

Lúcia Helena de Freitas (Gyata)
Nathália de Sá Brito

Volume | 1

Teatro, Educação e Saúde





Fundação

CECIERJ

Consórcio **cederj**

Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro

Teatro, Educação e Saúde

Volume 1

Lucia Helena de Freitas
(Gyata)

Nathália de Sá Brito



**GOVERNO DO
Rio de Janeiro**

**SECRETARIA DE
CIÊNCIA E TECNOLOGIA**

**UNIVERSIDADE
ABERTA DO BRASIL**

Ministério da
Educação

GOVERNO FEDERAL
BRASIL
PAÍS RICO É PAÍS SEM POBREZA

Apoio:



FAPERJ

Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo
à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro

Fundação Cecierj / Consórcio Cederj

Rua da Ajuda, 5 – Centro – Rio de Janeiro, RJ – CEP 20040-000

Tel.: (21) 2333-1112 Fax: (21) 2333-1116

Presidente

Carlos Eduardo Bielschowsky

Vice-presidente

Masako Oya Masuda

Coordenação do Curso de Pedagogia para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental

UNIRIO - Leonardo Vilela

UERJ - Dirceu Castilho

Material Didático

ELABORAÇÃO DE CONTEÚDO

Lucia Helena de Freitas (Gyata)

Nathália de Sá Brito

COORDENAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO INSTRUCIONAL

Cristine Costa Barreto

SUPERVISÃO DE DESENVOLVIMENTO INSTRUCIONAL

Miguel Siano da Cunha

DESENVOLVIMENTO INSTRUCIONAL E REVISÃO

Elaine Perdigão

Paulo Alves

AValiação DO MATERIAL DIDÁTICO

Thaís de Siervi

Departamento de Produção

EDITOR

Fábio Rapello Alencar

COORDENAÇÃO DE REVISÃO

Cristina Freixinho

REVISÃO TIPOGRÁFICA

Cristina Freixinho

Elaine Bayma

Renata Lauria

Thelenayce Ribeiro

COORDENAÇÃO DE PRODUÇÃO

Ronaldo d'Aguiar Silva

DIRETOR DE ARTE

Alexandre d'Oliveira

PROGRAMAÇÃO VISUAL

Ricardo Polato

ILUSTRAÇÃO

Sami Souza

CAPA

Sami Souza

PRODUÇÃO GRÁFICA

Verônica Paranhos

Copyright © 2005, Fundação Cecierj / Consórcio Cederj

Nenhuma parte deste material poderá ser reproduzida, transmitida e gravada, por qualquer meio eletrônico, mecânico, por fotocópia e outros, sem a prévia autorização, por escrito, da Fundação.

M672

Gyata.

Teatro, educação e saúde / Gyata, Nathália de Sá Brito. - Rio de Janeiro : Fundação CECIERJ, 2014.
206p.; 19 x 26,5 cm.

ISBN: 978-85-7648-761-6

1. Freitas, Lúcia Helena. 2. Brito, Nathália de Sá. I. Educação
II. Teatro III. Saúde. IV. Jogos.

CDD: 540

Governo do Estado do Rio de Janeiro

Governador
Sérgio Cabral Filho

Secretário de Estado de Ciência e Tecnologia
Gustavo Reis Ferreira

Universidades Consorciadas

CEFET/RJ - CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO
TECNOLÓGICA CELSO SUCKOW DA FONSECA
Diretor-geral: Carlos Henrique Figueiredo Alves

IFF - INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA FLUMINENSE
Reitor: Luiz Augusto Caldas Pereira

UFENF - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO
Reitor: Silvério de Paiva Freitas

UERJ - UNIVERSIDADE DO ESTADO DO
RIO DE JANEIRO
Reitor: Ricardo Vieiralves de Castro

UFF - UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
Reitor: Roberto de Souza Salles

UFRJ - UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RIO DE JANEIRO
Reitor: Carlos Levi

UFRRJ - UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL
DO RIO DE JANEIRO
Reitora: Ana Maria Dantas Soares

UNIRIO - UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO
DO RIO DE JANEIRO
Reitor: Luiz Pedro San Gil Jutuca

SUMÁRIO

Aula 1 – A crise do paradigma atual: discussões sobre o modelo de racionalidade, constituído a partir do século XVI _____	7
<i>Lucia Helena de Freitas (Gyata)</i>	
Aula 2 – Transição paradigmática _____	31
<i>Lucia Helena de Freitas (Gyata)</i>	
Aula 3 – Concepções emergentes em educação _____	53
<i>Lucia Helena de Freitas (Gyata)</i>	
Aula 4 – A mudança de paradigma na saúde _____	77
<i>Lucia Helena de Freitas (Gyata)</i>	
Aula 5 – Teatro e pensamento mítico _____	103
<i>Nathália de Sá Brito</i>	
Aula 6 – O jogo: a experiência do jogo e a relação com o desenvolvimento humano _____	121
<i>Lucia Helena de Freitas (Gyata)</i>	
Aula 7 – Abordagens psicológicas sobre o jogo _____	149
<i>Lucia Helena de Freitas (Gyata)</i>	
Aula 8 – As interfaces: teatro na educação e na saúde _____	173
<i>Lucia Helena de Freitas (Gyata)</i>	
Referências _____	201

A crise do paradigma atual: discussões sobre o modelo de racionalidade, constituído a partir do século XVI

Lucia Helena de Freitas (Gyata)

AULA

1

Meta da aula

Apresentar concepções emergentes sobre o homem, as sociedades e as ciências que provocam mudanças nas concepções e práticas sobre a educação e a saúde.

objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. analisar as características do paradigma dominante;
2. avaliar o conceito de complexidade e sua importância para o conhecimento em educação;
3. diferenciar as abordagens analítica e sistêmica.

INTRODUÇÃO

EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI: UM DESAFIO...

Por que e como educar no século XXI? Como auxiliar na construção de conhecimentos que proporcionem conteúdos pertinentes à criação de novas condições de entendimento do homem e das sociedades? Você já deve ter percebido como a educação tradicional, centrada somente na transmissão de conteúdos sem uma postura crítica, perdeu sentido em uma sociedade tecnológica em que o estudante tem acesso facilmente, pela internet, a um banco de dados em escala internacional. Como podemos disputar com um computador com seus infinitos arquivos e seu dinamismo e interatividade crescente?



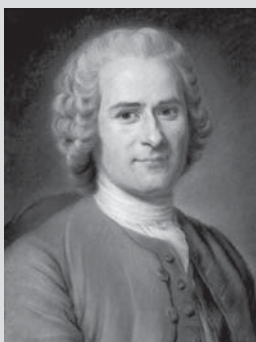
Em pleno século XXI, testemunhamos inúmeras transformações e tensões que ocorrem em diversos campos da vida humana:

- socioeconômico;
- político;
- cultural;
- científico;
- tecnológico;
- informacional.

Vivenciamos o descontrole da produção industrial que coloca em perigo a vida do planeta, o exacerbamento da sociedade de consumo que privilegia o *ter* sobre o *ser*, as injustiças sociais, os processos de exclusão e as rivalidades políticas e religiosas, levadas ao extremo. No entanto, ao mesmo tempo, encontramos pensamentos e projetos em andamento de indivíduos, grupos e instituições que contrariam esses sistemas, desenvolvendo ações que visam a uma transformação social que torne a vida na terra mais justa e possível.

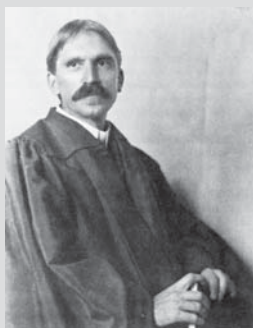
Este é, portanto, um momento de perplexidade, de crise para o educador, que se vê desgastado ao usar a didática tradicional que, apresentando disciplinas estanques, fragmenta os conhecimentos sem relacioná-los entre si e nem contextualizá-los, dificultando o interesse, a curiosidade e a participação dos alunos, conhecimentos que, em grande parte, não são compreendidos em sua construção e funcionalidade pelos alunos que os acumulam (quando os acumulam) em um processo apartado da vida, não lhes proporcionando uma reflexão/ação produtiva e transformadora.

O educador sensível a estas tensões percebe a necessidade urgente de refazer, a cada instante, o seu pensar e fazer pedagógico. Para você, em período de formação profissional, e que se encontra perante inúmeras teorias e metodologias pedagógicas, a reflexão crítica para tomada de posições vai marcar as escolhas a serem feitas em seu futuro fazer pedagógico. Desde Rousseau, chegando a Dewey, Freinet, Freire e outros importantes pensadores da educação na atualidade, um novo paradigma vem se delineando.



Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Jean-Jacques_Rousseau

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), filósofo suíço, escreveu *Sobre a desigualdade entre os homens*, *O contrato social* e *Emílio*. Revolucionou a visão sobre a infância, não mais considerando a criança um adulto em miniatura, mas sim possuindo um mundo próprio que deveria ser compreendido em sua peculiaridade. *Emílio* é um tratado pedagógico em que Rousseau defende a ideia de que a criança nasce boa, mas é corrompida pelo contato com os adultos. Desta forma, ela deveria ser criada livre para não perder sua espontaneidade. Suas ideias vão influenciar o movimento Escola Nova que se inicia no final do século XIX.



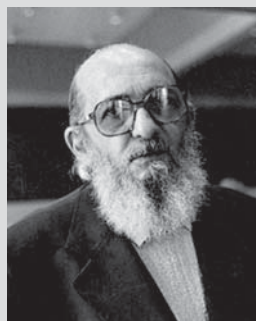
Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/John_Dewey

John Dewey (1859-1952), filósofo, psicólogo e pedagogo que defendia que a aprendizagem se fazia por meio da atividade pessoal do aluno (aprender fazendo). É o principal expoente do movimento Escola Nova, que trouxe para educação o pensamento político próprio do liberalismo econômico, enfatizando, nos processos educativos, os princípios de iniciativa, criatividade e cooperação.



Fonte: <http://grandes-nomeseducacao.files.wordpress.com/2008/02/freinet.jpg>

Célestin Freinet (1896-1966), educador francês que centrava sua metodologia pedagógica no trabalho, na autogestão, na livre expressão e na pesquisa. Optou pela educação das classes trabalhadoras, dando importância ao estudo do meio e ao trabalho, como possibilidade de utilizar o potencial da vida para desenvolver atividades pessoais e sociais.



Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Paulo_Freire

Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997), educador brasileiro, destacou-se por seu trabalho na área da educação popular, voltado tanto para a escolarização como para a formação da consciência cidadã. Criou uma metodologia inovadora de alfabetização, por meio de palavras geradoras referenciadas no contexto de vida do aluno. Cunhou o conceito de “educação bancária” na qual o professor “deposita” conteúdos na cabeça do aluno em uma aprendizagem informacional. Influenciou o movimento denominado pedagogia crítica. Destacou-se mundialmente como um dos maiores pensadores em educação.

A CRIAÇÃO DE OUTROS ESPAÇOS

As ideias pedagógicas que surgem a partir das reflexões destes pensadores mostram a possibilidade de formação de espaços de crítica, de criatividade, de **INTERDISCIPLINARIDADE** e **TRANSDISCIPLINARIDADE**.

Inúmeros projetos, escolas, metodologias e teorias surgiram nas últimas décadas, promovendo transformações no pensamento pedagógico que contrariam a pedagogia tradicional, caracterizada por aspectos marcantes, como: a fragmentação de conteúdos das disciplinas curriculares, a falta de dialogicidade professor-aluno, as avaliações com ênfase em medições e quantitativos, a desconsideração pelo contexto sociocultural em que os alunos se encontram inseridos, dentre outras características. Este momento de crise, resultado das transformações do século XX, é extremamente importante, pois cria condições para traçar sonhos e utopias. Paulo Freire diz que é impossível viver sem utopias e é no desejo e na utopia de uma educação para um mundo melhor que o educador do futuro vai forjar seu caminho.

Sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico-social de estar sendo de mulheres e homens. Faz parte da natureza humana que, dentro da história, se acha em permanente processo de tornar-se... Não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança... A compreensão da história como possibilidade e não determinismo... seria ininteligível sem o sonho, assim como a concepção determinista se sente incompatível com ele e, por isso, o nega (FREIRE, 1992, p. 91-92).

Dê uma parada em sua leitura e entre, por alguns instantes, em contato com os seus sonhos... Verifique, entre os sonhos imaginados, aqueles que se referem ao seu estar na sociedade como estudante e cidadão.

INTERDISCIPLINARIDADE

Trata-se de um método de pesquisa e ensino que consiste na interação de duas ou mais disciplinas em um processo de comunicação de ideias, conceitos, objetivos e metodologias, estabelecendo as relações entre as mesmas para organizar, sistematizar e elaborar conhecimento.

TRANSDISCIPLINARIDADE

Uma forma de pensar a pesquisa e a educação não as restringindo somente às disciplinas. Utiliza as diversas áreas do conhecimento humano e as diversas linguagens, inclusive a da arte, buscando unir o múltiplo e aceitando a diversidade e a complexidade para construção do conhecimento.

ESCREVA AQUI SEUS SONHOS!



Quando entramos em contato com nossos sonhos, verificamos como eles são complexos, pois se referem à nossa vida como um todo. Temos sonhos de realização na área sentimental e dos relacionamentos em geral, na área financeira, profissional e até espiritual. Para torná-los realidade, é necessária a percepção dos caminhos a serem seguidos, a organização das ações possíveis, a consciência dos obstáculos para poder transpô-los com mais facilidade e uma grande dose de vontade e positividade.



LEITURA COMPLEMENTAR

Para saber mais sobre o pensamento freireano leia o livro *Pedagogia dos sonhos possíveis*.



Fonte http://i.s8.com.br/images/books/cover/img1/184921_4.jpg

O paradigma dominante

O que é um paradigma? Segundo o *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, “paradigma” significa um exemplo que serve como modelo, padrão, protótipo. No presente estudo, quando nos referimos à paradigma, designamos um modelo de pensamento filosófico e científico que norteia as sociedades em termos políticos, econômicos, sociais e culturais, gerando formas e práticas sociais.

A ciência moderna que se constituiu a partir do século XVI e que se desenvolveu nos séculos seguintes, tendo como base a teoria heliocêntrica de Copérnico, as leis de Kepler Galileu e Newton, as ideias de Bacon e as filosofias de Descartes e do positivismo, criou um modelo de racionalidade que dominou a produção do conhecimento desde então. Vejamos as ideias principais que nortearam este paradigma:

O PENSAMENTO FILOSÓFICO DE DESCARTES

Caracteriza-se pela ordem, clareza e distinção na busca de verdade, tendo como modelo as ideias matemáticas. Desta forma, desenvolve um método – método cartesiano – para levar o homem ao conhecimento da verdade eliminando todo o conhecimento, considerado obscuro e gerador de controvérsias. A regra é duvidar de tudo que não apresente fundamento para provar a verdade. Parte do próprio pensamento, colocando sua existência em dúvida, para chegar a uma certeza sobre a concepção do homem: “Penso, logo existo.” Revolucionaria, portanto, o pensamento medieval que se baseava no conhecimento dado pelas escrituras divinas e coloca a razão como essência do homem e meio para alcançar o conhecimento verdadeiro.

A ciência moderna

Esta ciência que rompe com o teocentrismo medieval, que explicava todos os fenômenos a partir da vontade divina, é denominada antropocêntrica, pois volta-se para o homem, para o conhecimento de tudo que é relativo ao homem. A valorização desta ciência dá-se não pelos valores metafísicos, mas pelo caráter empírico e técnico. Dois pensadores destacam-se como fundadores da ciência moderna: Galileu Galilei e Francis Bacon.

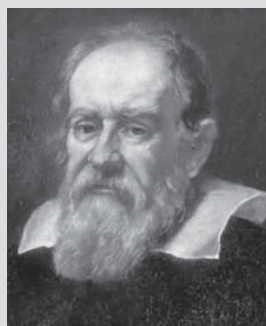
- Para Galileu, o objeto da ciência são os fenômenos naturais a serem provados experimental e matematicamente corretos. As grandes aplicações técnicas da ciência moderna deviam derivar destes conhecimentos experimentais dos fenômenos naturais.

- Para Bacon, deveria acontecer uma reforma completa do conhecimento e, seguindo esta premissa, apresenta modelos de investigação dos fatos que levem à descoberta de leis a serem aplicadas no mundo físico.



René Descartes (1596-1650) foi filósofo, físico e matemático francês. Desenvolveu um trabalho revolucionário na filosofia e na ciência. Foi uma das principais figuras da Revolução Científica. É considerado um dos pensadores mais importantes e influentes da História do Pensamento Ocidental. Descartes inaugurou o racionalismo da Idade Moderna.

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Ren%C3%A9_Descartes



Galileu Galilei (1564-1642) foi um físico, matemático, astrônomo e filósofo italiano que teve um papel preponderante na chamada revolução científica. Galileu Galilei desenvolveu os primeiros estudos sistemáticos do movimento uniformemente acelerado e do movimento do pêndulo. Descobriu a lei dos corpos e enunciou o princípio da inércia e o conceito de referencial inercial, ideias precursoras da mecânica newtoniana. Galileu melhorou significativamente o telescópio refrator e com ele descobriu as manchas solares, as montanhas da Lua, as fases de Vênus, quatro dos satélites de Júpiter, os anéis de Saturno, as estrelas da Via Láctea.

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Galileu_Galilei



Francis Bacon (1561-1626) foi um político, filósofo e ensaísta inglês. É considerado como um dos fundadores da ciência moderna. Como filósofo, destacou-se com uma obra em que a ciência era exaltada como benéfica para o homem.

Fonte: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Francis_Bacon_\(fil%C3%B3sofo\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Francis_Bacon_(fil%C3%B3sofo))

Boaventura de Souza Santos, sociólogo português, em seu livro *Um discurso sobre as ciências*, aponta as seguintes características principais do paradigma moderno dominante.

- A distinção entre conhecimento científico e senso comum: somente o conhecimento científico é válido e rigoroso. Os conhecimentos provenientes da experiência imediata são ilusórios. Os conhecimentos do senso comum e das chamadas **HUMANIDADES** não recebem estatuto de verdade.

- A distinção entre natureza e pessoa humana, sujeito e objeto: a natureza torna-se objeto do conhecimento do indivíduo que pode analisá-la, manipulá-la e dominá-la. A natureza é considerada passiva e eterna, e seus fenômenos podem ser observados e organizados pelo sujeito.

- O pensamento cartesiano (concepção que concebe o conhecimento, partindo das ideias para as coisas): as ideias são ideias matemáticas. A matemática, portanto, é o instrumento de análise e o modelo de representação da estrutura da natureza.

- Conhecer significa medir e quantificar: aquilo que não é quantificável torna-se irrelevante.

- Simplificação e redução da complexidade: o método científico reduz a complexidade dos fenômenos porque considera a necessidade de selecionar, no caos da natureza, os elementos passíveis de observar e medir com rigor.

- Privilégio da causalidade funcional: as leis baseiam-se na causalidade – princípio racional do pensamento que enuncia a relação

HUMANIDADES

Trata-se das áreas de conhecimento humano, como: filosofia, história, psicologia, antropologia, artes etc.

entre um fenômeno e uma causa, e que afirma que todo fenômeno tem necessariamente uma causa.

- O mundo é estável e ordenado: somente em um mundo ordenado pode haver conhecimento.

- Mecanicismo: a mecânica newtoniana compreende o mundo como uma máquina que funciona por meio de leis físicas e matemáticas. Mundo este que pode ser conhecido pela decomposição de suas partes.

- Positivismo do século XIX: pensamento filosófico que considera a existência de duas formas de conhecimento científico – a lógica matemática e as ciências empíricas, seguindo o modelo mecanicista das ciências naturais.



Elias Minasi

Figura 1.1: Sala de aula.

Fonte: <http://www.sxc.hu/photo/62759>



Atende ao Objetivo 1

1. Em relação à escola atual, segundo a educadora Lilian França (1994),

sua evolução parece ter estagnado, já que, praticamente, o mesmo tipo de escola vem sendo construído... bastante desatualizado, fazendo nos inferir qual a razão desse hiato criado e quais as intenções existentes atrás da descontextualização do espaço escolar. Salvo um ou outro elemento que parece destoar do conjunto, a visão de uma sala de aula remete-nos a um espaço-tempo passado, fazendo-nos crer que o processo de ensino “congelou-se”... Numa época em que as ciências caminham para a interdisciplinaridade, para o imbricamento de seus territórios e para a incorporação de novas tecnologias, o ambiente escolar mostra-se estático e despreparado para atender às exigências contemporâneas.

O texto discute a estagnação da escola que continua a apresentar as mesmas estruturas e os mesmos modelos educacionais e, desta forma, não consegue enfrentar os desafios atuais da sociedade.

A partir das características apresentadas pelo paradigma moderno, reflita sobre a escola que conhecemos e relacione os aspectos em consonância com esse paradigma.

RESPOSTA COMENTADA

Você deve ter observado que as escolas ainda dividem os conteúdos em disciplinas estanques e hierarquizadas, sendo que as ciências são destacadas e priorizadas; há ênfase na transmissão de conteúdos; as avaliações são quantitativas; o estudo das artes é considerado como atividade secundária, assim como os conhecimentos que consideram a ética e a cidadania; os alunos são divididos em turmas por faixa etária e seriação; os tempos são compartimentados; as salas de aula, em geral, apresentam carteiras individualizadas e dispostas em fila, o que dificulta os trabalhos grupais e as interações; as matrizes curriculares são engessadas, não flexíveis e, na maior parte das vezes, não contemplam as necessidades complexas da realidade atual do aluno.

O TEATRO, A EDUCAÇÃO E A SAÚDE

É preciso aprender a enfrentar as incertezas, já que vivemos em uma época de mudanças em que os valores são ambivalentes, em que tudo é ligado (MORIN, 2003).

Relacionar as três áreas de conhecimento: teatro, educação e saúde proporciona a você, educador/a do futuro, refletir sobre o fazer pedagógico por meio de concepções que contrariam o paradigma dominante e que discutem as novas realidades do século XXI em uma proposta inter e transdisciplinar. As primeiras indagações a serem feitas sobre esta proposta podem ser:

- Por que relacionar as três áreas: teatro, educação e saúde?
- O que isto representa para o educador?
- Por que razão e como criar espaços de teatralidade nos espaços da educação e da saúde?

Ao longo de nossas aulas, procuraremos refletir, a partir dos conteúdos estudados, sobre estas perguntas. Porém, estabelecer o diálogo entre o teatro, a educação e a saúde implica em um posicionamento que rejeita o paradigma moderno. Na emergência de um novo paradigma, procura-se estabelecer os elos entre:

- o pensamento lógico;
- a sensibilidade;
- a criatividade.

Buscando pressupostos baseados em novas descobertas na área das ciências biológicas, da física quântica, da mecânica quântica, das ciências sociais e psicológicas, e naquilo que se denomina complexidade.

Continuando, portanto, a discussão sobre as questões atuais que desafiam os modelos existentes, vamos estudar, agora, um conceito importante: o conceito de complexidade – comumente usado na literatura pedagógica – refere-se, sobretudo, aos estudos da Teoria da Complexidade realizados pelo pensador Edgard Morin. Seus estudos propõem construir um tipo de conhecimento pautado no diálogo e na conexão entre os vários tipos de saberes e ciências, contrapondo-se, por sua vez, a estrutura fragmentar do conhecimento científico da modernidade.



Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Edgar_Morin

Edgar Morin (Paris, 1921), antropólogo, sociólogo e filósofo francês, é pesquisador do CNRS (Centre National de la Recherche Scientifique). Autor de mais de trinta livros, entre eles: *O método* (6 volumes), *Introdução ao pensamento complexo*, *Ciência com consciência* e *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. É considerado um dos principais pensadores contemporâneos e um dos principais teóricos da complexidade.

O INDIVÍDUO COMPLEXO

A complexidade do ser humano não pode ser explicada por um pensamento redutor, em uma abordagem analítica na qual o indivíduo é separado do contexto em que vive, é dividido em corpo e mente, priorizando-se sua racionalidade em detrimento de outros aspectos que o caracterizam, como: a afetividade, a intuição, a imaginação e a espiritualidade. É necessário restaurar o indivíduo como ser que pensa, sente, imagina, sendo singular, contraditório e complexo. Trata-se de sustentar uma nova visão daquilo que pode vir a instituir a sociedade e o homem do futuro, tais como a imaginação, a paixão, o desejo, o sonho e a utopia:

Para a educação do futuro, é necessário promover grande rememoração dos conhecimentos oriundos das ciências naturais, a fim de situar a condição humana no mundo dos conhecimentos derivados das ciências humanas para colocar em evidência a multidimensionalidade e a complexidade humanas, bem como integrar (na educação do futuro) a contribuição inestimável das humanidades, não somente a filosofia e a história, mas também a literatura, a poesia as artes... (MORIN, 2003, p. 48).

A trajetória do homem no mundo está intrinsecamente ligada à própria terra. O processo de humanização que se iniciou há milhares de anos é complexo, pois, ao mesmo tempo em que o homem permanece um ser biológico, apresentando fenômenos de ordem física, é também um ser que cria cultura e que faz história; uma história repleta de rupturas, de progressos e retrocessos, de descontinuidades.

Nossa relação com o mundo no século XXI remete-nos a uma série de questionamentos:

- a destruição do planeta pela ação do homem;
- a fragmentação do conhecimento;
- a perda da sensibilidade;
- a falta de dialogicidade.



Faça uma pausa em sua leitura e assista ao vídeo, abaixo indicado, que trata da responsabilidade e união para a preservação do mundo em que vivemos. Nele, você vai encontrar partes da profecia de nativos norte-americanos Red Crow Westerman e Oren Lyons e do documentário denominado *Planet Earth*, premiado pela BBC, narrado por David Attenborough, produzido por Alastair Fothergill, editado e sincronizado por Anders Fredblad, em 4/12/2008, na Suécia.

Fonte: http://www.youtube.com/watch?v=QlpB3PKZ9pU&feature=player_embedded

Basta abrir o jornal diário e vemo-nos perante notícias que descrevem as condições ambientais degradantes, a violência urbana, os conflitos de toda ordem que colocam em risco, a todo momento, a integridade de indivíduos e nações. Estas questões que afetam os indivíduos precisam ser analisadas nos diversos processos pedagógicos que visam à formação de uma cidadania crítica e produtiva.

O pensador Edgar Morin, ao discutir a educação na modernidade, aponta para uma questão que considera capital: a necessidade de o conhecimento a ser construído a partir de “problemas globais e fundamentais”. Quais são, para ele, os principais problemas da sociedade globalizada? São aqueles que afetam o planeta e a condição humana, situando o humano no universo, a partir das indagações fundamentais:

- Quem somos?
- Onde estamos?
- De onde viemos?
- Para onde vamos?

Se você refletir sobre essas perguntas, perceberá a necessidade de unir os saberes, de organizar os conhecimentos para conhecer os problemas do mundo e do próprio homem e, desta forma, poder atuar

sobre eles e enfrentá-los, criando uma ideia de pertencimento: *estamos todos unidos à Terra e aos outros seres humanos, sofreremos os mesmos problemas e podemos agir em conjunto, para resolvê-los.*

Em complementaridade a essas questões abordadas, seriam inseridos os “conhecimentos parciais e locais”, aqueles relativos às diferentes regiões políticas, econômicas, sociais e culturais, compreendendo suas diversidades, desenvolvimentos e expectativas, assim como as questões que afetam cada indivíduo em suas particularidades e complexidade.



Daniilo Prudêncio Silva

Figura 1.2: A natureza em suas mãos.

Fonte: <http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/e/e1/Ecologia.jpg/511px-Ecologia.jpg>

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 2

2.

Torna-se, então, clara a importância de incorporar à escola o universo cultural dos alunos, respeitar sua linguagem e as características da cultura produzida no meio em que vive, para que a vida possa se concretizar no cotidiano institucional e as novas vivências pedagógicas possam repercutir além do espaço escolar (...) Daí a importância de uma diretriz metodológica que leve em conta o tempo próprio dos alunos, unificando os conteúdos – que devem ser essencializados no sentido de serem priorizados os que realmente possibilitem a apreensão e transformação da realidade – assim como as formas de apresentá-los, favorecendo a construção, pelos alunos, das ferramentas de análise teórica articuladas com o contexto de sua produção. Tal concepção é eminentemente interdisciplinar (Centros Integrados de Educação Pública: Uma Nova Escola. Secretaria do Estado de Educação do Rio de Janeiro. Vol. 5, nº 13. São Paulo: Sept/Dec. 1991).



Figura 1.3: Estudante no meio rural.

Fonte: http://farm4.static.flickr.com/3084/2683127939_08a5d0b003.jpg

No texto acima, são discutidas alternativas pedagógicas para uma nova escola, que leve em consideração a integração do conhecimento e, sobretudo, o contexto em que vive o aluno, ou seja, sua realidade e seu cotidiano. Como exemplo, podemos pensar como um aluno da zona rural (veja imagem acima) tem necessidades diferentes e a escola deve estar atenta para isso. A partir dessas duas informações, comente sobre como o conceito de complexidade pode ser uma importante ferramenta de conhecimento para uma nova proposta na educação.

RESPOSTA COMENTADA

Você deverá assinalar que o conceito de complexidade embasa uma proposta pedagógica que leve em consideração as condições culturais, históricas e políticas do educando. O contexto social em que ele vive, suas necessidades e as demandas econômicas da sociedade contemporânea impõem novos modos de olharmos para a educação; educação esta que leve em conta as desigualdades sociais dos alunos e que proponha alternativas para superá-la. Educação que conjugue teoria e prática com os acontecimentos do cotidiano, a notícia do jornal, um fato da sua cidade, da sua comunidade etc. Esta escola deve acompanhar o processo de vida dos alunos, suas questões, suas necessidades e seus anseios. Esta proposta educacional contempla uma perspectiva local, a comunidade, os grupos e suas relações. A jovem do interior representa essa localidade que deve ser incorporada e repensada

MODOS DE CONHECER

Para refletir sobre os conhecimentos dos objetos da realidade a serem trabalhados na escola, somos remetidos à discussão de duas abordagens distintas, apesar de complementares: *as abordagens analítica dos saberes e a sistêmica*.

A pedagogia tradicional que privilegia um pensamento lógico-formal caracteriza-se pela escolha de uma abordagem analítica. Vamos, agora, conhecer essas duas abordagens? Esse conhecimento será importante para você pensar sobre os processos pedagógicos e para uma tomada de posição, diante da realidade e do ensino.

A abordagem analítica é aquela que extrai os elementos da realidade e os observa em uma análise detalhada. Isso gera um conhecimento com precisão de detalhes sobre elementos e fatos específicos, validados por provas experimentais que corroboram uma determinada teoria.

Essa abordagem, porém, conduz a uma fragmentação e compartimentação dos conhecimentos e reduz os saberes a um determinado número de disciplinas isoladas umas das outras. É uma abordagem de natureza enciclopédica, pois privilegia a acumulação permanente de conhecimentos sobre a variedade dos fenômenos da realidade, mas não mostra a relação entre eles. Na escola, a fragmentação do conhecimento se mostra em um currículo com disciplinas estanques, que não dialogam entre si.

A *abordagem sistêmica* percebe a relação entre os elementos, as interações entre os conhecimentos que favorecem uma percepção mais global da realidade e uma maior eficácia de ação sobre ela. O diálogo entre os diversos saberes é necessário para uma pedagogia de construção de conhecimentos que contemple a complexidade e que faça a síntese de saberes para levar a uma ação efetiva sobre a realidade.

É necessário ressaltar a complementaridade entre elas, pois a abordagem analítica é fundamental para a percepção e análise dos fenômenos da natureza e consequente criação de teorias, enquanto que a sistêmica permite organizar, relacionar e religar os conhecimentos.

Leia o exemplo dado pelo professor Jöel de Rosney, no artigo “Conceitos e Operadores Transversais”, que se encontra no livro *Religação dos saberes* (p. 493), organizado por Edgar Morin. Trata-se de um enfoque didático sobre dois temas estudados em ciências. O professor mostra como trabalhar com as duas abordagens em complementaridade.

Concentremo-nos por um momento sobre a vida, a fim de perguntarmos aos alunos: por que o sangue é vermelho e as folhas, verdes? Um método fecundo para a religação dos saberes! Imediatamente, eles citarão a hemoglobina para o sangue e a clorofila para as folhas. Mas geralmente eles não sabem que os dois pigmentos presentes num e no outro são moléculas muito próximas, ambas chamadas de porfirinas, e que levam a uma pigmentação vermelha e verde. É possível perguntar-se então sobre a maneira pela qual o fluxo de energia circula na biosfera a partir do Sol para produzir a energia que os seres vivos utilizam para deslocar-se, ir em busca de alimentos e reproduzir-se. Aí se encontra um esquema raramente ensinado nas aulas: a energia solar, sob a forma de fótons, é tratada pelos “produtores” (as plantas verdes, por exemplo) que, a partir da água e dos fótons solares, fabricam gás carbônico e açúcares e, ao mesmo tempo, liberam oxigênio. Os açúcares são em seguida utilizados como carburantes (e o oxigênio como comburente) pelos seres vivos,

graças ao mecanismo da respiração. Trata-se do processo inverso à fotossíntese. Os seres vivos remetem assim às plantas dióxido de carbono e sais minerais. As plantas vão produzir novamente açúcares, sob a forma de amido e de celulose. E nós os consumiremos (batatas ou massas...) para produzir energia. Mas esses “produtores” (plantas) e esses “consumidores” (animais, humanos) estão conectados a “decompositores” que vão fazer a reciclagem do conjunto remetendo sais minerais às plantas por meio das raízes. Eis, portanto, um sistema bastante simples, uma simbiose entre o mundo animal e o mundo vegetal: uns precisam dos outros. Uns se regulam em relação aos outros. Existe uma “economia” do ecossistema.

O emprego da informática na educação contemporânea surge, também, como um instrumento essencial para auxiliar o educador na integração e contextualização de saberes, pois coloca a sua disposição e de seus alunos uma infinidade de informações e, de forma dinâmica, favorece o contato, em rede, com um conjunto complexo e transdisciplinar de conhecimentos.

Estes exemplos demonstram como a relação das abordagens analítica e sistêmica é necessária para a educação contemporânea em uma sociedade complexa que precisa rever seus conceitos e planejar um futuro viável para os indivíduos e o planeta.

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 3

3. O professor Fernando Hernández, da Universidade de Barcelona, defende uma metodologia educacional que denominou Metodologia de Projetos, que, partindo de projetos de trabalho, tenta transformar a concepção e as práticas educativas na escola. São algumas preocupações desta concepção: formar indivíduos com uma visão mais global da realidade; vincular a aprendizagem a situações e problemas reais; trabalhar a partir da pluralidade e da diversidade; e preparar os alunos para que aprendam durante toda a vida. Para que se alcancem esses objetivos, o professor aponta pontos importantes que caracterizam um projeto de trabalho. São eles: parte-se de um tema ou de um problema negociado com a turma; inicia-se um processo de pesquisa; buscam-se e selecionam-se fontes de informação; são estabelecidos critérios de organização e interpretação das fontes; são recolhidas novas dúvidas e perguntas; são estabelecidas relações com

outros problemas; representa-se o processo de elaboração do conhecimento vivo; recapitula-se (avalia-se) o que se aprendeu; conecta-se com um novo tema ou problema.

O professor indica também aquilo que não se caracteriza como projeto de trabalho em sua concepção pedagógica. São eles: um caminho descritivo por um tema; uma apresentação do que sabe o professor, que é o protagonista das decisões sobre a informação e que é o único que possui a verdade do saber; um caminho expositivo, sem problemas e sem um fio condutor; uma apresentação linear de um tema, baseada numa sequência estável e única de passos baseada nos livros-texto; uma atividade em que o docente dá as respostas sobre o que já sabe; pensar que os alunos devam aprender o que queremos ensinar-lhes; uma apresentação de matérias escolares; transformar em matéria de estudo aquilo de que nossos alunos gostam e que lhes apeteça apenas.

Fonte: <http://luthiere.wordpress.com/esquema-projetos-de-trabalho-fernando-hernandez/>

Como você relaciona essa concepção pedagógica àquilo que foi estudado sobre as abordagens analítica e sistêmica dos saberes?

RESPOSTA COMENTADA

A Metodologia de Projetos desenvolve-se, focando a relação entre as abordagens analítica e sistêmica. Parte de uma visão mais global da realidade a ser trabalhada, na qual os temas devem ser integrados e referentes à realidade do aluno. O conhecimento é construído por meio de pesquisas sobre o tema ou temas levantados para estudo. Isto configura uma preocupação com a análise e conhecimento detalhado e preciso dos elementos estudados. Ao mesmo tempo, são feitas problematizações e avaliações que trazem outros conhecimentos e experiências a serem confrontadas. O papel do professor não é o de transmitir informações, mas o de planejar, organizar, mostrar problemas e avaliar com os alunos os resultados obtidos, colocando-se não como especialista, mas como um aprendiz para ajudá-los a encontrar as relações entre as várias informações, a interpretar, a contextualizar.

A educação tradicional, tendo como prioritária a abordagem analítica, não consegue relacionar os conhecimentos dos fenômenos estudados, tornando-os isolados, estanques, dificultando ao estudante a organização dos conhecimentos realizados que lhe possibilite uma visão mais integrada da realidade.

Este aspecto é abordado por Edgar Morin, que aponta a desintegração da unidade complexa da natureza humana, realizada por uma educação que se estrutura em disciplinas, seguindo o modelo hegemônico imposto pelas ciências e que valoriza aquelas que se fundam na lógica em detrimento de saberes que desenvolvem a sensibilidade, os afetos e a criatividade.



LEITURA COMPLEMENTAR

Resultado de uma encomenda feita pela Unesco em 1991, o livro *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, de Edgar Morin, busca oferecer propostas para uma nova educação do século XXI. Os sete saberes destacados por Morin são:

- as cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão;
- os princípios do conhecimento pertinente;
- ensinar a condição humana;
- ensinar a identidade terrena;
- enfrentar as incertezas;
- ensinar a compreensão;
- a ética do gênero humano.

Você poderá, a partir desta leitura, refletir mais e aprofundar as questões pertinentes a uma educação crítica e integradora.

CONCLUSÃO

Nesta aula, você analisou os fatores principais que apontam para uma crise de modelos e valores na sociedade. Esta crise ocorre em razão das tensões provocadas por novas descobertas no campo das ciências e novos pensamentos em relação aos saberes. Estas ideias desafiam a hegemonia de um pensamento considerado redutor, baseado, principalmente, na racionalidade. A nova forma de interpretar o mundo aponta para um pensamento complexo em que outras instâncias do viver, como as artes, a intuição, a criatividade, podem ser valorizadas e reconhecidas. Trata-se do que Edgar Morin denomina a religação dos saberes, pois, para que

se possa construir um conhecimento pertinente com a complexidade do mundo, é necessário reunir, contextualizar e organizar os diversos saberes em uma interação que integre suas partes. Não mais somente separar e segmentar para conhecer, mas também encontrar as relações entre os segmentos para compreendê-los de forma globalizada.

Para relacionar o que está sendo estudado com a realidade vivida vamos à atividade final.

ATIVIDADE FINAL

Pesquise em jornais, revistas ou pela internet artigos e/ ou matérias que discutam questões relativas ao meio ambiente e saúde coletiva, integradas com a educação. Liste ações e projetos que promovam melhorias nestas áreas. Você talvez se surpreenda com o número de empreendimentos novos que procuram contribuir para as transformações que o mundo necessita. Abaixo você vai conferir indicações de *sites* que podem mostrar o caminho para realizar a pesquisa, mas lembre-se de investigar projetos relacionados com o tema da nossa aula.

<http://www.efdeportes.com/efd82/saude.htm>

http://www.prosaude.org/publicacoes/diversos/esc_prom_saude_Brasil.pdf

http://portal.saude.gov.br/portal/saude/profissional/visualizar_texto.cfm?idtxt=29109&janela=1

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and extend across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

RESPOSTA COMENTADA

Primeiro, você deve ter encontrado inúmeros artigos que abordam os efeitos da ação negativa dos homens sobre a natureza física e, também, sobre a qualidade de vida das sociedades. Em todo o planeta, vemos a poluição do ar e das águas, o vazamento de materiais venenosos nos rios e oceanos que causam a mortandade da fauna e comprometem a saúde das pessoas. Igualmente, vemos o descaso dos governos em relação à saúde e à educação de sua população. Notamos a cobiça de um mercado internacional que gera desempregos ou baixos salários (inadequados a uma vida digna), a fome e a miséria, e a busca desenfreada por cada vez mais lucro e riqueza.

Ao mesmo tempo, você deve ter encontrado ações individuais ou em grupo. Estas criam alternativas para reciclagem de lixo, emprego de energias que não ocasionam poluição, aproveitam de forma sustentável os recursos naturais para edificação de moradias, elaboram vários projetos educacionais que valorizam as artes e os esportes, que auxiliam na criação de alternativas de trabalho e na formação profissional, entre outras coisas. São muitos indícios de posicionamentos que estão na contramão da sociedade hegemônica.

RESUMO

Nesta aula, analisamos a crise do paradigma de pensamento dominante que gera conflitos em todas as esferas da sociedade e a emergência de um novo paradigma que contempla a complexidade. Por conseguinte, estudamos a Teoria da Complexidade – construção de um tipo de conhecimento pautado no diálogo e na conexão entre os vários tipos de saberes e ciências, contrapondo-se por sua vez, à estrutura fragmentar do conhecimento científico da modernidade.

Tal crise provoca um desafio para o educador do século XXI, que trabalha com um conhecimento fragmentado em disciplinas estanques. Enfatizamos o papel do educador inserido em um ensino com aspectos físicos, afetivos, e no qual a intuição e a criatividade são restringidas para que os aspectos cognitivos ganhem o foco do processo de aprendizagem. Por fim, refletimos sobre o conhecimento dos objetos da realidade em duas abordagens distintas e complementares: as abordagens analítica e sistêmica.

INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA

Na próxima aula, você vai conhecer as principais transformações que ocorreram nas ciências a partir do Renascimento e que instituíram o pensamento hegemônico atual. Ao mesmo tempo, vai entrar em contato com as contradições e reações advindas deste pensamento.

Transição paradigmática

Lucia Helena de Freitas (Gyata)

AULA 2

Meta da aula

Apresentar os principais aspectos de correntes de pensamento do século XXI que caracterizam uma reação ao paradigma dominante.

objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. identificar as características do paradigma emergente;
2. analisar a formação do pensamento hegemônico nas ciências.

Pré-requisito

A Aula 1, em que são abordados o paradigma moderno dominante e o conceito de complexidade.

INTRODUÇÃO



Como você relacionaria o teatro, a educação e a saúde? Você experimentou estes três elementos na sua prática educativa enquanto aluno? E como professor, já pensou em articulá-los? Podemos começar esta aula, indagando se esses são aspectos importantes a serem pensados e como eles podem se integrar no contexto da sala de aula.

E aí, pensou?

Para relacionar o teatro, a educação e a saúde, partiremos de uma abordagem sistêmica (você se lembra de que estudamos este tipo de abordagem na Aula 1) que nos leve a refletir sobre duas questões importantes: a questão da arte, ou seja, da criação, e a questão da ciência. Estes dois aspectos que fazem parte da vida humana e social aparecem separados em nossa sociedade por estarem inseridos em um modelo que dissocia os principais aspectos da vida humana.

Este paradigma é resultante de um **CORTE EPISTEMOLÓGICO**, ocorrido a partir do século XVI, quando o universo passou a ser compreendido sob a forma de uma extensão plana onde os fatos físicos condicionam-se reciprocamente em virtude de necessidades materiais e matematicamente calculáveis.

Anteriormente, o Cosmos compreendia uma ordenação de todas as coisas da terra, que era submetida ao poder soberano e transcendente dos deuses. Era entendido como um universo fechado onde forças antagônicas harmonizavam-se. Segundo Aristóteles – filósofo grego, considerado um dos fundadores da filosofia ocidental –, os céus eram divinamente perfeitos e os corpos celestes só podiam se mover, segundo a mais perfeita das formas: o círculo. Havia um saber unitário que os sábios podiam decifrar para os homens numa síntese coerente do conhecimento e da ação.

CORTE EPISTEMOLÓGICO

Conceito do filósofo Gastón Bachelard. Refere-se a rupturas que acontecem no desenvolvimento das ciências e que separam, às vezes, de forma antagônica, uma fase da outra. “Quando uma teoria ou, se quisermos, um complexo de teorias ligadas pelo mesmo ‘paradigma’, não consegue descrever os novos resultados experimentais, ou quando lhe descobrimos as contradições e as lacunas que se tornam insanáveis, então, torna-se necessário inventar novas hipóteses que abrirão caminho a um tipo de investigação à partida imprevisível.”

Fonte: Rodrigues (2008).

Site de apoio: filosofia.platanoeditora.pt.

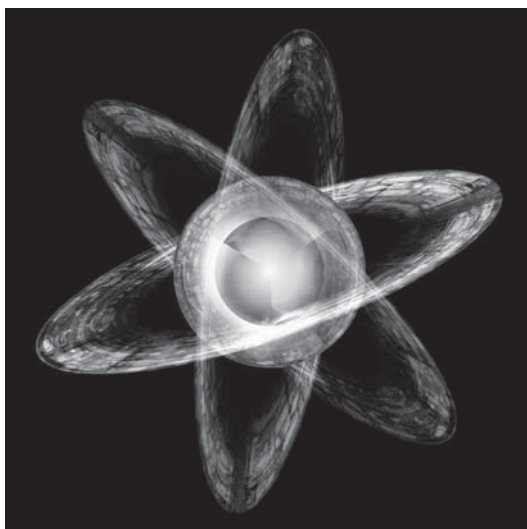
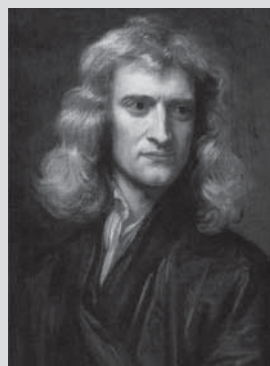


Figura 2.1: A Nova Ciência.

Fonte: <http://reinventaromundo.com.sapo.pt/dicionario/image015.jpg>

No Renascimento, as novas descobertas feitas no âmbito principalmente da astrofísica com Galileu, Kepler e outros vão transformar as concepções sobre o universo que se torna aberto, apresentando um contínuo físico de extensão indefinida, unificado pela identidade de suas leis fundamentais que vão sendo determinadas pela ciência emergente. O conhecimento subordina-se à razão e o espaço torna-se homogêneo e abstrato, geometrizado.

A Matemática passa a ser sua gramática. A ciência quer dominar o mundo natural e passa a ver valor naquilo que se adapta às exigências da inteligibilidade físico-matemática. A natureza sensível, percebida pelos sentidos humanos, é substituída por uma natureza idealizada por uma ordem geométrica que adquire um valor supremo no estudo das realidades naturais. Com Galileu e Newton, o homem renuncia à procura das causas, como fazem a Filosofia e a religião, e busca as leis que regem o universo. A oposição Deus x homem é substituída pela relação sujeito/objeto (o sujeito que conhece e o objeto que é conhecido).



Sir Isaac Newton (1643-1727) foi um cientista inglês, mais reconhecido como físico e matemático, embora tenha sido também astrônomo, alquimista, filósofo natural e teólogo. Sua obra, *Philosophiae Naturalis Principia Mathematica*, é considerada uma das mais influentes em História da ciência. Publicada em 1687, esta obra descreve a lei da gravitação universal e as três leis de Newton que fundamentaram a mecânica clássica.

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Isaac_Newton

O conhecimento baseia-se numa visão mecanicista da natureza, considerada esta uma máquina, um conjunto de mecanismos regidos por leis determinadas. Os princípios organizadores do conhecimento científico são a ordem e a medida. Conhecer significa medir, experimentar, comprovar. Tudo se explica por analogia com a máquina. Daí, procede a imagem feita por Descartes do homem-máquina, construída segundo o modelo do relógio.

As teorias que marcaram esta transformação foram as seguintes:

- a teoria heliocêntrica de Copérnico, que colocou o Sol como o centro do sistema solar, contrariando a então vigente teoria geocêntrica (que considerava a Terra como o centro). É tida como uma das mais importantes hipóteses científicas de todos os tempos, tendo constituído o ponto de partida da astronomia moderna;
- as três leis fundamentais de Kepler sobre a mecânica celeste;
- as descobertas de Galileu: os primeiros estudos sistemáticos do movimento uniformemente acelerado e do movimento do pêndulo, a lei dos corpos e o princípio da inércia;
- a síntese da ordem cósmica de Newton: a lei da gravitação universal e as três leis de Newton, fundamentos da mecânica clássica;
- a filosofia de Bacon, que se constitui em uma nova forma de conhecer, uma nova metodologia científica, que, partindo da observação e da experimentação regulada pelo raciocínio indutivo, chega à causa real dos fenômenos;

- o pensamento de Descartes, que estabelece um método racionalista, baseado na dúvida metódica e no rigor matemático para analisar os fenômenos, rejeitando as evidências sensíveis, consideradas enganosas.

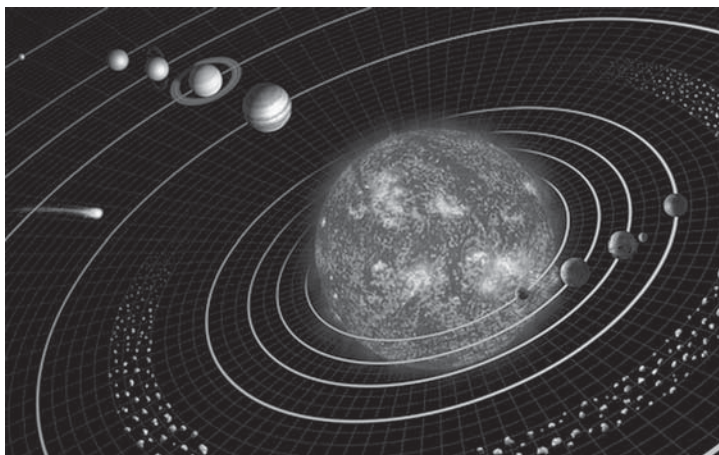


Figura 2.2: A Teoria Heliocêntrica.

Fonte: http://farm4.static.flickr.com/3066/2330614483_69cf817f9b_o.jpg



Nicolau Copérnico (1473-1543) foi um astrônomo e matemático polonês que desenvolveu a teoria heliocêntrica do sistema solar.

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Nicolau_Cop%C3%A9rnico



Johannes Kepler (1571-1630) foi um astrônomo. Formulou as três leis fundamentais da mecânica celeste, conhecidas como leis de Kepler. Dedicou-se também ao estudo da óptica.

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Johannes_Kepler

O MODELO DE RACIONALIDADE

O desenvolvimento deste pensamento iniciado no Renascimento (século XVI) cria um modelo de racionalidade que vai presidir a ciência moderna, desenvolvendo-se nos séculos posteriores prioritariamente nas ciências naturais. No século XIX, chega às ciências sociais, tornando-se, a partir daí, um modelo global de racionalidade científica.

Denomina-se racionalidade a faculdade de pensar que julga, discerne, compara, relaciona, calcula, ordena e coordena os meios com os fins. O modelo de racionalidade aqui estudado – a racionalidade instrumental – foi definido por Horkheimer no livro *Eclipse da razão*, publicado em 1955. Ele parte da distinção entre duas formas de razão: a razão subjetiva (interior) e razão objetiva (exterior).

A razão subjetiva, instrumental, é a faculdade de classificar, fazer deduções e inferências. É aquela que possibilita o mecanismo do pensamento. É neutra, abstrata e formal.

A razão objetiva (*logos*), conceito proveniente do pensamento dos filósofos da época clássica grega, considera que a razão não é somente uma faculdade mental, mas é também uma prerrogativa do mundo objetivo, pois haveria uma ordem e uma harmonia por trás do mundo, uma racionalidade objetiva. Esta razão manifesta-se nas relações entre os seres humanos, na organização da sociedade, em suas instituições, na natureza e no cosmo. Durante a evolução do conhecimento a facul-

dade subjetiva do pensar tomou o lugar da razão objetiva e, enquanto a mitologia e a filosofia foram consideradas como objetivamente falsas, somente determinados conceitos, como a lógica formal e a matemática eram considerados válidos. A razão subjetiva formalizou-se e, neste processo, transformou o pensamento em um simples instrumento.

Este modelo totalitário de pensamento pressupõe o caráter de racionalidade a qualquer forma de conhecimento que não se basear em seus princípios epistemológicos e regras metodológicas. Desta maneira, cria uma resistência em relação a duas formas de conhecimento, consideradas não científicas: o senso comum e as chamadas humanidades: os estudos históricos, sociológicos, artísticos, filosóficos e teológicos.

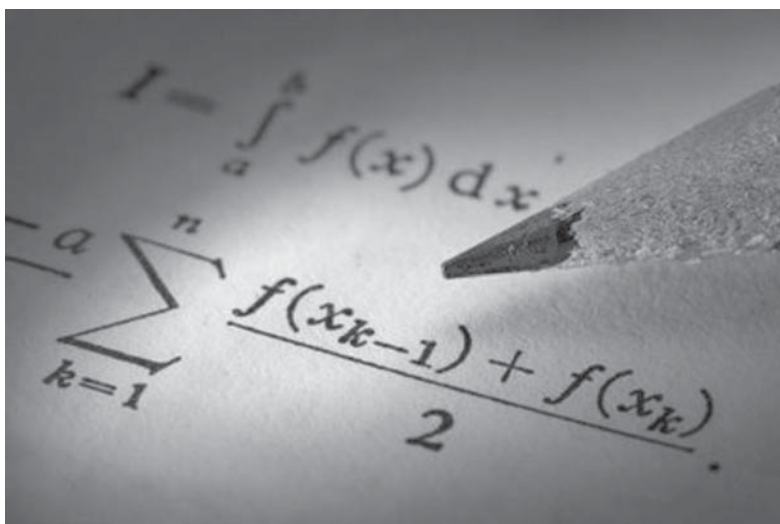


Figura 2.3: O modelo racional: cálculo e previsibilidade.

Fonte: http://2.bp.blogspot.com/_y8jJQ2orpY/Sjg5UsZl1ZI/AAAAAAAAAMg/AU0Go5y6r-VA/s400/matematica.jpg

Considerando a racionalidade a forma de pensamento verdadeira, há uma desconfiança sistemática da experiência imediata, fazendo com que as ideias presidam as observações e experimentações; ideias consideradas claras e simples: as ideias matemáticas. O conhecimento científico, nesta concepção, torna-se o produto acabado da elaboração racional da experiência sensível.

Isto quer dizer que a ciência apodera-se da totalidade do fenômeno do conhecimento e explica cientificamente tudo aquilo que aflora

no universo do conhecimento. Nada que não possa ser explicado pelas leis científicas adquire condição de verdade. A imaginação, a intuição e as paixões humanas, por serem imprevisíveis e não passíveis de verificação científica, encontram-se reprimidas pelo pensamento hegemônico da ciência.

Este princípio de racionalidade apresenta uma concepção epistemológica que percebe na natureza, em suas condições iniciais de observação, por meio do senso comum em que há o predomínio do sensível, dos desejos, dos afetos, um reino de complicação que precisa e pode ser organizado, quantificado, através das leis instituídas pela ciência: leis de simplicidade e regularidade, que torna a natureza manipulável.

A mecânica newtoniana torna cognoscível o mundo por meio de sua decomposição em elementos constitutivos, reduzindo-o a uma máquina e tornando a visão mecanicista, que daí resulta naquela que vai se transformar na base principal da noção de progresso e que, a partir do século XVIII, com a ascensão da burguesia, torna-se preponderante.

Vamos pausar um pouco a leitura e desenvolver uma atividade em que se possa verificar a extensão deste pensamento à vida atual.

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 1

1. Faça entrevistas com pessoas de seu entorno: parentes, vizinhos, colegas de trabalho e de estudo sobre o espaço e as concepções dadas aos jogos e às artes em geral. Você pode perguntar: As artes e os jogos, para você, são atividades produtivas? Que jogos você costuma praticar? Quando você pratica ou usufrui de atividades artísticas? Você gostaria de ter seguido uma carreira artística? Existem manifestações culturais importantes em sua região? Você participa delas? Partindo dos resultados de sua pesquisa e do que você já estudou sobre o paradigma dominante e a fragmentação dos saberes, reflita sobre a importância assumida pelas artes em uma sociedade que aspira à união dos diversos saberes e experiências humanas.

RESPOSTA COMENTADA

Geralmente, a arte e os jogos são considerados uma atividade de lazer, exercida em momentos de pausa do trabalho. No entanto, Platão já destacava a importância do “aprender brincando”, enquanto os romanos, ao denominar suas escolas infantis pelo termo ludus, demonstram a importância dada ao jogo na educação de suas crianças. No período do Renascimento, a brincadeira é considerada de grande valia na educação, principalmente para facilitar a aprendizagem dos conteúdos escolares, porque seu caráter de liberdade favorecia o desenvolvimento da criança e da aprendizagem. No século XVIII, o jogo e a arte aparecem como formas espontâneas da vida infantil e como ensaios para atos sociais futuros, destacando-se o valor dado à imaginação infantil e à sua criatividade. Froebel, no século XIX, idealiza os chamados “jardins de infância”, onde a metodologia adotada era a autoatividade e, portanto, onde o brincar era a principal atividade da criança.

Verifique, portanto, em sua pesquisa, contradições entre um pensamento que considera os jogos e as artes como elementos não muito importantes e essenciais na vida humana e outros que indicam um pensar que percebe, nestas atividades, uma necessidade do indivíduo de trabalhar a expressão criativa dos afetos, a organização dos pensamentos e a construção de conhecimento.

A VISÃO MECANICISTA

O conhecimento, baseado na formulação de leis, tem como pressuposto, para a ordem e estabilidade no mundo, a ideia de que o passado se repete no futuro. Nega, portanto, a mudança e o imprevisível. A noção de ordem e estabilidade é a precondition da transformação tecnológica do real, tornando o conhecimento utilitário e funcional, pois está assentado

POSITIVISMO

Espécie de orientação filosófica e metodológica do século XIX que concede às ciências sociais o postulado científico das ciências naturais. Seu objetivo era aplicar nas ciências humanas o experimento e objetividade para os objetos sociais. Tem como um de seus fundadores o filósofo francês Auguste Comte.

em uma ideia de dominação da natureza. O modelo de racionalidade hegemônica que resultou dessa visão, aos poucos, foi empregado para os estudos da sociedade.

No século XVIII, este pensamento é ampliado e condensado no **POSITIVISMO**, que apresenta duas formas de conhecimento: o lógico-matemático e o empirismo, e cria as condições para o aparecimento das ciências sociais no século XIX, que já nascem atreladas ao pensamento empírico por razões ligadas às peculiaridades de seus fenômenos.

A visão mecanicista, que apreende as ciências sociais nas suas origens, apresenta duas vertentes: a primeira consistiu na aplicação ao estudo da sociedade dos princípios epistemológicos e metodológicos próprios do estudo da natureza, iniciada no século XVI, e uma segunda tendência que reivindicou um estatuto epistemológico próprio para as ciências sociais, com base na especificidade do ser humano.

A primeira vertente demonstrou a dificuldade de se atribuir aos fatos sociais os cânones universais usados para as ciências naturais. Os principais obstáculos para esse estabelecimento são:

- as ciências sociais não poderem estabelecer leis universais, já que os fenômenos sociais são historicamente e culturalmente condicionados; portanto, variam de acordo a períodos e a lugares determinados.
- os cientistas, ao observar os grupos sociais, encontram dificuldades para se isentar, para distanciar-se de seus próprios valores e daqueles que informam sua prática. Apesar disso, os defensores desta posição acreditam ser possível superar esses obstáculos, através de pesquisas e experiências.

A segunda vertente não crê que se possam transpor os obstáculos citados e pretende a criação de um estatuto próprio. As ciências sociais compreenderiam os fenômenos sociais a partir das atitudes mentais, utilizando métodos diferentes das ciências naturais, métodos esses que seriam qualitativos, visando a um conhecimento intersubjetivo, descritivo e compreensivo.

O filósofo Hilton Japiassu (1982), ao analisar o modelo racionalista e a inserção deste modelo em todos os aspectos do pensamento humano em nossa sociedade, aponta que, na forma atual de constituição do entendimento científico, vem ocorrendo uma espécie de **OPACIDADE**, tanto no plano intelectual, quanto ao nível da prática científica, opacidade esta que fragmenta, desestrutura e obscurece o entendimento científico,

OPACIDADE

Obscurecimento das ideias científicas, gerado pelos novos conhecimentos que desestruturam o modelo hegemônico.

que provoca contestações no próprio meio científico e que estabelece uma espécie de limite, além do qual estariam os pensamentos sobre o ser e a ação, pensamentos estes pertencentes ao campo da filosofia e da arte que, desta forma, ganhariam autonomia.

A transformação da limitada visão de mundo mecanicista que vê as coisas como uma máquina constituída de peças separadas em outra visão, baseada nas últimas descobertas da física quântica, que enfatiza a relação dinâmica entre as partes criando padrões em constante modificação, estabelece que o permanente é a transformação de uma coisa em outra. Isto faz cair por terra a concepção de que é possível obter observações exatas para os fenômenos.

A relação do observador com o observado faz-se necessária. Transforma-se todo um ponto de vista, através do foco dado pelo observador, pelo modo como ele apreende o fenômeno. O universo transparente do cientificismo transforma-se em um universo obscuro onde tudo se relativiza e atomiza. O homem perde o senso da medida e da ordem. Não há mais garantia de verdade. Não há mais certezas absolutas. A palavra passa a ser ambígua. Tudo se torna opaco, não transparente. O homem desampara-se frente ao imprevisível.

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 2

2. Leia o texto a seguir, retirado do livro *Sobre educação*, no qual Paulo Freire dialoga com o professor Sérgio Guimarães sobre os recursos da mídia e da tecnologia na educação:

No uso de instrumentos de comunicação que explicitam um certo avanço da tecnologia, da ciência, vejo de um lado, um certo risco que a gente corre de, em nome de um certo humanismo, começar a ter medo do avanço tecnológico, medo do laboratório, da pesquisa rigorosa, da seriedade, do rigor da ciência e da aplicação da tecnologia. Eu gostaria de me posicionar já sem esse medo. Para mim, toda perspectiva humanista que negue a rigurosidade da ciência, que deixe de procurá-la, que se afaste da tecnologia, que veja na máquina a inimiga do ser humano, neste fim de século... toda visão humanista que caia nisso é reacionária. Um humanismo sério não contradiz a ciência nem o avanço da tecnologia. Ora, nesse primeiro risco, portanto, eu não me situo. A minha perspectiva humanista não tem nada contra a ciência. Pelo contrário, ela se funda também na ciência. No fundo, a ciência é a viabilizadora dessa visão humanista a que me agarro. Mas o outro risco é negar a humanidade do ser humano e cair numa postura cientificista, e

RESPOSTA COMENTADA

As novas descobertas realizadas no Renascimento transformaram as concepções sobre o universo que vai ser definido, a partir de leis fundamentais, determinadas por um princípio de racionalidade. Todo o conhecimento considerado verdadeiro subordina-se à razão e fundamenta-se na Matemática. A natureza sensível é substituída por uma natureza abstrata e geometrizada. O homem deixa de procurar as causas da vida e vai buscar as leis que organizam o universo. O conhecimento baseia-se em uma visão mecanicista da natureza, que é considerada como uma máquina. Esta concepção estende-se ao homem que é considerado análogo à máquina. Este modelo hegemônico desenvolveu-se até o século XX e desconsidera os saberes ditos não científicos, como os do senso comum, das artes e das humanidades.

Paulo Freire posiciona-se, criticando uma visão humanista que condena a ciência e defende sua validade como bem construído pela humanidade. Critica, porém, o poder instituído pela ciência como único conhecimento verdadeiro e aponta para uma democratização de seus conteúdos e práticas.

Você deve ter encontrado, em sua pesquisa, exemplos da prioridade à racionalidade na própria hierarquia das disciplinas na escola e no autoritarismo que não considera o diálogo com o aluno, locutor do senso comum. Um aspecto importante a ser apontado é a forma como as disciplinas de Artes e de Educação Física são vistas no currículo escolar. São consideradas como atividades não importantes na formação do aluno, afirmando-se somente como lazer. Estes são alguns aspectos, mas você deve ter encontrado outros igualmente importantes.

O PARADIGMA EMERGENTE

O século XX caracteriza-se pelo aflorar de uma crise do paradigma da ciência com a ruptura ocasionada pelas descobertas de Einstein no campo da Física que revolucionou as concepções de espaço e tempo. Para o sociólogo Boaventura de Souza Santos, a crise é irreversível e é resultado interativo de uma pluralidade de condições e da identificação das limitações e insuficiências estruturais do paradigma científico moderno pelo avanço tecnológico que ele promoveu e que, pelo aprofundamento e novas descobertas, colocou em xeque suas próprias leis.



Fonte: http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/b/b3/Boaventura_de_Sousa_Santos_2010.jpg/400px-Boaventura_de_Sousa_Santos_2010.jpg

Boaventura de Souza Santos (Coimbra, 15 de novembro de 1940) é considerado um importante pensador para os estudos sobre globalização, democracia e direitos humanos. Possui doutorado em Sociologia do Direito pela Universidade de Yale e atualmente é professor catedrático da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra. Seus estudos têm grande alcance mundial, sendo traduzidos em várias línguas. A ampla divulgação dos temas estudados por Santos demonstra um interesse atual do mundo acadêmico em tratar de questões epistemológicas contemporâneas que impõem novos conceitos e ideias para as ciências em geral.

Dentre suas principais obras estão:

1987: *Um discurso sobre as ciências*, Coimbra.

2001 (Org.): *Globalização: fatalidade ou utopia?*, Porto: Afrontamento.

2005: *O Fórum Social Mundial: manual de uso*. São Paulo: Cortez Editora.

2009: *Epistemologias do sul*. Com Maria Paula (Org.) Coimbra: Edições Almedina.

Diante desses fatos, Santos verifica a possibilidade de aventar características de um novo paradigma que ele denomina paradigma emergente e que teria já algumas possíveis teses a serem discutidas. A primeira característica seria que todo conhecimento científico-natural é científico-social, verificando que a diferença entre ciências naturais e ciências sociais tornou-se sem sentido. As recentes descobertas na Física e na Biologia já não dicotomizam a matéria orgânica da inorgânica, o humano do não humano.



Fonte <http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/f/fa/Frkekul%C3%A9.jpg>

Torbern Olof Bergmann (1735-1784) dividiu, em 1777, a Química em:

- Orgânica: química dos compostos existentes nos organismos vivos.
- Inorgânica: química dos compostos existentes no reino mineral.

Deste modo, surgiu a distinção entre matéria orgânica e matéria inorgânica, em que a matéria orgânica é o conjunto de todos os compostos carbônicos, enquanto a inorgânica não possui carbono.

Em 1807, Jons Jacob Berzelius formulou a Teoria do Vitalismo que afirmava que a matéria orgânica só podia ser produzida pelos seres vivos – *vis vitalis* – que se traduz por força ou energia vital. Esta teoria baseava-se na impossibilidade de obter matéria orgânica, a partir de substâncias inorgânicas.

Em 1828, Friedrich Wöler sintetizou um composto orgânico (ureia), a partir de um composto inorgânico (cianato de amônio), contradizendo a teoria do vitalismo. Desta forma, a nova descoberta e o posterior desenvolvimento das ciências mostraram que a definição de Bergman para a Química Orgânica não era adequada. O químico alemão Friedrich August Kekulé (1829-1896) propôs uma nova definição aceita atualmente: “Química Orgânica é o ramo da Química que estuda os compostos do carbono.” Suas descobertas foram fundamentais para a explicação das reações orgânicas e para a determinação de estruturas atômicas de uma série de moléculas orgânicas.

Apesar de esta afirmação estar correta, nem todos os compostos que contêm carbono são orgânicos como, por exemplo, o dióxido de carbono, mas todos os compostos orgânicos contêm carbono e hidrogênio.

Algumas características que anteriormente eram específicas do ser humano são agora também atribuídas aos sistemas moleculares, como a auto-organização, o metabolismo e a autorreprodução, assim como os conceitos de historicidade, de processo, de liberdade e de autodeterminação que foram, igualmente, introduzidos nas teorias recentes sobre a matéria.

Igualmente as Ciências Físicas e a Psicologia acabariam por se fundir numa única ciência, já que é percebido, através da Mecânica Quântica, que o inanimado não tem uma qualidade diferente do animado e que as distinções entre corpo e mente deixaram de ter sentido.

O paradigma emergente, portanto, seria um conhecimento desta forma não dualista que mostra a superação de contradições, tais como:

subjetivo e objetivo, natureza e cultura, natural e artificial, vivo e inanimado, mente e matéria, observador e observado, coletivo e individual, animal e pessoa.

A segunda teoria que Santos explicita é que todo conhecimento seria total e local. No paradigma tradicional, o conhecimento caracteriza-se pela especialização, quer dizer: quanto mais restrito o objeto do conhecimento mais rigoroso é seu conhecimento. Contudo, reconhece-se que o excesso de especialização, segundo o autor, faz do cientista um ignorante especializado. Na Medicina, por exemplo, os efeitos negativos deste entendimento levam o médico a priorizar a doença em detrimento do paciente, o que acarreta uma visão parcial do processo mórbido do paciente. Já no paradigma emergente, o conhecimento é total porque se trata de um conhecimento que se quer abrangente e universal.

Não mais se divide em disciplinas, mas em temas que tratam dos principais aspectos da vida. Apesar de ser total é também local, pois se refere a temas de grupos sociais concretos, como reconstituir a história de um lugar, manter um espaço verde, construir um computador adequado às necessidades locais, fazer baixar a taxa de mortalidade infantil, inventar um novo instrumento, erradicar uma doença etc. No entanto, a ciência deste paradigma incentivaria estas teorias e conceitos a se deslocar para outros locais para serem utilizados, ampliando sua abrangência, aperfeiçoando-se e modificando de acordo com as necessidades de cada campo. Portanto, o conhecimento local torna-se total, pois poderá emigrar e desenvolver-se fora de seu contexto de origem.

A terceira teoria, estudada por Santos, seria a de que todo conhecimento é autoconhecimento. Para a ciência moderna, o conhecimento deveria ser objetivo e rigoroso e não receber a interferência de valores humanos. Essa é a base da divisão sujeito/objeto. No entanto, este princípio não conseguiu prevalecer nas ciências sociais, já que os elementos estudados são indivíduos ou grupos de indivíduos que apresentam variações e complexidades, e que demandam, muitas vezes, uma aproximação entre o observador e o observado, o que pode implicar em uma interferência sobre o produto do conhecimento.

Na ciência pós-moderna, acontece uma tensão na relação sujeito/objeto, a partir das descobertas feitas pela Mecânica Quântica, que afirmou a inseparabilidade do ato do conhecimento e do produto do conhecimento. Trata-se de uma outra forma de conhecimento que não

nos separa do objeto do conhecimento, mas nos une a ele. Tudo que concerne ao objeto concerne ao sujeito e vice-versa. A oposição, portanto, desfaz-se e o conhecimento científico passa a ser autoconhecimento.

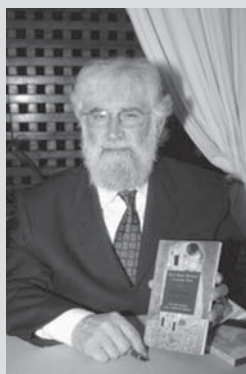
A razão científica deixa de ser hegemônica e outras explicações para os fenômenos da vida passam a ser consideradas, tais como: a Metafísica, a religião e a arte.

A quarta teoria de Santos consiste em que todo o conhecimento científico visa constituir-se em senso comum. A ciência moderna considera o senso comum superficial, ilusório e falso. Já a ciência pós-moderna reconhece algumas virtualidades neste conhecimento vulgar que orienta nossos pensamentos e ações cotidianas. Por estar justamente ligado às experiências grupais e pessoais, é transparente, seguro, fiável, criativo e, apesar de superficial, consegue captar as relações entre as pessoas e os objetos do mundo.

Por suas características e em relação à ciência moderna apresenta um caráter emancipatório e, se interpenetrado pelo pensamento científico, pode ser o embrião de uma nova racionalidade, constituído de várias racionalidades e acessível a todos. Portanto, segundo Santos, para que isto ocorra, é necessário inverter o corte epistemológico, porque, enquanto na ciência moderna há um salto qualitativo do senso comum para o conhecimento científico, na ciência pós-moderna o conhecimento científico converte-se em senso comum, tornando-se uma ciência clara e transparente que gera tecnologia traduzida em sabedoria de vida.



Leia no *link* indicado abaixo o artigo de título “É urgente rever os fundamentos”, de Leonardo Boff, em que o pensador ressalta a urgência de rever os fundamentos que alicerçam nossas relações na sociedade.
<http://www.leonardoboff.com/site/lboff.htm>



Fonte: http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/c/c/Leonardo_boff.jpeg/200px-Leonardo_boff.jpeg

Leonardo Boff (1938) cursou Filosofia em Curitiba-PR e Teologia em Petrópolis-RJ. Doutorou-se em Teologia e Filosofia na Universidade de Munique, Alemanha, em 1970. Ingressou na Ordem dos Frades Menores, franciscanos, em 1959. Durante 22 anos, foi professor de Teologia Sistemática e Ecumênica em Petrópolis, no Instituto Teológico Franciscano e professor de Teologia e Espiritualidade em vários centros de estudo e universidades no Brasil e no exterior, além de professor visitante nas universidades de Lisboa (Portugal), Salamanca (Espanha), Harvard (EUA), Basileia (Suíça) e Heidelberg (Alemanha).

Esteve presente nos inícios da reflexão que procura articular o discurso indignado frente à miséria e à marginalização com o discurso promissor da fé cristã, gênese da conhecida Teologia da Libertação. Foi sempre um ardoroso defensor da causa dos Direitos Humanos, tendo ajudado a formular

uma nova perspectiva dos Direitos Humanos, a partir da América Latina, com "Direitos à Vida e aos meios de mantê-la com dignidade".

É doutor Honoris Causa em Política pela Universidade de Turim (Itália) e em Teologia pela Universidade de Lund (Suécia), tendo ainda sido agraciado com vários prêmios no Brasil e no exterior, por causa de sua luta em favor dos fracos, dos oprimidos e marginalizados e dos Direitos Humanos. Em 1992, pressionado pelas autoridades do Vaticano, renunciou às suas atividades de padre e autopromoveu-se ao estado leigo. "Mudou de trincheira para continuar a mesma luta." Continua como teólogo da libertação, escritor, professor e conferencista nos mais diferentes auditórios do Brasil e do exterior e assessor de movimentos sociais de cunho popular.

Em 1993, prestou concurso e foi aprovado como professor de Ética, Filosofia da Religião e Ecologia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Em 8 de dezembro de 2001, foi agraciado com o prêmio Nobel alternativo em Estocolmo (Right Livelihood Award). É autor de mais de 60 livros nas áreas de Teologia, Ecologia, Espiritualidade, Filosofia, Antropologia e Mística. A maioria de sua obra está traduzida nos principais idiomas modernos.



LEITURA COMPLEMENTAR

Procure no *site* outros artigos de Leonardo Boff que possam ampliar sua visão sobre o tema estudado.

CONCLUSÃO

Nesta aula, você verificou como as transformações no pensamento e as descobertas científicas ocorridas a partir do Renascimento delinearam um paradigma que, tendo o racionalismo como base, influenciou a vida,

RESPOSTA COMENTADA

Nesta aula, você entrou em contato com o paradigma dominante que se caracteriza pela racionalidade e por um pensamento analítico que fragmenta o conhecimento em disciplinas, divide o próprio indivíduo em corpo e mente, priorizando a razão em detrimento do físico, das emoções e da intuição. Você viu que as mudanças que vêm ocorrendo na própria ciência e no pensamento apontam para a necessidade de relacionar os vários campos do saber, promovendo o diálogo, o compartilhar, a discussão crítica sobre o futuro do homem, da natureza e das sociedades em um mundo mais justo.

Em uma pesquisa sobre pedagogias afinadas com o paradigma emergente, você deve ter entrado em contato com o pensamento de Freire, de Freinet, de Dewey, de Maria Montessori, entre outros. Você pode também ter encontrado artigos sobre a Escola da Ponte, em Portugal, que desenvolve uma pedagogia voltada para o diálogo e o trabalho em grupo, e sobre outras experiências que vêm sendo desenvolvidas no Brasil, como o Programa Educar para a Paz.

RESUMO

Nesta aula, você verificou que o paradigma ainda dominante, que remonta ao Renascimento quando importantes descobertas científicas ocorreram, ao mesmo tempo em que um pensamento filosófico que priorizou a racionalidade se impôs, apresenta rupturas que demonstram o afloramento de novas formas de entender os fenômenos humanos, da natureza e das sociedades. Na corrente do paradigma dominante, a imprevisibilidade gerada pela imaginação, intuição e paixões humanas fez com que os aspectos que compõem o indivíduo fossem reprimidos para que se afirmasse somente aquilo que pudesse ser avaliado, com ordem e medida, pela racionalidade humana. As recentes descobertas científicas, realizadas no século XX, no campo da Física e Mecânicas Quânticas, da Biologia Molecular, das Ciências Sociais e da Psicologia, entre outras, abalaram aquilo que era considerado como verdade científica e promoveram mudanças radicais sobre o entendimento da ciência, dos indivíduos, do meio ambiente e das sociedades. Já no paradigma emergente, o racionalismo perde a hegemonia, e os outros saberes, advindos do senso comum, da sensibilidade, das paixões, da intuição e da criatividade, passam a ser reconhecidos. O indivíduo e a vida humana são entendidos em sua complexidade. Questões significativas sobre as ecologias física e humana estão em pauta, na atualidade, a partir de um pensar e de um sentir sistêmico e global que têm como foco o compartilhar de experiências coletivas, sensíveis e criativas em uma visão integrada do homem.

INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA

Na próxima aula, você vai entrar em contato com concepções em educação que apontam para um novo paradigma.

Concepções emergentes em educação

Lucia Helena de Freitas (Gyata)

Meta da aula

Apresentar concepções em educação que apontam para o paradigma emergente.

objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. analisar as transformações na educação do século XXI;
2. comparar as propostas pedagógicas de Paulo Freire com o paradigma emergente;
3. avaliar a importância da informática e dos meios de comunicação na prática educativa;
4. identificar o lúdico, a afetividade e a construção de valores éticos como fatores do paradigma emergente na educação.

Pré-requisito

Conhecer os fatores que diferenciam o paradigma tradicional do paradigma emergente.

INTRODUÇÃO

O professor é aquele que sabe, o aluno é aquele que ignora; o professor é aquele que determina o que será aprendido e o aluno é aquele que tem de aceitar a escolha feita pelo professor!

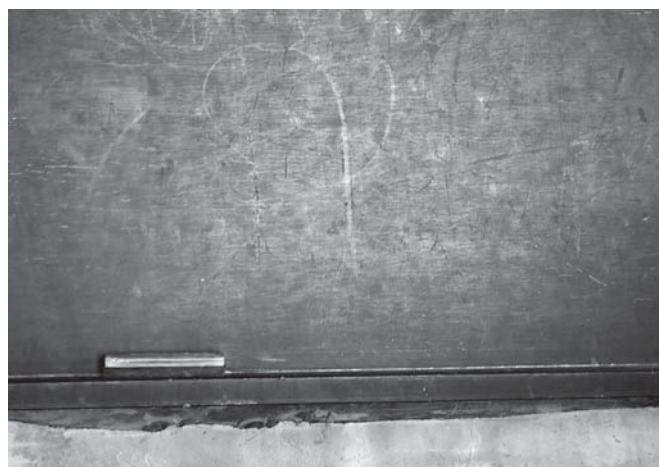


Figura 3.1: Quadro-negro, símbolo da sala de aula.

Fonte : http://www.sxc.hu/pic/m/c/cw/cwmgary/868077_chalkboard.jpg

Você concorda com a afirmação anterior?

Seria o professor essa entidade soberana detentora de tamanho conhecimento que tem tudo a mostrar e a dizer? E o aluno, esta personagem estática e imutável, pronta a digerir com rapidez absoluta e voraz todos os vocábulos, palavras, sintaxes, fórmulas, algarismos etc.? Neste universo de conhecimento, temos dois sujeitos no processo de descobrir e aprender, são eles: professor e aluno. Olhando o quadro acima, você imaginará que ali está a ferramenta básica do professor: ele o preenche com notas as ideias principais, enquanto o aluno rapidamente assimila, ou tenta, os teoremas e teorias dadas. O aluno, com a “cabeça aberta” a ser preenchida do conteúdo regido por um planejamento pedagógico que orienta as aulas a serem dadas, os livros a serem lidos, os temas da redação a ser feita semanalmente. Ali está: o quadro vazio e a cabeça vazia! Seria, então o professor, aquele capaz de preencher todo esse vazio?

MUDANÇA DE PARADIGMA NA EDUCAÇÃO

Na aula anterior, você refletiu sobre o pensamento científico e a situação atual de nossas sociedades. Essa reflexão mostra que a educação necessária para uma sociedade realmente democrática, justa e saudável precisa fundamentar-se na crítica à hegemonia da razão científica imposta pela ciência moderna, ao **PENSAMENTO CARTESIANO**.

Este pensamento divide e fragmenta o conhecimento e estabelece a divisão sujeito/objeto que, na educação, confirma poderes e autoridades de pessoas e discursos e que reitera afirmativas tais como a que você viu na Introdução da nossa aula.

Isto é bem conhecido por você porque ainda é a prática pedagógica da maioria das escolas brasileiras, apesar dos esforços de uma parte dos pensadores e dos profissionais em educação para mudar tais concepções e, também, pela prática pedagógica de determinadas escolas que oferecem currículos comprometidos com teorias que prezam a dialogicidade e a comunicação para a construção dos diversos saberes.

Você já deve ter conhecimento do pensamento pedagógico do grande educador Paulo Freire, porém cabe lembrar alguns aspectos importantes que constituem a sua visão de educação e que estão alinhados com o paradigma emergente em seu caráter integrador e emancipatório, e que, ao mesmo tempo, tencionam a relação sujeito/objeto que caracteriza a educação tradicional.

Paulo Freire e o contexto da educação brasileira



Fonte: http://farm4.static.flickr.com/3463/3908988709_c71514f29b.jpg

A importância de Paulo Freire para a pedagogia brasileira e mundial é indiscutível. Isto porque, sua proposta de ensino vai além da simples alfabetização para promover e estimular a inserção do aluno iletrado no seu contexto social e político. O cenário estimulador das ideias de Freire foi o Nordeste, sua terra natal, onde mais da metade de seus conterrâneos eram analfabetos; portanto, a partir de sua própria vivência, Freire propõe uma pedagogia transformadora

que leve em conta a inserção de grupos marginalizados ao exercício da cidadania plena. Neste processo de aprendizado, o alfabetizando é estimulado a articular palavras de seu contexto cotidiano. O método freireano propõe que, a partir do conhecimento das palavras, o alfabetizando possa conhecer o mundo e posicionar-se politicamente nele.

PENSAMENTO

CARTESIANO ou razão cartesiana refere-se à filosofia de René Descartes em que a razão seria a única coisa verdadeira da qual se deve partir para alcançar o conhecimento. Para reconhecer algo como verdadeiro, é preciso passar pelo filtro da razão, é preciso duvidar de sua existência e, por meio da experimentação, de mecanismos de mensuração de base matemática, decompondo o objeto do conhecimento por meio de ideias claras e distintas, afirmá-lo como verdadeiro. Este método – Método Cartesiano – procurava eliminar todo conhecimento obscuro para chegar a um conhecimento verdadeiro por meio da razão. Descartes revoluciona sua época, trazendo um novo paradigma para as ciências. Para ele, a essência do homem está no pensamento: “Penso, logo existo.”

Paulo Freire, no livro *Extensão ou comunicação?* aborda as relações epistemológicas na Educação, partindo da análise e discussão do termo “extensão”. Ao termo “extensão”, Freire contrapõe o termo comunicação como aquele que contempla a concepção verdadeira do processo educacional.

Como extensão, entende-se o ato de estender. Quem estende (sujeito), estende alguma coisa a alguém, aquele que recebe um conteúdo (objeto) e que é, também, objeto da ação verbal.

Se for substituído o termo “estender” por “transmitir”, acontecerá a mesma situação semântica: quem transmite, transmite um conteúdo a alguém que o recebe.

A educação tradicional baseia-se neste conceito de transmissão. O professor possui um conhecimento e o transmite ao aluno que, supostamente, o desconhece.

Desta situação, decorrem vários conceitos que são vivenciados por professores e alunos na relação pedagógica: o professor é aquele que sabe e o aluno é aquele que ignora; o professor é superior, e o aluno, inferior. Enfim, o professor será aquele que irá salvar o aluno de sua ignorância total.

Os equívocos que surgem com esta ação são inúmeros. O primeiro equívoco é aquele que considera a relação educador e educando como uma relação sujeito/objeto. O educando visto como um objeto não é agente de seu processo de aprendizagem. Este procedimento impede a prática da liberdade necessária para que se afirme como sujeito de sua própria **PRÁXIS**, e, com ela, se transforme e transforme o mundo.

Quando as diferenças de classe e cultura são acentuadas, a questão se agrava. O educador não levando em conta o contexto histórico-cultural em que está inserido o educando, impõe o seu poder na escolha dos conteúdos a serem estudados, nas metodologias empregadas e nos critérios avaliativos. Esta atitude leva o educando a internalizar sua inferioridade e produz processos pedagógicos que não geram transformações e que reproduzem as desigualdades sociais.

É uma relação mecanicista, na qual os conteúdos são estáticos, não há diálogo entre os saberes e nem lugar para a criatividade e o imprevisto, já que tudo se encontra pré-estabelecido por aqueles que têm o poder decisório. A educação, portanto, é reprodutivista e não transformadora, pois a educação, enquanto transformação, precisa compreender um

PRÁXIS

Conceito dialético que articula a teoria e a prática. A teoria torna-se prática no processo pedagógico e esta mesma prática transforma-se em teoria que, novamente, retorna à prática, enriquecida pela reflexão, experiência e articulação dos elementos do processo. É um movimento contínuo da teoria para a prática e da prática para a teoria.

indivíduo *cognoscente* (o professor) que é curioso porque entende seu conhecimento como algo inacabado e busca, constantemente, conhecer mais e, do outro lado, há um indivíduo *cognoscente* (o aluno), também curioso, buscando mais conhecimento e um *conteúdo* (o que buscam) que os mediatiza.

Neste momento, vamos dar uma paradinha em nossa leitura e voltar a alguns pontos importantes para reflexão.

Você entrou em contato até aqui com conceitos importantes para se pensar a escola no século XXI. Vamos sintetizar a leitura feita, apondo os pontos principais a serem discutidos.

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 1

1. Elabore um quadro em que você mostre os aspectos principais que caracterizam a escola tradicional e outro que reúna as principais características de uma educação que se quer transformadora.

RESPOSTA COMENTADA

Você deve ter destacado nesta tarefa que a escola tradicional é reprodutivista, quer dizer, procura dar continuidade ao modelo social hegemônico, reproduzindo as relações de poder e autoridade. Nesta concepção pedagógica, o professor é aquele que possui o conhecimento e o aluno é aquele que desconhece. O professor é aquele que vai salvar o aluno de sua ignorância. As escolhas curriculares e de conteúdos são feitas sem levar em conta o contexto de vida do educando, seus desejos e necessidades. O conhecimento é fatiado em disciplinas estanques e descontextualizado. Há uma ênfase nos aspectos cognitivos. Já a educação crítica e transformadora atualiza o diálogo entre os vários atores do processo pedagógico; propõe um projeto pedagógico pensado, executado e avaliado por toda a

comunidade escolar, levando em conta seus anseios e prioridades; promove a interdisciplinaridade, considerando a complexidade dos indivíduos, das sociedades e das culturas; considera professor e aluno como sujeitos do conhecimento construído por meio das atividades educativas.

REQUISITOS PARA UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA

Você deve estar se perguntando: De que forma uma educação transformadora pode se efetivar? Vamos recorrer novamente a Paulo Freire para iluminar esta questão, desenvolvendo mais alguns aspectos abordados pelo autor no livro citado.

Inicialmente, diz Freire, é necessário que o educador perceba que o educando, estando em nível da *doxa*, ou seja, do conhecimento ingênuo, empírico, nem por isso está vazio de experiências. Ele possui uma leitura do mundo bem rica que deve ser desenvolvida e transformada em conhecimento científico, em nível do *logos*, em um processo de construção deste conhecimento e não de anulação. O acervo de conhecimento do educando deve ser respeitado e ampliado, e não substituído pelo do educador. Um conhecimento efetivo e consequente ocorre, somente, nestas condições.

Outro aspecto importante é entender que o conhecimento se dá quando acontece o *desvelamento*: primeiro, o homem percebe o mundo em sua integridade; depois, percebe as partes fragmentadas deste mundo, quando faz o movimento de afastar-se dele. Somente quando compreende as relações estruturais solidárias, aquelas que mostram a dependência e a complementariedade entre as partes para que formem um todo, é que consegue recompor a integridade do mundo. Percebendo que nada está isolado, que tudo faz parte de um todo, e, assumindo uma atitude crítica diante dela, vai ocorrer o conhecimento verdadeiro, o *desvelamento*.

Se o educando não protagonizar esse movimento, não estará conhecendo. Será mero repetidor de conceitos estranhos ao seu universo de pensamento.

O ato de pensar em educação implica em dois agentes e um objeto pensado que os mediatiza. Esse objeto – o conteúdo a ser trabalhado – provoca a curiosidade do professor e do aluno e torna-se o foco de um processo de construção de conhecimentos. O diálogo entre professor e aluno ocorre por meio de signos que ganham sentido na relação entre eles. Freire diz que “não há um ‘penso’ mas um ‘pensamos’” (FREIRE, 1977, p. 66). Esta coparticipação dos indivíduos ocorre na comunicação, na qual é fundamental a reciprocidade que acontece quando indivíduos ativos dialogam.



Fonte: http://www.sxc.hu/pic/m/s/st/stevekrh19/826952_learning.jpg

A relação dialógica entre professor e aluno se estabelece quando, em aula, existe uma troca de saberes em que tanto o saber do professor quanto do aluno são validados e se enriquecem pela experiência mútua. Para tanto, é necessário que os sujeitos se expressem através de uma linguagem comum, sem a qual não haverá inteligibilidade. Se o educador não leva em conta o nível do vocabulário dominado pelo educando, se não for realizado um trabalho de construção de conceitos paulatinamente, visando à ampliação de seu vocabulário a partir de situações concretas, não haverá comunicação e os conceitos lançados pelo educador não serão internalizados e compreendidos pelo educando.

O que ocorre frequentemente no fazer pedagógico é o professor despejar uma série de conceitos próprios do seu saber científico que soam para o educando como uma linguagem estranha que ele não consegue decifrar. Algumas vezes, o próprio professor refugia-se nesta falta de comunicação para ocultar sua incapacidade de assumir uma postura cognoscente, quer dizer, a postura de alguém que não se encontra estagnado, mas que está em constante busca de conhecimento. Na falta desta disposição, este professor porta-se como um repetidor apenas de conhecimentos mortos e fragmentados e usa seu conhecimento cristalizado, muitas vezes, para exercer poder sobre os educandos.

O ato de indagar sobre o objeto do conhecimento não se esgota nunca, daí a necessidade de ampliar o diálogo a outros sujeitos. Desta forma, a relação pedagógica torna-se um encontro em que educador e educando buscam conhecimento. Quando os sujeitos do ato de conhecer indagam sobre seu objeto, refazem todo o ato cognoscitivo já realizado anteriormente por outros estudiosos, não o repetindo, todavia, da mesma forma, porque, em uma relação dialógica, novos ângulos e facetas serão suscitados.

Dialogar faz com que o conhecimento de cada um instigue a busca e a criação do conhecimento do outro. O conhecimento de um, detona, como força criadora, o conhecimento do outro.

Este fazer pedagógico terá de ser problematizador, tanto para o educador quanto para o educando, para levá-los, pela reflexão e aprofundamento na situação problemática, a novos caminhos de compreensão do objeto do conhecimento.

É através da *dialogicidade* que os conteúdos serão escolhidos como motivos de *problematização*, levando-se em conta a visão de mundo do educando, sendo este sujeito ativo e criativo no ato de conhecer.

Em uma relação democrática, a passividade e a neutralidade desaparecem e espaços são abertos para a reflexão, a criatividade e a construção do conhecimento entre o educador e o educando.



Assista ao filme *Entre os muros da escola*. Nele você vai encontrar muitos elementos para refletir sobre as questões que estamos discutindo em nossa aula.
Entre os muros da escola. Direção de Laurent Cantet. Roteiro de François Bégaudeau, Robin Campillo, Laurent Cantet.



Fonte: <http://cinema10.com.br/filme/entre-os-muros-da-escola>

REORIENTANDO A EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE COMPLEXA

A educação que privilegia o diálogo com a participação efetiva de professores e alunos, necessita de uma reorientação curricular por meio da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade; reorientação voltada para a promoção de experiências de realidade global significativas, inscritas no cotidiano do aluno, do professor e da sociedade em geral.

Enquanto a escola tradicional fragmenta os conhecimentos, a interdisciplinaridade articula estes saberes e suas experiências para organizar um trabalho coletivo, já que, partindo do contexto mais imediato, alcança o mais geral por meio de uma pedagogia sistêmica. Além disso, objetiva a construção de uma escola formadora de um sujeito social produtivo, capaz de pensar, sentir e agir de forma integrada com ele próprio, a sociedade e o meio ambiente global.

Vamos dar uma parada para verificar como tais ideias repercutem em sua vida estudantil?

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 2

2. Você encontra na pedagogia de Paulo Freire diversos aspectos em concordância com o paradigma emergente. Reflita e comente a importância desta pedagogia para a educação, a partir de sua experiência de vida como estudante. Antes, leia esta entrevista com Paulo Freire:

Salto – Paulo Freire, para começar esta entrevista, nós gostaríamos que você comentasse um pouco sobre esse livro que você acabou de lançar, que trata da questão da autonomia. Essa gravação foi realizada em São Paulo, no Instituto Paulo Freire, para a série Projeto Político-Pedagógico da escola, apresentada no programa Salto para o Futuro/TV Escola/SEED/MEC, de 20/04 a 30/04 de 1997. A série teve a consultoria de Moacyr Gadotti e contou com a mediação de Gaudêncio Frigotto.

Paulo Freire – Um saber que eu discuto nesse livro e que eu acho fundamental na perspectiva democrática é, por exemplo, saber escutar. Como é que pode uma pessoa ser um professor, ou uma professora se, por exemplo, entende que o tempo de sua fala é o tempo total e absoluto? Como que vai dizer que não há mais tempo, se o que escuta a sua fala não tem tempo de fala (...). Então, saber escutar é não apenas a expressão de uma sabedoria democrática, mas é também uma arte, quer dizer, é preciso que eu vá me constituindo na audição de quem fala. (...) o respeito à fala do outro implica saber escutar o outro e não posso ser um educador democrático, se eu não escuto o outro. Ainda do ponto de vista do saber ou do aprender a escutar, há uma importância fundamental no saber escutar diferente. Como é que pode uma professora que se pensa democrática não dar ouvido à fala do diferente?

RESPOSTA COMENTADA

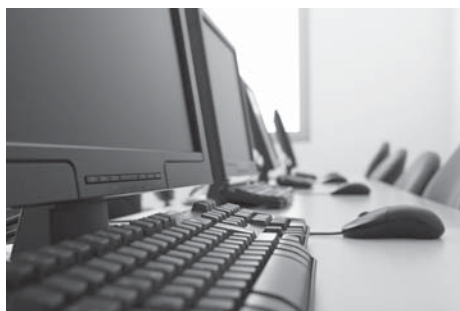
Em sua biografia de estudante, você encontrou com certeza professores autoritários que não promoviam o diálogo em sala de aula, que se consideravam guardiões de um conhecimento acabado e que avaliavam somente com critérios quantitativos. Ao mesmo tempo, deve ter tido professores que criavam espaços de diálogo no dia a dia das atividades escolares, que procuravam conhecer os alunos e seu entorno, e trazer conteúdos pertinentes a serem desenvolvidos e avaliados em uma construção conjunta e democrática de conhecimentos.

Outro fato de importância para a mudança na ótica da educação contemporânea seria discuti-la em sua dialética. Perceber os entraves que bloqueiam sua dinâmica à luz de reflexões sobre os fatores que levam a determinados procedimentos.

Freire, no livro *Sobre educação (diálogos)*, salienta que considerar a realidade como um dado fechado, acabado, e o programa educacional igualmente como um dado inflexível é um aspecto pertinente à educação tradicional. Para o autor, esta é uma visão estática do real que corresponde à vontade de uma elite que deseja a continuidade de seus privilégios e não quer abrir mão do poder e do status que desempenha na sociedade. Para uma visão estática, correspondem currículos e programas estáticos. A essa situação Freire contrapõe, explicando: “Mas, na verdade, a realidade contraditória como é, não pode ser um dado. É um dando-se. No máximo, a gente diria que ela é um dado, dando-se, mas não um dado dado” (FREIRE, 1982, p. 74).

Repare, portanto, que perceber o concreto, o real, em seu dinamismo e contradição, requer aceitar a realidade em sua possibilidade de transformação, o que implica dizer, no âmbito da educação, que professores e alunos são seres inacabados e podem ser agentes transformáveis e transformadores no mundo.

A INFORMÁTICA E A EDUCAÇÃO CRÍTICA



Figuras 3.2 e 3.3: O uso da informática na educação.

Fonte: http://www.sxc.hu/pic/s/s/sh/shho/1275249_study_table.jpg

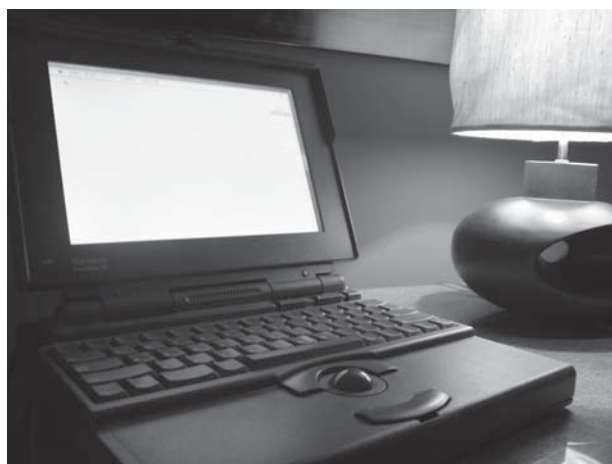
http://www.sxc.hu/pic/s/a/an/ante3/1237883_computer_room_2.jpg

O advento da informática no cotidiano do estudante provoca uma reflexão sobre seu emprego.

Estamos preparados para utilizá-la em sala de aula? Podemos trabalhar com o computador como material didático que se insere em uma pedagogia crítica de construção do conhecimento?

Para alunos e professores não adianta apenas conhecer a tecnologia e usufruir das informações que a internet pode proporcionar. Restringir o estudo à pesquisa de informações é incidir nas mesmas características, já analisadas por nós, da pedagogia tradicional. É necessário utilizá-lo, em uma atitude investigativa, como um meio de pesquisar e levantar dados que possam auxiliar em situações problematizadas, no processo educacional, pelo professor e pelos alunos, trazendo alternativas e caminhos variados a serem experimentados, coletivamente, na solução dos problemas propostos.

Portanto, a introdução da informática na educação a ser realizada pela escola brasileira, em cursos presenciais ou a distância, precisa ser pensada visando a uma pedagogia que, aceitando as novas tecnologias, o faça de maneira crítica e a partir de um pensamento sistêmico.



Fonte: http://www.sxc.hu/pic/m/c/cr/creactions/284852_my_old_mac.jpg

Para esclarecer mais o assunto, leia o texto a seguir, retirado do livro *Sobre educação*, em que Paulo Freire dialoga com o educador Sérgio Guimarães. Este último critica não a tecnologia, mas aqueles que a usam como instrumento de poder para a reprodução do *STATUS QUO*.

Eu teria uma observação a fazer sobre o que você está dizendo, no caso específico dos computadores. Para mim, há o que eu chamaria de “efeito de cavalo de Troia”, que se constata já quando você procura analisar a programação.

Esse efeito se dá quando você introduz um recurso novo no ambiente escolar, e já, pela programação, você atrela esse recurso a todos os conteúdos, todos os passos da aprendizagem, e permite um desenvolvimento individualizado já todo pré-programado. Aí, é claro, que o que você está procurando apenas é sofisticar, com a tecnologia moderna, o uso de um recurso autoritário clássico, travestido de novo, que é o de impor aos alunos uma linha de ação onde todos os passos já estão previamente programados e onde todo o conhecer-saber que é supostamente definido é cortado em fatias, e com relação às quais você espera que o educando engula, assimile e responda, com critérios que você também estabelece, e a partir dos quais você vai julgar se aprova ou não.

Quando a coisa chega a esse ponto, é por isso que se critica o uso dos computadores; não pelas possibilidades técnicas que esses meios trazem, mas porque, por trás desses computadores, vem quase sempre uma programação que, do ponto de vista da aprendizagem, em grande escala, está calcada numa metodologia **BEHAVIORISTA**, que se presta bem, aliás, a essa racionalização do conhecer, do ensinar e do aprender.

Veja que o educador ressalta um perigo que pode ocorrer no uso de qualquer tecnologia: sua utilização servir à continuidade do modelo vigente, quer dizer, reproduzir, mas com uma aparente modernidade, os conteúdos estanques e as metodologias autoritárias. Outro aspecto a ser considerado, quanto ao uso do computador, é o paradoxo de um meio que tanto pode democratizar o acesso ao saber como, ao contrário, pode aguçar as diferenças. Sabemos que nem todos têm a mesma acessibilidade à internet e devemos considerar, também, as diferenças de capital cultural entre os indivíduos, quer dizer as diferenças de acesso a bens culturais, como: livros, produtos artísticos, eventos culturais, entre outros. Aqueles alunos que possuem computador em casa e que possuem um capital cultural de maior volume, devido a sua condição ou oportunidades na

STATUS QUO

Termo latino que se refere ao estado de uma coisa em dado momento. Neste caso, refere-se à continuidade da sociedade em que estamos vivendo.

BEHAVIORISMO

O behaviorismo pode ser entendido como uma doutrina fundamentada por princípios linguísticos e psicológicos. Os teóricos adeptos a essa forma de pensamento propõem explicar o processo de aprendizagem e fornecer orientações sobre o ensino. Sobretudo, trata-se de uma teoria que estuda eventos psicológicos, a partir de evidências comportamentais. Seus principais pensadores são John B. Watson, Burrhus Frederic Skinner, Robert Lado.

sociedade, terão um aproveitamento superior àquele que só acessa o computador na escola e possui capital cultural menos abrangente.

Por tudo isso, o papel da escola, como *locus* de construção de saber, deverá ser o de criadora de possibilidades de equalização de oportunidades. A internet, como provedora de informações, poderá ser usada em projetos pedagógicos que visem à autonomia do educando – sua capacidade de aprender a aprender. E esta última proposta é, como você já percebeu, o inverso daquela citada e criticada por Sérgio Guimarães em seu diálogo com Paulo Freire.

O entendimento de um processo educativo que proporcione ao educando a oportunidade de ganhar autonomia sobre a aprendizagem e o saber é enfatizado por Freire no livro *Pedagogia da autonomia*, quando discute as qualidades de um educador comprometido com uma educação emancipatória.

Não é difícil compreender, assim, como uma de minhas tarefas centrais como educador progressista seja apoiar o educando para que ele mesmo vença suas dificuldades na compreensão ou na inteligência do objeto e para que sua curiosidade, compensada e gratificada pelo êxito da compreensão alcançada, seja mantida e, assim, estimulada a continuar a busca permanente que o processo de conhecer implica.

O uso das novas tecnologias no campo da informática, como a internet e os videogames, tão frequentemente usados pelos alunos, pode ser um forte aliado em projetos inter e transdisciplinares. Seu alcance e abrangência a uma variedade inimaginável de informações em níveis textuais e imagéticos, ao lado de um caráter lúdico, tornam-se elementos motivadores para um fazer pedagógico que possa dar conta dos interesses dos educandos e da complexidade da vida atual.

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 3

3. Leia dois trechos da seguinte reportagem de Sílvia Rogar, publicada em 16 de maio de 2008, na revista *Veja*, sobre questões relativas ao uso da internet pelos estudantes.

Acadêmicos que se dedicam ao assunto, como o professor de antropologia cultural Michael Wesch, da Universidade Estadual do Kansas, autor de Web

2.0..., não têm dúvidas: a linguagem não linear da internet é, hoje, infinitamente mais sedutora para os estudantes. “Fiz esse filme para mostrar a outros educadores que a nova maneira de ler e de escrever não pode mais ser ignorada nas salas de aula”, disse Wesch, em entrevista à VEJA. Chats, blogs e sites de relacionamento como o Orkut têm artifícios de sobra para atrair meninos e meninas. É na internet que eles se sentem reis: têm habilidade para escrever e interagir, numa velocidade inédita. “Eles encaram a escrita para o colégio como algo maçante. Aliás, tudo lá é linear: o horário, o currículo das disciplinas”, atesta a educadora Maria Teresa Freitas, que organizou o livro *Leitura e Escrita de Adolescentes na Internet e na Escola*. Ela também coordena um grupo de estudos sobre o tema na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Suas pesquisas apontam que os estudantes se ressentem da falta de público leitor para suas criações. Desanimam ao escrever algo que será lido apenas por um professor.

A forma abreviada de escrever, que virou padrão nos sites dominados por crianças e jovens, é de dar arrepios. Mas há uma explicação. Na web, a escrita se aproxima mais da linguagem falada. Os internautas lançam mão de recursos como mudar o tamanho do corpo da letra, para dar entonação, e entremear seus textos com símbolos que expressem suas emoções. “Cada período histórico cria seus códigos. Essa linguagem só faz sentido na internet, graças à rapidez que caracteriza a rede”, explica Maria Teresa Freitas, da UFJF. Cabe à escola reforçar as diferenças entre os dois gêneros de escrita e as situações em que cada um deles deve ser usado.

Diante das questões levantadas pela reportagem, como você planejará experiências com a internet em sua sala de aula?

RESPOSTA COMENTADA

Um dos aspectos apontados pelo texto refere-se às redações dentro da escola serem lidas somente pelo professor que as corrige e, normalmente, dá uma nota, o que gera desinteresse pela produção escrita. A linguagem escrita é difícil e possui regras diferentes da língua falada, que é mais facilmente apreendida pelos alunos. Cabe ao professor criar mecanismos didáticos que leve o aluno a escre-

ver, tendo propósitos bem definidos e de acordo com os interesses de seus alunos, multiplicando os interlocutores e focando em uma comunicação mais ampla. A internet pode ser usada na pesquisa de temas de interesse do aluno e na comunicação de sua produção escrita que necessariamente deve ser analisada pelo professor em conjunto com todos os alunos.

OS MEIOS DE COMUNICAÇÃO DE MASSA E A EDUCAÇÃO

Você já deve ter lido artigos, ou mesmo livros, e também já deve ter refletido sobre a grande influência sobre a vida das pessoas daquilo que é veiculado pelos meios de comunicação. Muitos educadores consideram esses meios nocivos e os condenam. No entanto, uma educação crítica e que considera a complexidade percebe a emergência de integrar os meios de comunicação aos processos educativos. Por quê?

- Primeiro, pela constatação de que a complexidade que caracteriza a vida contemporânea é absorvida e veiculada de forma dinâmica pelos meios de comunicação de massa. Ela chega, facilmente, ao educando por meio de tecnologias como a televisão que, a partir da segunda metade do século XX, teve seu acesso democratizado.
- Em segundo lugar, porque esses veículos alcançam uma importância cada vez mais abrangente na formação de opiniões e ideias, criando comportamentos sociais e gostos culturais questionáveis, mas eficazes em seus propósitos, alinhados a uma determinada estrutura de poder.

A proporção que este fenômeno ganhou, nos últimos tempos, interfere, radicalmente, no ensino apresentado aos educandos que se caracteriza, ainda, pelas velhas fórmulas pedagógicas, o que acarreta o desinteresse e insatisfação dos alunos no cotidiano escolar. Reorientar a educação requer reestudar seus métodos, procurando integrar os meios de comunicação de massa aos processos educativos para criar elementos motivadores. Ao mesmo tempo, tais procedimentos levam a desfrutar das possibilidades que esses meios possuem de romper as barreiras geográficas, culturais e comunicacionais e instituir aquilo que McLuhan denominou “aldeia global”, proporcionando o contato do indivíduo com inúmeras e diversas dimensões da realidade.

Herbert Marshall McLuhan (1911-1980) filósofo canadense, teórico dos meios de comunicação e precursor de estudos sobre as mídias. Cunhou o termo *aldeia global* para designar a realidade que as novas tecnologias exercem sobre o planeta, reduzindo-o a uma aldeia, onde todos podem se comunicar com todos.

Integrar a “cultura de massas” aos projetos escolares, porém, requer um cuidado especial na escolha do material a ser utilizado, nas metodologias empregadas e, principalmente, no enfoque crítico sobre os objetos selecionados para serem desenvolvidos no espaço educativo. O educador consciente deve estar atento às implicações que suas escolhas podem suscitar, adotando uma atitude reflexiva diante dos produtos da mídia. Já existe um vasto material de estudos teóricos e críticos sobre o assunto que poderá dar ao professor uma base sólida para reflexão.

Essa discussão sobre o diálogo da escola com os meios de comunicação de massa traz outro importante aspecto a ser considerado em relação à motivação na prática escolar: que atrativos os meios de comunicação exercem sobre o aluno? Poderíamos afirmar, sem receio, que um dos principais fatores é a diversão, o entretenimento.

A consideração do elemento lúdico, ao integrar as várias instâncias do ser, aliando o cognitivo e o afetivo, torna-se um ímã que atrai pessoas de todas as idades e classes sociais. Se a escola não oferece um espaço de alegria, de satisfação e de sensibilidade, ela abre um abismo, cada vez mais profundo, entre o ensino que é oferecido e aquele que poderia ser motivador para o aluno. Estudar pode ser divertido, fazendo com que o aluno considere o ato de conhecer, de descobrir, um momento prazeroso.

Este processo pode ser conseguido por meio de recursos que empreguem, também, técnicas e produtos oriundos dos meios de comunicação de massa, utilizando vídeos, filmes, programas televisivos, mídia interativa, YouTube, Twitter, assim como criando vídeos e textos interativos que provoquem a expressão e o diálogo na escola. Ao professor caberá, partindo de um planejamento conjunto com os demais integrantes do processo educativo, selecionar o material mais adequado a cada situação pedagógica e traçar os objetivos a serem alcançados, tendo em vista aliar divertimento, informação e comunicação à aprendizagem.

A AFETIVIDADE E A EDUCAÇÃO

Quando falamos em alegria, diversão e sensibilidade, estamos focando uma dimensão do indivíduo deixada de lado em detrimento do cognitivo pela escola tradicional – a afetividade – um dos fatores mais importantes a serem considerados para a transformação das concepções educacionais.

Você já tem uma ideia consistente, por tudo que estudou até este momento, sobre como a razão tornou-se hegemônica. Se houver alguma dúvida, volte à primeira e à segunda aula para ratificar seus conhecimentos e, após, siga a leitura.

A psicologia se desenvolveu, enquanto ciência, dentro de um modelo racionalista que polarizou as dimensões cognitiva e afetiva. A tendência emergente, todavia, é tentar recompor o ser psicológico em sua integridade, superando a fragmentação e, no âmbito da educação, conseguir uma abordagem do indivíduo que contemple igualmente o aspecto afetivo.



Lev S. Vygotsky, russo (1896-1934), foi professor e pesquisador. Destacou-se em pesquisas sobre a Pedagogia e a Psicologia. Sua teoria tem como base a concepção de que o indivíduo desenvolve-se como resultado de um processo sócio-histórico. Enfatizou o papel da linguagem e da aprendizagem nos estudos dos processos psicológicos, sendo essa teoria considerada histórico-social.

Fonte da imagem: <http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/1/17/L5vygotsky.jpg>

Uma nova visão de racionalidade vem tomando vulto na atualidade, incorporando os sentimentos e as emoções como motivadores e reguladores do pensamento e das funções psíquicas. Estudiosos como:

Vygotsky, no livro *Pensamento e linguagem*, já apontava, no início do século XX, um grave defeito da psicologia tradicional: a divisão entre os aspectos intelectuais e os aspectos afetivos e volitivos. Para ele, o pensamento origina-se na motivação gerada pelas necessidades, vontades e interesses, pelos afetos e emoções. Ele se opõe a qualquer cisão das

dimensões humanas, como: a divisão entre corpo e alma, o cognitivo e o afetivo, o pensamento e a linguagem. Sua abordagem é sistêmica e opõe-se ao estudo dos elementos isolados do todo. Propõe uma abordagem globalizante que busca unidades de análise que preservem a integridade do indivíduo.

Para reestruturar a educação em conformidade ao paradigma emergente, faz-se necessário não mais enfatizar a dimensão cognitiva, mas pensar de forma abrangente as várias dimensões do indivíduo.

Discute-se muito, hoje em dia, as questões ligadas aos valores, à formação da consciência cidadã, à inclusão, às ecologias do homem e da natureza. Para abordar esses temas de forma responsável e consequente e criar estratégias que promovam a construção de conceitos e práticas permeadas por valores positivos, tem-se de partir da consideração do indivíduo em sua integridade física, afetiva e intelectual.

A afetividade, como tema transversal, pode ser inserida nos planejamentos e nas atividades educativas, enquanto conteúdo a ser trabalhado. Trata-se de desenvolver as condições intra e interpessoais, uma gama de valores positivos, a capacidade de viver em grupo em um envolvimento solidário e, principalmente, dar condições de aprimorar a sensibilidade e o olhar estético, abrindo espaço para a imaginação e a criatividade.

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 4

4. Leia o texto a seguir, do professor Ulisses Araújo, retirado do livro *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*, para auxiliar em uma reflexão sobre essa proposta

Nesse tipo de proposta em que a afetividade é encarada como um tema transversal, a escola admite que tais conhecimentos são tão importantes quanto aqueles tradicionais dos currículos. A questão presente tem, pelo menos, um triplo significado:

- a) na medida em que sentimentos, emoções e valores são aspectos presentes na vida de todos os seres humanos, sua abordagem na escola faz com que o currículo torne-se mais contextualizado no cotidiano das pessoas, trazendo um novo sentido para a escola;
- b) ao trabalhar sentimentos, emoções e valores perpassando os conteúdos tradicionais de Matemática, Língua, História, Ciências e Artes, estes passam

a ter novo significado, deixando de ser encarados como a “finalidade” da educação e passando a ser compreendidos como um importante “meio” para as pessoas conhecerem a si e ao mundo em que vivem;

c) ao adotar a perspectiva proposta, a educação articula-se com o pressuposto da indissociação entre cognição e afetividade, no funcionamento psíquico.

Tal mudança curricular, além de permitir uma aprendizagem emocional importante para a resolução de conflitos cotidianos, auxilia na construção da consciência crítica e autônoma de alunos e alunas (2003, p. 163-4).

Partindo do texto lido do professor Ulisses Araújo e dos pontos focados nesta aula, imagine estratégias pedagógicas, partindo do uso da mídia, que desenvolvam a capacidade de trabalhar em grupo e que facilitem a expressão dos afetos.

RESPOSTA COMENTADA

Aproveitar filmes, seriados, desenhos e novelas que sejam vistos pelos alunos pode ser uma boa estratégia para realizar dinâmicas de grupo que focalizem discussões, por exemplo, sobre comportamentos, ética, meio ambiente, entre outros assuntos, promovendo não só a troca de ideias, como a reflexão crítica, além de desenvolver os relacionamentos grupais, a expressão e a escuta.

CONCLUSÃO

Nesta aula, você refletiu sobre a busca de uma educação no século XXI que reflita as tendências expressas pelo paradigma emergente que propõe uma visão integrada do indivíduo, da sociedade e dos saberes. Verificou a proposta de uma didática por Paulo Freire que possibilita professor e aluno serem agentes da construção do conhecimento em sala de aula por meio do diálogo, da importância dada ao conhecimento vivencial do aluno e ao contexto em que este se insere.

Constatou a necessidade de que o educador invista em uma concepção de inacabamento que o levará à pesquisa continuada e de que o educando torne-se agente da construção de seu conhecimento. Conhecimento conquistado em conjunto por professores e alunos, curiosos em torno de conteúdos de interesse comum. Refletiu, ainda, sobre a importância das novas tecnologias da informação e da mídia na educação do futuro e na necessidade da conexão entre os conhecimentos, visando a uma educação globalizada que valide o indivíduo e o mundo em todas as suas instâncias.

ATIVIDADE FINAL

Atende aos Objetivos 1, 2, 3 e 4

Leia dois artigos da Carta da Transdisciplinaridade, adotada no Primeiro Congresso Mundial da Transdisciplinaridade de 1994:

Artigo 11

Uma educação autêntica não pode privilegiar a abstração no conhecimento. Deve ensinar a contextualizar, concretizar e globalizar. A educação transdisciplinar reavalia o papel da intuição, da imaginação, da sensibilidade e do corpo na transmissão dos conhecimentos.

Artigo 13

A ética transdisciplinar recusa toda atitude que recusa o diálogo e a discussão, seja qual for sua origem – de ordem ideológica, científica, religiosa, econômica, política ou filosófica. O saber compartilhado deverá conduzir a uma compreensão compartilhada, baseada no respeito absoluto das diferenças entre os seres, unidos pela vida comum sobre uma única e mesma Terra.

(Extraído do Primeiro Congresso Mundial da Transdisciplinaridade, Convento de Arrábida, Portugal, de 2 a 6 de novembro de 1994. Comitê de Redação: Lima de Freitas, Edgar Morin e Basarab Nicolescu.)

Relacione o conteúdo destes artigos às principais questões e propostas pedagógicas estudadas nesta aula.

RESPOSTA COMENTADA

As propostas sugeridas na Carta da Transdisciplinaridade partem da consciência de que o conhecimento deve contemplar a complexidade do indivíduo e do mundo, considerando o perigo iminente de ameaça à vida planetária por uma tecnocracia hegemônica que obedece apenas à lógica da eficácia e do mercado. A Carta

contrapõe outra lógica em que se destacam a preocupação com a ética, com o diálogo, com uma educação que leva em consideração não somente os aspectos racionais, mas, também, a imaginação, a sensibilidade para a formação do indivíduo. Ressalta a necessidade do compartilhar de conhecimentos de forma democrática e acessível a todos.



Leia o texto integral no site:

www.ouviroevento.pro.br/index/carta_da_transdisciplinaridade.htm#Carta

RESUMO

Nesta aula, tivemos a oportunidade de refletir sobre a pedagogia tradicional, reprodutora, que coloca o professor como sujeito do processo educacional e o aluno como objeto, depositário dos conhecimentos escolhidos pelo professor. Verificamos, a partir do ideário de Paulo Freire, a diferença entre extensão e comunicação. A proposta de uma didática de comunicação para Freire é a possibilidade de professor e aluno serem agentes da construção do conhecimento em sala de aula por meio do diálogo, da importância dada ao conhecimento vivencial do aluno e ao contexto em que este se insere.

Além disso, percebemos que o conhecimento legítimo só ocorre quando acontece o desvelamento, quer dizer, a compreensão das relações estruturais solidárias entre as diversas partes do objeto do conhecimento e a recomposição das partes em sua integridade, problematizando-a e assumindo uma atitude crítica diante dela. Refletimos sobre o emprego das novas tecnologias da informação e dos meios midiáticos como motivadores de uma educação dialógica.

Por fim, vimos a importância da afetividade e dos valores na educação do indivíduo como fatores educativos e integradores das diversas instâncias do humano.

INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA

Na próxima aula, você vai entrar em contato com concepções em saúde que apontam para um novo paradigma.

A mudança de paradigma na saúde

Lucia Helena de Freitas (Gyata)

AULA

4

Meta da aula

Apresentar concepções em saúde que apontam para o paradigma emergente.

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. analisar as concepções históricas sobre a saúde;
2. caracterizar a biomedicina;
3. refletir sobre o estar saudável.

INTRODUÇÃO

“Não trate a doença, trate o paciente”, aconselha o mestre zen Osho, em *O livro da cura. Da medicação para a meditação*.

Osho, mestre zen, nasceu na Índia, em 11 de dezembro de 1931, e morreu em 19 de janeiro de 1990. Foi professor de Filosofia na Universidade de Jabalpur, mas abandonou o cargo para viajar pelo país, dando palestras que desafiavam os dogmas religiosos e as tradições sociais e políticas. Seus discursos foram publicados em mais de seiscentos e cinquenta títulos. Criou várias técnicas dinâmicas de meditação, pois dizia que era muito difícil para o homem ocidental simplesmente sentar e meditar. A meditação que facilita o sair da mente e ficar em estado de presença, conectado a toda a existência, é o foco de seu trabalho com os muitos discípulos que se espalham pelo mundo. À sua volta, em Puna, Índia, foi organizado um *ashram* – local de encontro dos discípulos para meditação – que, ainda hoje, mesmo depois de sua morte, reúne milhares de buscadores espirituais que procuram seus ensinamentos e a prática da meditação.

Sites disponíveis que você pode ainda consultar: www.osho.org e www.oshosukul.com.

VOCÊ JÁ PENSOU SOBRE ISSO?

Esta é uma afirmação que considera a doença parte da vida de um determinado indivíduo e que ela mesma se apresenta de forma personalizada. Constatamos, no dia a dia, que uma mesma doença apresenta características diferentes nos vários indivíduos que recebem o mesmo tratamento. Os resultados variam da cura à falência total, o que nos leva a crer que o paciente, em sua totalidade, é que está na raiz da questão, pois os fatores emocionais não podem ser separados dos fatores orgânicos.

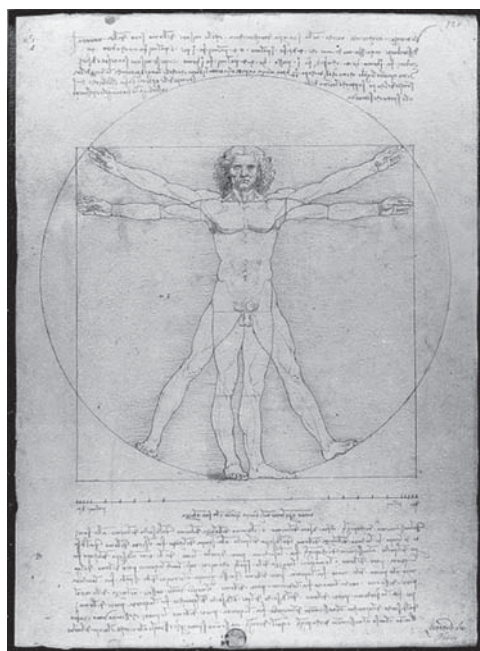


Figura 4.1: *Homem vitruviano*, de Leonardo da Vinci. Obra que além de representar o espírito renascentista da época, simboliza essa relação total e não fragmentada do homem biológico com sua anatomia “quase” artística.

Fonte: http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/2/22/Da_Vinci_Vitruve_Luc_Viatour.jpg/441px-Da_Vinci_Vitruve_Luc_Viatour.jpg

É possível perceber, no estudo das tendências atuais, a existência dos seguintes fenômenos determinadores de mudanças na prática profissional: a explosão da informação, levando a uma fragmentação do saber e ao aparecimento de novas especializações; pressões econômicas, que elevam o custo da medicina tecnológica e que, por outro lado, impõem a redução de práticas ou procedimentos médicos, com restrição da autonomia profissional; pressões políticas, representadas por modelos governamentais de saúde pública que negligenciam uma formação adequada dos recursos humanos, além da ausência de uma política de remuneração digna a esses profissionais; forças de um mercado global ou de uma economia mundializada, com a introdução dos planos e seguros de saúde privados, além da internacionalização da prestação de serviços médicos; a crescente privatização dos sistemas de saúde, que vem adotando o modelo de economia de mercado em praticamente todos os países, levando à intermediação do trabalho médico; o “consumismo” na saúde, fomentado e praticado especialmente em áreas como a cirurgia estética, a endocrinologia e a oftalmologia, dentre outras, que detêm

um marketing próprio para divulgar e influenciar novas demandas; e mudanças da moral médica que exigem o revigoramento dos princípios universais e dos fundamentos éticos no exercício profissional.

Leia o texto abaixo citado em um artigo escrito pelo professor de Bioética e Ética Médica da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes-MG), José Geraldo de Freitas Drumond.

Fernando Lolas Stepke, diretor do Programa Regional de Bioética, da Organização Panamericana de Saúde, e autor, dentre outros, do precioso livro *Bioética y antropología médica*, considera que as soluções para a crise de “fin de siècle” da medicina terão origem nas ciências sociais e humanas, na teologia moral, na filosofia e, principalmente, na população que se utiliza dos “benefícios” da tecnociência. Algumas mudanças já podem ser observadas nas relações profissionais, a saber: pacientes a cada dia menos “passivos”, recusando-se, muitas vezes, a seguir as prescrições médicas; a elaboração de leis que limitam a autonomia médica e a existência de legisladores que, cada vez mais, julgam necessário “proteger” os pacientes contra determinadas pesquisas médicas, muitas delas interessadas mais no próprio progresso científico do que no bem-estar da população; a presença de grupos profissionais que vêm assumindo responsabilidades e prerrogativas em tarefas exclusivamente médicas, como a realização de procedimentos de diagnóstico ou, mesmo, a prescrição de medicamentos; técnicos em eletrônica, engenheiros, economistas e outros profissionais que vêm participando dos processos da saúde e da medicina tanto quanto os médicos e, por fim, a questão da conceitualização da qualidade de vida, definição cada vez mais personalizada significando, hoje, mais a visão ou a consciência do cidadão acerca de sua realidade e necessidades básicas do que uma definição técnica ou médica sobre a vida das pessoas.

Fonte: <http://portal.cfm.org.br/>

As questões acima levantadas fazem-nos pensar sobre modos de enfrentá-las, procurando, por meio da conexão de saberes e de uma visão integralizadora do homem, alcançar uma sociedade mais saudável, menos destrutiva e mais respeitosa em relação aos direitos dos indivíduos em uma extensão planetária.

A integração das várias dimensões da vida humana provoca a interface da educação e da saúde no sentido de formar indivíduos saudáveis, capazes de assumir a responsabilidade de preservar e cuidar da

espécie humana e do planeta, exercendo com autonomia os direitos e deveres da cidadania planetária.



Fonte: http://www.sxc.hu/pic/m/a/alaasafei/879205_stethoscope.jpg

Para educar um indivíduo em suas várias instâncias, como um indivíduo singular e como um ser social que interage com o seu meio físico e cultural, é preciso não dicotomizá-lo. O que quer dizer isto? Já vimos que ideias e procedimentos que vêm sendo realizados ao longo da história e que se fundamentam na ciência fragmentam o conhecimento, dividem o

homem em corpo e mente, priorizam a razão em detrimento dos afetos e da intuição, e separam o indivíduo e a sociedade.

AS CONCEPÇÕES HISTÓRICAS SOBRE A MEDICINA

Por tudo isto, a educação percebeu a saúde de forma limitada, reduzindo-a, em suas ações pedagógicas, a alguns cuidados com o corpo restritos às aulas de Educação Física e a conhecimentos básicos de saúde e higiene, administrados pelas aulas de Ciências Biológicas. Eliminar as dicotomias e fazer da escola um espaço de saúde e fazer da saúde um espaço de educação implica em entender o conceito de saúde, à luz do paradigma emergente, contrapondo-o ao paradigma dominante.

Ao remontar à história da Medicina, verifica-se que, originalmente, nas sociedades antigas, o médico era o sacerdote que cuidava do corpo e da alma, quer dizer, a forma de tratar a doença era psicossomática, ou seja, a doença refere-se tanto ao corpo quanto ao espírito. No entanto, a especialização, ao longo da história, dissociou o campo físico do campo psíquico, separando as funções do sacerdote e do médico.

As descobertas de Copérnico e de Newton, o preconceito cristão em relação ao corpo como fonte de pecado, a substituição do conceito de unidade orgânica e espiritual pela imagem da máquina, a divisão entre as ciências naturais e as do espírito, realizada pelo **ILUMINISMO**, mudaram radicalmente a visão do homem em relação ao universo e a si mesmo.

Para Descartes, o espírito e a matéria eram conceitos absolutamente separados e independentes. Desta forma, afirmava que o corpo não continha nada que pudesse ser atribuído ao espírito e o espírito não continha nada que pudesse pertencer ao corpo.

ILUMINISMO

No século XVIII, “século das Luzes” como foi denominado, surgiram novas propostas de organização social, política e econômica em substituição ao absolutismo. Os filósofos iluministas buscavam melhorias das condições existenciais do homem e afirmavam que a razão era a fonte de todo o conhecimento e conduziria o homem à verdade. Destacam-se como grandes pensadores dessa época os filósofos: Descartes, Newton, Locke, Voltaire, Montesquieu, Rousseau, D’Alembert, entre outros.

O corpo passou a ser pensado de modo materialista e mecânico, como uma estrutura, uma máquina formada de várias partes, passíveis de intervenções através do médico que teria a condição de consertar o “defeito” em seu funcionamento.

Não havia lugar neste tipo de pensamento para doenças de fundo emocional que não mostrasse objetivamente uma perturbação física estrutural.

O advento da psicologia como ciência implicou em uma mudança deste eixo de pensamento reducionista, percebendo que a separação entre o físico e o psíquico não se poderia sustentar e deveria ser questionada.

Era preciso que se voltasse a perceber o homem em sua integridade, pois a concepção de homem-máquina não contemplava a complexidade do fenômeno humano.

O desejo atual de transformação das relações na saúde enseja uma concepção médica que não mais admite o paciente como objeto de diagnóstico e tratamento e como um mecanismo a consertar, mas como sujeito de um processo que abrange a totalidade de sua pessoa (corpo e mente), e a cooperação entre médico e paciente para facilitar a cura. Este modelo transforma o anterior e abre uma perspectiva nova para a medicina, pois absorve os novos conhecimentos e descobertas para conceber o paciente como o principal responsável pelo processo de cura.

Esta abordagem contraria a visão que considera o corpo como sistema independente do meio e irá defender a interação constante e a integração do sistema psicobiofísico individual com o meio ambiente e os sistemas sociais.



Figura 4.2: Equipe de médicos numa sala cirúrgica.

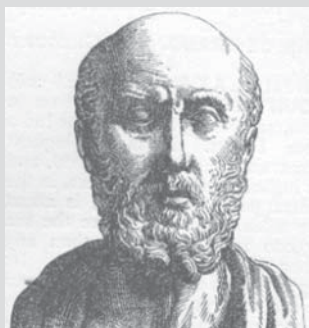
Fonte: http://www.sxc.hu/pic/m/a/as/asterisc21/845205_sala_de_parto_03.jpg

Tais concepções apareceram na segunda metade do século XX e começam a se efetivar na prática como microprocedimentos que vão se irradiando e, agora, no século XXI, parecem tomar força, alcançando a clínica e a rede oficial hospitalar, num movimento de dentro para fora que caracteriza o desejo e empenho de vários profissionais da saúde na transformação do paradigma tradicional.

As pesquisas atuais na área médica, que relatam as influências da afetividade, do contato, da alegria e do relaxamento na facilitação da cura e do bem-estar dos pacientes para a prevenção de doenças, abrem espaços de intervenções que não implicam, necessariamente, serem exclusivos de ordem médica.

Essas e outras concepções denominadas hipocráticas ou vitalistas, porque se referem a um modelo de terapêutica concebida na antiga Grécia por Hipócrates que considerava o indivíduo em sua integridade, abrem espaço para outros tipos de intervenção em sua busca de bem-estar para o paciente, sendo, aí, neste lugar multidisciplinar, que o jogo teatral pode vir a atuar, como veremos mais adiante em nossas aulas. Voltemos, porém, à Grécia Antiga para entender melhor como as ideias sobre a saúde, na civilização ocidental, se originaram.

Juramento de Hipócrates



Fonte: <http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/7/7c/Hippocrates.jpg>

Hipócrates pode ser considerado como o Pai da Medicina, isto porque, sua contribuição para a história da Medicina gerou benefícios que se estendem até os dias de hoje. Dentre seus estudos, estão importantes pesquisas que adiantaram o diagnóstico de doenças como a malária, tuberculose, caxumba e pneumonia. Por tudo isso, e principalmente por sua conduta ética, o juramento de Hipócrates é reproduzido em cerimônias de formatura de estudantes de medicina. Abaixo, você pode conferir este juramento.

“Eu juro, por Apolo, médico, por Esculápio, Higeia e Panaceia, e tomo por testemunhas todos os deuses e todas as deusas, cumprir, segundo meu poder e minha razão, a promessa que se segue: estimar, tanto quanto a meus pais, aquele que me ensinou esta arte; fazer vida comum e, se necessário for, com ele partilhar meus bens; ter seus filhos por meus próprios irmãos; ensinar-lhes esta arte, se eles tiverem necessidade de aprendê-la, sem remuneração e nem compromisso escrito; fazer participar dos preceitos, das lições e de todo o resto do ensino, meus filhos, os de meu mestre e os discípulos inscritos segundo os regulamentos da profissão, porém, só a estes.

Aplicarei os regimes para o bem do doente, segundo o meu poder e entendimento, nunca para causar dano ou mal a alguém. A ninguém darei por prazer, nem remédio mortal nem um conselho que induza a perda. Do mesmo modo, não darei a nenhuma mulher uma substância abortiva.

Conservarei imaculada minha vida e minha arte.

Não praticarei a talha, mesmo sobre um calculoso confirmado; deixarei essa operação aos práticos que disso cuidam.

Em toda a casa, aí entrarei para o bem dos doentes, mantendo-me longe de todo o dano voluntário e de toda a sedução, sobretudo, longe dos prazeres do amor, com as mulheres ou com os homens livres ou escravizados.

Àquilo que no exercício ou fora do exercício da profissão e no convívio da sociedade, eu tiver visto ou ouvido, que não seja preciso divulgar, eu conservarei inteiramente secreto.

Se eu cumprir este juramento com fidelidade, que me seja dado gozar felizmente da vida e da minha profissão, honrado para sempre entre os homens; se eu dele me afastar ou infringir, o contrário aconteça.”

O OLHAR MÉDICO NA GRÉCIA ANTIGA

Na Antiguidade grega, o olhar médico debruçava-se sobre o homem em sua totalidade. A obrigação do médico era tratar esse ser que sofria e que podia morrer. Este tratar, no entanto, apresentava duas formas de percepção sobre seu objeto – o doente. Porém, vamos retroceder um pouco no tempo e situar o nosso olhar no contexto social em que a medicina se encontrava inserida.

A medicina grega inicia-se quando as práticas curativas vão se separar da magia, da mitologia e ganha o mesmo referencial que norteou os **FILÓSOFOS PRÉ-SOCRÁTICOS**: uma nova concepção de natureza que se assenta numa progressiva racionalização.

A medicina hipocrática

No período clássico da história da Grécia (século V a.c), uma nova noção de natureza – a *physis* – indica um princípio vital permanente, um contínuo *estar sendo gerado* de modo próprio e específico a cada ser. A *physis* é a base para o entendimento de uma visão terapêutica que se baseia na *vis medicatrix naturae*. O que isto quer dizer? Significa dizer

Os **FILÓSOFOS** gregos **PRÉ-SOCRÁTICOS** antecederam Sócrates e são chamados naturalistas ou filósofos da *physis*, (natureza) porque buscavam um princípio fundamental único para a criação do cosmo (o fogo, a água, a terra, o átomo etc). Os principais filósofos pré-socráticos foram: Tales de Mileto, Anaximenes, Anaximandro, Heráclito, Parmênides, Zenão, Melisso, Empédocles, Anaxágoras, Leucipo, Demócrito.

que a natureza teria, por si só, o poder de cura, teria uma capacidade autorregenerativa. A doença não é mais um mal imposto ao homem pelos deuses, como anteriormente acreditavam, mas faz parte, agora, da natureza: do mundo natural e da vida humana (SAYD, 1998, p. 40).

O olhar médico hipocrático recai sobre o doente, considerando-o um ser com poder de se reconstituir, sendo a ação terapêutica decorrente de uma forma de relacionamento com essa natureza e sua força regenerativa.

A natureza demanda seus meios de cura e o médico tem como função ajudar a fortalecer a natureza do doente para que ela cumpra seu papel e o cure.

O médico aparece como regulador das relações do homem com o ambiente, ajudando-o nas escolhas das dietas e modos de vida, pois, sendo a possibilidade de cura imanente ao ser, o papel do médico deve ser o de auxiliar o doente sobre o melhor regime de vida a seguir, para que a ordem natural das coisas – o ser estar saudável – se cumpra.

Ao lado desta concepção, existia uma outra alternativa terapêutica que via a possibilidade de cura por uma transmutação ocasionada, na natureza do ser, pela ação de um outro ser, por uma outra natureza – quer dizer – um ser exterior entra em contato com o ser doente. Trata-se da administração ao doente de drogas que não fazem parte de sua dieta habitual. É um elemento de outra natureza, vegetal ou químico, que vai provocar mudança em seu estado.

Estas duas concepções – a cura por autorregeneração e a cura pela ação de medicamentos – vão ser encontradas em toda a história da terapêutica até os dias atuais. Em alguns momentos, a primeira sobressai; em outros, a segunda aparece como hegemônica, sem que, no entanto, uma consiga eliminar totalmente a outra. Algumas vezes, as duas vão aparecer imbricadas.

A MEDICINA DAS SEMELHANÇAS

Existem crenças arraigadas pela tradição popular em relação à cura de certas doenças, como, por exemplo, a da alergia, que apresenta vermelhidão na pele, ser conseguida com a ingestão de um alimento vermelho.

Essa crença e outras, como, por exemplo, colocar papel vermelho nos vidros das janelas ou vestir roupa vermelha para curar o sarampo assemelha-se à concepção terapêutica disseminada no período do Renas-

cimento por Paracelso, um importante médico deste período histórico, que aliava a pesquisa e os conhecimentos alquímicos. Segundo Paracelso, sua pesquisa baseava-se em um princípio de correspondência entre o macrocosmo e o microcosmo, o que significa que, para que se conheça o homem, é necessário que se conheça o mundo.

Paracelso interpretava a doença como uma transformação indesejável do organismo. Sua escolha terapêutica baseava-se na teoria das assinaturas ou semelhanças. Esta teoria tem como princípio de conhecimento os sinais analógicos, fornecidos pela natureza. Para que estas semelhanças pudessem ser reconhecidas, a natureza oferecia marcas e sinais de identificação. A forma da semente de acônito, por exemplo, que se assemelha a um olho, é sinal de que aquele elemento pode curar doença dos olhos. A forma interior da noz, semelhante ao cérebro humano, a faz remédio para dores de cabeça. Quer dizer – os sinais ou assinaturas revelam as similitudes entre os elementos da natureza e os elementos do corpo humano.

Ainda hoje, concepções deste tipo são encontradas em indivíduos representantes do meio rural, onde as tradições populares perpetuam-se com mais força pela distância dos centros urbanos e das instituições médicas. As crenças, tais como a do tomate e outras, mostram a relação que estes indivíduos têm com a natureza. Eles ainda se sentem parte da natureza e com ela se relacionam e trocam energias. Os laços não foram cortados e, por isso, fazem uso de ervas e mezinhas (remédio caseiro). Os famosos “chazinhos” apresentam efeitos favoráveis para algumas doenças, mas podem também retardar ou impedir o tratamento de doenças mais graves que precisam de outro tipo de intervenção. Muitas vezes, o paciente, ao procurar o auxílio médico, já passou do tempo hábil para que o tratamento tenha sucesso. Quando este procedimento não resulta em morte, pode acarretar assistência prolongada que demandam recursos da instituição e sofrimento desnecessário ao paciente.

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 1

1. A medicina popular vale-se muito da alternativa de cura por meio de ervas, rezas e simpatias. Você faz uso destas práticas? Existem em sua região as famosas rezadeiras? As pessoas em seu entorno fazem uso de ervas medicinais ou utilizam drogas, receitas pelos médicos? De que forma você associa essas práticas às concepções médicas que estudamos até o momento?

RESPOSTA COMENTADA

Você deve ter verificado que existe uma tradição do uso das chamadas mezinhas, chás de ervas, principalmente por parte das pessoas mais velhas. Apesar do avanço da medicina, os serviços ainda são insuficientes e uma parte da população procura suprir isto, recorrendo a métodos caseiros e alternativos. Alguns destes recursos têm comprovada sua eficácia, enquanto outros, às vezes, agem por sugestão, levando ou não à cura do indivíduo. Essas práticas são a permanência de uma concepção que via a possibilidade de cura por uma transmutação, ocasionada pela ação de drogas de outra natureza, vegetal ou química. Essa concepção contrapõe-se àquela que considera que o próprio indivíduo pode curar-se – a concepção hipocrática. Na medicina atual, a administração de remédios é a prática hegemônica.

A MEDICINA DAS ESPÉCIES OU CLASSIFICATÓRIA

No decorrer do século XVII, vai ocorrer uma mudança na observação e interpretação da natureza. Do ocultismo e dos sinais cifrados que caracterizavam a alquimia, encontra-se agora a leitura descritiva dos fenômenos da natureza. O racionalismo iluminista vê o real como racional, passível de ser observado e analisado pela razão humana, feita

NOSOGRÁFICO

Quadro em que se encontra a distribuição metódica das doenças, segundo as suas classes, ordens, gêneros e espécies.

à imagem e semelhança de Deus. Ao observar o mundo por meio dos sentidos, é possível ordená-lo para que seja compreendido. É criada então uma medicina classificatória, seguindo o modelo da história natural, que estabelece um quadro **NOSOGRÁFICO** em que cada doença é vista como um ser com existência própria; uma essência abstrata que deve ser observada em detalhes para ser classificada em gênero e espécie.

A medicina das espécies ou classificatória traz novamente a concepção da natureza medicatriz – o respeito à natureza e à sua força curadora, guiada, agora, pela Razão Divina que, com sua bondade, alivia o sofrimento do homem.

O olhar médico que caracteriza esta medicina é um olhar de superfície que deve verificar os sintomas, identificando o ser das doenças, situando-o dentro de um quadro nosográfico pelos parentescos mórbidos que compartilha com as outras espécies.

Esta concepção fazia com que o lugar mais apropriado para a doença cumprir sua trajetória fosse o lar, onde o médico poderia acompanhá-la, e não nos hospitais, onde a doença podia se complicar pelo contato com outras doenças que podiam lhe causar alterações.

Concepções semelhantes subsistem, atualmente, em posicionamentos radicais como, por exemplo, os de algumas religiões que não permitem determinados procedimentos terapêuticos, considerados invasivos ou “impuros”, tais como: transfusão de sangue, transplante de medula ou a ingestão de certas drogas. Muitos seguidores destas religiões falecem por conta das proibições e submetem-se a um fatalismo que prega “entregar suas vidas às mãos de Deus”. A doença é considerada como algo que ocorre pela ação do destino e sua interpretação revela a concepção da doença como punição ou castigo por estar o indivíduo em desacordo com os preceitos religiosos. A doença associa-se à transgressão pessoal ou social e, por isso, é um castigo merecido. A doença vem de Deus e é um instrumento para fazer valer seus princípios, o que equivale a dizer que se verifica, neste caso, uma moralização da doença. E assim, como a doença vem de Deus, só ele tem o poder de prescrevê-la.

Expressões como *se Deus quiser; entrega a Deus; Deus vai te dar em dobro; com a graça de Deus; agradeço a Deus; Deus olha por mim; Deus é pai; Deus quis assim; Deus quis levar; Deus sabe o que faz* ecoam a todo momento nos hospitais e deixam transparecer que os indivíduos,

apesar de procurarem os recursos médicos, não abrem mão da relação com o divino, creditando a ele uma parte ou a totalidade de sua cura e, também, o fatalismo da morte.

O MODELO BIOLÓGICO

No século XIX, importantes mudanças vão ocorrer na área médica. É um século que se caracteriza por uma medicina fundada na anatomia patológica. O olhar médico deixa de ser o olhar superficial para se tornar um olhar em profundidade.

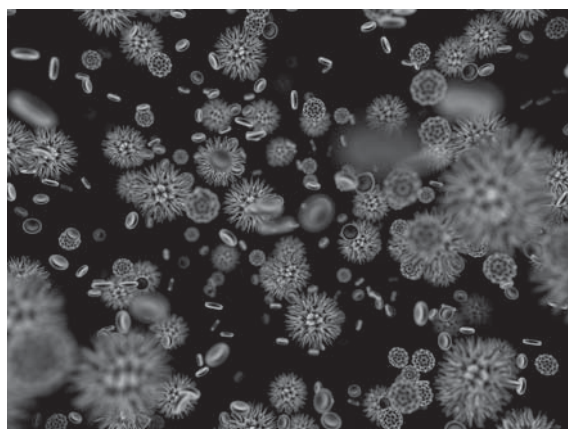


Figura 4.3: Células vistas ao microscópio.

Fonte: http://www.sxc.hu/pic/m/g/ge/gerard79/1295739_virus.jpg

Os estudos de Bichat sobre os tecidos e as membranas revolucionam a forma de ver as doenças. Elas, agora, são corporais, orgânicas e vão se encontrar em um modelo biológico.

Marie-François Xavier Bichat (1771-1802), anatomista e fisiologista francês. É considerado o pai da moderna histologia e patologia. Estudou os tecidos e sustentou que as doenças atacavam os tecidos em vez de todo órgão.

É o momento em que a doença mostra-se por meio da visibilidade da morte. A morte dá acesso ao conhecimento e, por isso, Bichat convida os médicos a abrirem os cadáveres ao invés de ficarem à cabeceira dos doentes, praticando uma medicina expectante em que a ação do médico era restrita e sua intervenção limitada, pois esperava a reação do doente e sua capacidade de superar a doença. É preciso, agora, entrar na profundidade do corpo, verificando os vários espaços e os diversos tempos por meio dos quais os processos e os mecanismos da morte vão se instalando, porque só assim é permitido conhecer as formas e etapas das doenças.

É um século que apresenta um desprestígio da terapêutica médica ao mesmo tempo em que as experiências em laboratório intensificam-se.

A seguir, as descobertas de Pasteur e as referentes à Microbiologia, o desenvolvimento da química, dos antibióticos e das vacinas, intensificam a polifarmácia, quer dizer, a medicina que emprega a administração de drogas e remédios. Tudo isto vai configurar o que denominamos atualmente de *Biomedicina*.



Louis Pasteur (1822-1895), cientista francês que realizou descobertas importantes para a história da Química e da Medicina. Estudou a etiologia (causa) das doenças infecciosas e descobriu que havia em cada uma delas um micróbio responsável com capacidade de propagar-se entre as pessoas. Investigou agentes patogênicos e descobriu vacinas, como a antirrábica. O Instituto Pasteur, fundado por ele em 1888, é um dos mais famosos centros de pesquisa da atualidade.

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Louis_Pasteur

A BIOMEDICINA



Fonte: http://www.sxc.hu/pic/ml/le/leonardini/1238929_untitle.jpg

No século XX, o olhar médico amplia-se e muda qualitativamente com a descoberta da radiologia, da tomografia e da ressonância magnética. Além disso, acrescentem-se os exames laboratoriais e a descoberta, no final do século, do genoma e sua decodificação, o que revoluciona todo o conhecimento do orga-

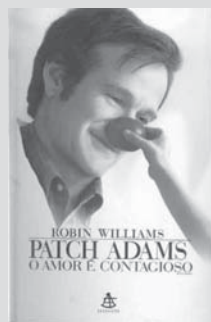
nismo humano. Em contrapartida, esse olhar médico que ganha uma enorme agudeza não prescinde do aparato tecnológico para diagnosticar doenças. O olhar nu ficou restrito e, quase anulado, diante da complexidade com que a medicina apresenta-se. O médico perde a confiança no próprio olhar, assim como o paciente no olhar do médico. Entre eles, a parafernália tecnológica tem o poder de certificar, de estabelecer a evidência da doença. Não é mais a palavra do médico que está em jogo, mas o resultado do exame que tem o poder do discurso ou que dá poder ao discurso. O médico torna-se o intérprete desse discurso e seu poder reside na competência dessa interpretação.

O século XXI herda um quadro complexo, onde se entrecrocavam as várias abordagens e sensibilidades a respeito da doença e da cura, ao mesmo tempo em que as políticas de saúde pública conflitam e/ou compactuam com os interesses de grupos econômicos que lucram nos campos dos serviços de saúde e da farmacoterapia, gerando entraves para transformações a serem elaboradas.

A hegemonia da Biomedicina impôs à terapêutica uma visão reducionista do indivíduo e da doença. Por se basear na doença e não no doente, por se fixar, desde sua origem, no corpo morto, afastou-se da vida e da saúde.

Em palestra realizada no Rio de Janeiro, em junho de 2005, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, o médico americano conhecido como Patch Adams, famoso por propor um novo procedimento terapêutico em que enfatiza o diálogo, o riso e o contato físico entre médico e paciente, declarou que, em momento algum de seu curso de Medicina,

ouviu falar em saúde. Não havia no currículo nenhuma disciplina que abordasse o tema. Discutia-se, analisava-se, aprendia-se sobre doenças e procedimentos pertinentes a elas e nada sobre saúde ou como preservá-la.



Hunter "Patch" Adams (1945) é um médico norte-americano, famoso por sua metodologia inusitada no tratamento a enfermos. Formado pela Virginia Medical University, também fundou o Instituto Gesundheit em 1972. Tem por opinião que o objetivo do médico não é curar, e sim cuidar. Cuidar com muito amor, tocando nos doentes, olhando em seus olhos, sorrindo... Figura singular na área da medicina, Hunter escreveu o livro *Patch Adams – o amor é contagioso*, em que sugere um tratamento médico, baseado no humor e afetividade para com seus pacientes. Vale a pena conferir!

Fonte: <http://t1.gstatic.com/images?q=tbn:amYxcXkk oS2CHM:http://www.cerelepe.faced.ufba.br/livros/fotos/10/25.jpg&t=1> O amor é Contagioso.

A ênfase dada à doença fez com que o conceito de saúde ganhasse o valor negativo de *ausência de doença*. Houve uma quantificação de fatores sintomatológicos que passou a indicar a doença, sendo a saúde agora entendida por um *status* de normalidade atestado por números.

Você já deve ter realizado exames patológicos e constatado que os critérios são de medições quantitativas a serem avaliadas pelo médico que, na maioria dos casos, considera prioritariamente esses dados, sem levar em conta as condições de vida do paciente, seus hábitos e seu estado psíquico.

A Biomedicina cria um modelo de atendimento que se baseia na objetividade e, desta forma, não no envolvimento subjetivo do médico, mas na hiperespecialização, resultante do reducionismo biologista, na preocupação cada vez maior com a doença e não com o doente, sendo esse visto, somente, como o *portador da doença*.

Patch Adams, na referida palestra, cita que um dos aspectos de sua aprendizagem médica era realizar consultas em oito minutos, prática

desenvolvida pelos médicos que trabalham em hospitais em seu país. Ele se pergunta como fazer contato com um paciente em oito minutos. Em oito minutos, só haveria tempo para pedir exames e prescrever receitas. Portanto, a clínica médica que se caracterizou durante longo tempo, na história da Medicina, pela oitiva ao pé do leito do paciente deixou de existir, pois o contato médico-paciente rompeu-se.

Contrariando a diretiva atual, Patch Adams dá consultas com duração de quatro horas e, além disso, visita o paciente em sua casa para conhecer melhor sua forma de viver, tornando-se, na maioria dos casos, o médico da família. Sua prática médica prioriza o cuidar, focando o paciente em sua integridade.

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 2

2. Leia o trecho a seguir, retirado do texto *A criança hospitalizada: espaço potencial e o palhaço*, de Mariana Monici de Paula Machado, Dinorah Gioia-Martins. Boletim de Iniciação Científica em Psicologia – 2002, 3(1): 34-52 <http://www.mackenzie.br>

No trabalho com pacientes infantis, devem ser considerados alguns conceitos referentes à humanização do ambiente hospitalar. São necessários esforços para diminuir o sofrimento físico e psíquico da criança hospitalizada, considerando que esta é um ser intimamente dependente de outro ser, que naquele momento, também sofre com o aparecimento da enfermidade. Esta pode ser vista como um ataque ao organismo como um todo, inclusive no aspecto emocional, que fica bastante comprometido. Deve-se, portanto, atentar para alguns fatores da situação de hospitalização, repensando modelos de atendimento que visem à minimização do sofrimento da criança hospitalizada, tendo como princípio a promoção da saúde.

Relacione a abordagem sobre a saúde expressa no texto lido com as concepções estudadas sobre a Biomedicina e verifique a pertinência do tratamento proposto no texto.

RESPOSTA COMENTADA

Se, para o adulto, estar doente e ser hospitalizado é algo perturbador, para a criança a angústia e o medo, diante do desconhecido, intensificam-se. A internação hospitalar, dependendo do tempo de permanência, da gravidade da doença, do apoio familiar e da faixa etária da criança, pode vir a ser especialmente traumática, trazendo danos psicológicos irreversíveis.

A separação da família, dos amigos, da escola, a mudança de ambiente, o convívio com estranhos acarretam situações de muito estresse e depressão. Para a criança com histórico de abandono familiar, isto pode vir a ser agravado na internação. A fragilidade corporal também aumenta, à medida que ela se submete a procedimentos invasivos e dolorosos. A criança muito pequena, incapaz ainda de se expressar pela fala, às vezes, dá respostas psicossomáticas que dificultam o tratamento e a cura. A vulnerabilidade da criança, neste estado, precisa ser compreendida, avaliada para que medidas possam ser tomadas que minimizem seu quadro de sofrimento.

Além do apoio de psicólogos especializados, encontram-se, em vários hospitais do país, instituições governamentais e não governamentais que desenvolvem projetos, visando oferecer atividades lúdicas e artísticas às crianças, criando um espaço de brincadeira e jogo que torna a estadia no hospital mais prazerosa.

A PRÁTICA VITALISTA

As denominadas terapias alternativas que trazem a prática vitalista em oposição ao reducionismo da Biomedicina estão na contramão desta concepção e prática dominantes e, por isso, elas são ainda discriminadas por alguns setores da medicina oficial, o que mostra como a Biomedicina caracteriza-se por um pensamento dogmático, ortodoxo e universalista que, de maneira preconceituosa, tende a rechaçar quaisquer procedimentos terapêuticos que priorizem uma visão mais abrangente, sintética e integradora da medicina.

Vitalismo é a doutrina que afirma a existência de um princípio irreduzível ao domínio físico-químico para explicar os fenômenos vitais. Nesta concepção, o corpo físico dos seres vivos é animado e dominado por um princípio imaterial, chamado força vital, cuja presença distinguiria o ser vivo dos corpos inanimados e sua falta ou falência determinaria o fenômeno da morte. A tendência da medicina moderna é a não aceitação do vitalismo. O paradigma da Medicina é materialista, por excelência. O paradigma da homeopatia é vitalista. No vitalismo, a força vital é definida como a unidade de ação que rege a vida física, conferindo-lhe as sensações próprias da vida e da consciência. Este princípio dinâmico, imaterial, distinto do corpo e do espírito, integra a totalidade do organismo e rege todos os fenômenos fisiológicos. O seu desequilíbrio gera as sensações desagradáveis e as manifestações físicas a que chamamos doença. No estado de saúde, mantém as partes do organismo em harmonia. Sua natureza não pôde até hoje ser comprovada, mas admite-se que estaria próxima de outras manifestações energéticas do ser vivo, como a energia calórica e a bioelétrica. Tal força não seria dotada de uma inteligência própria e independente, mas funcionaria como um sensor da inteligência espiritual, que comanda o ser como um todo.

Retirado do artigo "Vitalismo e homeopatia", da Dra. Rebeca Chapermann em <http://www.homeopatiabrasil.org.br/html/downloads/vitalismoehomeopatia-rebeccachapermann.pdf>.

Apesar disso, cada vez mais terapias vitalistas como a homeopatia e a acupuntura encontram espaço de exercício na saúde pública como respostas às demandas de doenças psicossomáticas, reumáticas e alérgicas para as quais a Biomedicina é reticente. A homeopatia, por exemplo, desde 1985 foi admitida nos hospitais públicos por lei do Conselho Federal de Medicina, como também a acupuntura, que já pode ser encontrada em alguns postos de saúde.

É necessário que a Medicina dê um salto quântico como fez a Física, acolhendo os novos conhecimentos sobre as energias que interagem no universo e, igualmente, no organismo humano. Energias sobre as quais atuam certas terapias alternativas, no sentido de equilibrar o organismo humano.

A MEDICINA DE CUIDADOS

Os principais aspectos dessa crise de paradigmas que marca o momento atual na Medicina seriam uma medicina de cuidados que se reportaria à concepção hipocrática em vez de uma medicina somente técnica; a medicina do todo em vez da medicina das partes que prioriza a especialização; o envolvimento emocional do médico que, sem prescindir

da objetividade e do discernimento sobre a terapêutica, possa quebrar a neutralidade emocional que impede o diálogo entre médico e paciente; a busca de padrões físicos e psicossociais que levam à doença em vez da ênfase no tratamento de sintomas.

A medicina de cuidados estaria preocupada com o estar saudável e o como manter-se saudável e, para sua efetivação, englobaria não só os profissionais da medicina, mas todos aqueles que estudam e praticam atividades para o desenvolvimento das potencialidades humanas.

Partindo destas novas concepções, percebemos que o espaço da educação pode tornar-se também um espaço de saúde, assim como a saúde um espaço de educação criativa que promova a cura e, principalmente, *a preservação da saúde*.

O que é necessário para se estabelecer a interface entre a saúde e a educação?

Para avaliarmos de forma consistente e crítica estas possibilidades, precisamos analisar o que seria *ser saudável* como objetivo a ser alcançado pela educação e pela saúde, enquanto propostas e práticas sociais.

O SER SAUDÁVEL



Fonte: http://www.sxc.hu/pics/n/n/nazreth/1098575_yoga.jpg

Ser saudável seria não ser doente? Este conceito de saúde, muito comum, é definido de forma negativa sem que se determine o que é realmente um indivíduo saudável. O mesmo ocorre, quando tratamos da sociedade. A ausência de doenças, de epidemias, de desastres ecológicos, de miséria, entre outros fatores, significaria uma sociedade sã. É importante, entretanto, que sejam analisados os elementos que caracterizam a saúde de forma positiva, para que estes se transformem em objetivos a serem planejados, organizados e efetivados em uma proposta pedagógica interdisciplinar.

Em se tratando do indivíduo, o psicólogo Alexander Lowen considera saudável aquele que se encontra em estado de prazer. O que é estar em estado de prazer? Para ele, é quando o corpo flui livre, sem tensões

musculares, com ritmo, e em harmonia com o ambiente que o circunda. O indivíduo não bloqueia os sentimentos, experimentando a gama de afetos e sensações que a vida lhe oferece. É integrada e criativa, agindo sobre o meio de forma produtiva e relacionando-se com os outros indivíduos e grupos sociais de forma aberta, construtiva e não discriminativa. Percebe a ligação com a terra e a identidade com as outras pessoas e os outros seres, desenvolvendo a noção de pertencimento. Desenvolve a autopercepção e a autoconsciência. Percebe a importância do pensar e do sentir, e como um influencia o outro. Dá respostas novas e imaginativas às diversas situações em que se vê confrontado diariamente.

O Dr. Alexander Lowen, psicólogo norte-americano, foi o criador de uma terapia, que une mente e corpo, denominada Bioenergética, a partir de seus estudos com Wilhelm Reich, entre os anos 40 e 50. Fundou e dirigiu o International Institute for Bioenergetic Analysis – (Instituto Internacional de Análise Bioenergética), em Nova York. Publicou 14 livros, entre eles destacamos:

- *Bioenergética*. São Paulo: Summus, 1982. 302p.
- *O corpo em terapia: a abordagem bioenergética*. São Paulo: Summus, 1977. 342p.
- *Medo da vida: caminhos da realização pessoal. Pela vitória sobre o medo*. 7.ed. São Paulo: Summus. 1980: 1986. 254p.
- *Alegria*. São Paulo: Summus, 1997. 242p.
- *Prazer. Uma abordagem criativa da vida*. São Paulo: Summus, 1984. 230p.

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 3

3. Agora que você refletiu sobre diversos aspectos daquilo que consideramos saúde, procure entrar em contato com você, com o seu corpo, suas emoções e perceba seu estado. Você sente bem-estar? Em caso afirmativo, o que você pode fazer para ampliar e prolongar este estado? Em caso negativo, o que você pode inovar em sua vida que proporcione um estado agradável de prazer?

RESPOSTA COMENTADA

Encontrar espaço no dia a dia para cuidar das necessidades físicas, como alimentação e exercícios corporais é valioso para a preservação da saúde. Atividades como ioga, tai-chi-chuan, bioenergética, hidroginástica, entre outras, proporcionam equilíbrio físico e emocional. Mas, se você não tem acesso a essas atividades, você pode caminhar, entrar em contato com a natureza, desenvolver atividades artísticas, lúdicas e outras que tenham caráter criativo e ofereçam momentos de contato com grupos de relacionamento, que ajudem a manter o corpo e a mente em atividade, que auxiliem a expressão dos afetos e criem um estado de paz para o espírito. Se você não se sente satisfeito com o seu estado atual, tente as alternativas que possam lhe trazer um maior prazer em sua vida.

CONCLUSÃO

Você conheceu nesta aula, brevemente, as principais abordagens terapêuticas empregadas na sociedade ocidental desde a Antiguidade Grega até aquela que vigora e domina a atualidade: a Biomedicina. Verificou os fundamentos que sustentam a medicina atual e as questões que estão sendo levantadas na contramão de sua hegemonia e, a partir daí, o surgimento de propostas alternativas.

O homem é capaz de pensar, de sentir, criar, ser saudável ou ficar doente. Fragmentá-lo como somente um ser doente ou um ser com necessidades especiais, isolá-lo para que seja tratado, mensurando suas possibilidades quantitativamente, aplicando medicamentos em nível corporal, declinando o valor emocional que possa existir na enfermidade, infantilizando-o com medidas restritivas ou fazendo-o sentir-se diferente e inadequado, tudo isto leva a não compreensão da inteireza daquele ser e transforma a relação cura/doença ou tratamentos especiais em um círculo vicioso que promove a exclusão.

A partir da discussão que empreendemos sobre o estar saudável, podemos inferir que uma sociedade sã seria aquela em que as pessoas teriam condições de desenvolver suas potencialidades de forma plena e harmoniosa, avaliando a realidade, os diversos contextos e os modos de atuação sobre eles, respeitando o meio ambiente, valorizando os recursos disponíveis, respeitando as diferenças e desenvolvendo ações criativas.

Cabe à escola reconhecer a importância da prevenção e da aquisição de hábitos saudáveis de vida, promover o cuidado, a participação, a afetividade, a cooperação e o prazer como fatores essenciais para uma educação saudável que construa uma vida melhor para seus cidadãos.

Portanto, uma educação que pretende desenvolver um espaço de saúde deve entender que nada está descontextualizado e a educação deve ser considerada em um contexto maior que não se limita aos muros escolares. Podemos ir além, na construção social da saúde, por meio da participação de todos os atores sociais na criação de um conhecimento compartilhado, de acessibilidade para todos, de dialogicidade e respeito às diversidades.

Nas próximas aulas, apontaremos possíveis caminhos a serem trilhados no intuito de criar condições mais favoráveis à saúde por meio do teatro e da educação.

ATIVIDADE FINAL

Atende aos Objetivos 1 e 3

Pesquise nas diversas mídias, textos, artigos, programas, entrevistas que tratem da prevenção e esclarecimentos sobre doenças e, também, que apresentem projetos, cursos, atividades para a manutenção da saúde. Ao mesmo tempo, verifique as propagandas e comerciais sobre remédios e drogas farmacêuticas que aparecem nas mídias. À luz do que você estudou nesta aula, faça uma reflexão sobre o material pesquisado, procurando referências nas abordagens terapêuticas apresentadas e de como ele atinge você e seu entorno.

RESPOSTA COMENTADA

Você deve ter encontrado inúmeras propagandas de remédios nos comerciais de rádio, televisão, jornais, revistas, outdoor etc. Deve ter, igualmente, verificado que, atualmente, muitos programas, documentários e artigos tratam de assuntos de saúde, procurando esclarecer a população sobre o uso de remédios, indicando tratamentos mais eficientes etc. Alguns são promovidos por entidades sérias, gabaritadas, com profissionais formados ou com larga experiência no campo da saúde oficial ou alternativa. Outros, porém, são movidos pelo lucro imediato e oferecem uma série de drogas que, muitas vezes, não podem ser usadas sem a indicação médica como, por exemplo, remédios para emagrecer. Valendo-se de um imaginário social que associa beleza à magreza, prometem resultados rápidos e muitas vezes, causam danos irreparáveis aos usuários.

RESUMO

Nesta aula, estudamos as ideias e procedimentos que, historicamente, fundamentaram as ciências e que fragmentaram o conhecimento e o próprio indivíduo, somadas as mudanças ocorridas nas concepções médicas realizadas no século XVII e XVIII e as ideias filosóficas sobre o indivíduo que vieram a concebê-lo, como um mero mecanismo, uma máquina a ser consertada, quando apresenta um defeito. Analisamos ainda as diversas abordagens terapêuticas, como: a hipocrática, a das semelhanças, a medicina das espécies ou classificatória e a Biomedicina. O advento da psicologia no século XIX, que mostrou a insustentabilidade de se separar o físico e o psíquico, abriu brechas para o surgimento de um pensamento que considerava o homem em todas as suas instâncias – cognitiva, física e afetiva – sem separações. O pensamento que se desenvolveu com a psicologia percebeu a importância dos aspectos emocionais e da relação médico-paciente para o tratamento e a cura do doente. O retorno às ideias da medicina hipocrática ou vitalista que considera o indivíduo em sua integridade e o vê como um ser capaz de curar a si. A concepção médica, também proveniente da Antiguidade, que se vale de elementos químicos

ou naturais que devem ser administrados ao paciente para levá-lo à cura e que se torna hegemônica a partir do século XIX, na Biomedicina, até os dias atuais. O aparato tecnológico substituiu o olhar médico e o paciente é visto como um ser fragmentado – o portador da doença – dentro de uma medicina de especializações. O conceito de saúde, relacionado ao prazer, que acontece quando o corpo flui livre, sem tensões musculares, com ritmo e em harmonia com o ambiente que o circunda. O indivíduo não bloqueia os sentimentos, experimentando a gama de afetos e sensações que a vida lhe oferece. O paradigma emergente na saúde aponta para uma medicina que leve o indivíduo a ser agente de seu processo de cura, partindo de uma medicina de cuidados que promova o diálogo médico-paciente e que, aliada à educação e outras áreas de conhecimento, como: a Arte, a Sociologia, a Psicologia, entre outras, trabalhe a prevenção das doenças, enfatizando o ser saudável.

INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA

Na próxima aula, você vai ler sobre as origens do teatro como mito e ritual e sua característica de integração das condições humanas.

Teatro e pensamento mítico

Nathália de Sá Brito

AULA

5

Meta da aula

Apresentar os principais elementos do pensamento mítico, a origem ritualística do teatro e as contribuições do pensamento mítico para o paradigma emergente.

objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. identificar aspectos da origem do teatro, no contexto do pensamento mítico;
2. reconhecer o pensamento mítico e suas características principais;
3. analisar a integração do homem com a natureza, segundo a orientação do pensamento mítico;
4. identificar formas de promover a reintegração de corpo, mente, conhecimento e meio ambiente no mundo contemporâneo.

INTRODUÇÃO

Você, aluno, ao fechar os olhos e pensar na palavra “teatro”, deve convocar de sua memória diversos significados, de acordo com a sua experiência pessoal, provavelmente com as imagens teatrais que teve contato em sua cidade e nos espaços culturais que visitou. Deve associá-la a um espaço de atuação, a elementos cênicos, a pessoas com roupas, gestos e atitudes que são destacados do dia a dia, que assumem uma força expressiva. O teatro passou por muitas possibilidades de se identificar pelo decorrer da História, nascendo de uma iniciativa humana de representar a sua experiência em seus valores, formas, imagens e símbolos.



Figura 5.1: O teatro como ritual.

Fonte: http://www.sxc.hu/pic/m/lu/lucianotb/419822_butoh.jpg

Você já viu, nas aulas anteriores, o movimento da mudança paradigmática que alterou significativamente a relação do homem com o corpo, a saúde e o conhecimento.

Nesta aula, você vai voltar um pouco os seus olhos para o conhecimento de uma fundamentação anterior ao pensamento filosófico-científico, que estabeleceu uma relação entre homem e mundo, com base no pensamento simbólico, pautado em uma ordem considerada como sobrenatural, com sabedoria e poder sobre a regência do cotidiano.

Você vai compreender o nascimento do teatro no contexto desse pensamento e seu desprendimento do ritual para a formação de identidade de uma linguagem artística, e a possível contribuição do modo mítico de ser, pensar e existir para a compreensão do paradigma emergente que estamos estudando.

ORIGEM DO TEATRO

Antes de o teatro ocidental ser compreendido tal como o conhecemos hoje, de acordo com a contribuição de Berthold (2001), na Grécia Antiga, os homens realizavam festas em homenagem ao deus da vegetação e do vinho, chamado Dionísio. Essas festas incorporavam manifestações que envolviam o canto e a dança, até atingir o formato mais próximo do que podemos definir hoje como teatro. Para homenagear o deus cultuado, as pessoas saíam de sua rotina cotidiana e voltavam-se para atividades que envolviam o canto e a dança em grandes coros, que compunham os **CANTOS DITIRÂMBICOS**.

Essas formas específicas de canto e dança foram ficando cada vez mais organizadas e enriquecidas com elementos artísticos. Posteriormente, o que era uma grande homenagem de multidões foi se estruturando em coro, em manifestações mais representativas, mas mantendo ainda a forma de narração. Essa situação só foi efetivamente transformada quando um homem, por volta de 534 a.C., conhecido historicamente como *Téspis*, abandonou a estrutura narrativa em que se fundamentavam estas festividades e assumiu o papel de Dionísio, iniciando a prática da *representação* e estabelecendo uma relação dialógica com o coro, inaugurando a função do ator. Mais tarde, esse procedimento de assumir o papel de alguém, de “imitar” uma outra pessoa e levá-la para uma outra ordem de realidade, e que originou o espaço cênico, foi evoluindo para a **TRAGÉDIA GREGA**.

A tragédia grega nasce dos cantos ditirâmbicos e conserva o coro, composto por pessoas que assumem uma função mais narrativa diante da ação cênica. Primeiro, a tragédia apresenta-se com um coro e um ator, o protagonista, mantendo ainda uma estrutura coletiva de função narrativa. Depois segue, aumentando o número de atores (tritagonista e deuteragonista), até atingir uma configuração em que a estrutura coletiva do coro foi se reduzindo e a relação entre os personagens fortalecendo-se, originando o drama.

As formas de atuação teatral foram historicamente se transformando e assumindo outras características, que vão se ampliar de forma mais diversificada no século XX, mas é importante para a nossa aula considerarmos a sua *raiz ritualística*. O ator, que inicialmente desprendeu-se do coro e desempenhou um papel diferenciado, representava a

CANTOS DITIRÂMBICOS

Eram práticas festivas, realizadas com o objetivo de culto ao deus Dionísio. Essa prática inicialmente envolveu a homenagem ao deus através das figuras das bacantes e dos sátiros (representando a metade humana e a metade animal) até assumir o formato de procissões em que o ditirambo cantado envolvia um grande número de pessoas, formando um coro, que se manifestava através do canto e da dança. O coro foi se desenvolvendo e desprendendo-se da exclusividade da função narrativa com o desenvolvimento da relação dialógica entre coro e ator, dando origem à prática da representação.

TRAGÉDIA GREGA

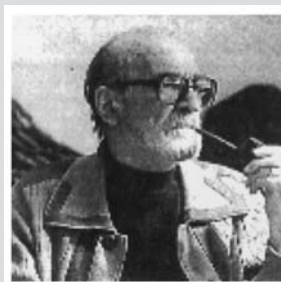
Corresponde a um dos principais gêneros teatrais que se consolidou na Grécia Antiga. A tragédia foi considerada por Aristóteles, filósofo grego, como ação realizada pelos atores, através da *mimese* ou “imitação”, que provocava nas pessoas sentimentos, como o terror e a piedade.

entidade divina, o deus que reverenciava e admirava. A expressão das formas teatrais primitivas estava intimamente vinculada à religiosidade que impregnava as ações da vida humana e fundamentava uma forma de ser, pensar e existir. A base ritualística do teatro conta-nos a história de seres humanos imersos em uma prática de vida em que o sagrado e o divino desempenhavam uma fundamentação para a existência e determinavam uma conduta de vida e atuação sobre o mundo, sob os pilares do pensamento mítico.

PENSAMENTO MÍTICO

É o pensamento fundamentado nos mitos, que são histórias que explicam as origens da vida e dos seus elementos, a partir da interferência de uma ordem superior na natureza. Essas histórias são construídas em uma linguagem repleta de imagens e símbolos, e podem dizer respeito não somente à criação dos elementos da vida humana, como também das relações estabelecidas entre os seus mistérios.

Estudiosos do **PENSAMENTO MÍTICO**, como Mircea Eliade, debruçaram-se na busca do conhecimento sobre essa forma de conceber o mundo e de organizar as relações, presentes em determinadas sociedades, que consideravam um poder superior de entes sobrenaturais, como sustentáculo de uma rede de atuações humanas que envolviam as necessidades mais básicas, como: alimentação, vestimenta, habitação, bem como necessidades mais complexas, como a expressão própria de uma determinada realidade cultural, através de hábitos e atitudes específicos.



Mircea Eliade (1907-1986) foi um importante estudioso das religiões, escritor, historiador e etnólogo romeno. Realizou importantes contribuições teóricas sobre tradições religiosas e filosofia de diversas sociedades. Deixou um legado de saberes sobre filosofias orientais e analisou a organização de sociedades que ele chamava de “arcaicas ou tradicionais”, ou seja, fundamentadas no pensamento mítico.

Fonte: http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/7/7f/%D0%9Circon_Eliade.jpg

Voltemos ao exemplo das origens do teatro, para compreendermos melhor a fundamentação das ações humanas no pensamento mítico. Dionísio, deus da vegetação, do vinho, da fertilidade e também do teatro, era cultuado em determinadas festas que abarcavam procissões e, à medida que a representação foi evoluindo e originando as tragédias e as comédias, transformaram-se em festivais que homenageavam o deus, mas que consistiam em empreendimentos mais organizados, denominados *Leneias*.

A particularidade das formas pré-teatrais e teatrais da Grécia Antiga vem a ser a transformação de uma prática ritualística em um acontecimento artístico mais autônomo, em relação à sua função religiosa originária, à medida que a tragédia e a comédia fortaleciam-se como gêneros e como expressão teatral, embora a raiz ritualística permanecesse. Por isso, o teatro pôde surgir na Grécia e desenvolver-se em suas particularidades e características próprias.

Esse dado é importante, pois diferencia o teatro do ritual e reconhece o nascimento da legitimidade de uma linguagem artística. Porém, o reconhecimento da distinção entre o teatro em si e sua origem ritualística não pode implicar em uma desconsideração sobre as bases do pensamento mítico que estavam presentes na necessidade de homenagear um deus e na estruturação da vida e das manifestações artísticas através de uma entrega a um poder superior que cuidava, nesse ponto de vista, da colheita e da possibilidade de alimentação, através do governo das forças criadoras da vegetação, da fertilidade das mulheres, da capacidade de celebração da vida pela providência de mais recursos vivos, para sustentá-la. Cuidar desse deus e reverenciá-lo, vinha a ser uma atitude de zelo com a vida humana e os mecanismos interdependentes para supri-la.

Vamos fazer uma pausa para a apropriação do material estudado.

ATIVIDADE



Atende aos Objetivos 1 e 2

1. Com base na leitura que você acabou de desenvolver, escreva, com suas palavras, as principais razões que você consegue identificar para que o teatro tenha se diferenciado progressivamente do ritual e adquirido as suas características próprias.

RESPOSTA COMENTADA

Ao desprender-se na prática ritualística de culto ao deus Dionísio, o teatro segue historicamente se organizando como forma artística, estruturando as bases da representação, através da figura do ator, e ganhando cada vez mais autonomia de uma estrutura coletiva, sendo esta deslocada para o coro, que por sua vez também vai se alterando historicamente, até concentrar a maior importância da atuação nos personagens da trama, criando as condições para que posteriormente o drama se estabelecesse. O teatro originou-se em um contexto de práticas ritualísticas, em que o culto às divindades e a vida humana estavam intimamente vinculados.



O mito de Dionísio, deus da Mitologia grega, conta-se que ele era filho de Zeus e de uma mortal, Sêmele, o que, causou ciúmes à esposa de Zeus, Hera, que persuadiu Sêmele a insistir para ver o deus em sua forma real, o que acabou fazendo com que morresse incendiada. Em uma atitude de zelo com o filho, Zeus o abrigou em sua coxa até completar a gestação. Quando Dionísio nasceu, para protegê-lo de Hera, Zeus o transformou em bode e o entregou aos cuidados das ninfas e dos sátiros, onde viveu em contato com a natureza. Conhecido como o deus do vinho, a embriaguez e a fertilidade, ele foi considerado, também, como deus da criação e da destruição, nascimento e morte.

Fonte: http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/7/7e/Dionysos_Louvre_Ma87.jpg/220px-Dionysos_Louvre_Ma87.jpg

Dessa forma, segundo Mircea Eliade (2002), a prática de dar importância ao divino e conceder uma atenção especial às formas reconhecidas de sua manifestação, preservava a vida, conferia-lhe significado e permitia a qualidade de sua sequência, uma vez que a prática do sagrado estava incorporada à vida humana. Preparar o canto, a dança, os alimentos e a festa vinham a ser atitudes de consagração em que o humano e o divino comungavam da mesma experiência, segundo os critérios do pensamento mítico.

É importante que possamos entender esse pensamento não com o olhar de hoje, mas com o olhar de quem penetra em uma forma de pensar, agir e sentir de sociedades que não separavam incisivamente o cotidiano do sagrado. Tais sociedades faziam da vida cotidiana uma manifestação da ordem regente, embora garantissem a existência de momentos especiais que rompiam com a vida comum para que o poder divino se manifestasse em sua particularidade, causando uma elevação qualitativa da experiência vivenciada. Assim, o homem conseguia sentir, pensar e agir de forma integrada com a natureza e com todo o ambiente em que estava inserido, pois todos os elementos que vinham a fazer parte de sua vida eram considerados uma expressão da divindade no mundo.

O HOMEM INTEGRADO À NATUREZA

Quando abordamos o homem que embasava a sua existência no pensamento mítico, estamos abordando uma forma de viver que vinha a ser integrada à natureza, do ponto de vista da ambiência e também em relação à própria natureza humana. Estar integrado, na perspectiva do pensamento mítico com base nas contribuições de Eliade, vinha a ser estar em harmonia consigo e com o todo, já que a noção de individualidade não era tal como concebemos hoje, após o advento do pensamento filosófico e científico. O mundo, nesta perspectiva, abrigava “guardiões” da sua ordem e da sua harmonia.



Figura 5.2: Homem e natureza: uma unidade.

Fonte: http://www.sxc.hu/pic/m/m/mi/mirofoto/700558_sitting_on_gods_stair-case.jpg

A *raiz ritualística* do homem, que serviu de base para a origem do teatro, determinava as relações entre as sociedades e a força mantenedora da harmonia do mundo. Para continuar a viver bem, com qualidade, tranquilidade e segurança, o homem mítico necessitava estar em contato com os seres que considerava como os regentes de seu mundo. Este contato era estabelecido através de práticas ritualísticas, cujo formato variava com a cultura, mas essencialmente determinava o esforço humano em se aproximar do universo divino que poderia protegê-lo, ampará-lo e orientá-lo.

Segundo Mircea Eliade, a alimentação, a terra, a casa, o espaço de oração, os animais, todos estes elementos eram vistos como sagrados e expressão da regência dos seres superiores sobre o homem. As histórias míticas narram, direta ou indiretamente a ação desse poder maior, manifestado na concretude da natureza. Estar harmonizado, integrado, nesta perspectiva, consistia em estar em sintonia com todos os elementos do mundo que um dia passaram por uma origem e, por desempenharem uma manifestação concreta na existência, eram vistos como manifestação desse poder criador originário. Se, por exemplo, uma pedra ou uma planta estão na natureza, são, nesta perspectiva, resultantes de uma ação sagrada que criou a primeira pedra e a primeira planta em um tempo sagrado, sendo manifestação concreta da criação, tida como sobrenatural e superior. Harmonizar-se, nesse caso, com a planta e a pedra, é uma forma de harmonizar-se com o conjunto de criações da origem fundamental.

Algumas sociedades antigas assumiam essa forma de ser, pensar e sentir em sua vida cotidiana. A natureza, a casa, o corpo humano e o mundo eram vistos como expressão criativa de um poder superior que

era capaz de produzir vida e permitir a sua capacidade de se recriar e manter-se dentro de uma ordem estabelecida. Vejamos com cuidado cada um desses itens, de acordo com o pensamento de Eliade (2001).

A natureza era vista como um todo harmônico, não no sentido “pacífico”, mas o sentido cíclico, ou seja, a harmonia poderia ser garantida através da fidelidade às leis da vida, que, por sua vez, abastecia-se da própria vida. A morte de algum de seus elementos fazia parte desse ciclo e, nesse sentido, cooperava para a continuidade vital. A morte de um animal, para as sociedades caçadoras e de uma planta, para as sociedades agrícolas, era sagrada e abria a possibilidade de abastecimento e alimentação.

A casa era vista como espaço sagrado de representação do divino no mundo. Estar em um espaço e permanecer nele consistia no reconhecimento da presença de uma força superior. A organização de um espaço para morar remetia a uma organização originária, realizada pelos seres criadores da vida, e vinha a ser uma configuração importante, baseada na imitação de ações que serviam como referência para qualquer inauguração espacial, como: templos, habitações e outras edificações.

O corpo humano, nesta perspectiva, vinha a ser uma criação subsequente à criação primeira de todas as coisas e uma representação, em menor proporção, do todo universal. A harmonia do corpo estava ligada à relação harmônica com o mundo, seus elementos e a vinculação com as forças superiores do sagrado. Se esses princípios estavam seguros, a relação com o corpo também estava segura. Os males do corpo e da mente reclamavam o reajuste à ordem maior, por isso, a memória sagrada da criação dos meios de cura era retomada, para que a nova harmonia garantisse a revitalização.

O mundo era visto como o espaço conhecido, ou seja, o espaço reconhecido como verdadeiro pelas forças sagradas, que vinham a ser referência para aquelas sociedades. O todo era visto como uma grande criação de seres míticos, composto por todos os elementos, incluídos na realidade e vivência dos homens de pensamento mítico. Portanto, cada reconhecimento de um novo espaço pressupunha uma consagração, ou seja, uma espécie de “registro” de sua origem das ações primordiais de seres sagrados.

O corpo, o ambiente e o mundo consistem, nesta perspectiva, em criações provenientes de uma criação superior inaugural, em proporções ajustadas ao seu poder representativo do sagrado, ao poder de ser resul-

tado da ação divina. Nessa forma de pensar, esses três eixos estavam interligados e em relação interdependente. Um bom exemplo da visão integrada de homem, mundo e ambiente, em uma relativa proximidade histórica, é a famosa carta do chefe Seattle, em 1855, em resposta à proposta de venda das terras de seu povo pelo “Chefe Branco”, então presidente dos Estados Unidos. Vejamos alguns trechos dessa carta:

Como se pode comprar ou vender o céu, o calor da terra? Tal ideia é estranha. Nós não somos donos da pureza do ar ou do brilho da água. Como pode então comprá-los de nós? Decidimos apenas sobre as coisas do nosso tempo. Toda esta terra é sagrada para o meu povo. Cada folha reluzente, todas as praias de areia, cada véu de neblina nas florestas escuras, cada clareira e todos os insetos a zumbir são sagrados nas tradições e na crença do meu povo. (...)

Se eu me decidir a aceitar, imporei uma condição: o homem branco deve tratar os animais como se fossem seus irmãos. Sou um selvagem e não compreendo que possa ser de outra forma. Vi milhares de bisões, apodrecendo nas pradarias, abandonados pelo homem branco que os abatia a tiros disparados do trem. Sou um selvagem e não compreendo como um fumegante cavalo de ferro possa ser mais valioso que um bisão, que nós, peles vermelhas, matamos apenas para sustentar a nossa própria vida. O que é o homem sem os animais? Se todos os animais acabassem, os homens morreriam de solidão espiritual, porque tudo quanto acontece aos animais pode também afetar os homens. Tudo quanto fere a terra, fere também os filhos da terra. (...)

Talvez compreendêssemos com que sonha o homem branco se soubêssemos quais as esperanças transmitem a seus filhos nas longas noites de inverno, quais visões do futuro oferecem para que possam ser formados os desejos do dia de amanhã. Mas nós somos selvagens. Os sonhos do homem branco são ocultos para nós. E por serem ocultos temos que escolher o nosso próprio caminho. Se consentirmos na venda é para garantir as reservas que nos prometeste. Lá talvez possamos viver os nossos últimos dias como desejamos. Depois que o último homem vermelho tiver partido e a sua lembrança não passar da sombra de uma nuvem a pairar acima das pradarias, a alma do meu povo continuará a viver nestas florestas e praias, porque nós as amamos como um recém-nascido ama o bater do coração de sua mãe. Se te vendermos a nossa terra, ama-a como nós a amávamos. Protege-a como

nós a protegíamos. Nunca esqueça como era a terra, quando dela tomou posse. E com toda a sua força, o seu poder, e todo o seu coração, conserva-a para os seus filhos e ama-a como Deus nos ama a todos. Uma coisa sabemos: o nosso Deus é o mesmo Deus. Esta terra é querida por Ele. Nem mesmo o homem branco pode evitar o nosso destino comum.

Fonte: <http://www.culturalbrasil.org/seattle1.htm>



O cacique Seattle, que habitava a região dos Estados Unidos que corresponde atualmente ao estado de Washington, elaborou o discurso da carta que serviu de resposta ao presidente americano (Francis Pierce), a respeito da negociação de terras indígenas com o governo vigente. A carta é uma demonstração da diferença de valores na relação de posse sobre a terra entre indígenas e homens civilizados.

Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Sealth>

Nesse exemplo, está clara a relação sagrada com a terra, o ambiente, o homem e a continuidade da vida. Em termos históricos, estamos oferecendo um exemplo recente, do século XIX, ilustrando que, embora não se trate da referência de uma sociedade muito antiga, vem a ser um importante exemplo de como aspectos da integração entre homem e ambiente, comuns ao pensamento mítico, puderam estar presentes em determinadas sociedades. É importante dizer, também, que o pensamento mítico, como fundamentação da existência, não se extinguiu completamente depois que houve a evolução histórica para o pensamento filosófico. O pensamento mítico sobrevive em determinadas realidades culturais, mas também em outros formatos, em imagens e símbolos, e convive com o mundo racional, embora a partir de muitas transformações decorrentes das mudanças de atuação do homem sobre o mundo. Agora releia a carta do chefe Seattle e reflita sobre seu conteúdo.

**ATIVIDADE****Atende ao Objetivo 3**

2. Após reler a carta, separe, em um papel à parte, aspectos do discurso do chefe indígena que possam estar relacionados ao sentido de integração do homem com o corpo, o ambiente e o mundo, no pensamento mítico. Escreva a sua opinião sobre esse posicionamento.

RESPOSTA COMENTADA

Você, aluno, deve ter percebido que o chefe Seattle estabeleceu, em seu discurso, uma relação de continuidade entre a vida humana, a terra (o espaço habitado) e as outras representações de vida presentes no espaço, como pertencentes a uma única ordem regente, que direciona a interligação de todos os seus elementos. Por isso, qualquer gesto de destruição à vida, nesta perspectiva, é uma infração à essa ordem regente e interfere diretamente no todo constituído, podendo ser representado pelo corpo (integridade do ser), pela habitação (integridade do espaço habitado) e pelo mundo (consciência do todo).

A TRANSFORMAÇÃO DO PENSAMENTO MÍTICO E A REINTEGRAÇÃO PROPOSTA PELO PARADIGMA EMERGENTE

Como esclarece Armstrong, Karem (2005), destacando a transformação ocidental do pensamento mítico para o filosófico, com o advento do pensamento filosófico e científico, o homem foi progressivamente estruturando as bases de seu pensamento na razão e nos fatos comprovados pela experiência. A mudança do pensamento sofreu uma influência significativa da transformação de algumas sociedades de agricultores e caçadoras para seu desenvolvimento nas cidades. Este fator traz uma mudança de paradigma, que resulta em um movimento histórico de especialização do conhecimento e de domínio do homem sobre a natureza. A autonomia do pensamento, desvinculada de uma base sobrenatural ou

religiosa, foi paulatinamente ressignificando a relação do homem com o meio em que habita e com o conhecimento que estabelece, a partir das interações com esse meio.

O conhecimento, na perspectiva mítica, consolidava-se na vinculação do homem com o mistério, com a sua apropriação dos saberes sobre as ações dos ancestrais míticos, no plano concreto da vida. Nesse sentido, a educação fundamentava-se na preservação da memória e da constante legitimação desses saberes, por práticas ritualísticas. Já com o desenvolvimento do pensamento filosófico-científico, o homem passou a tentar compreender a natureza em suas minúcias, através do domínio das leis de seu funcionamento, construindo o saber pela experiência e experimentação.

A especialização do conhecimento modificou a relação do homem com os saberes construídos e também com o mundo habitado. Podemos compreender, desse modo, que a relação do homem com o corpo, a habitação e o mundo, dirigiu-se de uma integração (simbólica e sagrada) para uma especialização, cujo conhecimento passou a ser de ordem investigativa. Após muitas consequências do contato com o saber especializado, surgem novas tendências que estão revendo possibilidades de integração do conhecimento e da relação do homem aos muitos aspectos de sua sobrevivência no mundo.

Agora você pode estabelecer uma relação entre aspectos do conhecimento mítico e a consolidação do paradigma emergente, estudado em aulas anteriores, que busca uma reintegração da relação corpo-mente-espaço e conhecimento após a experiência histórica de consolidação do saber científico, que está constantemente avançando e modificando-se.

O pensamento mítico traz uma importante contribuição para a humanidade e não é simplesmente superado pela filosofia e pela ciência, mas incorpora-se às formas de conceber e pensar a natureza, adaptando-se às contribuições que o conhecimento filosófico-científico vem trazendo para a humanidade, estando presente em histórias tradicionais, transmitidas pela oralidade e também em hábitos e costumes de diversas características culturais.

O pensamento mítico está presente no mundo contemporâneo de forma ressignificada, com a bagagem de todas as conquistas de relação do homem com o conhecimento e o mundo, atingido pela humanidade. O paradigma emergente traz correntes de pensamento que buscam o

desenvolvimento de uma nova reintegração do homem com o corpo, a mente, o meio ambiente e o conhecimento, em um processo de conscientização da preservação das individualidades em um todo compartilhado, que necessita da contribuição de todos para a sua manutenção e sobrevivência.

Nessa perspectiva, a linguagem teatral traz aspectos fundamentais de sua raiz ritualística, mesmo que possa se manifestar de formas variadas, com as contribuições históricas que apresentou por muitos séculos. O teatro estruturou-se a partir de práticas e comportamentos orientados pelo pensamento mítico e embora, como já foi visto, tenha se diferenciado do ritual, trouxe em suas diferentes manifestações, traços de sua origem.

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 4

3. Agora que você já conhece o pensamento mítico e sua visão de integração entre o homem e a natureza, reflita sobre exemplos práticos, que você consegue identificar em seu cotidiano, sobre formas de promover reintegração de corpo, mente, conhecimento e meio ambiente no mundo contemporâneo. Descreva ao menos três desses exemplos que você consegue destacar.

RESPOSTA COMENTADA

Você, aluno, deve ter observado mais atentamente a realidade de seu município, estado ou região e identificado ações que visam promover o bem-estar do homem, qualidade de vida (que envolve a saúde física e mental), projetos que atentam para as consequências da não preservação do meio ambiente, bem como propostas educativas de tratamento de temas transversais e projetos multidisciplinares. Essas

ações representam uma visão do conhecimento, do meio ambiente e da saúde, que propõem uma relação direta entre as ações humanas e a vinculação das mesmas a um todo compartilhado, que deve ser cuidado e preservado por todos. Dessa forma, você consegue identificar a busca do ser, do meio e do conhecimento, reintegrados a uma grande rede de interligação entre homem, vida e ambiente.

No teatro, uma outra ordem de realidade instaura-se, destacada da realidade cotidiana, proporcionando um contato humano específico, entre aqueles que se propõem a atuar em um tempo e espaço destacado e aqueles que se propõem a testemunhar a experiência. As variações desse contato humano, na forma teatral, possibilitaram as diferenciadas visões sobre o posicionamento de atores e espectadores, de conceitos de espaço e tempo cênicos e do que seja estar em “atuação”, interpretando um papel.

Ao interpretar papéis, o ator constrói outro tipo de realidade, a realidade ficcional, promovendo uma qualidade de experiência que muito se aproxima do universo do rito, embora se distinga do mesmo. A capacidade de criar, gerar outras realidades diferenciadas em relação à experiência cotidiana também se revela em uma prática muito presente na experiência teatral: o *jogo*, que no teatro possibilita direcionamento para a vivência no tempo e no espaço, destacados da vida comum. Como o mito, que abre o campo para uma outra ordem de tempo, “interrompendo” e de certa maneira “preenchendo” o presente, o teatro, em suas relações de jogo, vive o seu próprio ritual, ainda que desvinculado de sua origem ritualística. A presença das relações de jogo na linguagem teatral vem a ser desenvolvida na próxima aula.

CONCLUSÃO

Na aula que você acabou de ler, aluno, você pode compreender aspectos do pensamento mítico e sua relação com a origem do teatro. Pôde também compreender a relação entre homem e ambiente na perspectiva do pensamento mítico e como aspectos dessa perspectiva podem ser resgatados no contexto do paradigma emergente.

Ao estudar a origem do teatro, você pôde perceber a relação intrínseca entre o culto ao deus Dionísio e as primeiras formas teatrais que foram se organizando na Grécia Antiga até a formação da tragédia propriamente dita. Entendeu que, embora a origem do teatro seja ritualística, a sua desvinculação progressiva do rito permitiu que se afirmasse como linguagem artística. No contexto do paradigma emergente, embora no mundo racional, a perspectiva mítica tem muito a contribuir na proposta de relação integrada entre homem e ambiente, ainda que não possamos simplesmente “recortar” e “encaixar” esta perspectiva no mundo contemporâneo, mas sim retomar uma consciência de interrelação entre ações humanas e manutenção da vida em um aspecto amplo, que envolve a forma de ser e estar no mundo habitado.

ATIVIDADE FINAL

Atende aos Objetivos 1, 2 e 3

Releia o mito de Dionísio. Faça uma análise de como a história mítica destacada pode exemplificar a proximidade entre homem e ambiente no pensamento mítico e estabeleça a relação entre o mito de Dionísio e a origem do teatro.

RESPOSTA COMENTADA

O mito de Dionísio traz em seu conteúdo a vinculação entre os homens e seres divinos que possuíam poderes sobre a vida e o governo das situações que se processavam na existência. A morte de Sêmele, por exemplo, demonstra a impossibilidade da condição dos mortais estar equiparada à condição dos deuses. Dionísio, no entanto, nasce como um deus híbrido, filho de Zeus e Sêmele (mortal). O ambiente em que o homem vivia era mantido e as origens de seus elementos compreendidas, em função das histórias míticas, que preenchiam a vida de significado e tornavam harmônica a relação entre homem e o meio habitado. O culto ao deus Dionísio, na Grécia Antiga, permitiu a existência dos cantos ditirâmbicos, mais tarde originando a

tragédia. Podemos, dessa forma, compreender que o teatro nasceu dos movimentos ritualísticos de adoração a um deus, pautados no pensamento mítico, ainda que mais tarde tenha se assumido como linguagem artística e tenha se distinguido do ritual.

RESUMO

O estudo da origem do teatro, no contexto do pensamento mítico, possibilitou a identificar e a compreender os seus elementos constituintes, destacamos a figura do mito de Dionísio e a importância dessa divindade para as práticas culturais que tornaram possível o surgimento do teatro.

Dando prosseguimento, vimos a importância da interação entre o corpo, a mente, o conhecimento e o meio ambiente na perspectiva mítica e entendemos a relação entre o indivíduo e o todo, através das imagens do corpo, da casa e do mundo. Finalizamos, identificando as possíveis contribuições do pensamento mítico para o paradigma emergente, em uma proposta de reintegração do homem com a saúde, o conhecimento e o meio ambiente.

INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA

Na próxima aula, você se dedicará ao estudo do jogo como conceito, suas manifestações e sua relação com a educação infantil.

O jogo: a experiência do jogo e a relação com o desenvolvimento humano

Lucia Helena de Freitas (Gyata)

Meta da aula

Reconhecer o jogo como atividade essencial para o desenvolvimento do indivíduo, em suas instâncias físicas, mentais e emocionais.

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. identificar os sentidos da palavra "jogo" em diversos contextos;
2. distinguir as representações sobre o jogo em diferentes momentos históricos;
3. relacionar o jogo e a educação.

INTRODUÇÃO

O jogo teatral é necessário ao indivíduo?

Você concordaria que ele pode ser, inclusive, educativo?

Os jogos que nos alegravam quando éramos crianças podem nos ensinar muito. O ato de calcular, de partilhar e atuar em grupo podem ser indispensáveis no crescimento de uma criança. O que nos parece, a primeira vista, óbvio ou simples demais esconde, na verdade, uma pedagogia complexa que nos acompanha até os dias de hoje. Você quer saber como?

Começemos nosso jogo com a leitura desta aula. Não se esqueça de ter em mente aquele jogo da sua infância e faça esse exercício comparativo. Você pode se surpreender!



Fonte: http://www.sxc.hu/pic/m/e/ea/eastop/1285842_8_hands.jpg

O JOGO: DEFINIÇÕES E CONCEITOS

Como vimos na aula anterior, as origens do teatro remontam à Antiguidade e ao pensamento mítico. Apesar das transformações ocorridas no pensamento ocidental até o século XXI, com o desenvolvimento de um pensamento científico hegemônico, a continuidade das práticas teatrais demonstra uma necessidade de expressão do humano, canalizada por esse fenômeno que se apresenta sempre renovado: o jogo teatral.

Para entendermos melhor o jogo teatral, é preciso situá-lo em um fenômeno mais abrangente, o que pode clarear suas relações, limites e características: o jogo como atividade humana. Portanto, partiremos das definições de jogo e suas concepções ao longo da História, sua importância na educação e sua relação com o brincar. Na Aula 7, em

continuidade, iremos analisar os fundamentos psicológicos do jogo que se encontram na base da atividade do jogo teatral.

Em todos os momentos de nossa vida, estamos assistindo ou vivenciando jogos. Os jogos fazem parte de nosso cotidiano, apesar de uma das principais características do jogo, apontada por Huizinga em *Homo ludens*, é ser o jogo uma atividade sobre a qual temos a consciência de que não se trata de algo referente à vida cotidiana (2003, p. 33). O jogo, dentro do imaginário social, está relacionado ao lazer, ao não sério, ao entretenimento, a alguma coisa que estaria realmente fora do rotineiro obrigatório e responsável. Pode ser visto de forma negativa, se afasta o indivíduo de seus deveres, ou de forma positiva, se é considerado relaxante, físico e mental, importante para refazer energias necessárias ao trabalho sério.

Johan Huizinga (1872-1945)



Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Johan_Huizinga

Professor e historiador holandês conhecido por seus trabalhos sobre as transformações culturais que marcaram a passagem do Feudalismo para o Renascimento, foi considerado o fundador da moderna história cultural. Sua obra mais conhecida, *O outono da Idade Média*, foi editada em 1919. Escreveu *Homo ludens* em 1938. Neste livro, o autor estuda um dos elementos fundamentais da cultura humana: o jogo e suas relações com outros elementos fundamentais que caracterizam a civilização, como a linguagem, as leis, a ciência, a poesia, a guerra, a filosofia e as artes, analisando as formas lúdicas que essas práticas assumem. Em 1942, foi preso pelo regime nazista em De Steeg, morrendo em 1945.



Fonte: <http://www.editoraperspectiva.com.br/index.php?apg=cat&npr=230&pg=>

A oposição jogo/trabalho aparece no pensamento de Aristóteles, quando o filósofo ressalta a importância do jogo como restaurador de energias. O mesmo indica Santo Tomás de Aquino que, ao fazer uma oposição clara, adverte que a distração e o jogo não podem se imiscuir nos momentos destinados ao trabalho e aponta a necessidade do jogo para o relaxamento e o repouso durante os intervalos das tarefas (BROUGÈRE, 2003, p. 27).

O jogo, no entanto, tem uma origem sagrada, ligada aos rituais religiosos e, segundo Huizinga, *escusado seria dizer que a atividade espiritual de um grupo social, ao efetuar e experimentar seus ritos sagrados, é da mais extrema e mais santa gravidade* (1996, p. 24).

Além dessa relação com o sagrado, o jogo também foi usado desde a Antiguidade greco-romana como estratégia de controle e regulação social, tendo ampliado seu poder, na atualidade, pela relação que mantém com o consumo e a mídia. O jogo apresenta esta contradição: é sério em sua origem e nos objetivos que determinam seu uso e é não sério, por se contrapor a ações humanas de caráter prático-utilitárias.

Brougère (2003), pesquisador do Laboratoire de Recherche sur le Jeu et le Jouet, da Université Paris-Nord (Laboratório de Pesquisa sobre Jogo e Brincadeira) em *Jogo e educação*, ao abordar o que denominamos pelo termo *jogo*, remete-nos, primeiro, à questão de se determinar o contexto semântico do termo: seu emprego e significação, uma vez que o considera como uma noção aberta, polissêmica e ambígua.

O autor alerta-nos para o risco de tentar limitá-lo em uma definição, considerando o melhor procedimento a ser escolhido o de percorrer os vários sentidos que seus empregos podem ensejar, nos diversos contextos sociais. O que se pode fazer, segundo seu posicionamento, é tentar compreender a que se refere a palavra *jogo*, quando é empregada. Para tanto, deve-se levar em conta que, certamente, dentro de determinado contexto social, exista uma compreensão mínima referente ao termo, quando este é utilizado, porque o emprego das palavras não é um ato solitário, mas implica um grupo de pessoas que pensam, falam e compreendem o que falam, dando sentido às palavras; portanto, quando se denomina algo como jogo, isto resulta de aprendizagem linguística, resultado do contato com a cultura e de sua internalização pelo falante.

A dificuldade em relação ao termo dá-se pela variedade de fenômenos que ele pode designar. Por exemplo: as brincadeiras infantis, os jogos de raciocínio, as competições esportivas, os jogos de salão e, muito especialmente, os jogos de atuação – o jogo teatral.

Huizinga, em *Homo ludens* (1996), acrescenta maior complexidade ao assunto quando desenvolve o conceito de jogo, abrangendo os rituais sagrados, o direito, a guerra, a filosofia e a arte em geral, considerando-os jogo por apresentarem determinadas características próprias do jogo, como a luta por alguma coisa, a tensão, a duração, a variação, as regras, a solução, a busca de equilíbrio etc.

Como elemento complicador, verifica-se, também, na atualidade, o emprego da palavra, referindo-se a uma série de situações diversas que confundem vida e jogo, como, por exemplo: *jogo político*, *jogo afetivo*, *jogar com os sentimentos de alguém*, *jogar com o fogo*, *jogar limpo* etc.

A dificuldade de distinção é aguçada a partir do desenvolvimento tecnológico que prejudica os limites e fronteiras entre o real e o virtual. As guerras reais, na tevê, são apresentadas como um grande jogo de vídeo-game e isto acontece porque a diferença entre a guerra real e a guerra simulada não se dá pelas imagens apresentadas, mas pelo seu efeito sobre o real. Pode-se apertar um botão para ativar um míssil real ou virtual – o que faz a diferença é a intenção e as consequências do jogar sobre a realidade (BROUGÈRE, 2003, p. 19).

O uso contemporâneo da palavra, no entanto, tem um limite: se o real torna-se jogo, a noção de jogo perde a razão de existir. Por esta razão e para não cair nesta armadilha, procuraremos, nesta aula, situar um jogar que se constitua num ato que guarde certa especificidade, diferente da vida habitual. Para isto, voltemos à tarefa de tentar compreender as diferentes noções que a palavra jogo pode encerrar, tendo em vista não pretender, de forma alguma, dar conta de sua amplitude e complexidade.

Huizinga (1996) dedica um capítulo de seu livro ao estudo da palavra jogo, nas diversas línguas do ocidente e oriente. Nesta análise, aquilo que considera jogo aparece com variadas denominações e refere-se a formas diferentes de brincadeiras, jogos, competições ou artes. Parte, porém, para a pesquisa, com uma construção conceitual de jogo própria da cultura ocidental. Essa **VISÃO ETNOCÊNTRICA** é evidenciada quando

VISÃO ETNOCÊNTRICA

Etnocentrismo é uma visão do mundo onde o nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo e todos os outros são pensados e sentidos através dos nossos valores, nossos modelos, nossas definições do que é a existência. (Do livro *O que é etnocentrismo*, Evardardo Rocha. Ed. Brasiliense, 1984, p. 7-22.)

afirma que “devemos aqui tomar como ponto de partida a noção de jogo em sua forma familiar, isto é, tal como é expressa pelas palavras mais comuns na maior parte das línguas europeias modernas, com algumas variantes” (1996, p. 33).

Que noção de jogo seria esta? O autor assim define:

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida cotidiana” (HUIZINGA, 2003, p. 33).

A suposição de uma definição que generalize os diversos fenômenos a que o conceito de jogo refere-se, parece-nos limitante, vemos como mais adequada ao nosso estudo a posição de Brougère que associa o significado do termo ao contexto cultural em que está inserido e aos usos dentro deste espaço contextual.

Trata-se, então, de construir a noção de jogo, fazer analogias e perceber afinidades entre os jogos sem, contudo, limitar a observação, passando de jogo a jogo e verificando as diferenças e semelhanças.

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 1

1. Elabore uma entrevista a ser realizada com pessoas de seu entorno sobre jogo e concepções de jogo. Liste as variedades de jogos encontradas, dividindo-as pelas faixas etárias: infantil, juvenil, adulta e de terceira idade e pelas características: jogos grupais, jogos solitários, jogos dinâmicos, jogos mentais, jogos de computador, jogos artísticos, jogos esportivos, jogos ao ar livre, em recintos fechados etc. Verifique a atuação do indivíduo: ele é atuante ou somente assiste ao jogo? Indague sobre a frequência com que entra em contato com o jogo e a necessidade que percebe em jogar ou assistir. Verifique se ele percebe “uma utilidade” no jogo ou joga e assiste somente por prazer. Finalmente, pergunte: O que o jogo representa para você? E, assim, faça um levantamento destas representações.

[illegible]**RESPOSTA COMENTADA**

Este tipo de pesquisa tem como objetivo colocar você em contato com a realidade em que vive e relaciona-se, levando a contextualizar os temas que estão sendo estudados em nossas aulas. Partindo do levantamento proposto, você pode fazer um diagnóstico sobre os hábitos, as preferências e as concepções que as pessoas apresentam sobre o jogo, verificando as construções de representações, relacionando-as com os conteúdos estudados.

JOGO E SOCIEDADE

A psicologia que trata do desenvolvimento e da aprendizagem infantil destaca o jogo por seu uso pedagógico e terapêutico, porém, apesar disso, na sociedade contemporânea, o conceito sobre o jogo apresenta muitas controvérsias: o jogo opõe-se à noção de trabalho, de utilidade e de seriedade. Essa noção que contribui para a construção de resistências ao uso do jogo na escola é produto de construções sócio-históricas como verificaremos a seguir.

Vimos como a oposição jogo – trabalho aparece no pensamento de Aristóteles e de Santo Tomás de Aquino. Para estes filósofos, jogo e trabalho são indissociáveis pela necessidade recíproca. O jogo, portanto, não teria um fim em si mesmo, seria somente um meio, teria sentido apenas como repositor de forças, relaxamento necessário para que se

pudesse voltar à atividade produtiva. Nesta concepção, o jogo aparece como atividade não séria porque não produtiva, apesar de possuir um valor positivo.

Santo Tomás de Aquino (1225-1274)



Teólogo e filósofo da Ordem dos Dominicanos. Influenciado por Aristóteles, desenvolve as relações entre as ciências e a fé, a Teologia e a Filosofia. Tomás de Aquino foi canonizado em 1323 e proclamado doutor da Igreja Católica, em 1567.

Fonte: http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/6/6c/Saint_Thomas_Aquinas.jpg/180px-Saint_Thomas_Aquinas.jpg

Esta oposição, apesar das mudanças conotativas por que o jogo atravessa no processo histórico, perdura até hoje, tanto no desenvolvimento de posições favoráveis, como aquelas ligadas à educação, como em concepções que ressaltam o aspecto negativo do caráter não produtivo do jogo.

Igualmente necessário avaliar, dentro da organização social, como esse caráter produtivo e não produtivo do jogo, essa contradição, na contemporaneidade, gera conflitos que se estendem à Pedagogia e à arte. Tema este que discutiremos mais a seguir.

Consideramos necessário perceber, nesta análise, o dinamismo que o termo jogo apresenta ao nomear fatos diversos e em constante mudança. Tal condição leva-nos à constatação de que as inúmeras denotações e as representações, elaboradas socialmente, constroem paradigmas que vão se modificando, interseccionando-se, trazendo novos aportes e conotações ao conceito de jogo.

Brougère afirma que:

Cada sociedade determina um espaço social e cultural onde o jogo pode existir legitimamente e tomar sentido. Nosso espaço é específico. É ele que devemos explorar, sabendo agora que não passa de um espaço entre outros possíveis e que aí também se encontram traços de lógicas anteriores (BROUGÈRE, 2003, p. 49).

Que lógicas anteriores seriam essas apontadas pelo autor? Vejamos.

O jogo e o espetáculo

Em Roma, encontramos duas palavras: *jocus* e *ludens*, que correspondem ao que, atualmente chamamos de jogo, sendo que *jocus* refere-se a jogos de palavra e *ludens* significa jogo e, também, o lugar onde se aprende e o exercício escolar. A razão de *ludens*, significar escola, origina-se do verbo *ludere* cujo significado é “exercitar-se” e o adjetivo *ludius* que significa exercício, treinamento em oposição à atividade real. O substantivo *ludus* vai designar lugar de treinamento. A atividade ali exercida não é, ainda, a atividade produtiva, mas aquela que a antecede, como uma imitação, um simulacro, uma aprendizagem dos gestos que são necessários para poder, depois, executá-la com propriedade (BROUGÈRE, 2003, p. 36).

Ludus vai denominar tanto os exercícios das crianças quanto a escola dos gladiadores, onde os escravos aprendiam a lutar para, depois, apresentarem-se em combates reais. É a noção de exercício, de simulacro, que conduz a associação de duas atividades tão diversas: a aprendizagem das crianças e a dos lutadores.

Havia, ainda, uma associação entre o jogo e o espetáculo por serem os jogos atléticos exercidos por escravos que se apresentavam para espectadores, os cidadãos de Roma. O jogo era para se olhar e não para se praticar, seguindo a ótica romana. No jogo romano, “o jogo é visto a partir do espectador e não do participante” (BROUGÈRE, 2003, p. 37).

Pode-se dizer que, em Roma, havia os chamados jogos de cena que abrangiam o teatro, a mímica, a dança, a poesia e os jogos de circo, as corridas de biga, combate de gladiadores, encenações de caça etc., e que todos se situavam no campo da mimesis, da encenação, do simulacro.

Outro aspecto importante do jogo romano é seu caráter religioso. São manifestações religiosas que, ao mesmo tempo, ganham uma dimensão política por serem oferecidas pelos nobres ao povo, tornando-se uma estratégia de controle e regulação social. Assistir aos espetáculos de combates sangrentos provocava no povo a catarse necessária para que o excedente de energia não se voltasse contra o poder romano (pão e circo para o povo).

Jogo e participação

Na Grécia, três palavras diferentes vão se relacionar a uma concepção de jogo. *Athlos*, que significa luta, combate, concurso; *agon*, que significa assembleia para jogos públicos, concursos, lutas; e *paidea*, referindo-se a divertimento infantil, concursos de luta e flauta.

A base associativa destes conceitos estaria na noção de concurso. Concurso este inserido numa dimensão religiosa e dentro de uma teologia de renovação cíclica cósmica, na qual os jogadores inserem-se como atores do ciclo dos renascimentos. São rituais centrados em heróis mortos e na renovação da vida por meio da iniciação de jovens que se qualificam nos combates e provas que enfrentam.

A importância da participação em detrimento do espetáculo é produto direto desta ênfase nos concursos, na competição. O teatro faz parte desta conjuntura, incluindo-se no sistema político-religioso, participando de competições que eram realizadas, periodicamente, em festivais que atraíam grande número de espectadores.

Analisando os dados acima mencionados, verifica-se que o jogo era uma atividade apropriada pela religião, ao mesmo tempo em que desempenhava uma função política de controle do poder. Possuía formas diversas de manifestação que se associavam pelo seu caráter de simulação, podendo priorizar o espetáculo ou a competição como objetivos centrais. Apresenta, nas duas civilizações mencionadas, um caráter de seriedade, não só, no que tange à atividade adulta, ligada à religião, como a das crianças, ligada à educação.

Jogo e coletividade

Na Idade Média, este caráter de seriedade vai subsistir por algum tempo, nos jogos relacionados à religião. A ambiguidade do jogo, porém, vai se manifestar na força das festas populares, nos ritos do carnaval, em que a não seriedade é a característica principal. O jogo aqui traduz-se em festa, em rito.

Esses ritos aparecem, juntamente com os ritos religiosos e paralelamente a eles, e eram, de certa forma, permitidos ao povo pelo poder dominante, como forma de controlar sua energia expansiva de vida. Funcionavam como válvulas de escape que mantinham a regulação social e, neste aspecto, assemelhavam-se aos circos romanos.

Analisando a importância e abrangência do carnaval e demais festas populares na Idade Média e no renascimento, Bakhtin (1996) mostra o quanto eram consideráveis e diversas as suas manifestações, e como caracterizavam-se pelo riso e pela liberdade em oposição ao tom sério e regulado da religião e da cultura oficial.

Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1895-1975)



Fonte: http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/6/6f/M._Bahtin.jpg/200px-M._Bahtin.jpg

Foi um linguísta russo. Escreveu obras importantes na área da teoria e crítica literárias, Sociolinguística, análise do discurso e Semiótica. Em *Marxismo e filosofia da linguagem*, sua obra principal, traz uma nova interpretação para o signo linguístico, considerando-o um signo social e ideológico. Desenvolveu os conceitos de *dialogismo* e *polifonia* que se tornaram objeto de estudo e base para o desenvolvimento de metodologias pedagógicas críticas que trabalham uma didática dialógica. O conceito de *carnavalização* é formulado em seu livro *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais* e remete a desvios e inversão de costumes consagrados, realizados em determinados espaços de tempo em que há um afrouxamento das interdições sociais.

BUFÃO OU BOBO



É um tipo que se caracterizava por seu aspecto grotesco. Apresentava-se na corte, no teatro e festas populares, mostrando os vícios da sociedade de forma exagerada e cômica. Vestia roupas e chapéus coloridos e espalhafatosos com muitos guizos pendurados.

Destaca, além dos festejos de carnaval, a “festa dos tolos” e a “festa do asno”. Nestas festas, que se realizavam uma vez por ano, as pessoas permitiam-se cometer erros e fazer toda uma sorte de procedimentos ridículos, sem se censurarem.

Mesmo a apresentação das encenações de caráter religioso – os milagres – as festas agrícolas, as cerimônias e os ritos civis davam-se em uma atmosfera carnavalesca. **BUFÕES** ou **BOBOS** parodiavam os atos praticados pelas autoridades em todas as solenidades públicas.

Bakhtin ressalta que é justamente o caráter cômico, presidindo estas manifestações, que vai libertá-las do dogmatismo religioso, fazendo-as situar-se no âmbito da vida cotidiana. Percebe nas formas carnavalescas “por seu caráter concreto e sensível e graças a um poderoso elemento de jogo” que “elas estão mais relacionadas às formas artísticas e animadas por imagens, ou seja, às formas do espetáculo teatral”, (1996, p. 6) apesar do carnaval, explica não ser um espetáculo teatral, mas se situar “nas fronteiras entre a vida e a arte. Na realidade, é a própria vida apresentada com os elementos característicos da representação” (1996, p. 6).

Para que se entenda melhor como Bakhtin define o carnaval realizado na Idade Média e fazermos algumas relações com o jogo, transcrevemos abaixo um texto bastante elucidativo em que o autor afirma:

Na verdade, o carnaval ignora toda distinção entre espectadores. Também ignora o palco, mesmo na sua forma embrionária. Pois o palco teria destruído o carnaval (e inversamente, a destruição do palco teria destruído o espetáculo teatral). Os espectadores não assistem ao carnaval, eles o *vivem*, uma vez que o carnaval pela sua própria natureza existe para *todo* o povo. Enquanto dura o carnaval, não se conhece outra vida senão a do carnaval. Impossível escapar a ela, pois o carnaval não tem nenhuma fronteira *espacial*. Durante a realização da festa, só se pode viver de acordo com as suas leis, isto é, as leis da liberdade. O carnaval possui um caráter universal, é um estado peculiar do mundo: o seu renascimento e a sua renovação, dos quais participa cada indivíduo. Essa é a própria essência do carnaval e os que participam dos festejos sentem-no intensamente (BAKHTIN, 1996, p. 6).

Para Bakhtin, no carnaval, a própria vida representa uma forma mais livre de sua realização. Sem colocar em cena os aparatos teatrais, a vida encena a si de forma renovada, renascida.

A irreverência e a contestação que, no carnaval, tomam a forma de jogos são, em sua maioria, assumidas pelos jovens e são uma forma de reforçar seus valores, sua participação na sociedade, fazendo-os assumir uma identidade própria. Como as festas reuniam pessoas dos mais diversos locais, misturavam as classes sociais e permitiam transgressões e desordem, constituíam-se num local de aprendizagem, onde o confronto com o outro, o estranho, reforçava a identidade. A festa teria um elemento lúdico que a aproximaria do jogo. Tanto festa, quanto jogo, confrontariam o jogo oficial religioso, sendo que este confronto entre o sério e o não sério vai desenvolver um conceito de frivolidade, aplicado ao jogo, que encontraremos nos séculos posteriores ao Renascimento e que, ainda na sociedade contemporânea, encontra-se presente, apesar de enfraquecido.

A consideração do jogo como atividade fútil é uma construção histórica, pois, como vimos, até o Renascimento o jogo está ligado à religião, desempenhando um papel político de manutenção do poder e, apesar de se opor ao trabalho, aparece como facilitador da comunicação e socialização entre as pessoas.

O jogo como atividade fútil



Fonte: http://www.sxc.hu/pic/s/a/al/alexhd57/1255559_lucky_dice.jpg

A partir do Renascimento, quando o jogo de azar ganha prestígio e evidência, a separação entre o jogo sério e o não sério intensifica-se e muda a representação atribuída ao jogo. O termo “jogo” ganha a marca da futilidade e torna-se até mesmo nocivo, principalmente, quando o jogo de azar passa a priorizar o jogo a dinheiro.

A redução da concepção de jogo, que encontramos neste período histórico, leva à sua restrição e torna-se uma questão da moral e do direito. Ganhando um julgamento, guiado pela moral, o jogo só seria lícito se fosse usado para relaxamento das atividades de trabalho. Concepção semelhante à de Aristóteles, mas com a diferença de que, para o filósofo, não havia um corte antagônico entre jogo e trabalho, porém uma complementaridade – o jogo era necessário para refazer as forças despendidas no trabalho.

O valor positivo do jogo, no período estudado, estaria somente em sua capacidade de relaxar individualmente o indivíduo. Tal concepção mostra que o jogo perdeu aquilo que o caracterizava na Idade Média – a noção de uma comunidade que encena, nas festas, uma solidariedade que “reata, nessa ocasião, os laços que a fazem existir”, quer dizer uma sociedade que se reconhece coesa, reconhecendo os membros que a integram (BROUGÈRE, 2003, p. 48).

O jogo de azar divide mais do que une. Ressalta o individualismo e acarreta para o jogo qualidades negativas, acentuando a divisão entre seriedade e não seriedade.

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 2

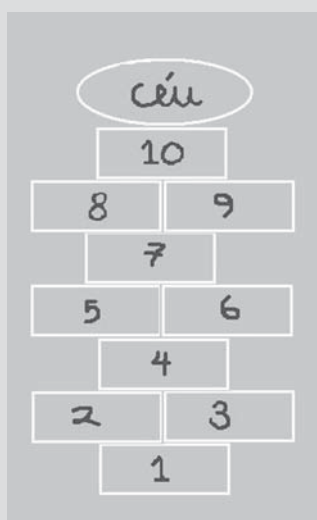


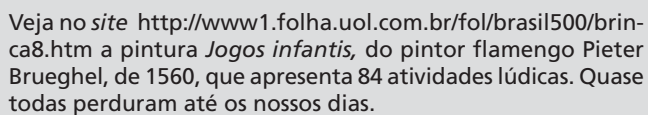
Figura 6.1: Amarelinha.

Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Amarelinha.jpg>

2. Você deve ter encontrado na Atividade 1 crianças que ainda brincam com o jogo da amarelinha e de pular corda. Faça uma pesquisa sobre suas origens e escreva suas características principais. Essas brincadeiras, que demandam atividade da criança que brinca de corpo inteiro, estão sendo, gradualmente, substituídas por jogos eletrônicos que, cada dia mais, ocupam o tempo de lazer da criança.

[illegible]

Você deve ter descoberto que os jogos e brincadeiras ainda hoje vivenciados têm suas origens em diversos momentos históricos e muitos são oriundos de épocas bem remotas. Essa permanência dos jogos mostra sua importância cultural e relevância no desenvolvimento da humanidade. As brincadeiras de amarelinha e pular corda são valiosas para o desenvolvimento da coordenação motora da criança e de sua capacidade de brincar em conjunto com outras crianças, o que lhes confere alto grau de socialização. Os jogos eletrônicos demandam coordenação manual e concentração, mas, nessa atividade, as crianças permanecem todo tempo sentadas ou recostadas, por isso sua utilização deve ser moderada para evitar possíveis problemas posturais. Esses jogos também são, na maioria das vezes, de caráter solitário, inibindo o contato social direto. Seu uso, portanto, não deve dispensar as atividades corporais e de caráter social, tão necessárias ao desenvolvimento de uma criança sadia.



Jogo, educação e a criança pré-romântica

A dificuldade em unir jogo e educação advém desta oposição entre o jogo e seriedade que, vimos, foi construída na sociedade ocidental, tomando por base a questão da produtividade que diferenciava jogo e trabalho e, mais tarde, à atribuição de valores morais ao jogo, em razão de sua transformação em uma atividade fútil.

Para que a noção de jogo fosse transformada, foi preciso primeiro que a própria concepção de criança se transformasse, já que ela era concebida, até a Idade Média e Renascimento, como um ente mau, possuidor do pecado original e, desta forma, suas brincadeiras e jogos eram olhados com desconfiança. A mudança nesta concepção sobre a criança aconteceu por meio da revolução que o pensamento romântico veio a desenvolver.

O pensamento pré-romântico caracteriza-se por três modos principais de relacionar jogo e educação.

- O primeiro refere-se à recreação. É a concepção aristotélica de relaxamento para recompor as energias despendidas no trabalho.
- A segunda refere-se à utilização do jogo como artifício para facilitar a aprendizagem. Como a criança apresenta interesse pelo jogo, a adaptação dos exercícios escolares a um formato de jogo motivaria a criança com maior facilidade para o estudo.
- O terceiro modo de relação do jogo com a educação é aquele referente aos exercícios físicos. Também neste aspecto o jogo não tem um fim em si, sendo a meta o desenvolvimento de capacidades físicas e seus condicionamentos.

Como fonte para basear esta prescrição do jogo como suporte para a educação, encontramos Erasmo, que, em *De L'Education des Enfants* (Da Educação das Crianças), a respeito de uma forma mais adequada para ensinar as crianças, percebe que o jogo seria mais uma forma sedutora de transmissão de informações, já que as crianças ainda não podem compreender a importância dos estudos para o seu futuro (BROUGÈRE, 2003, p. 55).

Segundo Brougère, Basedow também prescreve o jogo de maneira sistemática na educação, como centro mesmo do processo, porque acredita que, assim, o processo educativo estaria mais próximo do real e menos abstrato. No entanto, adverte para que não se dê liberdade

demasiada à criança e que os jogos devem ser escolhidos pelos mestres para desenvolver a capacidade física e mental das crianças, assim como suas virtudes morais (2003, p. 56).

Ainda que o jogo permanecesse como uma atividade sem um valor intrinsecamente educativo, os aspectos relativos à sua capacidade de relaxar e a atração exercida sobre a criança vão ser os atributos principais que ligarão o jogo e a educação, como veremos a seguir.

Relacionando jogo e criança, percebe-se a influência da representação de um sobre a representação da outra e vice-versa. Se da Idade Média ao século XVIII, a criança é apresentada de forma negativa, marcada pelo pecado original e, portanto, sendo sua natureza considerada má, a brincadeira infantil não terá prestígio e a pedagogia que se estabelece é a de correção da natureza espontânea da criança.

Antes do Romantismo, a criança é vista, a partir de um modelo ideal, como um adulto pequeno, deficiente ainda pelo uso ineficaz da razão e má, pois ainda está próxima dos instintos e presa aos prazeres fúteis. A divisão corpo e espírito, base da concepção cartesiana levada ao extremo, maximiza a desconfiança em relação à criança. Tornam-se, portanto, necessários o controle e a manipulação daquilo que é considerado natural da criança. Sendo o jogo um fenômeno considerado como parte da natureza infantil, é visto igualmente com desconfiança, devendo ser controlado e vigiado.

O século XVIII, no entanto, é marcado por uma transformação da concepção da criança e do jogo. A criança, para Rousseau, é boa. A educação deveria permitir à criança que sua natureza florescesse, deixando-a amadurecer de forma natural, sem apressá-la, não perturbando a ordem natural das coisas. Portanto, a criança não poderia ficar abandonada na sociedade porque cresceria um ser desfigurado, já que as instituições sociais abafam e reprimem a natureza dos homens. Para Rousseau, o homem é um ser sensível e que toma consciência dessa sensibilidade pelo desenvolvimento da razão e conhecimento dos objetos do mundo. No entanto, sua capacidade de expansão é limitada e prejudicada pelos hábitos e escolhas que a sociedade vem lhe impor durante sua vida.

Segundo Gadotti, Rousseau considera que educar não deve ser uma preparação, nem modelização, em razão de objetivos futuros, mas ser a própria vida da criança. A criança apresenta-se, desta forma, como o objetivo e a fonte da educação (2002, p. 93).

A EDUCAÇÃO ROMÂNTICA

A transformação que daria outra dimensão ao jogo só poderá acontecer realmente, quando ocorre uma ruptura em nível da representação dada à criança. O pensamento romântico, inspirado em Rousseau e desenvolvido pelo pensamento filosófico alemão do final do século XVIII e início do século XIX, promove esta mudança ao criticar a razão do Iluminismo e suas limitações. O pensamento romântico encaminha-se para aquilo que a razão não contemplava: a natureza, o sentimento e a arte. Os românticos desenvolveram um pensamento que tornou a estética o centro da experiência humana.

Há uma valorização da poesia no romantismo como expressão do infinito e da perfeição perdida pelo homem. Perfeição vista como unidade entre o real e o ideal. A poesia, imitando a natureza real, encontraria a perfeição e elevaria a realidade até o ideal, reconquistando sua unidade.

Esta consciência poética do mundo e de sua complexidade, a busca de harmonia entre os seres e a natureza, leva o romântico a evocar o primitivo e o arcaico como um retorno ao obscuro e irracional, que fora rejeitado pelo Iluminismo. Portanto, o primitivo e o popular vão ser valorizados neste movimento como expressão dos aspectos naturais e instintivos do homem. E, aí, vemos a criança ser exaltada e adquirir valor, já que ela representa o primitivo.

Schiller, segundo Brougère, vê o jogo como a primeira poesia do homem, vinculando jogo e poesia. A capacidade dinâmica que a criança tem cria um excesso de energia que se expande por meio do jogo e que se converte em poesia. O jogo, para Schiller, une a criança e a arte (BROUGÈRE, 1998, p. 64).

Estas características e relações vão dar ao jogo infantil uma autonomia, diferenciando-o do jogo do adulto.

Se o jogo do adulto era frívolo, é porque tudo no adulto se degenera, enquanto a criança guarda a perfeição e a espontaneidade natural.

A linha de pensamento romântico sobre o jogo infantil distingue dois tipos de jogos que estão ligados ao desenvolvimento físico: o primeiro, de caráter passivo, que desenvolvem os sentidos e o segundo, de caráter ativo, que desenvolvem os nervos motores. O jogo vai, portanto, constituir-se de um fator de desenvolvimento da criança, o que será, no século XX, analisado exaustivamente pela psicologia infantil.

Estes aspectos mencionados mostram como o jogo infantil vai ser valorizado pelos românticos, destacando-se o valor dado à imaginação infantil e sua criatividade e à ideia de um espaço de liberdade, suficiente para que a criança pudesse se desenvolver.

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 3

3. Leia o seguinte texto, retirado de um artigo apresentado no VIII Brazilian Symposium on Games and Digital Entertainment Rio de Janeiro, RJ – Brazil, October, 8th-10th 2009, denominado “Concepção de jogos eletrônicos educativos: Proposta de processo baseado em dilemas”, de Rafael Marques de Albuquerque e Francisco Antonio Pereira Fialho, da Universidade Federal de Santa Catarina – Programa de Pós-Graduação em Design e Expressão Gráfica – Brasil

O jogador como decisor

Diferente do cinema, da televisão e da literatura, os jogos eletrônicos não podem ser assistidos: para que o jogo continue, o jogador precisa agir. Esta é a principal característica dos jogos eletrônicos, quando analisamos sua importância no desenvolvimento e exigência do jogador (JOHNSON, 2005; GEE, 2007).

A decisão é composta por duas partes: a primeira é a de aprendizado dos parâmetros que serão utilizados na tomada de decisão e a segunda é a tomada de decisão em si (CRAWFORD, 2003). O processo de compreender uma situação – e, portanto, o aprendizado de um conteúdo – é essencial para que a decisão tenha um significado e por isso a decisão mostra-se tão determinante no desenvolvimento de um jogo educativo. A compreensão que antecede a tomada de decisão pode advir de textos, imagens ou intuição, mas os jogos apresentam uma rica possibilidade de aprendizado: através do feedback claro e significativo (Salem e Zimmerman, 2004), as respostas que o sistema gera às ações do jogador fazem com que ele conheça o mundo a partir da exploração, o que caracteriza uma estratégia de aprendizagem, baseada na tentativa e erro, comum nas novas mídias (JOHNSON, 2005; GEE, 2007).

A interatividade dos jogos eletrônicos exige um comportamento ativo do jogador. O desafio do jogo exige um investimento de energia mental que posiciona o jogador em um nível mais elevado de interação: o aprendizado sobre algo que ele influencia ativamente possibilita não apenas que ele perceba o contexto por outro ponto de vista, mas que desenvolva a habilidade de resolver outros problemas relacionados ao conteúdo em questão (GEE, 2007).

Os desafios crescentes, devidamente completados e recompensados, exigem que o jogador invista toda sua energia mental e acabam por provocar grande satisfação com o resultado. Este estado de imersão ou fluxo, descrito por Csikszentmihalyi (1990), pode ser amplamente observada em jogadores de jogos eletrônicos, e ao propor um estado de superação constante favorece também um aprendizado constante, advindo de um grande esforço cognitivo.

A intensidade do esforço do jogador em envolver-se no desafio, somado aos recursos multimídias (cujo realismo é um dos objetivos de muitos desenvolvedores de jogos) possibilita que o jogador sinta-se dentro do universo do jogo. A experimentação dentro do jogo passa a ser como uma experiência do jogador. Na relação entre experiência virtual, observação do funcionamento do mundo do jogo, conceituação sobre os acontecimentos e experimentação das hipóteses, o jogador aprende de acordo com a proposta de aprendizagem de Kolb (1984).

O constante aprendizado do jogo possibilita que o jogador aos poucos refine suas concepções e percepções sobre o funcionamento do jogo, enquanto confronta suas concepções anteriores e preconceitos com os resultados mostrados pelo jogo, em um processo de construção de conhecimento contínuo, utilizando a experiência prévia, exatamente como descrito por Kolb (1984). O jogo eletrônico possibilita que o jogador construa seu conhecimento através da ação e reflexão (Kiili 2005) em um aprendizado completo e eficiente.



Para ler o artigo em sua integralidade e a bibliografia citada pelos autores, acesse o *site*:
http://wwwusers.rdc.puc-io.br/sbgames/09/_proceedings/dat/_pdfs/artedesign/60398.pdf

Na Atividade 1, você deve ter encontrado, principalmente nas faixas etárias infantil e juvenil, um número expressivo de jogadores de jogos eletrônicos que os utilizam com bastante frequência. Refletindo sobre as ideias dos autores que percebem na prática continuada desses jogos uma construção de conhecimento, relacione-as com as concepções sobre o jogo que você vem estudando, comparando seus objetivos.

RESPOSTA COMENTADA

É importante ressaltar o caráter ativo dos jogos eletrônicos, não só mental como corporal (cada vez mais encontramos no mercado jogos eletrônicos que são ativos fisicamente) e que desenvolvem estruturas e mecanismos de raciocínio e de coordenação física bastante sofisticados. Os jogos eletrônicos podem ser elementos importantes em uma educação que alie construção de conhecimento, habilidades corporais, imaginação e criatividade, prazer, comunicação, conforme os objetivos estudados desde a Antiguidade e enfatizados do Romantismo até os dias atuais.

É, com efeito, necessário entender a transformação da representação da criança pelos românticos num sistema que leve em conta toda a rede conceitual que conflituava com as concepções iluministas de razão, progresso e civilização e que percebe a íntima ligação entre o poeta e a criança pelo acesso à totalidade e à verdade.

Froebel estabelece um elo entre o pensamento romântico e a pedagogia, colocando o jogo como o centro da educação infantil.



Figura 6.2: Crianças.

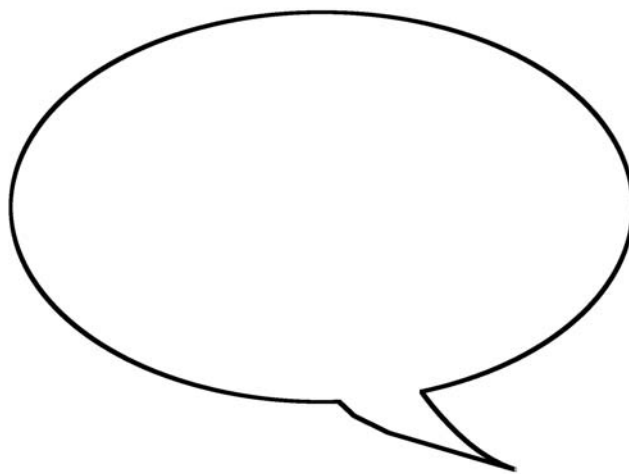
Fonte da imagem: http://www.sxc.hu/pic/m/c/co/colonie-ra2/1186542_my_kids.jpg

Trata-se da emergência de um novo paradigma do jogo que, em relação à criança, abandona a noção de frivolidade, de não seriedade e valoriza o jogo como elemento vital.

Se a natureza é boa e o romântico assim acredita, da mesma forma a natureza da criança é positiva e rica. E o jogo, sendo uma maneira da criança se expressar, deve ser estimulado pelo educador. A criança traz a unidade e a harmonia entre o externo e o interno, e o jogo é uma forma de exprimir essa unidade e desenvolver a criança enquanto ser.

O jogo, para Froebel, nasce de uma necessidade e impulso interno de representação das *verdades profundas* do interior da criança em direção ao exterior. Para que tal aconteça, Froebel considera que se deve deixar a criança jogar livremente, mas se deve, ao mesmo tempo, propor os jogos sem interferir em suas atividades.

Faça uma breve pausa em sua leitura e experimente lembrar que jogos e brincadeiras você praticava, quando criança. Escreva estas brincadeiras no balão abaixo.



Olhando para o balão, deixe vir as sensações que estas lembranças fazem você reviver. Procure avaliar o que estes jogos e brincadeiras desenvolveram em você: Coordenação motora? Agilidade de raciocínio? Capacidade de se relacionar em grupo? Noções de ética? São muitas as aprendizagens e você deve ter descoberto várias. Reconheça quais foram as mais importantes em sua vida.

Froebel, no século XIX, idealiza os chamados “jardins de infância”, onde a metodologia adotada era a autoatividade e, portanto, onde o brincar era a principal atividade da criança.

Jardins de infância, inspirados pelo educador, vão ser criados em todo o ocidente e suas ideias vão inspirar, no século XX, as concepções de John Dewey, um dos idealizadores do movimento pedagógico denominado Escola Nova.

A contribuição maior de Froebel foi a de sistematizar pela primeira vez a educação e de ter colocado o jogo como centro de sua metodologia.

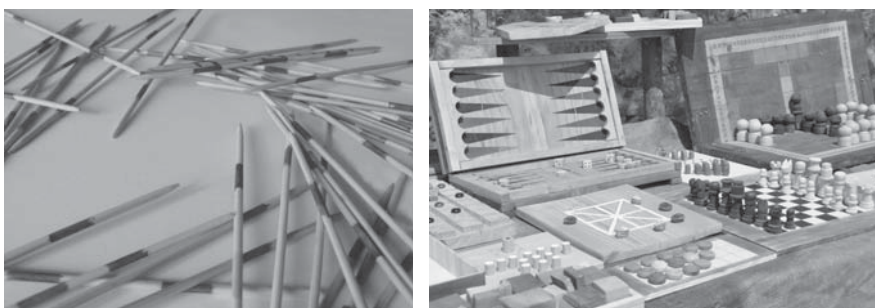


Figura 6.3: Exemplos de jogos.

Fonte da imagem à direita: http://www.sxc.hu/pic/m/h/he/hevonens/1186433_old_games.jpg

Fonte da imagem à esquerda: http://www.sxc.hu/pic/s/k/ko/konr4d/815517_jackstraws.jpg

CONCLUSÃO

Nesta aula, você verificou que a condição do jogo de ser uma construção instituída em cada contexto histórico, de nomear uma variedade de eventos e de apresentar caráter contraditório em relação ao seu valor social gera as tensões que experimentamos, quando o inserimos nos currículos escolares.

O valor educativo do jogo e, portanto, o reconhecimento de sua seriedade é enfatizado por vários pensadores ao longo da História. Platão destacava a importância do “aprender brincando”, enquanto os romanos, ao denominar suas escolas infantis pelo termo *ludus*, demonstram a importância dada ao jogo na educação de suas crianças.

No período do Renascimento, a brincadeira é considerada de grande valia na educação, principalmente para facilitar a aprendizagem

dos conteúdos escolares. Pensadores, como: Rabelais, Erasmo, Basedow, entre outros, defendiam o lúdico na educação porque seu caráter de liberdade favorecia o desenvolvimento da criança e da aprendizagem.

No romantismo, ao lado da visão positiva que é atribuída à criança, o jogo aparece como forma espontânea da vida infantil e como um ensaio para atos sociais futuros, destacando-se o valor dado à imaginação infantil e à sua criatividade.

Froebel, no século XIX, idealiza os chamados “jardins de infância”, onde a metodologia adotada era a autoatividade e, portanto, onde o brincar era a principal atividade da criança. Trata-se da emergência de um novo paradigma do jogo que, em relação à criança, abandona a noção de frivolidade, de não seriedade e valoriza o jogo como elemento vital.

Para Froebel, o jogo nasceria de uma necessidade e impulso interno de representação das *verdades profundas* do interior da criança em direção ao exterior. Credita uma dimensão simbólica ao jogo, sendo o espaço de tempo livre no qual a criança joga um espaço onde se manifestam estados e graus de desenvolvimento interior do ser e onde tomam forma exigências próprias da essência humana.

Como podemos ver, o jogo é uma construção histórico-social e pode ser apropriado de diversas formas.



Figura 6.4: Crianças brincando na rua.

Fonte: http://www.sxc.hu/pic/m/h/ho/horton-grou/909359_learning_the_rules.jpg

ATIVIDADE FINAL

Atende aos Objetivos 1, 2 e 3

Leia o seguinte texto de Rubem Alves:

O brinquedo é uma atividade inútil. E, no entanto, o corpo quer sempre voltar a ele. Por quê? Porque o brinquedo, sem produzir qualquer utilidade, produz alegria. Felicidade é brincar. E sabem por quê? Por que no brinquedo nos encontramos naquilo que amamos (...). Pode ser qualquer coisa: ler um poema, escutar uma música, cozinhar, jogar xadrez, cultivar uma flor, conversar fiado, tocar flauta, empinar papagaio, nadar, ficar de barriga para o ar, olhando as nuvens que navegam (...). Não leva a nada. Porque não é para chegar a nada. Quem brinca já chegou (ALVES, 1994).

Fonte: [HTTP://www2.uol.com.br/aprendiz/n_colunas/r_alves/id200402.htm](http://www2.uol.com.br/aprendiz/n_colunas/r_alves/id200402.htm)

Vários aspectos devem ser destacados neste texto:

1. O autor afirma que *o brinquedo é uma atividade inútil*. Que significado tem *utilidade* para ele?
2. Que ampliação ele faz a respeito do brincar?
3. Nas três últimas frases do texto, aparece uma questão que faz parte de nossos debates pedagógicos: o jogo deve ter uma utilidade para o futuro da criança ou não? Reflita sobre isso.

RESPOSTA COMENTADA

O autor questiona a noção de utilidade como justificativa para o brincar, o que fazem muitos educadores. Para ele, brincar é uma atividade que promove alegria e felicidade por sua própria dinâmica, pelo prazer de se fazer algo que é significativo para nós. Ele não contrapõe a utilidade ao prazer, mas indica-nos que o brincar tem uma outra natureza. Amplia a noção de brincar para diversas atividades cotidianas que

consideramos úteis, como, por exemplo, cozinhar, mostrando que tudo que é feito com amor e alegria pode tornar-se brincadeira. Para ele, brincar é estar pleno no presente sem necessidade de consequências futuras, brincar desenvolve o indivíduo por sua própria razão de ser e fazer parte da vida.

RESUMO

Nesta aula, você entrou em contato com representações sobre o jogo, construídas historicamente.

O jogo e seus sentidos dependem do contexto em que se insere e do imaginário, tecido sobre ele, em determinada época e lugar.

O jogo como exercício e espetáculo: os jogos praticados em Roma se dividiam em jogos para aprendizagem das crianças (*ludus*) e jogos para competições, praticados por escravos. Esses últimos eram jogos para serem vistos pelos cidadãos romanos e tinham caráter político. Eram empregados para liberar as energias e neutralizar possíveis rebeliões. Na Grécia, existiam três termos que designavam tipos de jogos: *Athlos* – luta, combate; *agon* – assembleia para jogos públicos, concursos, lutas; e *paidea* – divertimento infantil, concursos de luta e flauta. Estes jogos estavam associados por uma noção de concurso, dentro de uma dimensão religiosa e de uma teologia de renovação cíclica cósmica, sendo os jogadores os atores do ciclo dos renascimentos.

Já na Idade Média, destaca-se a seriedade dos rituais religiosos que aconteciam ao mesmo tempo em festas populares, como o carnaval, com seu caráter permissivo e irreverente, atuavam como válvulas de escape para os rígidos costumes da época. Essas festas populares também reforçavam a participação social e a identidade dos jogadores.

Do Renascimento em diante, a divisão de seriedade e não seriedade em relação aos jogos intensifica-se pelo desenvolvimento dos jogos de azar em que se apostava dinheiro. O jogo era então considerado uma atividade frívola e fútil.

No Romantismo, influenciada por Rousseau, ocorre uma transformação radical na concepção da criança, que antes era vista de forma negativa. Se a natureza é boa e o romântico assim acredita, da mesma forma a natureza da criança é positiva e rica.

O jogo, como uma maneira da criança expressar-se, deve ser estimulado pelo educador. Desta forma, Froebel, no século XIX, idealiza os chamados “jardins de infância”, onde a metodologia adotada era a autoatividade e onde o brincar era a principal atividade da criança.

INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA

Nesta aula, você refletiu sobre os conceitos e as concepções construídas historicamente sobre o jogo. Na próxima aula, você conhecerá concepções sobre a psicologia do jogo e sua importância para o desenvolvimento da criança.

Abordagens psicológicas sobre o jogo

Lucia Helena de Freitas (Gyata)

Meta da aula

Apresentar as abordagens psicológicas sobre o jogo e sua importância no desenvolvimento infantil.

objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. identificar o espaço potencial, a função simbólica, o jogo, o brincar e sua importância no desenvolvimento do indivíduo, segundo Winnicott;
2. analisar a brincadeira e o jogo teatral, à luz das teorias de Vygotsky.

INTRODUÇÃO

Winnicott, em *O brincar e a realidade*, afirma que:

É através da percepção criativa, mais do que qualquer outra coisa, que o indivíduo sente que a vida é digna de ser vivida. Em contraste, existe um relacionamento de submissão com a realidade externa, onde o mundo em todos os seus pormenores é reconhecido apenas como algo a que se ajustar ou a exigir adaptação. A submissão traz consigo um sentido de inutilidade e está associada à ideia de que nada importa e de que não vale a pena viver a vida (WINNICOTT, 1975, p. 95).

Como ter uma experiência de vida prazerosa?

Que importância tem o brincar e o jogar para o desenvolvimento sadio do indivíduo?

Nesta aula, você vai entrar em contato com abordagens psicológicas que situam as atividades de jogo como essenciais no desenvolvimento do indivíduo integrado, produtivo, ético e criativo.

A DIMENSÃO DO JOGO

Ao analisar a perda pelos indivíduos de uma experiência mais saudável de viver, de uma abordagem criativa da vida e de um sentimento sobre o seu valor, Winnicott considera que os sentimentos positivos em relação à vida estão diretamente relacionados às experiências iniciais da vida do bebê em sua relação com o meio ambiente.

Donald Woods Winnicott (1896-1971), médico e psicanalista inglês, foi pediatra, durante 40 anos, do renomado Paddington Green Children's Hospital. Sofreu influência de Anna Freud e, principalmente, de Melanie Klein, que trouxe a brincadeira para o trabalho psicanalístico com crianças. A teoria de Winnicott sobre o desenvolvimento infantil está focada na relação mãe e filho que vai da dependência absoluta à independência. Os principais conceitos definidos por Winnicott são *integração do eu*, *holding*, *objeto* e *fenômeno transicional* e *espaço potencial*. Redimensiona o brincar no trabalho analítico, considerando a importância do reestabelecimento do espaço de jogo no tratamento.

Sugerimos para leitura os seguintes livros de Winnicott:

Da pediatria à psicanálise. Rio de Janeiro: Imago, 2000.

A criança e seu mundo. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1985.

A família e o desenvolvimento individual. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

O ambiente e os processos de maturação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

Conversando sobre crianças [com os pais]. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
Pensando sobre crianças. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.



Hidden

Fonte: http://www.sxc.hu/pic/m/m/ma/mattox/1209713_turning_pages.jpg.

Para Winnicott, a capacidade do indivíduo de fazer parte na vida comunitária, como uma pessoa ativa e com sentimento de valor próprio, relaciona-se com a forma como se dá a passagem para a criança do princípio do prazer para o princípio da realidade.

O indivíduo, desde o nascimento, envolve-se com o problema entre sua percepção objetiva e aquilo que concebe subjetivamente. As formas de lidar com esta questão vão depender da qualidade de relação que, enquanto bebê, estabelece com a mãe ou sua substituta.

Se a mãe é suficientemente boa, quer dizer, supre as necessidades imediatas do bebê, proporcionando a experiência de uma fusão mãe-filho, facilita ao bebê a noção de que seu seio (ou ela mesma) faz parte dele ou está sob seu *controle mágico* (WINNICOTT, 1975, p. 26). Esta experiência não se dá somente quando o bebê tem fome, mas também quando se sente desamparado, necessitando de proteção e contato. A repetição continuada deste fato proporciona ao bebê o desenvolvimento de um fenômeno subjetivo que Winnicott denomina *ilusão*. A mãe, adaptando-se às necessidades do bebê, dá a ele a ilusão de que existe uma realidade no exterior criada por ele ou não separada dele. Não há distinção entre a mãe e a criança. Um faz parte do outro.

Aos poucos, essa ilusão vai sendo rompida, a situação mágica se desfaz. A criança percebe a mãe como um não eu. Para o autor, a mãe falha em manter a ilusão, abandona a etapa de preocupação materna primária e dá início a um processo de desiludir o bebê, que corresponde para ele à aceitação da realidade exterior. É um momento cheio de sensação de frustração que opera o processo de separação-individuação necessário ao crescimento emocional. A criança experimenta objetos separados que apresentam as qualidades eu/não eu. A área da ilusão/desilusão constitui uma área de experiência entre subjetividade e objetividade, entre o interior e o exterior, onde se encontrariam o que Winnicott denomina fenômenos e objetos transicionais (o ursinho, a ponta do cobertor etc.), que seriam substitutos da mãe.



Figura 7.1: Mundo imaginário? A criança e seu brinquedo.

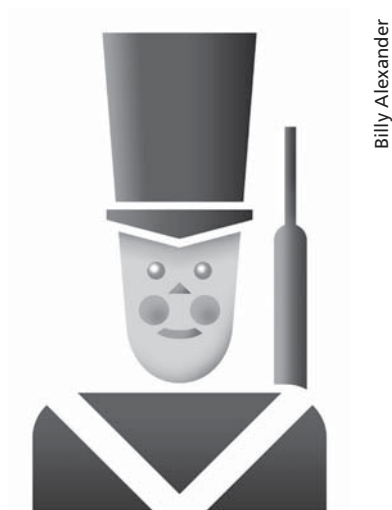
Fonte: http://www.sxc.hu/pic/m/v/va/vancity197/340717_friends_for_life.jpg.

A criança, ao criar o objeto transicional, simbolizando o seio materno, faz uso da imaginação e torna-se capaz de desenvolver a formação de símbolos. O surgimento do símbolo se relacionaria aos jogos de ocultação, que antecipam a noção de presença e ausência. A criança vai integrar a capacidade de simbolizar com a de pensar, vai começar a distinguir a realidade da fantasia, mundo interno de mundo externo.

Esta área intermediária – entre o mundo interno e o mundo externo –, denominada por Winnicott de *espaço potencial*, é o lugar da função simbólica e transforma-se na área de brincar, em um movimento progressivo, acompanhado de um movimento pendular pelo qual a criança vai tentar relacionar o que é percebido por ela objetivamente com aquilo que ela concebe subjetivamente.

Como a aceitação da realidade nunca é definitivamente completada, uma vez que vai existir, mesmo na idade adulta, uma tensão entre a realidade interna e a realidade externa, somente a área intermediária de experiência pode aliviar esta tensão. No adulto, a área intermediária é uma continuidade da área de brincar da criança e expressa-se na arte, na religião etc. (1975, p. 29). Para Winnicott:

O lugar em que a experiência cultural localiza-se está no espaço potencial existente entre o indivíduo e o meio ambiente (originalmente o objeto). O mesmo pode se dizer do brincar. A experiência criativa começa com o viver criativo, manifestado, primeiro, na brincadeira (WINNICOTT, 1975, p. 139).



Fonte: http://www.sxc.hu/pic/m/b/ba/ba1969/1207283_soldier.jpg.

Eliza Santa Rosa, em *Quando brincar é dizer*, vê o jogo como resultante de uma inquietude profunda do ser. O fenômeno lúdico é o *signo da incompletude humana* e, ao mesmo tempo, reflete o poder do desejo (1999, p. 42). Nasce da fatalidade da imperfeição humana que faz surgir a fantasia, pois é através do jogo que a criança exprime a insuficiência e a busca da felicidade. Esta condição apresenta-se indiferenciada nos jogos infantis e nos adultos.

A autora percebe no jogo infantil funções fundamentais que antecipam a dialética da ausência e presença que vai instaurar o universo simbólico. Primeiro, destaca a consciência do social e a consciência do próprio corpo, na medida em que, por meio do jogo, cresce a consciência de operacionalidade corporal. O jogo infantil vai se configurar como um fenômeno de linguagem veiculada por gestos, ações e imagens. Santa Rosa a situa como linguagem analógica e a diferencia da linguagem verbal. Ressalta a importância desta linguagem não verbal que se refere às primeiras experiências da criança e representa as imagens relacionadas às impressões causadas pelos estímulos sensoriais. Imagens estas que ficaram fora da linguagem verbal. Ela constitui a primeira matriz de representação que vai entrar em uma função simbólica.

A atividade do jogo, tanto para o adulto quanto para a criança, é uma tentativa de levar os indivíduos a perceber, no espaço potencial, a capacidade de criar um espaço simbólico no qual, articulando subjetividade e objetividade, possam expressar seus desejos e, assim, experimentar mudanças em suas condições de vida.

Para Winnicott, a recuperação da saúde psíquica dá-se pelo restabelecimento das condições que propiciam o jogar e que ficaram perdidas na infância, porque a brincadeira é própria da saúde:

O brincar facilita o crescimento e, portanto, a saúde, o brincar conduz aos relacionamentos grupais; o brincar pode ser uma forma de comunicação na psicoterapia; finalmente a psicanálise foi desenvolvida como forma altamente especializada de brincar, a serviço da comunicação consigo mesmo e com os outros (WINNICOTT, 1975, p. 63).

Se condições desfavoráveis ocorrem na infância, vai haver ausência do uso criativo dos objetos e o empobrecimento da capacidade de experiência na área cultural; portanto, é importante estabelecer uma confiança que promova condições favoráveis para o jogar.

O jogo coloca-se como uma experiência sensível, fundada no desenvolvimento do indivíduo em sua relação com o mundo, no seio do contexto cultural. O trabalho do jogo como aquele da arte situa-se entre o objetivo e o subjetivo, a imaginação e a realidade, o interior e o exterior, e expressão e a comunicação (RYNGAERT, 1985, p. 20).

Para desenvolvermos uma reflexão sobre o papel desempenhado pelo jogo no processo de desenvolvimento da criança, leia no *site* indicado abaixo a entrevista feita com Gilles Brougère pela revista *Nova Escola* sobre o jogo, o brincar e sua importância para o desenvolvimento dos indivíduos.

Fonte: <http://revistaescola.abril.com.br/crianca-e-adolescente/desenvolvimento-e-aprendizagem/entrevista-gilles-brougere-sobre-aprendizado-brincar-jogo-educacao-infantil-ludico-brincadeira-crianca-539230.shtml>.

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 1

1. Leia o parágrafo abaixo e relacione com o trecho retirado do livro *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*, organizado por Tizuko Kishimoto. Comente a importância do espaço de brincadeira e jogo na educação das crianças.

Para Winnicott, a criança, ao criar o objeto transicional, simbolizando o seio materno, faz uso da imaginação e torna-se capaz de desenvolver a formação de símbolos. São o ursinho de pelúcia, o cobertor, a fronha do travesseiro, a fralda de pano que atuam como objeto transicional e que, à medida que a criança evolui, são substituídos pelos brinquedos, pelos jogos e pela arte.

Texto:

Quem trabalha com educação no Brasil, principalmente com a educação de crianças pequenas, depara-se com um problema crucial (além de todos os relacionados ao descaso econômico material): o resgate do conhecimento estético sensorial expressivo, verbal e não verbal, para energizar e contrapor-se a um ensino pseudo racional que desrespeita a construção do conhecimento e da alfabetização como leitura significativa do mundo,

que dicotomiza pensamento e sonho, trabalho e jogo, razão e sentimento/sensualidade; e que impõe autoritariamente um modelo de relação passiva, alienante e medíocre com o mundo.

Um dos caminhos para fazer frente à realidade congelada e opressiva de muitas escolas e trazer a vida à tona é a busca de uma educação político-estética, que tenha como cerne a visão do homem como ser simbólico, que se constrói coletivamente e cuja capacidade de pensar está ligada à capacidade de sonhar, imaginar, jogar com a realidade (DIAS, 2001).

RESPOSTA COMENTADA

Você percebeu como os exercícios do jogo simbólico e das linguagens não verbais são necessários para a formação do pensamento e da linguagem verbal, instrumento de socialização e de expressão. Ao mesmo tempo, o jogo simbólico constrói um espaço metafórico que não prioriza uma concepção linear e positivista da linguagem, e do pensamento, abrindo possibilidades de outras expressões do indivíduo em relação à realidade, como a poesia, a imaginação e a arte. A partir daí, você pode ter refletido sobre o fazer pedagógico e a necessidade de pensar, nos projetos e planejamentos da escola, sobre a inserção de atividades artísticas e recreativas que auxiliem a criança e o jovem a desenvolver sua imaginação e a capacidade simbólica.



Annika Vogt

Fonte: http://www.sxc.hu/pic/m/c/ch/ch3oh/1063921_i_can_fly.jpg.

Pipa

"A pipa ou papagaio é um brinquedo sazonal de origem oriental e foi trazido para a América Portuguesa, no século XVI. Segundo a enciclopédia chinesa Khe-Tchi-King-Youen, a pipa foi inventada pelo general chinês Hau-sin, no ano de 206 a.C. Este comandante do exército utilizou uma pipa para calcular a distância que o separava do palácio Wai-Yang, para conquistá-lo por meio de um túnel. Ainda, contam as tradições orientais que os habitantes de uma cidade sitiada conseguiram se comunicar e pedir ajuda por intermédio do papagaio. Os séculos passaram, e esse uso estratégico de um brinquedo infantil pode ser visto na atualidade nas favelas do Rio de Janeiro, onde crianças e adolescentes utilizam o papagaio para avisar os traficantes de drogas da chegada da polícia no morro."

Autora: Elizabeth Bernardes.

Fonte: <http://www.faced.ufu.br/columbe06/anais/arquivos/47ElizabethBernardes.pdf>

Diante desta realidade da importância do jogo e da brincadeira para o desenvolvimento do indivíduo, vamos agora analisar as considerações feitas por Vygotsky e Leontiev sobre a aprendizagem do brincar, o desenvolvimento do pensamento e o papel do jogo teatral no desenvolvimento infantil.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A BRINCADEIRA E O JOGO TEATRAL NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA, SEGUNDO VYGOTSKY E LEONTIEV

Percebendo as brincadeiras infantis, o jogo e a arte como necessidades básicas para um desenvolvimento sadio e integral do indivíduo, e de sua relação com o social e consigo próprio, fundamentamos as intervenções teatrais a serem desenvolvidas em espaços formais e não formais de educação na teoria sócio-histórica do jogo, concebida por Vygotsky (1998). Vygotsky, em seus estudos sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, destaca a importância do brinquedo e do jogo pela sua capacidade de preencher necessidades essenciais da criança. Demonstra como o pensamento constrói-se a partir das relações de jogo que ela estabelece com as coisas do mundo, considerando o jogo a principal atividade da criança pequena.

Para Vygotsky, o jogo da criança está orientado para a atividade futura de caráter social e, por isso imita as atividades do adulto, transformando-as em jogo e adquirindo, desta forma, os fundamentos das relações sociais. Como afirma Benjamin, as crianças não têm uma vida isolada e *da mesma forma seus brinquedos não dão testemunho de uma vida autônoma e especial; são, isso sim, um mudo diálogo simbólico entre ela e o povo* (1984, p. 70).

A percepção, na criança muito pequena, não é independente, encontra-se ligada a uma reação motora. Tal reação vai ser estímulo para a atividade e, em razão desta integração entre percepção e atividade, a criança fica restrita a agir num determinado campo visual externo.

No brinquedo, para Vygotsky, os objetos perdem a força determinadora. A criança pode ver um objeto, mas pode agir de forma diferente da relação que tem com ele. Ela começa a agir independente daquilo que vê. Na situação imaginária, a criança age não só pela sua percepção dos objetos, mas pelo significado da situação. Vygotsky explica que:

No brinquedo, o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das ideias e não das coisas: um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo (VYGOTSKY, 1998, p. 128).

A ação, portanto, passa a ser determinada pelas ideias e não mais pelos objetos, o que representa uma inversão da relação que a criança, até então, mantinha com a realidade externa imediata.



Matic Zupancic

Figura 7.2: Criança com vassoura: objeto e significado.

Fonte: http://www.sxc.hu/pic/m/m/ma/mazupan/388467_watch_it__i_can_hit_you.jpg.

A criança pequena não separa, com facilidade, o significado de uma palavra do objeto a que ela se refere. O brinquedo, para Vygotsky, faz essa transição, sendo o objeto, por exemplo, *o cabo de vassoura*, aquilo que ele vai denominar pivô da separação entre o significado *cavalo* do *cavalo real*. Como a criança não consegue, ainda, separar o pensamento do objeto real, ela precisa de um objeto real, ela necessita de um cavalo de pau para se imaginar num cavalo, diferentemente de um ator, um mímico, que independe do objeto e cria a realidade de cavalgar com seu próprio corpo (1998, p. 128).

Ainda assim, adverte Vygotsky, as propriedades relativas aos objetos não perdem os significados. Nesta fase, a criança escolhe os objetos que, para ela, possam realizar seu desejo de ação. No caso do cavalo de pau, sua forma material permite à criança usá-lo para a ação de montar. Não é qualquer objeto indiferenciado que conta, como seria, no caso dos adultos, quando se realiza um uso consciente de uma operação simbólica. Vygotsky mostra que existe uma contradição, pois, apesar de, no brinquedo, a criança usar significados que estão desligados dos objetos a que se referem, ainda tem necessidade de realizar ações reais com objetos reais.

Isto caracteriza uma fase de transição entre as restrições em que vive a criança pequena, presa à relação objeto/significado e o pensamento simbólico do adulto que pode se desvincular das situações reais e imediatas.



Michal Zacharzewski

Figura 7. 3: Vassoura.

Fonte: http://www.sxc.hu/pic/m/m/mz/mzacha/795365_a_broom.jpg.



Ricardo Chahad

Figura 7.4: Cavalo.

Fonte: http://www.sxc.hu/pic/m/c/ch/chahad/1320659_horse_in_forest.jpg.

A criança, ao viver uma situação imaginária, demonstra uma emancipação em relação às restrições de ordem situacional e, para Vygotsky, vive dois paradoxos: o primeiro refere-se a que, no brincar, a criança opera com um significado alienado numa situação real, e o segundo é que a criança subordina-se a regras e, para isso, deve renunciar a ações impulsivas e é essa renúncia que lhe dá prazer no brinquedo.

Vygotsky afirma que não existe jogo sem regras. Mesmo o jogo que envolve situações imaginárias é um jogo com regras porque:

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 às regras do comportamento maternal (VYGOTSKY, 1998, p. 124).

A situação de brinquedo faz com que a criança tenha de dominar o impulso de agir espontaneamente e subordinar-se às regras do jogo. Deve manter, para isso, um enorme autocontrole e isto é conseguido porque a regra vai se tornar um desejo e sua satisfação é motivo de prazer (Ibid., 1998, p. 131).

Vygotsky vai encontrar em Piaget um reforço para esta concepção da importância e da força que a regra apresenta no jogo da criança, ao afirmar

Que a regra vence porque é o impulso mais forte. Tal regra é uma regra interna, uma regra de autocontenção e autodeterminação, como diz Piaget, e não uma regra que a criança obedece à semelhança de uma lei física. Em resumo, o brinquedo cria na criança uma forma de desejo. Ensina-a a desejar, relacionando seus desejos a um “eu” fictício, ao seu papel no jogo e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade (VYGOTSKY, 1998, p. 131).

Da mesma forma que o brinquedo transforma a razão entre significado e objeto, ele transforma a razão entre significado e ação. Na criança pequena, a ação predomina sobre o significado. Na idade escolar, no entanto, surge uma estrutura de ação determinada pelo significado. Para essa separação, a criança necessita de uma ação que substitua uma ação real e isto ela consegue na ação exercida no jogo, em uma situação imaginária. Da mesma forma que um objeto substitui outro objeto, uma ação vai substituir outra ação. Se a criança quer nadar em um rio ou escalar uma montanha, ela, por meio da capacidade expressiva do próprio corpo, pode executar essas atividades mesmo estando em uma sala ou em um palco.

As separações entre significado e objeto, e entre significado e ação têm, entretanto, consequências diversas, adverte Vygotsky. Enquanto a primeira, ao operar com coisas, desenvolve o pensamento abstrato, a

segunda, operando com ações, desenvolve a capacidade de fazer escolhas conscientes, desenvolve a vontade (Ibid., 1998, p. 132).

O brinquedo mostra a principal contradição para o desenvolvimento da criança porque, por meio dele, aparece um campo de operações abstratas, ao mesmo tempo em que, para sua efetivação, incorre em situações de ações concretas.

Em relação ao jogo de regras que aparece na idade escolar, Vygotsky afirma que, da mesma forma que não existe jogo imaginário sem regras, não existe jogo de regras sem um tipo de situação imaginária. Quando se regulamenta um jogo por determinadas regras, como é o caso do xadrez (regras de movimento e apreensão de peças), eliminam-se outras possibilidades de operação. Institui-se uma situação delimitada que oculta uma situação imaginária.



Guillermo Ossa

Fonte: http://www.sxc.hu/pic/m/m/me/memoos-sa/1210508_chess5.jpg.

Origem do xadrez

O xadrez surgiu na Índia, por volta do século VI, e era denominado *chaturanga*, possuindo dois detalhes essenciais encontrados em todas as versões posteriores do xadrez – peças com movimentos diferentes e a vitória, dependendo do destino de uma única peça, o rei. Há várias histórias sobre sua origem, e uma delas conta que o jogo foi inventado a pedido da mãe do rei Gav e consistia na reconstituição no tabuleiro da batalha em que morrera Talhend, irmão do rei. O jogo provaria que o rei não havia provocado a morte do irmão durante a batalha. A história diz que a mãe em luto, atormentada em angústia, jogou xadrez pelos restos de seus dias.

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Hist%C3%B3ria_do_xadrez#Cria.C3.A7.C3.A3o_na_.C3.8Dndia

Para Vygotsky, o brinquedo não é a forma que predomina na atividade diária da criança. Discorda das teorias que relacionam à brincadeira tudo que se relaciona à criança, criando uma oposição à atividade do adulto, considerada séria. Para ele, estas teorias desconhecem que a criança possui necessidades básicas, que ela satisfaz na sua relação com o mundo.

O brinquedo, para Vygotsky, cria a **ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL** porque a criança, ao brincar, entra em contato com comportamentos que vão além do seu comportamento diário, experimenta ações que aumentam suas possibilidades, sendo fator importante de desenvolvimento da criança na fase pré-escolar (1998, p. 134).

As intervenções teatrais pretendem, em sua prática educativa, criar uma zona de desenvolvimento proximal, trazendo, por meio do jogo, os adultos e as crianças a experimentar as possibilidades de criação dramática, despertando suas aptidões expressivas e imaginativas.

A criança muito pequena brinca com muito pouco imaginário. Praticamente, reproduz mais do que imagina ou, como explica Vygotsky, *é mais a memória em ação do que uma situação imaginária nova* (ibid 1998, p. 135). No correr da vida da criança, no entanto, o brinquedo desenvolve-se em direção a uma atividade cada vez mais consciente de seu propósito, pois, para Vygotsky, todo jogo ou brinquedo tem um objetivo final e é isto que vai determinar a atitude afetiva da criança em relação ao brinquedo.

Vygotsky considera a existência de seriedade no jogo, tanto no brinquedo da criança pequena, em que a criação imaginária torna-se meio de desenvolvimento do pensamento abstrato, quanto nos jogos com regras, que ajudam a construir relações de grupo e normas morais necessárias às atividades de trabalho exercidas pelo adulto.

A análise criteriosa realizada por Vygotsky o levou a perceber que *a essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual – ou seja, entre situações no pensamento e situações reais* (Ibid., 1998, p. 136-137).

Para ele, os jogos da criança são processos criadores que, além de ajudar a desenvolver a imaginação, antecedem a atividade artística. Sendo que as crianças em seus jogos não se limitam a recordar e imitar as experiências vividas, mas reelaboram essas experiências, combinando-as de formas diversas e criando, a partir de suas necessidades, novas realidades (Ibid., 1982, p. 12).

Segundo Vygotsky,
ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL
é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 2003, p. 112).

ATIVIDADE**Atende ao Objetivo 2**

2. Leia o seguinte texto de Fanny Abramovich, retirado do livro *O estranho mundo que se mostra às crianças*.

Em geral, entrar em qualquer loja de brinquedos resulta numa experiência que oscila entre o pasmo absoluto e o pesar mais convicto... Os brinquedos que se vendem a esta infeliz criança brasileira vêm imbuídos de princípios bem-definidos, um deles é que não há nenhuma relação entre o brinquedo e o ato de brincar... Cada vez mais perfeitos, estes objetos propõem-se e conseguem brincar sozinhos, restando à criança a imensa possibilidade de olhá-los, visto que não dependem dela para que alguma coisa aconteça... Com as notórias exceções de praxe, os brinquedos são mal pensados, são passivos (não levam a nenhum comportamento ativo e lúdico), sem imaginação, a ponto da criança só sentir um vago interesse em desmontá-lo pra ver, se com isto, alguma coisa acontece... (p.137).

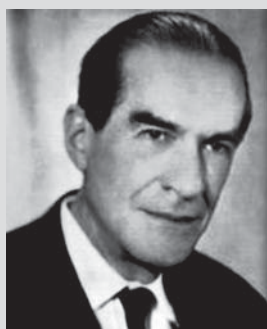
Você concorda com a análise feita pela autora sobre a maioria dos brinquedos encontrados no mercado? Como você relaciona esta realidade às considerações de Vygotsky sobre o brincar da criança?

RESPOSTA COMENTADA

Para Vygotsky, é a partir da ação que se forma o imaginário infantil. O desejo da criança de atuar no mundo faz com que ela reproduza as atividades executadas pelos adultos em forma de jogo de faz de conta. A situação lúdica faz com que o pensamento desprenda-se dos objetos que se transformam na medida da necessidade da criança, caracterizando a função simbólica. Brinquedos que não necessitam da ação da criança e são meramente contemplativos não cumprem esta função importante de provocar a transformação de significados dos objetos para a criação do imaginário.

A concepção sobre o brincar de Leontiev

Inspirado nas concepções vigotskianas sobre o brincar da criança, Leontiev, em seu enfoque sobre o jogo na fase pré-escolar, identifica as etapas do brincar em relação ao desenvolvimento infantil, considerando-o em relação à importância dos estímulos sociais e estudando sua importância para a integração da criança na realidade social (LEONTIEV, 1988, p. 17).



Fonte: <http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/3/3e/Leontiev50x.jpg>

Alexei Nikolaievich Leontiev (1904-1979), psicólogo russo, formou-se pela Universidade Estadual Lomonosov de Moscou, em 1924, quando então começou a trabalhar com Vygotsky. Em 1931, foi trabalhar no Instituto de Psicologia em Kharpov, continuando, porém sua colaboração com Vygotsky. Desenvolveu uma teoria da atividade que vinculava o desenvolvimento do indivíduo ao contexto social. Sua teoria da atividade foi base de pesquisa, em seu país, para as áreas da brincadeira e da aprendizagem.

Observação: Não existem ainda livros traduzidos em português exclusivos de Leontiev. O livro *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*, citado na bibliografia desta aula, contém artigos do autor. Você pode consultar também trechos do livro *Actividade, consciência e personalidade* encontrados no site: http://www.marxists.org/portugues/leontiev/1978/activ_person/index.htm

Leontiev admite o desenvolvimento da atividade lúdica da criança como resultado da expansão de seu mundo objetivo e a construção de sua consciência por meio da interação com o mundo: *a consciência das coisas, por conseguinte, emerge nela, primeiro, sob a forma de ação* (Ibid., 1988, p. 120).

Essa ampliação da consciência do mundo faz com que a criança esforce-se por interagir com o universo mais próximo a ela e, ao mesmo tempo, agir como um adulto.



Figura 7. 5: Brincar de boneca.

Fonte: http://www.sxc.hu/pic/m/m/ma/mama/99127_miss_polly.jpg.

Os objetos apresentados pela realidade criam, na criança, a necessidade de agir e, como ela ainda não consegue executar as operações necessárias para essa ação, realiza-a por meio da atividade lúdica. O jogo, nesse momento, ainda não é uma atividade produtiva, mas é uma ação em si mesma e:

Só no brinquedo as operações exigidas podem ser substituídas por outras e as condições do objeto podem ser substituídas por outras condições do objeto, com preservação do próprio conteúdo da ação (LEONTIEV, 1988, p. 122).

Leontiev explica esse processo, indagando por que, por exemplo, uma criança tem a necessidade de galopar num cavalo de pau. Afasta a explicação, considerando-a infundada, de que seria somente por um estímulo da imaginação e, examinando a atividade real da criança, verifica que ela nasce da necessidade que a criança possui de agir no mundo dos adultos. Uma vez que não pode ainda montar verdadeiramente um cavalo, ela o substitui por um objeto mais próximo de seu mundo sem, no entanto, deixar de praticar a atividade que deseja. É importante perceber que essa ação não é fantasiosa, ela corresponde a uma ação real tanto no conteúdo como em sua sequência, sendo *ação real para a criança que a tira da vida real* (Ibid., 1988, p. 126).

Ao mesmo tempo, o autor ressalta que o objeto, utilizado para substituir o outro, é também, por sua vez, real e isso faz com que a criança tenha de possuir uma coordenação motora adequada ao seu manuseio. Daí o autor concluir que não há elementos fantásticos na estrutura do brinquedo, o que há é “uma ação real, uma operação real e imagens reais de objetos reais” (ibid, 1988, p. 127), porém, ainda assim, a criança imagina-se montando um cavalo o que o leva a considerar que *há algo imaginário no jogo como um todo*, ou seja, *a estrutura da atividade lúdica é tal que ocasiona o surgimento de uma situação lúdica imaginária* (Ibid., 1988, p. 127).

A ação não nasce da imaginação, mas, ao contrário, a imaginação é uma necessidade operacional da ação em si. Este fato faz com que haja uma ruptura entre significado e sentido dos objetos no decorrer da brincadeira. Para a criança, o objeto tem um significado que é conhecido por ela, porém, no processo lúdico, as operações executadas com o objeto fazem com que ele adquira um sentido especial, estranho mesmo ao seu significado inicial. Sentido esse que tem um caráter móvel, pois, na maioria das vezes, muda de acordo com as necessidades que a ação da criança determina.

Benjamin, em *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*, corrobora esta concepção, considerando um equívoco pensar que o conteúdo imaginário do brinquedo determina a brincadeira da criança, pelo contrário: *a criança quer puxar alguma coisa e torna-se cavalo, quer brincar com areia e torna-se padeiro, quer esconder-se e torna-se ladrão ou guarda* (BENJAMIN, 1984, p. 70).

O brinquedo não surge de um mundo fantástico, mas, pelo contrário, à medida que a criança penetra a realidade, cria, com o jogo, sua própria fantasia. Nessa situação imaginária, reproduz a ação, desempenhando um papel lúdico. Ela representa um personagem generalizado do mundo adulto, ganhando uma função social e agindo de acordo com as regras pertinentes a essa ação social.

Primeiro, sua relação é com o objeto em si. Aos poucos, vai perceber as relações das pessoas entre si. Surgem, então, os jogos de grupo, produto das relações sociais, que vão se desenvolver em jogos de regras explícitas.

Enquanto a brincadeira pré-escolar tem uma situação imaginária e papel lúdico explícito, e regras latentes, nos jogos, as regras são explicitadas, a situação imaginária e o papel são latentes. O jogo com regras fixas, explícitas, apresenta um traço marcante que é possuir um objetivo, juntando-se, assim, a ele um aspecto produtivo.

Na idade escolar, o jogo dramático vem desenvolver de forma bastante acentuada as brincadeiras pré-escolares. A motivação desses jogos é deslocada para seus resultados, acontecendo, então, o que Leontiev vai denominar atividade pré-estética – *o jogo de dramatização é, assim, uma forma possível de transição para a atividade estética, com seu motivo característico que é o de afetar pessoas* (LEONTIEV, 1988, p. 141).

Leia também o livro citado a seguir, escrito por Elkonin, outro psicólogo importante, colaborador de Vygotsky, que relata experiências realizadas por professores em escolas sobre atividades de brincadeira e jogos de faz de conta (ELKONIN, Daniil B. *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998).

CONCLUSÃO

Nesta aula, você leu sobre a importância psicológica do jogo que, segundo Winnicott, tem origem na relação da criança com a mãe, na passagem daquela do princípio do prazer para o princípio da realidade, criando o espaço potencial que vai se transformar no espaço do jogo e da brincadeira em um crescimento positivo. Para indivíduos não sadios, Winnicott, no processo terapêutico, procura restabelecer o espaço de jogo, visando a uma atitude positiva destes indivíduos com a vida. Por meio das concepções de Vygotsky e Leontiev, verificou a relação do jogo infantil com o desenvolvimento da função simbólica na criança, a importância do jogo para ampliação da realidade e criação do imaginário que vem a ser meio de desenvolvimento do pensamento abstrato; avaliou a relevância dos jogos com regras para auxiliar a construir relações de grupo e normas morais. Tanto as brincadeiras pré-escolares quanto o jogo dramático e de regras auxiliam o desenvolvimento do indivíduo de forma integrada, assim como estabelecem a criação de uma relação positiva com a realidade.

Por tudo que foi definido, consideramos que a experiência do jogo dramático, em espaços educacionais, atende às necessidades de desenvolvimento cognitivo da criança e do jovem, ao mesmo tempo em que possibilita a criação de formas dramáticas de expressão de seus afetos, o que abre caminho para uma efetiva atividade teatral.

ATIVIDADE FINAL

Atende aos Objetivos 1 e 2

Sandra Chacra, em *Natureza e sentido da improvisação teatral*, analisando a capacidade de representação dramática do homem, aponta a *imitação* como elemento fundamental para o exercício e evolução dessa capacidade. Leia o que ela escreve sobre o assunto:

Uma das características fundamentais do impulso dramático é a imitação. O homem primitivo, assim como a criança, são imitadores do mundo que os cerca. Imitar tem para eles um sentido mágico, permitindo a entrada tanto no mundo do real como do fantástico ou imaginário. (...) A criança também entra em adaptação ao mundo que a cerca, através de um processo imitativo. De início, a imitação ocorre no nível sensório-motor e trata-se de uma acomodação aos modelos exteriores. A partir dos dois anos de idade aproximadamente, aparece o “jogo simbólico” como decorrência do desenvolvimento da inteligência e caracteriza-se como assimilação do real ao eu... É nesse nível ficcional, do “faz de conta”, que a criança encontrará um equilíbrio afetivo e intelectual, na medida em que está em processo de adaptação ao mundo adulto. A imitação mais simples de início passa para uma mais complexa, através do jogo simbólico ou do ritual primitivo, onde a reprodução da coisa imitada terá o caráter e o prazer do processo simbólico. Imitar já não é mais um simples ato mecânico ou condicionado. Trata-se agora de criar, reproduzir, inventar. É o modo que a criança, tal como o homem, na evolução da sua marcha histórica, encontra para pensar e viver.

Relacione as ideias expressas pela autora sobre a imitação àquilo que você estudou, nesta aula, sobre a importância do jogo para o desenvolvimento do indivíduo.

RESPOSTA COMENTADA

Conhecemos a importância da imitação para o desenvolvimento da criança e sua relação com a sociedade e o mundo em geral. Vários casos já foram estudados de crianças que se perderam na selva e foram criadas por lobos. Essas crianças andavam de quatro, não falavam e agiam como os animais. O convívio social determina as características fundamentais do ser humano. É se relacionando com o meio que a criança aprende tudo aquilo que nos caracteriza. A relação com a mãe – primeira relação da criança com o mundo exterior – é fundamental para seu desenvolvimento sadio. A relação eu e o outro – base para a imitação – e o jogo que se inicia ainda na primeira infância criam as condições de desenvolvimento da função simbólica e das operações mentais necessárias à construção de uma consciência social. O desejo de imitar as atividades dos adultos leva a criança, por meio da ação sobre os objetos, a criar um espaço de imaginação, de faz de conta, e desenvolver o pensamento e a capacidade de expressar suas ideias e afetos.

RESUMO

Iniciamos nossa exposição, analisando a abordagem de Winnicott sobre o jogo e sua influência no desenvolvimento humano.

Em seguida, passamos pela conceituação de objetos transicionais, em relação ao espaço potencial, segundo Winnicott.

Estão presentes, também, as concepções de Vygotsky e Leontiev sobre o papel da brincadeira e do jogo teatral no desenvolvimento da criança, bem como o conceito de zona de desenvolvimento proximal em Vygotsky.

INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA

Na próxima aula, você vai refletir sobre as relações possíveis entre o teatro, a educação e a saúde, a partir do conhecimento de metodologias de teatro e de experiências educativas e teatrais na área da saúde.

As interfaces: teatro na educação e na saúde

Lucia Helena de Freitas (Gyata)

AULA

8

Meta da aula

Estabelecer as relações possíveis entre o teatro, a educação e a saúde por meio de uma reflexão sobre metodologias de ensino de teatro e práticas educativas, desenvolvidas em espaços de saúde.

objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. identificar metodologias de ensino de teatro, aplicadas em processos educativos;
2. avaliar os efeitos da pedagogia teatral em intervenções artístico-pedagógicas.

Se o Ator pode ficar doente,

o doente pode ficar Ator.

(BOAL, 1996, p. 56)

INTRODUÇÃO

Você já pensou sobre essa inversão de papéis? Como isso seria possível?

Para Augusto Boal, em seu método de teatro e terapia, o Ator procura dentro de si todos os afetos positivos e negativos para criar seus personagens. Se ele vive um personagem enfermo, tem de buscar dentro de si os sentimentos que o caracterizem. Boal esclarece que

se assim é, podemos pelo menos contemplar a hipótese contrária: uma personalidade doente pode, teoricamente, tentar despertar personagens sadios e isto com a intenção de não os reenviar ao esquecimento, mas de misturá-los à sua personalidade. Se tenho medo, tenho dentro de mim o corajoso, se posso acordá-lo, posso talvez mantê-lo desperto (BOAL, 1996, p. 56).



Fonte: http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/2/22/Augusto_Boal.jpg

Augusto Pinto Boal (1931-2009) foi uma das maiores personalidades do teatro contemporâneo mundial. Foi dramaturgo, diretor e pensador de teatro. Fundou o Teatro do Oprimido, um teatro educativo de ação política e desenvolveu técnicas teatrais que foram adotadas internacionalmente. Nos últimos anos, trabalhou com técnicas específicas para a saúde mental. Suas práticas teatrais são empregadas em diversos espaços e projetos, como: empresas, escolas, ong, prisões, hospitais etc.

A introdução das técnicas teatrais, como aliada no tratamento de pacientes e de pessoas com necessidades especiais, pode ser uma facilitadora dos processos de cura e de inclusão, pois o teatro, trabalhando com os níveis cognitivo, afetivo e físico, através do jogo dramático, propicia um aprofundamento da sensibilidade, consciência corporal, afetividade, inteligência inter e intrapessoal.

A especificidade do jogo teatral, como processo terapêutico educacional, manifesta-se:

- Primeiro, na capacidade que o jogador tem de observar a si mesmo na ação dramática. Ele é quem observa e quem atua – ele se vê atuar. Isso quer dizer que ele pode, conscientemente, transformar a sua ação e, se pode transformar a sua ação no jogo, pode, também, em sua própria vida.

- Em segundo lugar, o jogo teatral tem um valor catártico que permite a representação e expressão de ações conflitantes, e incômodas, facilitando sua assimilação e domínio, e a possibilidade de ação e transformação.

- O jogo teatral possui, também, um caráter de espontaneísmo que faz com que o indivíduo possa expressar seu mundo interior de forma mais livre e um caráter de integração, porque propicia trabalho em grupo, adequação e compartilhamento de emoções.

O TEATRO NA EDUCAÇÃO E NA SAÚDE



Fonte: http://www.sxc.hu/pic/m/s/sdbrown/1277664_jester_hat.jpg

A inserção da linguagem teatral no âmbito da saúde e da educação parte da perspectiva de possíveis ações que considerem a unidade do ser humano. Este, apesar de tratado como ser dividido, fragmentado pelo poder econômico e político da sociedade capitalista e pelo pensamento

filosófico-científico que lhe corresponde, é foco, hoje, como constatamos em diversos setores intelectuais, científicos e artísticos, de discussões que reforçam sua integridade.

A atividade teatral tem um caráter estético-pedagógico e pode congregar saberes, sensibilidades, atividades corpóreo-sensoriais, produções individuais e coletivas, para auxiliar no desenvolvimento de situações de vida mais saudáveis, produtivas e transformadoras em espaços de saúde e educação.

A atividade de teatro em espaços educativos origina-se e baseia-se na atividade lúdica da criança, nas formas escolhidas por ela para representar e compreender a realidade do mundo em que vive e como atuar sobre ele.

O papel do professor é criar um espaço que propicie ao indivíduo experimentar as coisas do mundo, conhecê-las, agir sobre elas, ressignificá-las e, assim, poder expressar seus sentimentos e afetos, tudo isso a partir da apropriação da linguagem teatral. Esta nova didática, que enfatiza o dialógico, as pluralidades, valoriza o fazer de cada um e aceita o diferente, quer dizer, rompe com modelos e padrões preestabelecidos, para deixar surgir o novo, o imprevisito. A atividade artística proporciona ao homem a possibilidade de confrontos de significados, formando sentidos que podem buscar transformações.

O teatro, além de provocar a dialogicidade, proporciona a possibilidade de se trabalhar com todas as dimensões do indivíduo: o físico, o afetivo e o cognitivo. No teatro, não se fala só com palavras, mas com o corpo repleto de sentimento. Desta forma, por meio do teatro a relação do indivíduo com o mundo torna-se mais consciente, inteira e conectada. Uma comunicação mais real consigo e com o organismo social efetiva-se, favorecendo um papel preventivo a possíveis psicopatias por dar condições de expressão de necessidades vitais, tais como: contato, amor, atenção e aceitação entre outras.

Outro aspecto importante a ser salientado é que o exercício teatral deixa emergir a intuição que se origina no inconsciente e é um elemento fundamental no processo criativo. O teatro, portanto, facilita ao indivíduo organizar o pensamento, efetuar operações mentais, exprimir seus afetos, encarar a realidade, analisá-la e recompô-la, recriando-a com liberdade.

Consonante com estes princípios, os Parâmetros Curriculares Nacionais-Artes (BRASIL, 1998) apresentam a proposta triangular, defendida pela professora Ana Mae Barbosa, que tem como objetivos gerais fazer com que o aluno seja capaz de fazer fruir e contextualizar a arte. Em relação à linguagem teatral, especificamente, consiste em *compreender o teatro em suas dimensões artística, estética, histórica, social e antropológica*; improvisar, pesquisando materiais de sua realidade; construir a linguagem teatral, compreendendo os diferentes contextos culturais; empregar vocabulário adequado para apreciar a produção teatral própria, a de seus colegas e dos profissionais do teatro, em geral; conhecer aspectos estéticos predominantes na História do Teatro e na produção contemporânea, entre outros (BRASIL, 1998, p. 90).

A valorização do fazer artístico apoia-se em concepções pedagógicas que consideram o aluno como sujeito ativo, capaz de responder aos estímulos de modo criativo.

Vamos lembrar agora um movimento muito importante para a educação.

Você já deve conhecer os fundamentos do movimento denominado Escola Nova. Vale, no entanto, relemburar alguns tópicos, porque foi justamente a partir de seu ideário pedagógico que a relação entre o teatro e a educação foi efetivada, no século XX. Influenciado pela pedagogia pedocêntrica de Rousseau que, colocando a criança no centro do processo educativo, propunha uma educação ativa, o “*aprender fazendo*”, como preconizava o educador norte-americano John Dewey, e os métodos educacionais ativos de Maria Montessori, Freinet, Claparède, Vygotski e outros pensadores da educação.



Julia Freeman-Woolpert

Fonte: http://www.sxc.hu/pic/m/f/ju/juliaf/729159_dont_forget.jpg

Maria Montessori é responsável pela criação do método montessori de aprendizagem, que se propõe a desenvolver a totalidade da personalidade da criança e não somente suas capacidades intelectuais, enfatizando os aspectos biológicos. Preocupa-se também com as capacidades de iniciativa, de deliberação e de escolhas independentes e os componentes emocionais.

Édouard Claparède (1873-1940) foi um psicólogo que se destacou na área da psicologia infantil e da pedagogia. A sua obra favoreceu o desenvolvimento da *Escola Nova*. Mostrou a importância do interesse para a aprendizagem. Acentuava a necessidade da abordagem de temas de interesse dos alunos e do professor. Por sua vez, trouxe para a sala de aula jogos e técnicas que, por seu caráter lúdico, motivariam os alunos e os induziriam a querer conhecer para resolver problemas. Incentivava uma pedagogia ativa e interativa.

Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934), psicólogo russo que estudou o desenvolvimento das capacidades superiores do pensamento e a linguagem em função das interações sociais e condições de vida. Considerou a importância da dimensão social e interpessoal na construção do sujeito psicológico, sendo um de seus conceitos mais importantes o de Zona de Desenvolvimento Proximal, que se relaciona com a diferença entre o que a criança consegue realizar sozinha e aquilo que, apesar de não conseguir realizar sozinha, é capaz de aprender e fazer com a ajuda de outra pessoa com mais experiência. Este conceito mostra a importância da interatividade no processo educacional. Vygotsky também estudou a arte em relação ao desenvolvimento da criança.

O teatro, fazendo parte das atividades escolares, tornava-se uma valiosa contribuição para essas pedagogias que defendiam a liberação das potencialidades dos indivíduos por meio de processos dinâmicos de aprendizagem. Para isso, porém, o teatro na escola deveria apresentar metodologias que desenvolvessem uma experiência ativa, voltada para expressão dos afetos, para os trabalhos grupais, para o desenvolvimento da capacidade criativa e da reflexão crítica.



Jeremy Doorten

Figura 8.1: O ator e sua arte de atuar para a vida.

Fonte: http://www.sxc.hu/pic/m/d/do-door-tenj/735753_mime_time.jpg.

Na segunda metade do século XX, Viola Spolin elabora uma proposta sistematizada para o ensino do teatro em contextos educacionais formais ou não formais. Seu livro *Improvisação para o teatro* baseia-se em experiências feitas pela autora, desde jogos feitos em festas familiares até o trabalho efetivo em escolas fundamentais americanas. Trata-se de uma metodologia baseada no jogo de improvisação, na qual prevalece o lúdico, apesar de estabelecer regras explícitas para o desenvolvimento do jogo teatral, centradas no espaço, personagens e ação, e que foca a atividade na técnica de solução de problemas que consiste em dar problemas para solucionar problemas. As soluções podem ser as mais diversificadas, o que impede o estabelecimento de conceitos de certo e errado e favorece a criatividade e a expressão dos alunos envolvidos.



Visite o site de Viola Spolin, treine seu inglês e veja mais informações sobre a professora: <http://www.spolin.com/>

Veja no YouTube a realização de um exercício, encontrado no livro *Improvisação para o teatro*, de Spolin, em que as crianças devem mostrar que estão comendo e, simultaneamente, conversar sobre um assunto escolhido por elas. <http://www.youtube.com/watch?v=klxUV0m2fWc&feature=related>

Além desta, outras sistematizações surgem como a de Peter Slade, expressa no livro *O jogo dramático infantil* (1978), uma versão abreviada de seu famoso livro *Child Dram (Drama infantil)*, a referência para a prática educativa com crianças na Inglaterra. Slade considera o drama criativo a própria expressão de vida da criança. É a forma que ela encontra para pensar e experimentar as coisas do mundo.

O drama brincado pela criança diferencia-se do teatro porque este implica no compartilhar entre atores e público, enquanto no drama, para Slade, não existe plateia, todos são jogadores. A criança age e, nesse agir e fazer dramático, a criança vai descobrir a si e a vida, ampliando e compreendendo o mundo.

Slade divide o jogo dramático em jogo projetado e jogo pessoal. O primeiro é próprio das crianças bem pequenas e o segundo, das crianças maiores de cinco anos, aproximadamente. No jogo projetado a criança não movimenta o próprio corpo, joga com objetos que ganham vida e atuam, acompanhados, ou não, pela fala da criança que empresta sua voz ao objeto quando assim o quer. O jogo pessoal, próprio das crianças mais velhas, é realizado pela criança inteira. Ela atua e representa papéis, usando seu corpo, emoções e capacidade cognitiva.

Slade diz que a oportunidade da criança de desenvolver os dois aspectos do jogo dramático acrescenta qualidade à sua vida, ajudando-a na projeção e equilíbrio do eu. Além disso, facilita desenvolver as artes, os esportes, a imaginação, a expressão e a sociabilidade.

Considera, portanto, que cabe aos pais e professores criar condições para que o jogo da criança tenha espaço e tempo para acontecer. Deve-se estimular ao máximo sua realização, principalmente, na escola.

Jean Pierre Ryngaert, professor de teatro na França, em *O jogo dramático no meio escolar* (1981) caracteriza o jogo dramático, principalmente, por ser uma atividade coletiva, em que:

- o indivíduo trabalha-se em comunhão com os outros;
- a construção do espaço de jogo é feita a partir daquilo que existe no local de trabalho, sem recursos de construção de cenário, adereços ou figurinos;
- o jogo dramático permite uma análise da realidade, quer dizer, ele implica em uma decomposição dos elementos da realidade e uma recomposição desses elementos por meio de uma linguagem artística original, afastada do naturalismo;
- o jogo não se subordina necessariamente a um texto dramático, mas segue um roteiro com falas improvisadas, sendo que o sentido é construído em um processo coletivo de linguagem;
- os atores não necessariamente precisam ter um nível técnico desenvolvido porque o objetivo do jogo é formar “jogadores”; diferente da atuação em que há identificação com personagens e busca da ilusão teatral, porque, no jogo dramático, é mais importante “mostrar” do que “parecer” em uma ação que seja coerente dentro do contexto de comunicação estabelecida pelo jogo.

Peter Slade é autor do livro *O jogo dramático infantil* e pioneiro na reflexão sobre a importância do jogo dramático para o desenvolvimento da criança e para aquelas portadoras de necessidades especiais.

Jean-Pierre Ryngaert é professor de Estudos Teatrais na Universidade de Paris III, diretor teatral e autor de várias obras, entre as quais se destacam *O jogo dramático no meio escolar*; *Jogar, representar*; *Introdução à análise do teatro* e *Ler o teatro contemporâneo*, traduzidos em Língua Portuguesa. Esteve, em 2000, no Rio de Janeiro, quando ministrou palestras e ofereceu oficina teatral para o Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Unirio.

No Brasil, Augusto Boal sistematiza um método teatral para atores e não atores, em uma poética voltada para a reflexão política e à transformação social. A técnica criada por Augusto Boal visa revelar os conflitos da realidade opressora em que os indivíduos inserem-se e são levados a expressar suas ideias e sentimentos, discutindo as possíveis saídas para esses impasses. Boal investigou processos e técnicas que facilitassem a expressão do indivíduo e sistematizou essa pesquisa, denominando-a Teatro do Oprimido.

Contestando o teatro tradicional burguês e associando-o ao modelo capitalista de produção de arte que transforma o espectador em consumidor, procura com esta abordagem teatral uma outra comunicação com o espectador.

O *Teatro do Oprimido* pressupõe um processo em que qualquer pessoa pode se expressar por meio da linguagem teatral, interferindo e transformando a situação opressora. Colocando-se no limite entre o real e a ficção, personagem e pessoa misturam-se. O participante vive o seu papel numa situação fictícia, mas referente à sua situação real.

As intervenções cênicas são determinadas pela articulação entre as relações de identificação e reconhecimento, quando o participante percebe que os conflitos dos personagens são semelhantes aos seus. Este jogo o mobiliza no sentido de, encenando seu próprio conflito, ser capaz de despertar sua capacidade de modificar a sua realidade.

Seu método vem sendo adotado, principalmente, em instituições educacionais formais ou não formais que têm como objetivo o resgate da cidadania e a inclusão de indivíduos no meio social.

Leia agora sobre as principais técnicas realizadas por Augusto Boal.

a) *Teatro-Imagem*: a encenação baseia-se na criação de imagens com os corpos dos participantes sobre situações, questões, problemas e sentimentos que experimentam em suas vidas. As imagens concretas construídas conduzem a uma maior compreensão e consciência dos processos pessoais, sociais e políticos vividos.

b) *Teatro-Fórum*: é realizada uma encenação, baseada em situações reais de opressão, em que os personagens entram em conflito e o público é estimulado pelo *curinga* – o facilitador do Teatro do Oprimido – a substituir os atores em cena, buscando alternativas novas para transformar as situações de opressão. Neste processo, rompe-se a barreira entre palco e plateia e estabelece-se uma relação dialógica.

c) *Teatro Invisível*: é a realização de uma cena do cotidiano, encenada e apresentada no local onde poderia ter acontecido, sem que seja identificada pelo público como evento teatral. Os espectadores participam de forma espontânea, reagem e opinam às questões suscitadas pela encenação.

d) *Teatro-Jornal*: foi criada em 1971 e foi utilizada para revelar informações distorcidas pelos jornais da época, que eram censurados pela ditadura militar. Segundo Bárbara Santos, “nesta técnica, encena-se o que se perdeu nas entrelinhas das notícias censuradas, criando imagens que revelam silêncios” (<http://ctorio.org.br/novosite/arvore-do-to/teatro-forum/>).

Bárbara Santos, curadora do CTO, Centro do Teatro do Oprimido, assim define a *Estética do Oprimido*:

Trata-se do fundamento teórico e prático do Método do Teatro do Oprimido: através de meios estéticos – que proporcionam a descoberta das possibilidades produtivas e criativas, e da capacidade de representar a realidade, produzindo Palavra, Som e Imagem – promover a sinestesia artística que impulsiona o autoconhecimento, a autoestima e a autoconfiança; e o diálogo propositivo que estimula a transformação da realidade. Estética do Oprimido tem por fundamento a crença de que somos todos melhores do que supomos ser, e capazes de fazer mais do que aquilo que efetivamente realizamos: todo ser humano é expansivo. A Árvore foi símbolo escolhido pelo próprio Boal para representar seu Método, por estar em constante transformação e ter a capacidade de Multiplicação. A Árvore do Teatro do Oprimido representa a estrutura pedagógica do Método que tem ramificações coerentes e interdependentes. Cada técnica que integra o Método é fruto de uma descoberta, é uma resposta a uma demanda efetiva da realidade. Suas raízes fortes e saudáveis estão fundadas na Ética e na Solidariedade e alimentam-se dos mais variados conhecimentos humanos. O solo do Teatro do Oprimido deve ser fértil, oferecer o acesso a saberes e base para criações. As centenas de **Exercícios e Jogos** do arsenal do Teatro do Oprimido estão na base do tronco da Árvore, sendo fundamentais para o desenvolvimento de todas as técnicas. Esse vasto arsenal auxilia a desmecanização física e intelectual de seus praticantes, estimulando-os a buscar suas próprias formas de expressão. Na Árvore do Teatro, a ética e a solidariedade são fundamentos e guias para a multiplicação e para a estratégia. E a promoção de ações sociais concretas e continuadas, para a superação de realidades opressivas, a meta. Tudo através da democratização dos meios de produção artística, direito humano fundamental (CENTRO..., 2010).



Veja a imagem da árvore no site do CTO – Centro do Teatro do Oprimido – e leia mais sobre as atividades do Centro.
<http://ctorio.org.br/novosite/arvore-do-to/teatro-forum/>

Endereço do CTO – Centro de Teatro do Oprimido – no Rio de Janeiro:
Av. Mem de Sá, 31 – Lapa – RJ. CEP: 20230-150
Telefones: (21) 2232-5826 / 2215-0503



Hidden

Figura 8.2: A performance dos atores.

Fonte: http://www.sxc.hu/pic/m/r/r/rubenshito/709809_clown_performance.jpg.

ARCO-ÍRIS DO DESEJO

Método Boal de Teatro e Terapia, é um conjunto de técnicas terapêuticas e teatrais utilizadas no estudo de casos em que os indivíduos oprimidos internalizam as ideias e atitudes opressoras. As técnicas utilizadas fazem aflorar os pensamentos e sentimentos, e visam transformá-los por meio da consciência, advinda da encenação desta realidade.

Na década de 1990, Boal desenvolve a metodologia de teatro-terapia, inserida no livro **ARCO-ÍRIS DO DESEJO**. A partir de então, constatou-se o que o teatro provoca ao fazer aflorar os sentimentos e, igualmente, a possibilidade que o jogo teatral possui de contestar posicionamentos, pensamentos, posturas, transitando por vários pontos de vista, alcançando uma consciência maior sobre cada problema suscitado e possibilidades variadas de enfrentamento e de soluções. Esse método vem sendo adotado em algumas instituições psiquiátricas como auxílio complementar aos procedimentos regulares.

Diversas experiências teatrais, no Brasil, são realizadas em hospitais e clínicas psiquiátricas como metodologia auxiliar aos tratamentos, aproveitando características próprias da atividade teatral, principalmente: consciência corporal e facilitação da expressão dos afetos e da comunicação. Algumas destas intervenções pertencem às próprias instituições, enquanto outras partem de ONG ou projetos artísticos, voltados para a saúde.

Um exemplo deste empreendimento é o grupo teatral *Pirei na Cenna*, criado em 1997 pela psicopedagoga, professora de teatro, formada pela Unirio, e curinga Cláudia Simone dos Santos Oliveira, membro atuante do CTO, com o objetivo de trabalhar as técnicas do teatro do oprimido com os usuários de saúde do Hospital Psiquiátrico de Jurujuba. Este projeto será mais bem descrito e analisado em uma próxima aula que irá abordar processos educativos em teatro para a inclusão deste segmento social.

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 1

1. Reflita sobre as afirmações a seguir:

Viola Spolin, em *Improvisação para o teatro*, afirma que “todas as pessoas são capazes de atuar no palco. Todas as pessoas são capazes de improvisar. As pessoas que desejarem são capazes de jogar e aprender a ter valor no palco ... Se o ambiente permitir, pode-se aprender qualquer coisa e se o indivíduo permitir, o ambiente lhe ensinará tudo o que ele tem para ensinar. ‘Talento’ ou ‘falta de talento’ tem muito pouco a ver com isso” (1982, p. 3).

Jean-Pierre Ryngaert, em *Jogar, representar*, explica que “as capacidades definidas tradicionalmente no ator não correspondem exatamente àquelas que se esperam do não ator. Os participantes de uma oficina de jogo não têm ambição de adquirir um *savoir-faire* (*saber fazer*) profissional. Entretanto, desde que se trate de jogo teatral, aparecem modelos implícitos e com eles a ideia de que há ‘bons jogadores’ e ‘maus jogadores’”. Sobre esse posicionamento, Ryngaert cita que “Emmanuelle Gilbert e Dominique Oberlé, colocando-se no terreno dos não especialistas, apresentam o problema em outros termos e não aprovam a distinção entre bons e maus jogadores. O que elas consideram é a atividade, e não o indivíduo. Elas propõem substituir o preconceito ‘eu jogo mal, eu sou um ator ruim’ por ‘eu tenho dificuldade para jogar’” (2009, p. 44).

Relacione os pensamentos de Spolin e Ryngaert aos de Slade e Boal sobre as seguintes questões de importante discussão no ensino de teatro:

Você concorda que para jogar não é necessário *talento*?

Que aspectos subjetivos e objetivos, importantes para o desenvolvimento do indivíduo e desenvolvidos pela atividade do jogo teatral com não atores, são apontados por esses autores.

RESPOSTA COMENTADA

O jogo teatral para não atores, pensado e ensinado por esses autores, baseia-se na capacidade de jogo que é característica em potencial de qualquer indivíduo. Para Slade, por exemplo, faz parte do faz de conta infantil e vai progressivamente ampliando seu espaço de atuação, à medida que a criança cresce. Para Boal, é a possibilidade do oprimido de expressar-se e de transformar as condições de opressão. O convite do Teatro do Oprimido é para todos os cidadãos, independente de classe social e formação cultural. Spolin acredita na capacidade do jogo de desenvolver o indivíduo em todos os níveis: intelectual, físico e intuitivo. Ressalta a negligência da escola para este último e aponta que o desenvolvimento da espontaneidade deva acontecer para todos e é elemento imprescindível do jogo teatral. Ryngaert vê o desenvolvimento da capacidade de jogo, acessível aos indivíduos em geral, como o objetivo do trabalho de teatro com não atores, nos meios educacionais. Nele se trabalha em comunhão e desenvolve-se a capacidade de trabalhar em grupo. As possibilidades de jogo e sua realização com objetivos educacionais estão disponíveis a todos aqueles que quiserem se desenvolver através dele.

A PRÁTICA DO TEATRO NO HOSPITAL

Agora vamos ler e analisar duas narrativas sobre a prática do teatro em um hospital público, realizada pelo projeto de extensão O Hospital como Universo Cênico da Escola de Teatro da Unirio, coordenado por mim, Lucia Helena de Freitas (Gyata), que exemplificam uma ação artístico-pedagógica que busca integrar teatro, educação e saúde.

Primeira narrativa

Uma experiência de *Teatro Invisível*

A porta de entrada do hospital abrigava toda a sorte de gente. A maioria origina-se da periferia da cidade e vem em busca de um hospital de qualidade que lhe dê um bom atendimento.

A atriz-pedagoga, caracterizada como uma mulher representante da classe popular, com o personagem mais ou menos esboçado, quebrou o gelo que se estabelecia entre pessoas desconhecidas, iniciando um diálogo, como possível paciente, e criando um espaço que proporcionou condições para uma comunicação de temas já escolhidos previamente pelo médico.



Fonte: http://www.sxc.hu/pic/m/w/we/weatherbox/566216_theater_3.jpg.

Pouco a pouco, os pacientes menos inibidos começaram a discorrer sobre suas vidas, discutir animadamente os assuntos e o médico, e demais profissionais encontraram um campo disponível para intervenções que não soavam como preleções, mas, pelo contrário, como composições que se pautavam por uma prosa acessível e prazerosa.

A atriz conseguiu seu objetivo: o diálogo faz-se num clima de descontração, de calor humano, de possibilidade de abertura e de intimidade poucas vezes alcançados naquele espaço.

Um jogo construiu-se e a atriz desenvolveu a habilidade em trabalhar com o imprevisto. Adquiriu facilidade de improvisar e pode, no aqui e agora, no momento de atuação, desenvolver seu personagem, antes apenas esboçado, mas que, no espaço da teatralidade, adquiriu vida por meio da interação com os demais pacientes e profissionais de saúde.

Estabeleceu-se, no hospital, uma relação dialógica.

A relação que, tradicionalmente, se constitui entre médico e paciente caracteriza-se pela monologicidade, na qual o discurso autoritário do médico impõe-se, enquanto para o paciente só há lugar para o silêncio. Ele, o paciente, é mero *objeto* de um processo e, por isso, emudece. A relação torna-se uma forma vazia, uma interação sem vida, um contato mecânico mais concernente a coisas que a pessoas.

A atriz-pedagoga descreve e analisa sua atuação no texto a seguir:

Eu era Maria Antônia e estava ali para colher o máximo de informação possível para reverter o quadro de doença em minha casa, dadas às péssimas condições de moradia a que estávamos submetidos. Eu, Zé, meu marido, e meus meninos. Todos se convenceram tratar-se Maria Antônia de uma pessoa real com universo verídico. Fiquei surpresa com a alegria do Dr. Paulo com o resultado da intervenção, com a veracidade que se instaurou a ponto da própria assistente social comover-se com o meu quadro de realidade socioestrutural. Eu tinha claro que estava ali para realizar algo muito maior que era ser o veículo de informação para aquelas pessoas simples que, às vezes, não conseguem entender o que o “seu doutor” quer dizer. Minha função era traduzir o que se explicava, perguntando de forma mais próxima e perguntando o que se pretendia explicar de forma mais simples. Deu certo. Saí dali com a sensação de missão cumprida (Míriam Tavares – licencianda e participante do projeto).

Quero ver de novo!



Figura 8.3: O olhar atento à novidade.

No saguão do hospital, a psicóloga encarregada da pediatria abordou-nos: “Pensei muito em vocês do teatro”, disse ela, demonstrando alguma ansiedade. “Temos uma menina na pediatria que foi atropelada há um mês e não conseguimos que fale conosco. Ela só se comunica com a mãe e com mais ninguém no hospital. Será que o teatro...?”

Era mais um desafio como tantos outros que o hospital oferece-nos a cada intervenção que nos propomos realizar naquele espaço.

Íríamos apresentar, naquele dia, uma encenação feita com dedoches (bonecos de dedo), baseada no livro *A margarida friorenta*, de Fernanda Lopes de Almeida, texto que já encenamos outras vezes com bonecos de mão e que faz parte de nosso repertório pela sua extrema simplicidade, sensibilidade e capacidade de comunicação com o universo infantil.

Desta vez, inserimos outros personagens, criamos sons feitos com instrumentos musicais, alguns improvisados. O texto original da *Margarida friorenta* possui somente quatro personagens: a Margarida, a Ana Maria, a Borboleta e o Cachorro. Além desses, acrescentamos a Joaninha, o pássaro João e a Coruja. Novas falas foram criadas e para cada bicho havia um som específico que marcava seu ritmo de deslocamento: voo ou caminhar. Certas passagens do texto eram também marcadas por sons

específicos, como o repetido tiritar de frio da Margarida. Alguns adereços foram adicionados: um casaco de flanela e uma casinha de bonecas para a Margarida e dois fantoches de vara que marcavam o tempo – uma lua e um sol. A encenação passou a ser realizada nas enfermarias, pois a apresentação com dedoches demanda proximidade.

Subimos, então, as escadas que nos levariam ao terceiro andar – andar da pediatria – descartando o lento e sempre difícil elevador do hospital. Das escadas, passamos ao comprido corredor que se estendeu à nossa frente, convidando-nos para mais um acontecimento para o qual sempre saltávamos sem rede de proteção, aceitando nossa fragilidade, mas, ao mesmo tempo, acreditando em nossa possível condição de estabelecer inter-relações com os indivíduos que ali encontraríamos.

A pediatria funciona, somente, na metade do terceiro andar e fica separada dos outros segmentos por uma porta de vidro que, apesar de não impedir a visão do setor, isola-o. Atravessando esta porta, várias outras aparecem: a primeira do lado esquerdo abre-se para a sala dos médicos e, dentro dela, estende-se uma grande mesa de reunião, várias cadeiras e estantes repletas de livros e revistas especializadas. A seguir, vêm as portas das enfermarias infantis, cada uma com três leitos, cadeiras para acompanhantes, mesinhas para guarda dos objetos pessoais do doente e acompanhantes, e um aparelho de TV. Lá ficam guardados, como numa caixa, os bonecos vivos com os quais o “brincar de médico” perde a conotação lúdica e ganha realidade concreta.

Do lado direito, a primeira porta dá para a sala de recreação infantil, pequena sala, porém cheia de brinquedos, administrada por uma ONG (Renascer), que oferece espaço lúdico para as crianças internas. A seguir, vê-se a ampla sala da enfermagem, vazada para o corredor, fazendo com que os profissionais de enfermagem tenham ampla visão do corredor e dos quartos. A sala da enfermagem possui portas internas, sendo que uma delas leva à sala da coordenação da pediatria. Para falar com o médico coordenador, é preciso solicitar licença às enfermeiras que estejam em serviço naquele instante, adentrando, então, o espaço permitido. Logo após a sala da enfermagem, estão as dispensas de material necessário para os serviços hospitalares.

Alguém nos apontou o quarto da menina. Entrei sozinha, deixando as estagiárias do projeto no corredor. Não queria assustá-la com a entrada de várias pessoas desconhecidas, de repente, em seu quarto.

Ela estava só com sua mãe. Não havia outros pacientes, compartilhando aquele quarto com a menina. Encontrei-a deitada em seu leito, de costas para a janela que dá para a lagoa Rodrigo de Freitas, completamente imobilizada por aparelhos médicos. A enfermeira, no corredor, disse-nos que ela sofreu ruptura de vários órgãos, submeteu-se a uma cirurgia delicada e deveria passar por outra cirurgia, pois tentavam salvar um de seus rins. A menina permaneceu imóvel, quando me aproximei de sua cama. Vi seu nome na tabuleta colocada ao pé do leito. Chamei-a pelo nome. Não houve resposta. Comuniquei a ela que apresentaríamos uma peça de teatro só para ela. Perguntei à sua mãe, se haveria algum problema. A mãe demonstrou satisfação com isso e acenei, então, para que as licenciandas aproximassem-se com os dedoches e começamos a apresentação.

Como sempre fazemos, procuramos interagir o tempo todo com a criança: os atores, investidos em seus personagens, chamam as crianças pelo nome, comentam com elas as situações da peça, pedem sugestões etc. Tudo isto estava sendo feito, mas a menina continuava prostrada e seu rostinho, observei, permanecia completamente inexpressivo. Quase no final da apresentação, já tinha quase certeza de que não tínhamos conseguido mobilizá-la, pois ela não respondia ao apelo dos personagens por sua participação.

A temática do texto referia-se ao estabelecimento de contato e calor humano. Era a história de uma margarida que começou a tremer muito. Os animaizinhos, seus amigos, acharam que ela tremia de frio e a levaram para a casa de uma menina, a Ana Maria, que tentou esquentá-la com o casaco de sua boneca. Não conseguindo o intento, colocou-a na casinha de boneca. A margarida, no entanto, continuava tremendo. De repente, a menina teve um *insight* e abraçou, e beijou a margarida que, imediatamente, parou de tremer. O drama da margarida confrontou-se com outro: o drama da menina, drama físico de ruptura corporal, dor, sofrimento, fragilidade, possibilidade de morte; drama psicológico de quebra do cotidiano de sua vida, afastamento de sua casa, de seus parentes, amiguinhos, brincadeiras. Obrigada a ficar imóvel em sua cama, presa ao aparelho de soro, a menina está à mercê de pessoas estranhas que lhe aplicam injeções, que administram remédios e fazem curativos dolorosos, num contato necessário, mas doído. Um contato físico que a escraviza ao corpo, em sua forma mais concreta, e de tal forma violen-

ta, que a menina nega-se a estabelecer outra forma de comunicação. E congela. Ao anoitecer, quando aparecem as sombras, a escuridão, ela se apavora, contou-me depois sua mãe, e grita, muitas vezes, implorando: “*Deus, me tira daqui, me tira daqui!*”, e, passado algum tempo, exausta, volta ao estado de inércia.

Nossa peça termina com os personagens dando-se beijinhos e, também, beijando a menina. Os personagens pedem retribuição de seus beijos à menina. Esperam. Nada acontece. De repente, porém, ouvimos sua voz infantil que diz: “*Quero ver de novo.*” Era o beijo tão esperado. Um beijo verbal que abriu a porta da comunicação. As estagiárias apresentaram novamente a encenação e, ao final, cantaram cantigas de roda, sendo que a menina fez coro com elas.

Walter Benjamin diz que *a repetição é para a criança a essência da brincadeira, que nada lhe dá tanto prazer como ‘brincar outra vez’* (BENJAMIN, 1994, p. 253). Esta vontade de repetição, o autor pontua, é própria do ser humano que deseja sempre o retorno e a repetição de experiências. Sendo a experiência difícil, a repetição a amortece e o indivíduo torna-se mais preparado para enfrentá-la. Benjamin considera que *o adulto alivia seu coração do medo e goza duplamente sua felicidade, quando narra sua experiência* (BENJAMIN, 1994, p. 253). Se a experiência é prazerosa, retornar a ela aumenta a intensidade do sentimento. O prazer que a brincadeira oferece à criança leva-a a querer recriar a experiência, repeti-la várias e várias vezes.

Dentro do quadro de imobilidade e sofrimento em que a menina encontrava-se, a intervenção e seu caráter lúdico ofereceram-lhe tal experiência de prazer que resultou no pedido inesperado.

Duas semanas depois, voltamos a apresentar teatro para a menina. E ela se encontrava bem diferente. Seus olhos brilhavam, ela respondia às interpelações dos bonecos (desta vez, apresentamos a peça *Madalena Pipoca*, baseada no livro de Maria Heloísa Penteado) e sorria muito.

A voluntária do Renascer encontrou-nos no corredor e mostrou-se bastante impressionada, dando-nos parabéns e dizendo que tínhamos conseguido o impossível, pois elas, do Renascer, tinham se esforçado muito para conseguir estabelecer contato com a paciente, não obtendo resultado. Respondi, brincando, que o teatro é mágico. Deixei-a no corredor e fui pensando comigo sobre o que significava esta “magia”.



Walter Benjamin (1892-1940) foi um importante intelectual alemão, tendo sido ensaísta, crítico literário, filósofo, sociólogo e tradutor. Pertenceu à Escola de Frankfurt de inspiração marxista e escreveu o famoso ensaio *A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica*, e obras como *Teses sobre o conceito de História*, entre outras de igual importância.

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Walter_Benjamin

Quando o corpo adoece ou acidenta-se, principalmente em casos em que há dor intensa, toda nossa atenção desloca-se para o espaço corporal, todos os sentidos concentram-se nele. Quando a dor ameniza, começamos a ampliar nosso foco perceptivo e vemos o que existe à nossa volta. Se nos encontramos no hospital, o ambiente estranho e as pessoas estranhas dão ao espaço um peso que o torna difícil de ser anulado. Doença, dor, hospital. Seria possível que, de repente, apesar de os doentes encontrarem-se inseridos dentro de um espaço-tempo definido, outros espaços e tempos pudessem surgir? Fazer teatro, naquele espaço, no qual vínhamos constatando em nossas experiências, abria possibilidades para outros espaços existenciais e outras temporalidades possíveis, como se o teatro trouxesse àquelas pessoas fragmentos de outros espaços e tempos vivíveis, despertando emoções e afetos diversos.

Guattari, no artigo “Espaço e Corporeidade”, mostra o caráter de inseparabilidade que caracteriza o espaço e o corpo. Cita, primeiro, a realidade do sonho em que, ao corpo que se desdobra sobre si mesmo, o corpo fantasmado, seguem espaços imaginários que vão acompanhando esse desdobramento à medida que o sonho se desenvolve. Em seguida, cita o cinema, onde a relação que se estabelece entre o corpo e o espaço fílmico torna-se, praticamente, hipnótica pela absorção que os espaços sucessivos, mostrados no filme, exercem sobre o corpo do espectador (GUATTARI, 1992, p. 153).



Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:F%C3%A9lix_Guattari.jpg

Pierre-Félix Guattari (1930-1992), militante revolucionário francês, filósofo e psicoterapeuta. Em colaboração com Gilles Deleuze, escreveu *Anti-Édipo*, *capitalismo e esquizofrenia* e *O que é Filosofia?*, entre outras obras importantes.

Sugestão:

Leia, no *síte* abaixo, a entrevista com o filósofo, realizada dois anos antes de sua morte, em São Paulo, para a revista *Teoria e Debate* nº 12 – 1990.

Site: <http://www.fpa.org.br/o-que-fazemos/editora/teoria-e-debate/edicoes-anteriores/sociedade-entrevista-com-felix-guattari-sub>

Guattari também considera, na relação corpo e espaço, a existência de um “*folheado*” *sincrônico de espaços heterogêneos* (GUATTARI, 1992, p. 153), ou seja, num mesmo momento e num espaço determinado onde o corpo encontra-se, outros espaços podem se desdobrar e podemos nos deslocar de um para outro. Por exemplo, uma paisagem que avistamos pode nos levar a um espaço afetivo, reportando-nos a afetos de um tempo no passado, ou mesmo a visão de uma favela pode nos interrogar de um ponto de vista estético, ético ou político.

Teria, então, o espaço daquela apresentação remetido a menina a um espaço afetivo, subjetivo, deslocando-a do espaço físico do hospital para um espaço lúdico de imaginação, espaço em que bonecos e crianças encontraram-se para brincar? A atenção da menina para seu drama concreto, vivido no espaço-tempo do hospital, deslocou-se para o espaço cênico, onde personagens encenavam um drama que mobilizou, de alguma forma, seus afetos e estabeleceu uma relação intersubjetiva, que seu drama pessoal inviabilizava?

ATIVIDADE**Atende ao Objetivo 2**

2. Faça um comentário sobre o que você acabou de ler, apontando os aspectos que você considera que foram decisivos para o estabelecimento de uma comunicação sensível no ambiente hospitalar.

RESPOSTA COMENTADA

No primeiro relato, você deve ter percebido que o emprego da técnica do teatro invisível concretizou a comunicação entre os profissionais da saúde e o paciente por meio da ação do ator que, estimulando o aflorar de questões pertinentes ao espaço hospitalar, mediou o diálogo tão necessário para o entendimento das doenças e das prescrições necessárias aos processos de cura.

No segundo caso narrado, percebe-se a facilidade com que o teatro de bonecos estabelece a comunicação com a criança pela criação de um espaço lúdico, próprio do universo infantil, reportando para o espaço hospitalar, o tempo da brincadeira, do jogo, da imaginação. Ao penetrar esse espaço, a criança encontra prazer e esse sentimento pode lhe dar o ânimo necessário ao enfrentamento da doença.

CONCLUSÃO

Não podemos dizer que fazer teatro ou ir ao teatro são atividades comuns de nossas crianças, principalmente as menos favorecidas economicamente. Enquanto a televisão é vista diariamente, o teatro é uma atividade rara e pouco ofertada também nas escolas. No entanto, a experiência teatral é única porque é viva e direta. Fazer ou assistir a teatro é deslocar-se no espaço físico para um espaço-tempo imaginário e efêmero: o do espetáculo, realizado por corpos vivos, pulsantes que falam, sentem e movimentam-se no espaço. Guénoun, em *O teatro é*

necessário?, diz que, apesar de se falar em crise do teatro e de se constatar uma retração do público e uma diminuição do número de produções teatrais na contemporaneidade francesa, cada vez mais os grupos teatrais multiplicam-se, mais jovens desejam fazer e viver de teatro e mais cursos proliferam. Além disso, acrescenta:

É preciso ainda localizar as múltiplas extensões da atividade dramática nos lugares mais diversos: prisões, hospitais, escolas, claro, e, hoje, os bairros ditos “em situação de risco social” ou conflagrados (GUÉNOUN, 2004, p. 12).

O autor alega existir, atualmente, uma recusa ao teatro convencional, ao mesmo tempo em que há um desejo irresistível de fazer teatro.

Na verdade, esta discordância, explica, acontece porque a atividade teatral não é uma só, mas duas: a atividade de ver e a atividade de fazer (2004, p. 14). Enquanto há uma evasão do espectador, existe uma efervescência em relação ao fazer teatral. Para articular estas duas ações, o autor percebe que é preciso se perguntar sobre a necessidade do teatro, não como uma entidade abstrata, mas em condição de alteridade, ou seja, na relação que possui com outras existências que não a própria.

Em nossa sociedade, as atividades crescentes de teatro em áreas, como as da educação e da saúde, das instituições penais e de clínicas mentais demonstram a necessidade de diálogo e confronto entre as diversas áreas de conhecimento. Juntar arte e educação, teatro e saúde, provocar por meio do teatro a discussão de cidadania e meio ambiente são uma realidade cada vez mais recorrente e necessária ao desenvolvimento do indivíduo em uma sociedade complexa.

ATIVIDADE FINAL

Atende aos Objetivos 1 e 2

Leia o trecho a seguir, retirado de um artigo denominado “Atenção! Crianças brincando!”, da professora Vera Bertoni, inserido no livro denominado *Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança*, organizado por Susana Rangel Vieira da Cunha. Nele é levantado um ponto interessante de discussão sobre a pedagogia teatral.

A pesquisa experimental da autora Viola Spolin, denominada Improvisação para o Teatro, constitui uma espécie de manual para a aprendizagem de conteúdos teatrais. Através de experiências realizadas com crianças de diferentes faixas etárias, a autora verificou que, a partir dos seis ou sete anos, a brincadeira de faz de conta sofre um acréscimo, ou seja, passa incluir a necessidade de transmitir para uma plateia. Spolin refere-se a esse acréscimo como o aspecto essencial para a construção da teatralidade; trata-se da capacidade adquirida pela criança em distinguir o fazer de conta, por exemplo, brincar de casinha sem se preocupar com a plateia, do tornar real, representar a cena de maneira interessante, para ser vista e ouvida pela plateia, ou seja, que mostre uma determinada realidade. Planejar e propor atividades que qualifiquem o desempenho das crianças ou realizar intervenções que propiciem o desenvolvimento da teatralidade inerente a esta fase, exige do professor um relativo domínio de conhecimentos especificamente ligados ao teatro, o que ultrapassa os limites da atuação e de formação básica do profissional da escola infantil. Neste sentido, é mais recomendável que o professor assuma a função de catalisador das ideias das crianças, de mediador das relações entre elas e de plateia, do que se aventure, sem experiência e preparo, à função de diretor teatral (CUNHA, 2004, p. 111-112).

A partir da leitura feita, reflita e responda:

- a) O jogo teatral, desenvolvido por Spolin, é um jogo de regras. Que importância ele tem para o desenvolvimento do indivíduo?
- b) Para a inserção dos jogos teatrais, no planejamento de curso do 1º segmento do Ensino Fundamental e em outros espaços educativos, como hospitais, por exemplo, que cuidados o professor sem formação específica de teatro deve tomar?

RESPOSTA COMENTADA

Os jogos de regras aparecem a partir dos seis ou sete anos e são característicos da vida humana como uma atividade socializada e socializante. Sua principal qualidade é justamente o desenvolvimento da interação social que demanda o cumprimento de regras de funcionamento, os acordos e negociações realizados, a construção coletiva de processos e produtos. No caso do teatro, é o desenvolvimento da interação e criação grupal, visando à expressão de pensamentos e afetos por meio de uma linguagem específica: a linguagem teatral.

A formação de professores de teatro demanda conhecimentos teóricos e práticos específicos conseguidos em cursos de licenciatura. O ideal seria que esses professores pudessem estar presentes em todas as atividades educativas em que os jogos teatrais estivessem inseridos, porém isto não quer dizer que outros professores estejam impedidos de ministrá-los. Para tal, o professor deve se apropriar de uma bibliografia pertinente, procurar, na medida do possível, desenvolver, em cursos práticos, a capacidade de jogo e, principalmente, levar em consideração os princípios pedagógicos que apontam para a dialogicidade, o respeito ao conhecimento do aluno, a construção coletiva do conhecimento e o desenvolvimento da autonomia. Algumas vezes profissionais de teatro, sem formação pedagógica, apesar de grande conhecimento técnico, ministram cursos equivocados por assumirem posturas autoritárias e/ou por uma preocupação excessiva com o produto a alcançar.

RESUMO

Vimos que a atividade teatral apresenta um caráter estético-pedagógico e congrega saberes, sensibilidades, atividades corpóreo-sensoriais e produções individuais e coletivas.

Como exemplo de atividade individual ou coletiva, focalizamos o teatro que se origina e se baseia na atividade lúdica da criança, tanto no faz de conta infantil como nos jogos de regras das crianças mais velhas.

Focalizamos, também, a Escola Nova e seus pressupostos e como motivou o ensino do teatro nas escolas, nos diversos segmentos de ensino.

Evoluindo no processo, vimos a proposta triangular da professora Ana Mae Barbosa que norteou os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Concluindo, passamos em revista a metodologia dos jogos teatrais desenvolvida por Viola Spolin e as metodologias do jogo dramático, de Peter Slade, e o de Jean-Pierre Ryngaert, que podem ser utilizadas em ações pedagógicas.

Vimos, também, que Boal sistematizou o Teatro do Oprimido, um método teatral para atores e não atores em uma poética, voltada para a reflexão política e à transformação social e pessoal.

INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA

Na próxima aula, você vai reconhecer no jogo teatral uma prática educativa integradora do indivíduo e meio de expressão de pensamentos e afetos.

Teatro, Educação e Saúde

Referências

Aula 1

FRANÇA, Lilian Cristina Monteiro. *Caos – espaço – educação*. São Paulo: Annablume, 1994.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

MORIN, Edgar. *A religação dos saberes: o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez: Brasília, DF: Unesco, 2003.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2004.

Aula 2

FREIRE, Paulo, GUIMARÃES, Sérgio. *Sobre educação*. São Paulo: Paz e Terra, 2003. v. 2.

JAPIASSU, Hilton. *Nascimento e morte das ciências humanas*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1982.

PLÁTANO Editora: filosofia. Disponível em: <<http://filosofia.platanoeditora.pt/>>. Acesso em: 02 mar. 2011.

RODRIGUES, Luís. *Introdução à Filosofia*. Lisboa: Plátano, 2008.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Globalização: fatalidade ou utopia?* Porto: Afrontamento, 2001.

_____. *O Fórum Social Mundial: manual de uso*. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2004.

_____; MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

Aula 3

ARAÚJO, Ulisses F. A dimensão afetiva da psique humana e a educação em valores. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 2003.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. GUIMARÃES, Sérgio. *Sobre educação (diálogos)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. GUIMARÃES, Sérgio. *Sobre educação (diálogos)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. v. 2.

ROGAR, Silva. Na língua de kmoes: pobre Camões: estão mudando a língua escrita: felizmente na escola é diferente. *Veja*, São Paulo, 16 maio 2007.

Aula 4

ADAMS, Patch. *Patch Adams – o amor é contagioso*. Rio de Janeiro: Sextante, 1999.

BONET, Octavio. *Saber e sentir: uma etnografia da aprendizagem da biomedicina*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2004.

DOSSEY, Larry. *Reinventando a medicina*. São Paulo: Cultrix, 2001.

FOUCAULT, Michel. *O nascimento da clínica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____. *Vigiar e punir: o nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1977.

LOWEN, Alexander. *Alegria: a entrega ao corpo e a vida*. São Paulo: Summus, 1997.

_____. *Bioenergética*. São Paulo: Summus, 1982.

_____. *O corpo em terapia*. São Paulo: Summus, 1977.

_____. *Prazer*. São Paulo: Summus, 1984.

OSHO. *O Livro da Cura: da medicação à meditação*. Porto Alegre: Shanti Editora, [21--].

SAYD, Jane Dutra. *Mediar, medicar, remediar: aspectos da terapêutica na medicina ocidental*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

Aula 5

ARISTÓTELES, *Arte poética*. Tradução Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2007.

ARMSTRONG, Karen. *Breve história do mito*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

BERTHOLD, Margot. *História mundial do teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BRANDÃO, Junito de Souza. *Tragédia e comédia*. 10. Ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

ELIADE, Mircea. *Mito e realidade*. São Paulo: Perspectiva, 2002.

_____. *O mito do eterno retorno*. Lisboa: Edições 70, 2000.

_____. Mircea. *O sagrado e o profano*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

Aula 6

BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de François Rabelais*. São Paulo: Hucitec, 1996.

BROUGÈRE, Gilles. *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FROEBEL, Frederich. *A educação do homem*. Rio Grande do Sul: UPF Editora, 2001.

GADOTTI, Moacir. *História das ideias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 2002.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens*. São Paulo: Perspectiva, 1982.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.

Aula 7

ABRAMOVICH, Fanny. *O estranho mundo que se mostra às crianças*. São Paulo: Summus, 1983.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.

DIAS, Marina Célia Moraes. Metáfora e pensamento: considerações sobre a importância do jogo na aquisição do conhecimento e implicações para a educação pré-escolar. In: KISHIMOTO, Tizuka (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, Lucia Helena de. *Cruzando espaços e olhares: o teatro no hospital*. 2005. Tese (Doutorado em Artes Cênicas)-Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

KISHIMOTO, Tizuko M. (Org.) *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 2003.

ROZA, Eliza Santa. *Quando brincar é dizer: a experiência psicanalítica na infância*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 1999.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. *La imaginación y el arte en la infancia*. [s.l.]: Akal, 1982.

VYGOTSKY, L. S. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988.

WINNICOTT, D. W. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

Aula 8

BOAL, Augusto. *200 exercícios para o ator e o não ator*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

_____. *O arco-íris do desejo: o método Boal de teatro e terapia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

_____. *Teatro do Oprimido*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: arte*. Brasília, DF, 1998.

CENTRO do Teatro do Oprimido. Disponível em: <<http://ctorio.org.br/novosite/arvore-do-to/teatro-do-oprimido/>>. Acesso em: 29 mar. 2011.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da (Org.). *Cor, som e movimento a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

FREITAS, Lucia Helena de. *Cruzando espaços e olhares: o teatro no hospital*. 2005. Tese (Doutorado)-Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2005.

GUATTARI, Félix. *Caosmose: um novo paradigma estético*. São Paulo: Ed. 34, 1992.

RYNGAERT, Jean-Pierre. *Jogar, representar: práticas dramáticas e formação*. São Paulo: Cosac-Naify, 2009.

_____. *O jogo dramático no meio escolar*. Coimbra: Centelha, 1981.

SLADE, Peter. *O jogo dramático infantil*. Rio de Janeiro: Summus, 1978.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1982.

_____. *Jogos teatrais para a sala de aula: um manual para o professor*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

_____. *Jogos teatrais, o fichário de Viola Spolin*. São Paulo: Perspectiva. 2002.

_____. *O jogo teatral no livro do diretor*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

ISBN 978-85-7648-761-6



9 788576 487616



UENF
Universidade Estadual
do Norte Fluminense



Universidade
Federal
Fluminense



UFRRJ



Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo
à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro



GOVERNO DO
Rio de Janeiro

SECRETARIA DE
CIÊNCIA E TECNOLOGIA



UNIVERSIDADE
ABERTA DO BRASIL

Ministério da
Educação



GOVERNO FEDERAL
BRASIL
PAÍS RICO É PAÍS SEM POBREZA