou a uma compreensão e a um respeito pelo seu processo de desenvolvimento". Em outras palavras, a criança deixou de ser vista como um sujeito passivo que permanece em silêncio enquanto o professor despeja o conhecimento em cima dela e não acontece nenhuma troca. Aqui, a criança desperta sua criatividade e suas próprias percepções e o professor aparece como um guia, fornecendo a orientação necessária para esse despertar.

Com esse marco em vista e retomando o ponto inicial das dúvidas em relação ao uso da arte na educação, precisamos nos atentar em como nós, enquanto "guias", tratamos a abordagem teatral. Como Koudela (2013) lembra, para convencer professores tradicionais muitas vezes negamos o teatro como teatro: "De fato, especialistas na área definem títulos e termos alternativos para enfatizar a diferença entre Teatro, como arte adulta, e o jogo dramático, manifestação espontânea da criança." (p.21)

A autora destaca um desses especialistas:

Gabriel Barnfield, autor de Creative Drama in Schools faz uma distinção entre free drama e formal drama. Afirma o autor que o free drama é essencialmente uma forma de expressão pessoal, enquanto o formal drama é uma forma pessoal de expressão artificial. O primeiro dirige-se mais ao desenvolvimento da personalidade, enquanto o segundo diz mais respeito ao desenvolvimento de

habilidades (dicção e técnicas de interpretação). (KOUDELA, 2013, p.21)

Devemos estar atentos ao utilizar o teatro em sala de aula para que ele não seja anulado enquanto teatro e passe a ser apenas um mero recurso, e não uma arte completa com suas contribuições diversas. Ainda que lidando com a manifestação natural da criança, nada impede que também sejam desenvolvidas essas habilidades técnicas, o “teatro de adulto” - obviamente respeitando o desenvolvimento e o tempo das fases da criança. Nos já citados PCNs de arte, as orientações seguem no sentido de sim, utilizar a tendência natural da criança para o jogo e a imitação mas com o tempo desenvolver o teatro como teatro também.

Ainda com toda essa discussão, precisamos lembrar que nossas escolas seguem o modelo que prioriza a leitura. O foco é ensinar a criança a ler e escrever em detrimento de outras atividades, como o desenho por exemplo e até mesmo o brincar. Não há incentivo para a expressão artística e arrisco dizer, muitas vezes até social, uma vez que os alunos desde cedo são acostumados a sentar em suas cadeiras e cumprir suas tarefas, comumente ligadas ao ler e escrever. A educação artística normalmente é atrelada a momentos de recreação ou como exercícios de coordenação motora. Atividades associadas ao teatro, dança e a música constantemente só aparecem no momento de uma apresentação de final de ano ou formatura - como nos PCNs é reconhecido ao falar sobre o histórico das artes no ensino:

As atividades de teatro e dança somente eram reconhecidas quando faziam parte das festividades escolares na celebração de datas como Natal, Páscoa ou Independência, ou nas festas de final de período escolar. O teatro era tratado com uma única finalidade: a da apresentação. As crianças decoravam os textos e os movimentos cênicos eram marcados com rigor. (BRASIL, 1997, p.17)

Koudela (2013) lembra: “A escola atribui um peso proporcionalmente maior à função de acomodação da inteligência, não conferindo a mesma dimensão à assimilação.” Citando então Piaget:

O que acontece é apenas um aspecto particular desse fenômeno geral que, desgraçadamente, caracteriza os sistemas tradicionais de educação ou ensino. Do ponto de vista intelectual, a escola impõe, muito frequentemente, conhecimentos todos

elaborados em lugar de estimular sua busca; mas pouco se nota isso, porque o aluno que repete simplesmente aquilo que o fizeram aprender parece apresentar rendimento positivo, sem que se suspeite de tudo aquilo que o tem preenchido - atividades espontâneas e fecundas curiosidades. (PIAGET, 1966 apud KOUDELA, 2013, p.29)

Portanto podemos perceber algo muito importante, algo que como já fora mencionado, é natural e se faz presente na vida da criança e do adolescente e é também a chave para a assimilação do conteúdo e desenvolvimento de habilidades: o brincar, o jogo.

Como destaca Koudela (2013):

Piaget indica que o jogo está diretamente relacionado ao desenvolvimento do pensamento da criança. Com qualquer estrutura cognitiva (esquema) há dois processos associados: o jogo assimila a nova experiência e, então, prossegue pelo mero prazer do domínio; a imitação, relaciona-se com a experiência de modo a acomodá-la dentro da estrutura cognitiva - jogo para assimilar, imitação para acomodar. Embora a imitação e o jogo estejam diretamente relacionados com o processo de pensamento e com o desenvolvimento da cognição, a imaginação dramática é um fator-chave - é ela que interioriza os objetos e lhes confere significado. (KOUDELA, 2013, p. 28)

Isto posto, podemos sugerir que uma das alternativas para contrapor o método tradicional de ensino seria a aplicação dessa tendência natural da criança e do adolescente aos jogos, brincadeiras e imitações. Sem anular a essência do teatro, o jogo teatral seria capaz de cumprir com os propósitos de desenvolver o lado artístico, desde a pura e simples expressão pessoal até as técnicas do “teatro adulto”, assim como também torna possível o trabalho com outras disciplinas - no caso, a Geografia, que como lembra Soares (2013), a Geografia tem “vocaçãõ para a experiência prática, pois os seus conceitos e temas podem ser facilmente visualizados.” (p.79)

A proposta de inserir o teatro em sala de aula é justamente a ideia de romper com a monotonia da tradição ler, escrever, decorar e reproduzir de forma mecânica. É possível criar uma maior interação entre os alunos e discutir diversas questões, desenvolver técnicas artísticas mas que também podem ser úteis fora do teatro, assim como o teatro pode ser didático fora do ambiente escolar. Não é que todas as aulas serão atreladas ao teatro - aos jogos teatrais, mas quando essas aulas

acontecerem será o ponto fora da curva no dia a dia dos alunos, é criado um dinamismo tanto individual quanto em grupo, desperta o prazer ou desprazer, a curiosidade e a ação. Atraímos o interesse pois é algo que foge da regra .

Capítulo 2

Geografia na Educação

A dificuldade em falar sobre qualquer disciplina em sala de aula por ser algo muito amplo nos força a buscarmos recortes específicos para discussão. Uma das maneiras para entender a Geografia Escolar nos dias de hoje e como ela foi fundamentada nos preceitos ler, escrever, decorar e reproduzir também discutidos no capítulo anterior sobre teatro na educação é buscar a trajetória histórica da Geografia na educação e conseqüentemente da Geografia enquanto conhecimento acadêmico. Precisamos lembrar que os assuntos relacionados ao que hoje é a Geografia, antes de se tornar institucionalizada, ou seja, uma ciência, já era presente nas escolas, como aponta Guimarães (2006):

A presença dos temas geográficos na prática de escolarização e a criação e estruturação da Geografia como disciplina escolar, é muito anterior a sua institucionalização como disciplina acadêmica. Deve-se destacar, inclusive, que foi a sua presença nas escolas primárias e secundárias, na Europa, no século XIX, e a necessidade de formar professores de Geografia para ministrá-las que favoreceram a sua institucionalização como ciência. (GUIMARÃES, 2006, p.48).

Historicamente, a Geografia enquanto ciência está atrelada ao declínio dos grandes impérios e a unificação alemã, ou seja, a prática estava voltada para a gestão territorial e contribuição no processo de consolidação dos Estados-Nação. Como aponta Leite (2002):

Mais do que isso, o desenvolvimento da Geografia como ciência é moldada pelo processo de avanço e domínio das relações capitalistas de produção. Assim, esses Estados capitalistas que “emergem” conferem à produção geográfica a incumbência de gerar o conhecimento efetivo sobre a extensão real do território; levantar as informações sobre as realidades desses e classificá-las; inventariar seus recursos naturais; localizar esses fenômenos por representação cartográfica. Em outras palavras, a Geografia que se firma como ciência é aquela necessária ao processo de consolidação não só do Estado, como também do capitalismo. (LEITE, 2002, p. 249)

Com isso, podemos entender que a Geografia enquanto ciência teve sua contribuição nos processos de dominação e reprodução capitalista. No contexto da

unificação alemã e a criação da identidade nacional - que não existia até então, as escolas tiveram que assumir um papel importante e a educação que antes era monopólio da Igreja, passou a ser papel do Estado. A Geografia na escola aparece então com a função de construir a noção de pátria, firmando suas bases na valorização das riquezas naturais e bens materiais do Estado, criando uma identificação, um elo comum entre todos. Essa identificação, entretanto, jamais deveria ser social, cultural ou política, estando focada em apenas um ponto comum: o meio físico.

A omissão dos aspectos citados, possui três explicações, de acordo com Leite (2002):

A primeira é de cunho ideológico e diz respeito a não divulgação de informações, que pudesse comprometer o processo de consolidação/legitimação do Estado e conseqüentemente o processo de dominação da elite burguesa por meio do poder estatal [...]. A segunda refere-se à necessidade de criação de mão de obra, minimamente escolarizada, para atendimento das necessidades de reprodução do capital [...]. Por fim, a fundamentação filosófica. No intuito de legitimar-se como ciência, a Geografia enquadra-se nos pressupostos filosóficos vigentes na ocasião: o positivismo. (LEITE, 2002, p. 252).

A primeira explicação nos diz que o intuito era o de ocultar informações, ou seja, a escola deveria evitar formar alunos com pensamento crítico, capazes de questionar essa ordem. Era essencial uma postura passiva diante do conhecimento. A segunda explicação advém novamente da necessidade de ocultar o conhecimento, “o valor estratégico de saber e pensar o espaço”. A última explicação se dá da necessidade da geografia se consolidar como ciência, ocorrendo quando ela se encaixa nos pressupostos positivistas.

O que resta, portanto, é uma fonte de conhecimento atrelada e reduzida a observação apenas dos aspectos visíveis da paisagem. Sobrou para a Geografia transmitir seu conhecimento a partir de síntese de dados e números descolados de significados ou utilidade, formando assim um ensino baseado no ler, escrever, decorar e reproduzir, sem reflexão alguma.

A ciência geográfica até meados de 1970 seguiu caminhos de diversas correntes da chamada Geografia Tradicional. Todas elas (Determinismo Ambiental,

Possibilismo, Método Regional, Teorética-Quantitativa) se apoiaram de certa maneira no positivismo - o que trouxe reflexos nas escolas também.

Nesse contexto torna-se importante destacar que a Geografia ensinada nas escolas é plenamente compatível com a Geografia considerada ciência. Isso porque os conteúdos estudados nas escolas eram decorrentes dos pressupostos científicos vigentes, havendo sintonia inclusive no tocante às questões de cunho ideológico. Existia, portanto, uma relação estreita entre a Geografia-Ciência e a Geografia-Escolar, na medida em que ambas professavam um mesmo ideal e atendiam a mesma necessidade. (LEITE, 2002, p. 255).

Com o decorrer dos anos ocorreram diversas mudanças em escala mundial. Transformações políticas, econômicas e sociais modificaram todas as relações já existentes e trouxeram a necessidade de dar condições ao desenvolvimento da indústria, da urbanização, do planejamento econômico e territorial, da mecanização do campo, até chegarmos na globalização, a revolução técnico científico informacional. Acompanhados desse desenvolvimento, vieram as consequências negativas, como o aumento das desigualdades, crescimento desordenado da população urbana, crises. Crises. A Geografia Tradicional também enfrentava uma crise, pois já não dava mais conta de compreender e explicar os fenômenos e se tornava necessário que essa ciência passasse a levar em conta a realidade social e a multiplicidade de fenômenos envolvidos nessa nova era. Como destaca Leite (2002)

[...]evidenciou-se a indefinição do objeto de análise, a questão da generalização, a falta de leis e as dualidades (Físico/Humano, Geral/Regional); atestou-se a incapacidade do positivismo e do neopositivismo em fundamentar uma ciência que se propusesse a entender o espaço. (LEITE, 2002, p. 257)

É nesse contexto que surge a chamada Geografia Crítica, baseada no materialismo histórico dialético para analisar o espaço geográfico e sua relação com a sociedade. Leva em consideração que o espaço é total e não compartimentado, ele é moldado pelo homem e não algo que deve ser estudado com distanciamento, pois somos parte dele e fazemos ele. Com o intuito de transformar a realidade

social, o conhecimento tem que ser crítico e aplicável à prática.

A Geografia Crítica compõe uma frente onde a unidade de propósitos dada pelo posicionamento social, pela concepção da ciência como momento da praxis, pela postura de oposição à realidade social e espacial injusta e contraditória, constituem-se objetivos e princípios comuns. (LEITE, 2002, p. 258)

Ao contrário do que aconteceu no passado, a conexão entre a Geografia Tradicional enquanto ciência e a Geografia Escolar não ocorreu com a Geografia Crítica. Nas escolas, a Geografia permaneceu alheia as mudanças essenciais que aconteciam no mundo. Não foi incorporado o caráter reflexivo e crítico que a ciência geográfica adotou.

Se tratando do contexto brasileiro, a Geografia adotada é de herança francesa e marca ao final da década de 1930 durante o governo de Getúlio Vargas, vinculada ao método regional. Temos como destaque o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e as universidades como os principais produtores de conteúdo voltados para levantamentos de informações fisiográficas da paisagem e assim, atendendo as demandas do Estado, que estava dando os primeiros passos no processo de industrialização.

Em relação à Geografia, a criação dessa “especialidade” surgiu, inicialmente, pela necessidade de desbravamento do território e a sistematização das informações decorrentes desse processo. Desse modo, as formações das mentalidades em Geografia já nasciam comprometidas com os anseios, aspirações e necessidades do Estado Brasileiro: provisão de informações úteis e necessárias ao seu próprio processo de gestão. (LEITE, 2002, p. 262)

O Estado precisava ser forte e tinha um grande viés nacionalista. Novamente, assim como aconteceu na Alemanha unificada, o papel da educação foi fundamental para fixar o sentimento de unidade nacional. Na Geografia Escolar brasileira, que se configura de maneira efetiva a partir das Leis Orgânicas de Ensino, isso se refletiu pelo conteúdo que enaltecia o país pelas suas riquezas naturais e dimensões. Baseada no modelo da Geografia Tradicional positivista, o conhecimento era enciclopédico, abandonando e ocultando as reflexões sociais, culturais e políticas também. Como destaca Leite (2002):

[...]pode-se concluir que a Geografia (Regional) desenvolvida (somente) nas instituições de Estado –IBGE e Universidades - é aquela que direciona o ensino em nível escolar. Isso significa que a formação de mentalidades em nível escolar estava sintonizada ao desenvolvimento da Geografia Científica a qual, por sua vez, apresentava plena compatibilidade em relação aos propósitos de Estado. (LEITE, 2002, p. 265)

No entanto, com o passar do tempo e mudanças drásticas que ocorreram no Brasil, não foi diferente do que aconteceu no mundo em relação a Geografia: ao deixar de discutir os aspectos apontados, as tensões que ocorreram nos cenário político, econômico e social, acabaram por levar a desvalorização da Geografia como um todo, uma vez que esta não possuía mais aplicabilidade à sociedade.

Com o golpe militar de 1964, a educação como um todo sofreu um baque. Houve um aumento no número de escolas e acesso às mesmas, entretanto, o aumento quantitativo não significa que ele foi qualitativo - o que passou a ser aplicado era um método tecnicista e economicista de educação. A ideia era que para o Brasil se desenvolver, seria necessário investir na formação técnica. Para a Geografia o desenrolar foi ainda mais lamentável, como lembra Gebran (2002):

Propôs-se, inclusive, a dissolução das próprias disciplinas e, especificamente, História e Geografia foram fundidas nos chamados Estudos Sociais. Foram impostas, como disciplinas obrigatórias, Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política Brasileira (1º e 2º graus) e Estudos dos Problemas Brasileiros (3º grau), pressupondo-se que tais disciplinas dariam conta da formação política dos educandos. (GEBRAN, 2002, p. 83)

Tal atitude visava evitar que os alunos pudessem de alguma maneira ter pensamentos críticos e contestadores. Como nos lembra Lacoste (1988), “Saber pensar o espaço para saber nele se organizar, para saber ali combater.” (p.92), o que nos leva a conclusão que para o regime militar essas disciplinas eram perigosas, pois ter conhecimento do território e entender o papel estratégico da Geografia, as relações de poder e o papel da sociedade no espaço podia colocar em xeque o regime.

O ensino de Geografia, mantido a partir da 7ª série, também sofre os efeitos dessa política controladora e cerceadora, apresentando-se limitado e reduzindo-se a informações

primárias sobre dados, nomes de rios, cidades, países, localizações, clima, vegetação. Reforçou-se e converteu-se numa ciência de mapas e gráficos, preocupada em descrever os fenômenos geográficos, apresentados, como “dados” - pontos, distâncias, climas, populações, regiões, países, capitais - para serem memorizados. (GEBRAN, 2002, p. 83)

Após esse longo e sombrio período, a questão educacional volta a ser discutida e a necessidade de se repensar as práticas se torna urgente. A Geografia Crítica no país ganha força, especialmente nas universidades, porém não nas escolas que seguem com antigos padrões tradicionalistas.

Se utilizarmos como exemplo o livro didático que, como aponta Azambuja (2012) “[...]na condição de manual, é parte da realidade educacional e, por isso, esses materiais constituem a referência para o resgate e análise desta prática de ensino.”(p.65). Veremos que, historicamente, a Geografia nas escolas se dá de maneira descritiva, informativa e acrítica, como é o caso da publicação que é ainda sim é um marco pelo pioneirismo e portanto, de extrema importância, A Geografia do Brasil, de Delgado de Carvalho, publicada pela primeira vez em 1913. Segundo Azambuja (2012), “O modelo de análise geográfica e ou de tematização, contido nesta obra, é assumido ao longo do século XX para a definição dos programas de ensino e, por consequência, para a elaboração dos manuais didáticos.”(p. 66)

Com isso em vista, Cavalcanti (2016) aponta:

A geografia como era ensinada não atraia os alunos; não havia uma consciência da importância dos conteúdos ensinados por essa matéria; o saber por ela vinculado era inútil e sem significado para os alunos, servindo, antes, aos projetos políticos de formar um sentimento de patriotismo acrítico, estático e naturalizante; a memorização tornou-se seu principal objetivo e também orientou sua metodologia. (CAVALCANTI, 2016, p. 28).

É só em torno das décadas de 80/90, com a ascensão da Geografia Crítica, que novas leituras passam a lentamente fazer parte da Geografia Escolar, mas ainda sim, são poucas. Essas, buscam tornar mais interessante ao aluno o conteúdo geográfico e dar sentido prático ao conhecimento. A ideia são materiais didáticos com novas concepções e temáticas, uma ruptura no modelo tradicional descritivo e

informativo do conteúdo, contando agora com mais informações e qualidade de análise, problematizações e que se conectem com a realidade socioespaciais e socioambientais do Brasil e do mundo. Como exemplo, são introduzidas no vocabulário do livro didático palavras como desenvolvimento e subdesenvolvimento.

Mais do que localizar e descrever elementos da natureza, da população e da economia, de forma separada e dicotomizada, propunha-se uma nova estrutura para esse conteúdo escolar, que tivesse como pressupostos o espaço e as contradições sociais[...].
(CAVALCANTI, 2016, p. 28).

É importante destacar que durante a década de 90 também, a Geografia Escolar passa a ter importância no âmbito dos estudos acadêmicos nas universidades. Novas práticas são sugeridas e discussões que antes não tinham espaço na Geografia são incorporadas. De acordo com Cavalcanti (2008) ocorre um aumento significativo do número de trabalhos relacionados ao Ensino de Geografia e esses estudos contribuem para novas propostas curriculares, políticas educacionais e livros didáticos.

Os livros didáticos já usados como exemplo, inclusive, são um dos pontos muito discutidos. Esse material auxilia, orienta e até mesmo direciona o currículo escolar e o processo de ensino aprendizagem. Muitas vezes, acaba sendo o único material utilizado pelo professor. Como aponta Vesentini (1989) “O livro didático constitui um elo importante na corrente do discurso da competência: é o lugar do saber definitivo, pronto, acabado, correto e, dessa forma, fonte única de referência e contrapartida dos erros e experiências de vida” (p.166).

O que acontece é que a maior parte dos livros trazem situações problemas que não dialogam e nem se fazem presente na realidade do aluno, assim, não desperta a curiosidade ou qualquer tipo ação por parte deles. É difícil para o aluno visualizar e compreender o conhecimento quando parece impossível a identificação com o mesmo.

Como vimos no capítulo sobre teatro na educação, o ensino baseado estritamente no ler e escrever deixa de lado pontos importantes para o desenvolvimento do aluno e, por ser muitas vezes monótono, parecendo não se conectar com a realidade e o dia-a-dia da criança e do adolescente. Se pensarmos

por exemplo, no que atrai o jovem nos dias atuais e talvez seja a maior distração, a resposta são as redes sociais. Temos várias coisas acontecendo simultaneamente e todos possuindo acesso em tempo real a elas, portanto, precisamos que a linguagem em sala de aula seja tão dinâmica quanto o que está ali, no bolso ou mochila do aluno. Podemos utilizá-la ao nosso favor, como também mostrar que é possível se desconectar um pouco do virtual e se distrair (e aprender) no real.

A Geografia tem o privilégio de ser capaz de dialogar com esse universo e tornar possível que o aluno veja como ela está presente ao seu redor se soubermos utilizar mais do que apenas o livro didático, afinal, todo esse acesso a informações de maneira rápida não necessariamente está atrelado a um desenvolvimento crítico. Muitas vezes, as informações chegam de maneira fragmentada e fora de contexto, quando não erradas (como atualmente temos a propagação das *fake news*) e levam o aluno a questionar de maneira errônea o que é ensinado pelos professores e não a buscar as fontes de informação coerentes.

Nesse cenário, novamente temos o professor precisando atuar como um guia, devendo mediar essas informações que chegam até ao aluno a fim de que este compreenda todo o contexto e seja capaz de interpretar a informação de maneira condizente à realidade. Explorar novas linguagens se torna imprescindível para pôr em prática essa mediação.

Mais próxima dessa discussão atual, um momento importante no que diz respeito a Geografia Escolar que não pode deixar de ser mencionado é o estabelecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Geografia, publicado em 1998, esse documento reúne diretrizes elaboradas pelo governo federal para o ensino, tendo como objetivos a caracterização geral, os objetivos da área e especificação dos ciclos e ou séries, contemplando objetivos, conteúdos, critérios de avaliação e orientações didáticas, assim como a interação da Geografia com os temas transversais, definidos enquanto espaços didáticos para a interdisciplinaridade.

De acordo com Azambuja (2012), o texto dos PCNs faz uma análise dos limites pedagógicos da Geografia Tradicional e das propostas curriculares elaboradas por estados e municípios, apontando os problemas mas também propondo soluções, como a ideia de se trabalhar um conteúdo contextualizado a

partir das relações que podem ser identificadas e problematizadas com as diferentes situações de vivência. Propõe um caminho para a superação de abordagens lineares e mecanicistas, que considera as escalas cartográficas e geográficas de análise. Vale lembrar, que um dos pontos da Geografia Crítica era a análise do todo de forma não compartimentada.

[...] o local e o global formam uma totalidade indissolúvel. Dependendo da necessidade e da relevância que se queira dar a algumas especificidades de um tema, o tempo de permanência do estudo em uma das escalas dependerá do campo de interesse do professor definido por seu programa. [...]. (BRASIL, 1998, p.31, apud AZAMBUJA, 2012, p.88)

As práticas de ensino também

[...] envolvem procedimentos de problematização, observação, registro, descrição, documentação, representação e pesquisa dos fenômenos sociais, culturais ou naturais que compõe a paisagem e o espaço geográfico, na busca e formulação de hipóteses e explicações das relações, permanências e transformações que aí se encontram em interação [...]. (BRASIL, 1998, p. 30, apud AZAMBUJA, 2012, p.88)

Para essas perspectivas curriculares se tornarem possíveis, é colocado como fundamental a opção de se trabalhar em eixos temáticos e temas transversais, ou seja, incluir novas linguagens a fim de oportunizar práticas interdisciplinares. Não ficar preso ao modelo monótono e mecânico de usar único e somente uma linguagem, como o livro didático por exemplo, ou apenas conteúdo expositivo na lousa.

A proposta de organização dos conteúdos ocorre a partir de um conjunto de eixos temáticos, que servem como um norte para as demais escolhas de temas e itens. Para cada ciclo existe um sugestão, por exemplo, para o quarto ciclo que está relacionado com as sétimas e oitavas séries (oitavo e nono ano), os eixos temático sugeridos são: a evolução das tecnologias e as novas territorialidades em redes; um só mundo e muitos cenários geográficos; modernização e modo de vida e problemática ambiental.

No primeiro eixo é sugerido o estudo das questões dos transportes e das comunicações, sempre relacionado a ideia de rede ou da circulação de pessoas,

mercadorias, ideias e informações. O segundo, busca desenvolver um estudo numa escala mundial e das regionalizações. São questões relacionadas com a globalização, das relações e conflitos entre as nações, das fronteiras regionais ou nacionais. No terceiro eixo temático é abordada a questão ambiental relacionada aos avanços científicos e tecnológicos e ao uso e exploração de recursos minerais, no espaço agrário e no espaço urbano-industrial.

De acordo com Azambuja (2012), são notáveis os avanços qualitativos nas publicações a partir da publicação dos PCNs, contando com rupturas significativas com o modelo tradicional e dando continuidade ao processo proposto pela Geografia Crítica, ainda que, como Gebran (2002) coloca como contraponto:

[...]dissociada das reivindicações e das vivências daqueles que estão mais próximos da escola real, os PCNs criaram uma visão idealista de professor, escola e aluno que não condiz com a realidade educacional brasileira. Não houve, portanto, diálogo entre as propostas dos PCNs e a realidade do cotidiano escolar. Um processo que se pretendesse democratizado deveria possibilitar que as propostas fossem analisadas e reconstruídas socialmente, com diretores, professores, alunos, pais, professores, e os segmentos diversos da comunidade, com acompanhamento e assessoria de especialistas. (GEBRAN, 2002, p. 86)

Sobre os PCNs, portanto, vemos que não há consenso em relação a sua aprovação e muitos debates se desdobram a partir de sua publicação, mas não há como negar que aparecem como documento de referência para as definições curriculares e possibilitam diversas possibilidades para uma prática renovada do ensino de Geografia, assim como de outras disciplinas, como as artes e a inserção do teatro em sala de aula.

Capítulo 3

O Teatro e a Geografia juntos na educação

O teatro auxilia a criança e o adolescente em seu desenvolvimento e crescimento cultural e formação como indivíduo em níveis mentais, psicológicos, físicos, e de ética e cidadania. Segundo Arcoverde (2008), existem diversas vantagens em se trabalhar de fato com teatro em sala de aula e não apenas assistir peças ou utilizar mídias. Dentre algumas dessas vantagens temos o desenvolvimento da oralidade, desenvolvimento do vocabulário, oportunidade da pesquisa, desenvolvimento redacional, incentivo a leitura e também lida com o lado psicológico e emocional do aluno, desenvolvendo e amadurecendo a criança, ou seja, desde o desenvolvimento pessoal até habilidades técnicas do teatro como teatro “de adulto”, que é uma das discussões postas no primeiro capítulo. A interdisciplinaridade também é uma das vantagens, e é onde a Geografia entra. A Geografia está no cotidiano dos alunos, ela está presente em diversos setores como onde moram, estudam, sociabilizam, inclusive no imaginário e, enfim, onde existem e resistem em diversas formas.

Para Soares (2013),

[...]o ensino de Geografia deve proporcionar aos alunos a capacidade de analisar a dimensão espacial dos fenômenos e/ou proceder a uma leitura geográfica da realidade, utilizando-se das diversas linguagens, dentre elas a linguagem teatral [...]. (SOARES, 2013, p. 58)

Apesar disso, vimos que historicamente o ensino de Geografia foi pautado no método positivista clássico, e a disciplina se manifesta de forma descritiva, se valoriza o memorizar em detrimento da análise e reflexões críticas e até os dias de hoje em maior ou menor grau permanece assim em boa parte das escolas (com exceção talvez das escolas construtivistas) dificultando que os alunos enxerguem a teoria na prática, no seu mundo e cotidiano. Também discutimos como é comum o teatro só tomar os palcos nas escolas quando é para algum evento especial, uma vez que nossas escolas priorizam justamente o método tradicional que aniquila qualquer tipo de expressão além da escrita.

Ao contrário desse modelo tradicional, Soares (2013) nos lembra “Geografia é mais do que ensinar mapas e nomes de lugares, é ensinar a ler o mundo sob diferentes perspectivas.” (p.66). E como nos avisa Freire (1996), “O educador que, ensinando Geografia, “castra” a curiosidade do educando em nome da eficiência, da memorização mecânica dos conteúdos, tolhe a liberdade do educando, a sua capacidade de aventurar-se. Não forma, domestica.” (p.63)

Com tudo isso em vista, o teatro, não enquanto recreação, mas levado a sério, entra como um grande aliado na educação de Geografia. Com ele os alunos podem atuar como agentes de seu conhecimento de maneira autônoma e divertida, trabalhar ao mesmo tempo a coletividade e sua individualidade, ao contrário do que acontece nos moldes tradicionais e, assim, o professor também possui a liberdade para direcionar e guiar as ações sem “assassinar” a criatividade e curiosidade do aluno, além de desenvolver outras habilidades já mencionadas.

Falando em criatividade e curiosidade, Guimarães (2007) nos lembra sobre a importância do explorar no imaginário sobre Geografia, que muito se articula com essa conexão com o teatro. A Geografia é capaz de evocar as imagens espontâneas da criança e do adolescente.

Desde sempre, a geografia tem sua identidade associada à aventura das explorações. Descobridores, viajantes, cosmógrafos são, por isso, os legítimos antecessores dos geógrafos acadêmicos surgidos no final do século XIX. A partir dessa época, em que pouco restava para ser ‘descoberto’, a aventura das explorações não cessou, mas mudou profundamente o seu sentido. ‘Os novos mundos’ da atualidade não são mais constituídos por terras nunca visitadas ou por trilhas nunca percorridas. Hoje, as explorações geográficas consistem em verdadeiras metáforas das antigas. Os novos mundos são parte do nosso cotidiano, as descobertas são novas formas de olhar, de relacionar, de conceber; as viagens contemporâneas são constituídas pela interiorização em novos percursos temáticos. Neste sentido, a Terra incógnita não cessa de ser redescoberta. (CASTRO et al, 1997, p.7 apud GUIMARÃES, 2007, p.46)

São muitas as possibilidades dentro do teatro de explorar esse mundo, que começa como um impulso de imaginação e dialoga com tendência natural da criança ao brincar e ao jogo e assim torna-se possível guiar o conhecimento de maneira leve e dinâmica.

Antes de abordar os jogos teatrais em si e como inseri-los no contexto geográfico, podemos usar como recorte teatral o cenário e sua construção que, como veremos, muito pode dialogar com a Geografia no contexto educacional. Desde uma pesquisa complexa e elaborada, como é feito no trabalho de Silva (2009) e com essa perspectiva ela pode ser utilizada com alunos mais velhos, como também pode nos levar a pensar formas de alfabetizar geograficamente os menores, ao tratar da paisagem que, de acordo com Pereira (2003),

O papel fundamental da Geografia no ensino básico é o de proporcionar aos alunos os códigos que os permitam decifrar a realidade por meio da espacialidade dos fenômenos, ou seja, alfabetizar geograficamente. Atendendo às suas características de maturidade e de sua capacidade de abstração, o ponto de partida para esse processo é a identificação dos elementos concretos do espaço, presentes em situações, escalas, lugares e tempos extremamente diversos. Referimo-nos à noção de paisagem e de lugar como a materialização territorial do espaço. (PEREIRA, 2003, p.14)

Voltando para cenografia, ela é um processo que permite o desenvolvimento reflexivo da obra ao criar um cenário que representa o lugar geográfico, social e também contextualiza o tempo. Assim, o cenário determina a ação no espaço e no tempo para que o espectador possa entender os acontecimentos. “A tarefa primordial do cenário, sistema de signos que se pode também denominar de dispositivo cênico, decoração ou cenografia, é a de representar o lugar: lugar geográfico, lugar social, ou os dois ao mesmo tempo.” (KOWZAN, 1978, p. 111 apud SILVA, 2009, p. 100).

Para Silva (2009), que discute a possibilidade de paisagem urbana como cenário e a construção do discurso associado à paisagem e seu significado e história, a “paisagem como cenário é um dos vários sistemas de significados que, juntos, se completam no discurso do espetáculo. [...] a ideia de que a metáfora do cenário pode nos ajudar a compreender o papel da paisagem na construção do discurso.”

Para explicar essa construção do discurso através da paisagem, são analisadas por Silva (2009) duas manifestações políticas ocorridas em março de 1964: a primeira no Rio de Janeiro, o Comício da Central do Brasil realizada por

partidários de João Goulart e a segunda em São Paulo, dias depois, realizada pela oposição e que ficou conhecida como a Marcha da Família, com Deus, pela Liberdade.

A escolha dessas manifestações para o autor se dá pelo critério de nos dois casos se tornar evidente o “uso da paisagem como cenário, a apropriação dos significados socialmente partilhados a respeito dos lugares de realização das manifestações.” (SILVA, 2009, p.102). Nelas vemos o papel do espaço geográfico no discurso político. Na Central do Brasil, a história por trás do lugar nos leva ao o que ele representa: o Rio de Janeiro do trabalhador e assim o comício que ali ocorreu pretendia se colocar ao lado desse setor e contra os militares - esses que representavam os setores da burguesia conservadora insatisfeita, que dias depois realiza em resposta uma marcha em São Paulo, saindo da Praça da República - que outra vez, sua história dialoga com o setor que ali ocupou na manifestação, terminando na Praça da Sé, novamente bastante simbólica para a burguesia.

Como bem analisado por Silva (2009) as paisagens urbanas não são neutras ou apenas um pano de fundo ausente de significado, elas fazem parte, integram o discurso e a ação e carregam uma carga simbólica importante para entender o contexto do discurso e seu significado - exatamente como a função cenográfica no teatro e seu palco.

O que nos leva também a reflexão levantada por Pereira (2003):

As paisagens vão se modificando, na medida em que se altera a dinâmica que as produz, ou seja, a sociedade, se modifica e, com isso, modifica suas paisagens, que são, então, a forma do novo conteúdo. A grande tentação é explicar tudo como se fosse uma história, como se fosse um desenrolar de fatos transcorrendo no tempo. Mas os fatos, ao ocorrerem, constroem seu espaço e é por isso que, ao mudarem os fatos, muda também o seu espaço. (PEREIRA, 2003, p.11)

A partir do trabalho de Silva (2009) e o apontamento sobre alfabetização geográfica de Pereira (2003) é possível visualizar como, em sala de aula, também pode ser feita a análise da paisagem que circunda o aluno - o seu mundo e cotidiano a serem explorados, ou até mesmo um texto de dramaturgia e, isso é passível de se tornar central para a discussão geográfica e palco para compreender melhor o

mundo a partir de elementos teatrais. Nem a paisagem e nem o aluno são passivos nesse cenário.

Com isso em mente, podemos partir para a proposta do jogo teatral, uma vez que

As histórias vividas ou contadas se tornam matéria-prima para a construção dos jogos teatrais, uma vez que, o educando poderá compor esse imaginário social, transpondo sua experiência para a cena teatral, o que seria um dos mais importantes elementos na construção cognitiva e interpretativa da construção do aluno, enquanto sujeito cênico e cidadão. (SANTOS E SILVA, 2017, p.70)

Capítulo 4

Os Jogos teatrais dialogando com a Geografia

Existem diversas formas de inserir o teatro nas aulas de Geografia - das mais sofisticadas às mais simples: fazendo uma leitura dramática e depois analisando onde e como está presente a Geografia no texto lido; podemos montar uma peça de fato, dividindo tarefas em grupos para o cenário, figurino, pesquisa, etc, e depois trocando essas informações para constituir o todo pois, como afirma Silva (2009) “Se o texto é repleto de significados, outros elementos da encenação também o são e, juntos, cooperam como um sistema comum cuja interação resulta no sentido maior da encenação.” (p.99). E também o jogo teatral. Esse, por sua vez, tem a vantagem de dialogar com o instinto infantil e juvenil, e torna possível a tentativa de resolução de situações-problema, por exemplo, que costumam ser distantes do aluno nos livros didáticos e, como Rupel (2008) citando Moura (2007) nos aponta “A importância do jogo está nas possibilidades de aproximar a criança do conhecimento científico, levando-a a vivenciar situações de solução de problemas.” (p.85).

O conceito de jogo teatral foi originalmente formulado por Viola Spolin, uma educadora, atriz e diretora teatral norte americana. Trata-se de um procedimento metodológico para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico com teatro na educação. Spolin aplicou este método em vários grupos de diferentes interesses e não necessariamente ligados ao teatro e constatou que “o sistema de jogos teatrais era um processo aplicável a qualquer campo, disciplina ou assunto por ‘possibilitar um espaço possível para a interação e comunicação verdadeira entre sujeitos’”. (JAPIASSU, 2008, p.42)

Nesse método, os indivíduos irão experienciar processos e aprender a partir dele. Eles estimulam a criatividade, a expressão e capacidade de resolver problemas. É tarefa do professor escolher o jogo mais adequado de acordo com a turma, como Koudela (2013) aponta:

Ele pode trabalhar, por exemplo, com o desenvolvimento da agilidade verbal, e sob esse item encontramos listados os jogos teatrais que lidam com o problema ou, ao contrário, a sua preocupação é mostrar a possibilidade e a riqueza de comunicação não-verbal, exaustivamente explorada através de outros jogos.

Categorias como jogos de observação, jogos de memória, jogos sensoriais, jogos de aquecimento, agilidade verbal, comunicação não-verbal etc. ampliam o limite tradicional da situação de aprendizagem, levando o aluno a adquirir habilidades de processo ao trabalhar com um sistema de percepção e comunicação que rompe a linearidade da forma discursiva. (KOUDELA, 2013, p.42)

Se aprende e se desenvolvem habilidades, então, na prática, ao experimentarem diversas situações e jogos diferentes. Rupel (2008) citando Antunes (2002) nos mostra como o jogo e seus problemas propostos se relacionam com a disciplina:

Na Geografia, os docentes podem se utilizar dos jogos que explorem as inteligências pessoais e a naturalista (ambiental). Fazer com que conheçam o espaço geográfico e construam conexões que permitam aos alunos perceber a ação de homem em sua transformação e em sua organização no espaço físico e social. (ANTUNES, 2002, p.44 apud RUPEL, 2008, p.8)

Os problemas costumam ser o centro do jogo, que inclui regras estruturais que definem onde realizar o jogo, quem o faz e de que forma e sobre qual temática ou objetivo a ser atingido e, principalmente, como o grupo acorda em executar.

As noções fundamentais dos jogos teatrais são, de acordo com Japiassu (2008):

- 1. foco ou ponto de concentração do jogador durante a busca de solução para os desafios postos pelo professor ou coordenador;*
- 2. a instrução do professor ou coordenador dos trabalhos durante a resolução do problema pelos jogadores;*
- 3. a plateia ou os observadores do jogo teatral, constituída por parte dos jogadores que integram o grupo de trabalho com a linguagem teatral;*
- 4. a avaliação coletiva dos resultados obtidos, compartilhada por todos os membros do grupo (jogadores atuantes e jogadores observadores). (JAPIASSU, 2008, p.41)*

Ainda segundo o mesmo autor, “a finalidade do jogo teatral na educação escolar é o crescimento pessoal e o desenvolvimento cultural dos jogadores por meio do domínio, da comunicação e do uso interativo da linguagem teatral, numa perspectiva improvisacional ou lúdica.” (JAPIASSU, 2008, p.26).

Assim, o jogo teatral também colabora para superação de atitudes mecânicas, uma vez que parte do pressuposto da espontaneidade e da improvisação, além de incentivar a coletividade e o raciocínio lógico e crítico.

São diversos os estudos e experiências no campo geográfico com os jogos teatrais que se provaram muito funcionais, além do fato de dialogarem com as diretrizes dos PCNs.

[...]utilizar às diferentes linguagens - verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal - como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos, privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação [...] (BRASIL, 1998, p.68)

Também no jogo teatral “as regras estão alicerçadas em um momento para a avaliação das representações de cada um, ou de cada grupo, colocando nos jogadores a responsabilidade de discutir e dialogar sobre o que foi feito, sem buscar a resposta certa.” (Spolin). Em outras palavras, não há resposta certa pois existem diversas formas de representar - porém, para nós, com o intuito pedagógico de utilizar os jogos para contribuir no ensino de Geografia, provavelmente teremos respostas corretas em determinadas questões, que teremos com exemplos mais a frente.

Outra contribuição parte do que Spolin também nos diz “o jogo além de ser uma atividade comum realizada em grupo, proporciona o envolvimento e a liberdade individual, fatores importantes para o desenvolvimento da experiência.” O aluno experimenta sozinho, em grupo, com memórias, improvisação e tudo isso de forma autônoma. Essas experiências conduzem uma quebra de estereótipos, incentivam o sentido crítico, a solidariedade, o respeito, a empatia e a consciência social - e é onde inserimos a Geografia. Pela experiência pessoal do aluno ou dos alunos e até o que é distante dele, mas conhecido, podemos utilizar jogos que dialogam com isso e o façam enxergar a Geografia no mundo deles, que nada mais é do a parte do todo.

Para tornar a visualização de como seriam os jogos, darei exemplos com base no manual de Viola Spolin. Resumirei um pouco a proposta dos jogos

escolhidos, sem elaborar um roteiro mais complexo - que incluiria exercícios pré-atividade para desinibir e relaxar os alunos, com as devidas adaptações para a Geografia, exemplificando possíveis desfechos.

O jogo em questão se chama “construindo uma história”. Nele, fichas com palavras são distribuídas aos alunos que ficam separados em grupos de qualquer tamanho. Nessas diversas fichas poderíamos ter palavras que se relacionam com a Geografia, como por exemplo “globalização”, “semiárido”, “mar de morros”, etc. Distribui-se uma quantidade igual de fichas sortidas a cada grupo. Feito isso, os alunos dentro de seus próprios grupos deveriam escrever uma história coerente utilizando esses termos. Após o tempo estipulado, cada grupo representaria sua história para os demais. A avaliação ocorreria após todos apresentarem e em roda, geraria a discussão e reflexão acerca desses termos: Foram usados corretamente? Faziam sentido na história? Evitando entrar em julgamentos se a história era boa ou ruim, apenas comentar e refletir o que ela trouxe, não só na fala, mas nas ações ao representarem a cena. O que despertou em cada um, se foi fácil ou difícil, tiveram que recorrer aos livros e anotações para se lembrar do que tratava, enfim, que tipo de ação foi tomada no processo até chegar no ponto final. Conseguiram entender a Geografia na narrativa e na atuação?

Outro exemplo de jogo é o “vendo o mundo”. Nele o aluno é convidado a compartilhar uma experiência pessoal, que pode ser uma viagem, sua ida a algum lugar, ou até onde ele está no momento. Enquanto ele vai descrevendo essa experiência, vai recebendo do professor estímulos, como perguntas se o local é ou era barulhento, quais cores predominavam, tinha vento ou não?, falar mais sobre o barulho, quais você identifica, etc. Ao final, a avaliação ocorre a partir de uma conversa sobre o que os outros conseguiram ver dessa experiência e o que o próprio passou ou não a entender e enxergar ao compartilhar. Se um aluno relata uma viagem a Amazônia, no que ela difere do outro que relatou uma ida a Avenida Paulista? Quais as características de cada local?

Em ambos exemplos a paisagem, aquela que é primordial no início da alfabetização geográfica, é figura importante pois o aluno vivenciou ou imaginou as experiências em algum espaço primeiro enquanto forma e depois precisa compreendê-lo, decifrá-lo a partir da perspectiva geográfica, se aproximar da

geografia através dele e sua vivência, e assim, retomando um trecho do trabalho de Silva (2009) que trata do cenário e da paisagem como um sistema de significados temos que “as paisagens passam a ser vistas também como textos que podem ser sujeitados a métodos interpretativos”.

Enfim, são diversas as propostas de jogos presentes no livro de Viola Spolin que podem ser trabalhados em uma aula de Geografia, esses foram alguns exemplos para mostrar como o teatro e suas facetas podem tornar mais dinâmicos os conteúdos e facilitar a aprendizagem aproximando o aluno do discurso geográfico através de vivências práticas e divertidas que são já velhas conhecidas das crianças.

Capítulo 5

Experimentações a partir dos jogos teatrais

Para além dos exemplos de jogos citados no capítulo anterior, é importante demonstrar experimentações de fato em campo, ou seja, na educação, em escolas. Uma vez que para esse trabalho não foi possível realizar essa tarefa, usaremos como referência o trabalho de Soares (2013), que utilizou os jogos teatrais como metodologia de ensino em geografia com turmas de diferentes níveis de escolaridade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense/Campus Campos-Centro.

A primeira, considerada um pré-teste e com o objetivo de ser avaliada pelos alunos (futuros professores de Geografia), foi ministrada para uma turma de licenciatura em Geografia, enquanto a segunda aula serviu de validação e foi aplicada para uma turma do 3º ano do Ensino Médio da mesma instituição. (SOARES, 2013, p.68)

Em ambas as aulas, que foram desenvolvidas em um miniauditório da instituição, a professora possuía como recursos um projetor multimídia e um aparelho de rádio que também tocava CD e durante essas aulas foram tocadas músicas para estimular os sentidos.

No chamado Pré-Teste, Soares (2013) elaborou um roteiro baseado no tema “Processo de favelização na região Sudeste” pois este era o conteúdo que estava sendo trabalhado com a turma do 3º ano do Ensino Médio em regionalização brasileira.

A aula Pré-Teste teve início sem que os alunos soubessem o tema a ser trabalhado, e a primeira atividade, contando com música de fundo e bolas de tênis, foi a do relaxamento, com o intuito de promover a concentração, a percepção do corpo e a interação entre os alunos. A segunda atividade ocorreu em grupo:

[...] uma pantomima², com tema genérico para ambientar os alunos com os jogos e desinibi-los para as próximas ações. Alguns

² Arte teatral que usa gestos, movimentos e expressões faciais, imitativos ou simbólicos, como linguagem única para a comunicação com o público

temas propostos foram: criar uma cena em um acampamento, no trabalho [...] (SOARES, 2013, p. 70)

A terceira atividade não foi bem sucedida, pois os alunos fugiram do objetivo da proposta. Ela consistia na apresentação de um comercial sobre um lugar que não existia e possuía atrativos econômicos fictícios. Esse lugares deveriam chamar a atenção de nordestinos para que esses ficassem com o desejo de migrar para o Sudeste. Os alunos, porém, focaram nos atrativos turísticos e não econômicos - que era o impulso para que os nordestinos decidissem se mudar.

Na quarta atividade, utilizando aspectos físicos e culturais das regiões, a ideia era de uma pantomima individual e nesta se obteve sucesso. Visava

ativar a expressão corporal dos participantes e ambientá-los a lugares das regiões Nordeste e Sudeste. [...] Dentre os lugares que os alunos deveriam atravessar estavam a região do semiárido nordestino; rio São Francisco em época de cheia; festa junina em Campina Grande e lago da Pampulha. (SOARES, 2013, p.70).

De acordo com a autora, as atividades cinco e seis são complementares. A cinco exigia foco e raciocínio rápido:

tinha como objetivo desenvolver uma linha de raciocínio coerente através da criação de uma frase formada por todos os participantes, a dinâmica previa que cada um dissesse uma palavra que formasse uma ideia concatenada ao que fora dito pelo anterior. (SOARES, 2013, p. 71)

Já a seis, trabalhava com a criatividade do aluno ao pedir que esse contasse uma história relacionada ao tema proposto. Nas duas atividades a autora nos aponta uma certa dificuldade por parte dos alunos no que diz respeito à expressão oral.

A última atividade de jogos teatrais, a atividade de número sete tinha como objetivo desenvolver as expressões oral e corporal a partir de uma cena de improviso que se relaciona o cotidiano em uma metrópole. As situações propostas eram de população se revolta com morte de bandido pelos policiais, menino tenta vender bala no sinal, etc. e foi executada sem problemas.

A oitava atividade rompe com o senso comum e estereótipos quando se é apresentado pela professora a

“Pesquisa Social sobre percepções, atitudes e opiniões dos moradores das favelas e comunidades da cidade do Rio de Janeiro” realizada pelo Instituto Brasileiro de Pesquisa Social - IBPS contratado pela Central Única das Favelas - CUFA. A intenção de apresentar tal pesquisa era a de desmistificar a visão geral que a sociedade normalmente tem sobre estas formações habitacionais populares, possibilitando o alargamento da visão crítica de mundo dos participantes, pois tal pesquisa apresenta dados que relativizam a visão do senso comum sobre as favelas. (SOARES, 2013, p. 71)

Após a apresentação da pesquisa, os alunos receberam o roteiro da aula e puderam avaliar oralmente e depois por escrito a experiência da aula de Geografia utilizando os jogos teatrais.

Através da avaliação do Pré-Teste foi constatado que o enfoque em imigração nordestina poderia causar generalizações erradas ao se associar a favelização com esse processo, portanto, deveria ser abordado com maior cuidado.

Soares (2013) afirma que o Pré-Teste obteve sucesso e foi possível notar aos poucos os alunos perdendo a timidez e deixando-se levar pela dinâmica.

Parte-se então para a Validação. Essa aula foi ministrada para uma turma de 3º ano do Ensino Médio contando com 14 alunos, incluindo um deficiente visual e outro auditivo - o que nada os impediu de participar das atividades de jogos teatrais. O mesmo roteiro foi seguido para essa turma “com exceção da atividade três ‘Comercial para um produto que não existe’, que foi retirada por não ter tido seu objetivo atingido no pré-teste.” (SOARES, 2013, p. 73).

Desta vez, entretanto, a primeira atividade, de relaxamento, transcorreu diferente do Pré-Teste. Os alunos tiveram problemas em se concentrar e devido a timidez tiveram dificuldade em interagir uns com os outros mas, apesar de tudo, participaram da atividade que segundo a autora ocorreu de forma satisfatória e ativa.

A pantomima em grupo, presente na segunda atividade,

foi bem executada pelos alunos que demonstraram ter criatividade e disposição para atividades corporais e em grupo. As temáticas utilizadas também foram genéricas com o intuito de familiarizá-los com a proposta dos jogos. (SOARES, 2013, p. 73)

A terceira atividade (quarta no Pré-Teste), foi modificada e a ideia foi de que eles atravessassem em algum lugar da região Sudeste (propostas: São Paulo

chuvosa; avenida Paulista; BR 101; rua de pedra de Ouro Preto), e não mais no Nordeste. Os alunos, porém, não compreenderam a proposta “de imaginar que estavam atravessando determinado lugar e representar isso com gestos, e portanto, não a realizaram satisfatoriamente.” (SOARES, 2013, p. 73).

Nas atividades quatro e cinco, complementares, os alunos, segundo a autora, se mostraram criativos e com rapidez de raciocínio, obtendo resultados positivos nas duas atividades, além de alegria e descontração.

Na sexta atividade, de improvisação em grupo, “os alunos realizaram encenações sobre situações vivenciadas em uma metrópole e tiveram saídas criativas para as situações. Dentre às situações propostas, estavam: menino da favela conhece menino da zona Sul e chama ele para ir a sua escola; adolescente de classe média alta tenta ir em um baile funk” (SOARES, 2013, p. 73).

Antes da última atividade, a professora questionou qual era o tema da aula e os alunos pareceram ter compreendido o objetivo. Na atividade sete, a professora apresentou a pesquisa através de gráficos em projetor multimídia para tornar a visualização mais fácil e atraente e, assim como ocorreu no Pré-Teste, muitos alunos se surpreenderam com a pesquisa demonstrando desconhecer a temática reforçando estereótipos sobre moradores de favela.

As avaliações foram produtivas, os alunos do Ensino Médio puderam comparar a aula baseada na metodologia dos jogos teatrais com as aulas expositivas tradicionais e gostaram muito da dinâmica introduzida, bem como conseguiram assimilar o conceito de favelização e refletir acerca de estereótipos e ver além de sua própria “bolha”. O pensamento crítico foi estimulado, bem como a socialização e outras formas de expressão e técnicas.

Notamos portanto, através da experimentação de Soares (2013) que os resultados foram bastante positivos em muitos aspectos. Os alunos do Ensino Médio (aula validação) apesar de receosos no início foram se soltando e dando asas à criatividade e aprendendo na prática questões da Geografia. É muito interessante notar também o roteiro de jogo proposto pela autora, que trabalha aos poucos esse soltar da expressividade não-escrita, técnicas teatrais, até chegar no tema da aula de Geografia, assim como é levado em consideração justamente situações do cotidiano dos alunos, como a realidade social do Rio de Janeiro que muitos nunca

tenham de fato refletido sobre, e os bailes funk que fazem sucesso entre os jovens atualmente.

Considerações Finais

Este trabalho tinha como objetivo discutir como o teatro pode se ligar de maneira útil à Geografia em sala de aula por se tratar de uma atividade dinâmica que quebra com o tradicional e pode trazer novas perspectivas de interação e expressão, além de expandir o leque de linguagens possíveis de se utilizar na educação favorecendo a assimilação do conhecimento e reavivando as interações pessoais.

Para a discussão se tornar realidade, era necessário em um primeiro momento falar do histórico do teatro na educação e levantar as diversas formas do mesmo, assim vendo como ele segue marginalizado apesar do didatismo fora dos portões escolares. Mencionar a importância de outras expressões que não a convencional para fazer contraponto com o ensino geográfico pautado no positivismo que, também historicamente pudemos compreender as origens e a função que esse tipo de método na educação cumpre.

A partir desses dois momentos conseguimos ver o ponto de intersecção: enquanto um em sua gênese é a expressão que foge do ler, escrever, decorar e reproduzir, o outro é exatamente institucionalizado dessa maneira nas escolas pois era um elemento chave no processo da consolidação dos Estado-Nação. Ao conectarmos um com o outro nós temos a superação do método mecânico e monótono presente nas escolas uma vez que, o teatro possui toda uma carga de desenvolvimento de expressão oral e corporal que é impossível de se realizar e apreender sentado em uma cadeira como um sujeito passivo que apenas absorve como uma esponja o que o professor ensina.

A Geografia goza do privilégio de ser interessante sem esforço, como lembra Soares (2013), possui a vantagem de ser facilmente visualizada ao nosso redor, e também está presente no imaginário infantil como lembra Guimarães (2007), mas para isso, são necessários estímulos de outras linguagens e também ensinar o aluno a compreender os processos espaciais e sociais e suas contradições se vendo como parte deles, pois enquanto visto como algo distante ou sem funcionalidade, que não passa de “decoreba”, ela não vai ser interessante ao olhos dos pequenos porque na realidade, o decorar não-é-geografia.

Os jogos teatrais aparecem então como uma das muitas propostas para viabilizar o teatro em sala de aula, uma vez que são rápidos e podem durar o tempo de uma aula padrão, diferente de uma montagem que só seria possível em longo prazo. Eles também tem como virtude serem algo instintivo da criança e do adolescente, tornando mais prático, fácil e eficiente o desenvolvimento de atividades que seguem um padrão já conhecido por eles, ainda que ao mesmo tempo rompa com o padrão que estão acostumados na escola. Com os jogos também podemos trabalhar atividades específicas para privilegiar determinada técnica (teatral) e conceito (geográfico). Aprender e assimilar com a prática mas de forma divertida, como a experimentação de Soares (2013) nos evidenciou.

O intuito do trabalho foi levantar uma discussão sobre como a arte, no caso, o teatro e seus jogos, podem ser de grande contribuição para a Geografia Escolar e como esta é rica e ampla no que diz respeito a possibilidades de explorar outras linguagens e precisa delas para se renovar aos olhos dos alunos que precisam, mais do que nunca, aprimorar o raciocínio crítico para compreender a realidade e transformá-la num período do país em que, ao contrário do que gostaríamos, parece não estar disposto a colaborar e tão pouco dialogar com essas (não tão) novas possibilidades. Ter a oportunidade de produzir algo nesse sentido se torna uma tarefa de grande importância para resistir.

Referências

ARCOVERDE, Silmara Lídia Moraes **A importância do teatro na formação da criança**. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/629_639.pdf>.

Acesso em: 15/04/2019.

AZAMBUJA, Leonardo Dirceu de **A Geografia do Brasil na Educação Básica**.

Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/93867>>. Acesso em 15/04/2019.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): arte**. *Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): geografia**. *Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília : MEC/SEF, 1998.

CAVALCANTI, Lana de Souza **A Geografia Escolar e a Cidade**. Disponível em:

<<https://books.google.com.br/books?id=VniADwAAQBAJ&lpg=PP1&dq=A%20Geografia%20escolar%20e%20a%20cidade%3A%20Ensaios%20sobre%20o%20ensino%20de%20geografia&hl=pt-BR&pg=PP1#v=onepage&q=A%20Geografia%20escolar%20e%20a%20cidade:%20Ensaios%20sobre%20o%20ensino%20de%20geografia&f=false>>. Acesso em: 15/04/2019.

FREIRE, Paulo **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**.

Disponível em: <<http://forumeja.org.br/files/Autonomia.pdf>>. Acesso em 15/04/2019.

GADOTTI, Moacir **História das Ideias Pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2003.

GEBRAN, Raimunda Abou **A Geografia no Ensino Fundamental - Trajetória Histórica e Proposições Pedagógicas.** Disponível em: <<http://revistas.unoeste.br/index.php/ch/article/view/186/90>>. Acesso em 15/04/2019.

GUIMARÃES, Iara. **Ensino de Geografia, mídia e produção de sentidos.** Terra Livre, 2007.

JAPIASSU, Ricardo **Metodologia do Ensino de Teatro.** Disponível em: <<https://laracoutouv20162.files.wordpress.com/2016/11/japiassu-ricardo-metodologia-do-ensino-de-teatro.pdf>>. Acesso em: 15/04/2019.

KOUDELA, Ingrid Dormien **Jogos Teatrais.** São Paulo: Perspectiva, 2013.

LACOSTE, Yves **A Geografia: Isso serve, em primeiro lugar, para fazer a Guerra.** Disponível em: <<http://geografialinks.com/site/wp-content/uploads/2008/06/geografiayveslacoste.pdf>> Acesso em: 15/04/2019.

LEITE, Cristina Maria Costa **Geografia no ensino fundamental.** Brasília: Universidade de Brasília: Espaço e Geografia, 2002.

PEREIRA, Diamantino **Paisagens, lugares e espaços: A Geografia no ensino básico.** Disponível em: <<https://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/boletim-paulista/article/view/818>>. Acesso em: 15/04/2019.

ROSENFELD, Anatol **O teatro épico.** São Paulo: Perspectiva, 2014.

RUPEL, Marcia Aparecida Pavelski **Atividades lúdicas: proposições metodológicas para o ensino da Geografia Escolar.** Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1634-8.pdf>>. Acesso em: 15/04/2019.

SANTOS, M.A.F e SILVA, M.A.V. **Jogos Teatrais como mediadores do diálogo entre educação e cotidiano social: apontamentos teóricos-metodológicos.**

Disponível em:

SILVA, Thiago Rocha Ferreira da **“Se não são ilusões, estamos num teatro”:** a possibilidade da paisagem como cenário. Disponível em:

<<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/espacoecultura/article/view/3566>>.

Acesso em: 15/04/2019.

SOARES, Liana Macabu de Souza **Teatralizando o ensino de Geografia.**

Disponível em:

<<http://revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/56/91>>.

Acesso em: 15/04/2019.

SPOLIN, Viola **Jogos Teatrais na Sala de Aula: um manual para o professor.**

Disponível em:

<<https://onedrive.live.com/view.aspx?resid=FC3DE2D5BEDF090C!198&cid=fc3de2d5bedf090c&lor=shortUrl&app=Word>>. Acesso em: 15/04/2019.

VESENTINI, José William **Brasil, sociedade & espaço: Geografia do Brasil.** São Paulo: Ática, 1986.