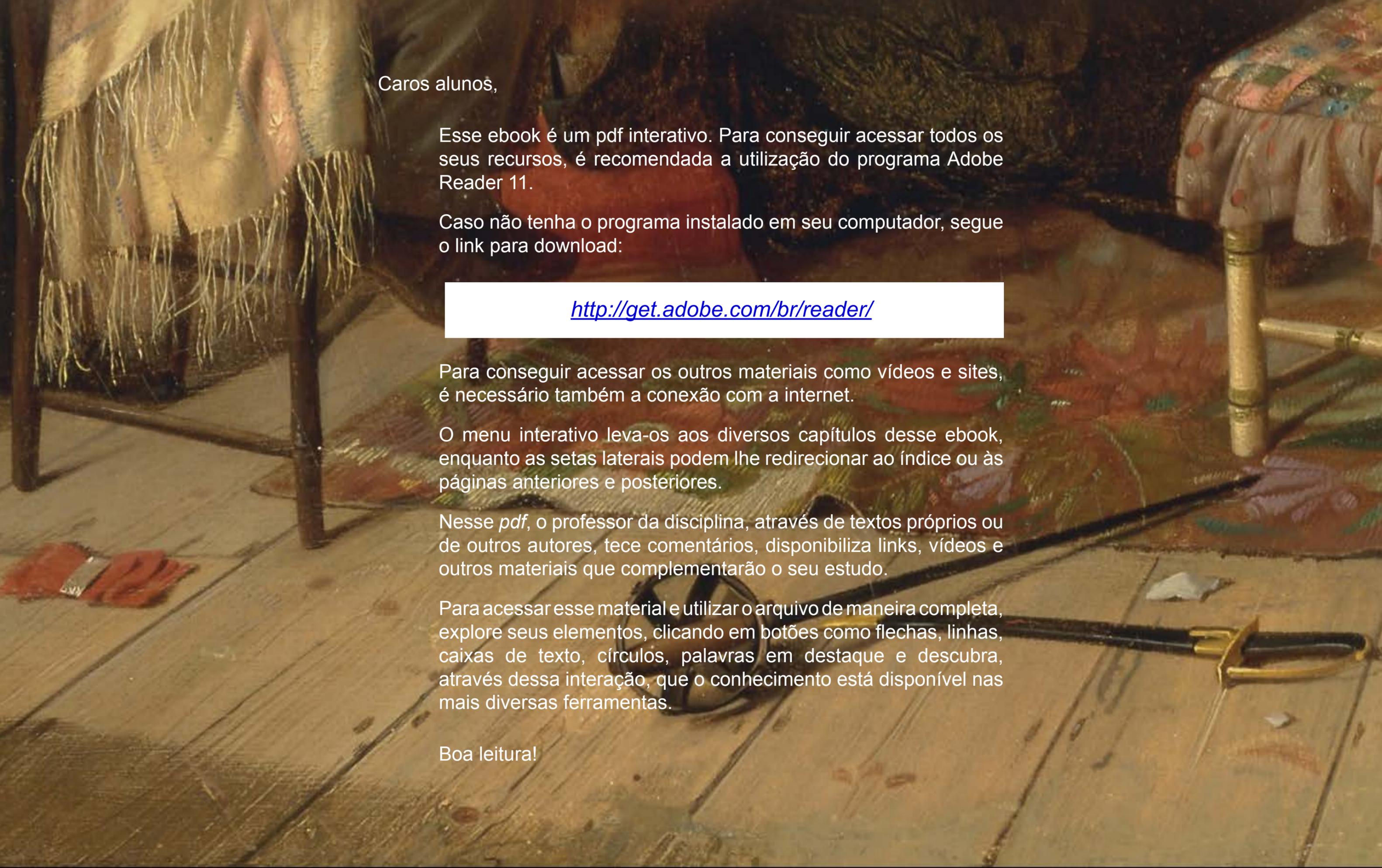




O Desenvolvimento de HABILIDADES SOCIAIS em Práticas Teatrais na Educação Escolar

Márcia Cristina Cebulski



Caros alunos,

Esse ebook é um pdf interativo. Para conseguir acessar todos os seus recursos, é recomendada a utilização do programa Adobe Reader 11.

Caso não tenha o programa instalado em seu computador, segue o link para download:

<http://get.adobe.com/br/reader/>

Para conseguir acessar os outros materiais como vídeos e sites, é necessário também a conexão com a internet.

O menu interativo leva-os aos diversos capítulos desse ebook, enquanto as setas laterais podem lhe redirecionar ao índice ou às páginas anteriores e posteriores.

Nesse *pdf*, o professor da disciplina, através de textos próprios ou de outros autores, tece comentários, disponibiliza links, vídeos e outros materiais que complementarão o seu estudo.

Para acessar esse material e utilizar o arquivo de maneira completa, explore seus elementos, clicando em botões como flechas, linhas, caixas de texto, círculos, palavras em destaque e descubra, através dessa interação, que o conhecimento está disponível nas mais diversas ferramentas.

Boa leitura!

SUMÁRIO



O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES SOCIAIS EM PRÁTICAS TEATRAIS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Vídeo: *Desenvolva Suas Habilidades Sociais*

Certas preocupações se evidenciam a todos que lançam um olhar de sobrevoo na escola, procurando vê-la com amplitude, e o quadro que se mostra é desolador. A escola se defronta com muitos desafios e, talvez, o maior deles, educar, pois que a realidade, como está posta, mostra uma sociedade calcada na desigualdade social, econômica e cultural, cujas consequências nefastas são os altos índices de criminalidade, violência, desemprego. No Brasil, a escola pública apresenta altos índices de analfabetismo funcional, evasão e repetência.

Nesta triste paisagem, ganha destaque a discussão que se faz sobre o bullying e as dificuldades de interação no ambiente escolar, na busca de alternativas para desenvolver comportamentos pró-sociais não só entre os aprendizes, mas em todos aqueles que estão envolvidos no processo educacional: famílias, professores, equipe pedagógica, direção, servidores. O proposto vai além de campanhas informativas sobre as práticas e consequências do bullying: considera-se a necessidade de desenvolver comportamentos preventivos do bullying, via atividades cooperativas que possam se transformar em hábitos. (SOUSA & LÖHR, 2007).

Vídeo: Reportagem sobre bullying e perseguição

Artigo: SOUSA, G. C. B.; LÖHR, S.S. Reflexões sobre Bullying: contribuições da análise do comportamento à educação.



Dê duplo clique no ícone ao lado para visualizar →

Tal projeto, a ser vivenciado por todos da comunidade escolar, ganha ainda mais força se os professores, no tempo e espaço reservado à sua disciplina, dirigem e acompanham atividades integradas aos conteúdos a ela pertinentes, que promovem o desenvolvimento das habilidades sociais dos alunos. Porém, para que tal proposta se efetive, é fundamental que os professores sejam devidamente instrumentalizados, o que, de fato, não ocorre. As licenciaturas, salvo raras exceções, não contemplam com o devido rigor, na formação dos futuros educadores, a ampliação teórico-prático das ideias preconizadas na psicologia da educação e do desenvolvimento humano. A quase sempre restrita carga horária da disciplina Psicologia da Educação, nas licenciaturas, muitas vezes ministrada nos anos iniciais do curso, impedem que os graduandos exercitem a junção do cabedal teórico a uma prática vibrante do processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos escolares.

Por isso, o intuito neste breve texto é o de produzir uma reflexão teórica sobre as relações interpessoais na educação e, nelas calcadas, evidenciar possibilidades prático-pedagógicas que as promovam nas aulas de artes, por meio do teatro. Intenta-se um exercício teórico do vivenciado de modo empírico, nos muitos anos dedicados ao ensino da arte, principalmente do teatro, seja na educação formal ou informal. Nesta trajetória que soma vinte anos, foi possível observar empiricamente entre os participantes (crianças, jovens, adultos ou velhos) notório desenvolvimento de habilidades sociais, comungados com a aprendizagem dos conteúdos artísticos propriamente ditos.

Desta maneira, para que o ambiente educacional cumpra o propósito de formação e desenvolvimento humano, pretende-se contribuir para soluções, quando da fraca exibição

de habilidades sociais pelos envolvidos na educação escolar e que, neste ambiente, amplie-se a **função humano-social da arte** (do teatro) sem abrir mão da sua importância enquanto forma de conhecimento, crítica e expressão sensível da realidade.

O conceito de humano-social da arte é desenvolvido na dissertação de CEBULSKI, M. C., *O Teatro, com Arte, na Escola: possibilidades educativas da tragédia grega Antígone*

A ANÁLISE DO COMPORTAMENTO HUMANO E O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES SOCIAIS

O comportamento humano, enquanto objeto de estudo científico, é desenvolvido por Skinner (1904-1990), cujo compromisso é alcançar a compreensão por meio da análise do comportamento individual em situação de interação com um grupo social. O comportamento do indivíduo é que explica o fenômeno do grupo e como ele se apresenta.

Vídeo: *B. F. Skinner*

Tal proposição, denominada Behaviorismo Radical, define o comportamento social em função dos seguintes aspectos: interação, pacto, reação (como o comportamento de um influencia o outro), ambiente, existência de meta comum, o outro como mediador. Tais elementos explicativos do comportamento humano são amplamente desenvolvidos por Skinner (1981), cujo compromisso, enquanto cientista é o de não se afastar da simplicidade, ao trazer dados analisados e explicados a partir da terminologia das ciências naturais.

E adotando práticas experimentais extraídas da física e de outras ciências, Skinner constrói o arcabouço teórico, ao longo da vida, enfatizando sempre que seu interesse está na compreensão do comportamento humano, jamais na sua manipulação. O destaque está na sua multifuncionalidade e no dinamismo da grande rede de variáveis que envolvem e explicam o comportamento social e individual. Isso ajuda a pensar a educação com base nas muitas variáveis que explicam o comportamento do indivíduo (aluno) e do social (os alunos que compõem os diferentes grupos no ambiente educacional – por exemplo, o da sala de aula).

O ambiente social, para Skinner (1981, p. 286), é o primeiro elemento a ser analisado, pois “[...] o comportamento social surge porque um organismo é importante para outro como parte do seu ambiente.” Da afirmação infere-se que, no ambiente educacional, a importância está em o indivíduo perceber-se importante, como parte do ambiente. Além disso, a observação do que nele acontece é de vital importância para organizar os conteúdos a serem aprendidos, no sentido de perceber aquilo que para o aluno é possível fazer naquele momento, levando em consideração o fato de que cumprir tarefas provoca sensações boas entre os envolvidos no processo. Por exemplo: de autoestima, no aluno; de bem ter conduzido a aprendizagem, no professor.

E é no ambiente social que é possível estabelecer mecanismos de reforço social, que requer o outro como mediador. Como importantes “[...] reforçadores generalizados.” (1981, p. 286-287), Skinner aponta os reforços positivos, aqueles feitos com atenção, aprovação, afeição e submissão; os negativos estão no âmbito da punição “[...] é mais frequentemente administrado por outros na forma de estimulação aversiva incondicionada ou de desaprovação, desprezo, ridículo, insulto, etc.”.

O estímulo social, outra variável presente no ambiente, tem como característica, segundo Skinner, a propriedade de que “[...] muitas vezes uma outra pessoa é fonte importante de estimulação.” (1981, p. 288). Na leitura e análise de um estímulo social é

importante não o dissociar do padrão cultural de significação para os envolvidos numa dada situação comportamental, pois os padrões podem apresentar grandes diferenças de sentido consoante o lugar e o tempo em que ocorra. O autor enfatiza a ideia de que:

Os estímulos sociais são importantes porque os reforçadores sociais com os quais se relacionam são importantes. Um exemplo do poder surpreendente de um evento aparentemente trivial é a experiência comum de 'olhar alguém nos olhos'. Sob certas circunstâncias a mudança no comportamento que se segue pode ser considerável, e isto leva à crença de que alguma compreensão 'não-física' passe de uma pessoa para outra. (SKINNER, 1981, p. 290).

É irrefutável a apreciação feita por Skinner quanto à importância de levar em consideração o estímulo social na análise do comportamento humano quanto ao efeito reforçador da ação de um indivíduo. No ambiente educacional é evidente que a postura do professor, a figura líder do grupo, modela comportamentos nos alunos via reforço positivo ou negativo. E mesmo no que diz respeito aos padrões culturais de conduta, é curioso observar que alguns estímulos considerados reforços negativos, em certos grupos, é um reforço positivo. Como exemplo, em alguns grupos de adolescentes moradores de rua, um tapa estralado na nuca significa uma deferência, pois é um cumprimento reservado tão somente àqueles que pertencem ao grupo e são aceitos por todos.

No caso específico de análise do comportamento social, a unidade mínima de interação entre dois indivíduos, num determinado ambiente, é o episódio social, entendido quando um comportamento de um indivíduo A disponibiliza eventos que afetam o comportamento do indivíduo B. Quando este responder, sua resposta disponibiliza eventos que afetam o comportamento do indivíduo A. Tendo o ambiente educacional como foco, no qual as interações ocorrem de modo instável, afirma-se que os comportamentos sociais decorrentes são multideterminados e os ambientes sofrem mudanças marcantes e rápidas. Dentre os episódios sociais analisados no comportamento humano, Skinner aponta o

episódio verbal como de suma importância, destacando a complexidade que o envolve, dada a sua interação instável.

Outra variável indispensável na leitura e análise do comportamento social é a do controle social (SKINNER, 1981, p. 301-314), sob o prisma da ação de um dos participantes (controle pessoal) e que se estende ao controle exercido pela sociedade como um todo (controle pelo grupo), pelas instituições políticas e religiosas, pela possibilidade de diversificar as agências de controle e limitar o seu poder. Como técnicas de controle pessoal, Skinner comenta a eficácia da força física e suas desvantagens e aponta outras formas possíveis de controle, a saber: o reforço, estímulo aversivo, punição, contingência de reforço, privação e saciação, emoção e o uso de drogas.

Do que Skinner propõe ser necessário para o estudo científico do comportamento humano, aqui brevemente relatado, fica posta a concepção monista do behaviorismo, que defende a leitura e análise das interações comportamentais numa perspectiva orgânica, como um todo. Isto compreende perceber e apreciar a história da aprendizagem do indivíduo, as maneiras de vivenciar diferentes situações e como desenvolve formas de lidar com o ambiente. Deste entendimento decorre que a personalidade se forma na medida em que se lida com o ambiente e, por isso mesmo, ela se transforma no decorrer da vida.

Esta discussão comportamental, segundo Maccoby (1995) torna-se de suma importância quando a questão é a socialização das crianças, já que é na infância o momento ideal de desenvolver a personalidade, a partir do aprimoramento de habilidades sociais como a empatia, por exemplo. O processo de ressocialização ocorre em qualquer fase da vida, porém, na infância, ocorre de maneira mais tranquila, mais fácil. Com os adultos, o processo envolve a ação de desaprender, o que, quase sempre, está envolto em mecanismos de resistência.

Vídeo: Empatia, se colocando no lugar do outro

No que diz respeito às crianças, inquire-se sobre o papel dos pais na ação de promover comportamentos que tenham funcionalidade e adequação social, visando a construção de valores para otimizar o convívio social. Tal questionamento leva a mais uma pergunta: quais juízos de valores incidem na escolha de um comportamento em detrimento de outro? A resposta está, segundo Skinner, na escolha do que é apropriado nas diferentes culturas. Por conseguinte, a definição segue padrões de contingências culturais.

Ainda em relação aos pais, Maccoby alerta sobre a necessidade de criar espaços na família para a passagem dos valores sociais por meio da criação de laços afetivos. Desta maneira, a valência afetiva tem papel preponderante na socialização dos filhos, cujos comportamentos são monitorados quando se percebe uma efetiva mudança de valores entre eles. Implica, segundo a autora, que as crianças desenvolvam comportamentos empáticos alicerçados no intuito de fazer algo de bom para a humanidade, pois as famílias têm suma importância como agentes socializadores ao se pensar na organicidade da sociedade como um todo.

Schlinger, em *Social and emotional development* (1995) afirma que o desenvolvimento moral ocorre, de forma mais efetiva, a partir da idade de dois a três anos, e faz alusão a estudos feitos com dois grupos de crianças que cresceram com os pais e frequentaram a pré-escola e que apresentaram diferentes níveis de desenvolvimento moral. No primeiro deles, prevaleceu o comportamento agressivo, egoísta, amoral, com a incapacidade de construir regras. No segundo, as crianças se propunham a auxiliar, dividir e apresentavam comportamento menos egoísta e agressivo.

Schlinger afirma que o desenvolvimento moral, do ponto de vista do entendimento analítico-comportamental, decorre das interações. Portanto, é adquirido e evolui no

transcurso da existência humana. As interações, por sua vez, de início, são guiadas pelas práticas parentais e envolvem categorias de substrato cultural que apontam, indicam e ajudam a definir o certo e o errado mas que incidirão e se aperfeiçoarão, no indivíduo, com as práticas comportamentais, num ambiente social.

Neste momento importa chamar a atenção para o fato de que existem questões fisiológicas, intrínsecas, que impedem o aprimoramento moral da pessoa. Como exemplo, a sociopatia, característica de cunho biológico, inato, que mesmo apresentando um marcador familiar, não apresenta solução, já que o portador não forma a empatia; pode, sim, criar estratégias de controle do outro, utilizando da simulação de comportamentos empáticos.

Vídeo: Sem Censura - Sociopata - Ana Beatriz Silva Pt.1/2

Vídeo: Sem Censura - Sociopata - Ana Beatriz Silva Pt.2/2

Sugestão de filme: A Ira de um Anjo (baseado em fatos reais)

A partir do constatado nos dois grupos de crianças, por meio da visão analítico-comportamental, Schlinger conclui que o comportamento moral é operante como qualquer outro, é aprendido, ou não, mediante reforços positivos ou negativos de outrem, via incorporação de um hábito. E isso é observável no comportamento humano, segundo Skinner (1981), por meio daquilo que se vê e faz num ambiente e tem consequências no plano das interações sociais.

Por conseguinte, Schlinger defende a necessidade de gerar comportamentos pró-sociais desde a mais tenra infância, que implicam saber dividir, ajudar (tanto o aparato físico, motor, como o conforto no plano emocional) e cooperar. Tais elementos, intrínsecos a qualquer comportamento moral, para o autor, estão presentes nas seguintes modalidades de comportamento pró-social:

a) altruísta – quando a pessoa abre mão do prazer imediato em favor de outrem;

b) empático – capacidade de colocar-se no lugar do outro. Quando isso acontece, com a retirada do aversivo, ocorre a sensibilização e a mobilização no sentido de dividir, ajudar e cooperar pró-socialmente. E é pelas consequências do comportamento empático que a pessoa molda o seu repertório.

Formar comportamentos altruístas e empáticos de modo a criar um repertório próprio, para os pesquisadores Almir e Zilda Del’Prette (2001) implica numa aprendizagem de desempenhos em diferentes contextos sociais – o familiar (relações conjugais, relação pais-filhos), o escolar e o de trabalho. Essa habilidade constrói-se na medida em que a pessoa aprende a leitura de sinais (explícitos ou sutis), exercitando a capacidade de selecionar e aperfeiçoar essa leitura para só então decidir reagir ou não. E, por fim, de saber avaliar apropriadamente os seus juízos e as suas competências a respeito da demanda social em questão, frente às inúmeras e “[...] diferentes demandas das situações sociais a que somos cotidianamente expostos.” Continuam os autores: “O termo demanda pode ser compreendido como ocasião ou oportunidade diante da qual se espera um determinado desempenho social em relação a uma ou mais pessoas.” (p. 46).

Almir e Zilda Del’Prette trazem preciosas contribuições para o campo da Psicologia que se ocupa das habilidades sociais com inúmeras publicações científicas a respeito. Assista à entrevista concedida pela professora Zilda ao SPTV.

Vídeo: Habilidades Sociais e Convicência

A identificação das demandas sociais depende da capacidade da pessoa em saber ler o ambiente social. Para que isso ocorra os autores mencionam com necessário:

1. Atenção aos sinais sociais do ambiente (observação e escuta);
2. Controle da emoção nas situações de maior complexidade;
3. Controle da impulsividade para responder de imediato;
4. Análise da relação entre os desempenhos (próprios e de outros) e as consequências que eles acarretam. (2001, p.47)

A assertividade surge, então, como importante componente da habilidade social, ao lado de outros como a valorização, aceitação e a valência afetiva do modelo. O comportamento, para ser assertivo, apoia-se nas seguintes bases, segundo exposição feita em sala de aula por Löhr (30/09/2010):

- demonstração dos próprios sentimentos sem agredir o outro;
- saber fazer valer seus direitos sem prejudicar o outro;
- manifestar-se de forma apropriada, sabendo usar as palavras;
- dizer o que é necessário ser dito, sem desrespeitar o outro;
- saber falar de si, usando a primeira pessoa (p.ex., “eu penso que...”);

- ter o foco em si e nas próprias emoções, sendo claro e objetivo;
- usar um tom de voz que não agrida o outro;
- quando a pessoa opta por não falar, e não por medo de falar.

Vídeo: Agressivo, passivo ou assertivo?

O comportamento assertivo está intrinsecamente relacionado à questão da construção da própria identidade social, do sentimento de pertença do indivíduo, como também do exercício da habilidade de autocontrole, já que para se tornar um hábito, muitas vezes é necessário que seja exercitado a médio ou longo prazo.

Estudos recentes mostram que um repertório social deficitário afeta o rendimento e o desempenho escolar e a vida familiar, e desencadeia problemas psicológicos. E, no âmbito das organizações, “[...] indivíduos com bom relacionamento interpessoal são mais saudáveis, menos propensos às doenças e também mais produtivos no trabalho.” (DEL’PRETTE ; DEL’PRETTE, 2006, p. 1).

Um treinamento em habilidades sociais (THS), no ambiente escolar, para todos os envolvidos no processo educacional, é uma possibilidade que se descortina de preparação para a ocorrência do desenvolvimento humano em toda a sua amplitude, já que as relações humanas se efetivam, de modo positivo, via comportamentos pró-sociais, criando um ambiente social propício ao ensino e à aprendizagem, à difusão e produção do conhecimento.

Tal propósito contribui para o combate ao bullying no ambiente escolar, pois o empenho em promover atividades cooperativas, via de regra, dilui, ou mesmo acaba, com o controle e o poder que se exerce sobre o outro. O bullying consiste num mecanismo de controle por coerção, no intuito de mostrar superioridade e concentrar a atenção. O

comportamento coercitivo visa atemorizar, humilhar e provocar aversão nos controlados; quanto ao controlador, quanto mais intensa é a sensação de mando, maior será o seu prazer em praticar tais atos.

A presença do bullying no espaço escolar é entendida, segundo Sousa e Löhr (2007), também como resultado do confinamento em espaços restritos, o que gera conflitos e competições. A escola tendo como objetivos o desenvolvimento de habilidades sociais, favorece a conquista de metas coletivas e, muitas vezes, estimula a competição entre os indivíduos. O bullying é a exacerbação dessa competição entre aqueles que apresentam baixo nível de empatia, pouca habilidade em resolver problemas e leitura distorcida do ambiente.

Para as autoras, tal ocorre, comumente, entre os adolescentes com falhas no desenvolvimento de habilidades sociais porque é neste período tão delicado que se verifica a expansão dos horizontes sociais e os jovens procuram espaços de autoafirmação para neles imprimir o seu estilo de vida e chamar a atenção sobre si. Nesta fase, o prazer é imediato e infringir regras constitui uma forma indelével de se obter grandes prazeres.

Com padrões de má adaptação persistentes, o jovem adolescente cria um novo código de funcionamento social no qual ele, como controlador, mostra a força (os fins justificam os meios); o poder de conquista (desrespeito às necessidades dos outros) no intuito de ser o mais popular (via temor e ostentação de superioridade). Já o controlado, com os seus direitos violados e sendo alvo de chacotas, procura um isolamento problemático e afastamento do grupo. (SOUSA; LÖHR, 2007, p.154).

As pesquisadoras mencionam as consequências desastrosas do bullying em espaços de convívio social, sobretudo nas escolas, como a ansiedade e a depressão, causando sérios danos emocionais em adolescentes. Eis o quadro com alguns elementos caracterizadores do bullying:

QUADRO 1 - ELEMENTOS CARACTERIZADORES DO BULLYNG:

<p>Do ponto de vista das VÍTIMAS</p>	<p>pobre funcionamento psico-social:</p> <ul style="list-style-type: none"> • são retraídos, depressivos, ansiosos, quietos; • apresentam pouco comportamento pró-social 	<p>evidências:</p> <ul style="list-style-type: none"> • pais que agem pelos filhos, não permitindo o desenvolvimento das suas habilidades sociais; • meninos: superproteção materna; • meninas: rejeição materna 	<p>PRECISAM DE ESPAÇO PARA FORTALECER AS EMOÇÕES</p>
<p>Do ponto de vista dos AUTORES</p>	<p>pobre funcionamento psico-social:</p> <ul style="list-style-type: none"> • são agressivos, impulsivos, hostis, dominantes, anti-sociais, não cooperativos; • apresentam insegurança e ansiedade; • querem o controle social; • não se afetam com a dor e o sofrimento das vítimas. 	<p>evidências:</p> <ul style="list-style-type: none"> • famílias que fazem uso da disciplina física; • hostilidade; • rejeição; • pouca habilidade na resolução de problemas; • permissivos à agressão; • ensino do revide. 	<p>NECESSITAM APRENDER OUTRAS FORMAS DE SE RELACIONAR E DE USUFRUIR OS BENEFÍCIOS DAS INTERAÇÕES – RESPEITO, COOPERAÇÃO E RECIPROCIDADE</p>
<p>Do ponto de vista dos AUTORES/VÍTIMAS</p>	<p>pobre funcionamento psico-social:</p> <ul style="list-style-type: none"> • apresentam alto nível de agressividade e depressão; • rebaixamento do desempenho acadêmico; • baixo nível de comportamento pró-social; • baixo nível de autocontrole, aceitação e autoestima 	<p>evidências:</p> <ul style="list-style-type: none"> • pais pouco envolvidos com os filhos; • pais hostis e rejeitadores. 	<p>PRECISAM DE ESPAÇO PARA FORTALECER AS EMOÇÕES</p> <p>NECESSITAM APRENDER OUTRAS FORMAS DE SE RELACIONAR E DE USUFRUIR OS BENEFÍCIOS DAS INTERAÇÕES – RESPEITO, COOPERAÇÃO E RECIPROCIDADE</p>

(Fonte: SOUSA; LÖHR, 2007, p.155-156)

Quanto ao manejo e à prevenção do bullying, Sousa e Löhr (2007, p.156-160) apresentam um repertório de possibilidades e a opinião de alguns pesquisadores, que são resumidas no quadro a seguir:

QUADRO 2 - MANEJO DO BULLYNG - AÇÕES JUNTO AO AUTOR E À VÍTIMA

DAKE; PRINCE; TELIJOHANN	WONG	OLWEUS	NO BRASIL
<ul style="list-style-type: none"> • manejo por meio de ações amplas em toda a escola; • avaliação do problema; • formação de um grupo de intervenção e prevenção; • realização de dias de conferência; • supervisão nos intervalos de aula; • conversas com os abusadores, as vítimas, e os respectivos pais. 	<ul style="list-style-type: none"> • assistência aos estudantes; • encaminhar os estudantes envolvidos aos profissionais competentes para assisti-los; • promover o bom relacionamento entre os pais, os professores e os alunos. 	<p>desenvolve um programa pioneiro na Noruega que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • estabelece regras • claras nas escolas; • prevê o envolvimento ativo dos professores e dos pais; • defende a necessidade de maior conscientização dos problemas (eliminar mitos); apoio e proteção às vítimas; • deve estar clara a visão dos objetivos educacionais para a população envolvida. 	<p>“Educar para a paz” (FANTE, 2005):</p> <ul style="list-style-type: none"> • conscientizar os alunos a partir da análise da própria vivência; • desenvolver a empatia e as habilidades sociais para a erradicação do bullying; • comprometer alunos com o bem comum e promovê-los a agentes de transformação; • o desenvolvimento de habilidades sociais deverá ocorrer na escola e na família; • a ideia é a prevenção para impedir a disseminação do bullying.

(Fonte: SOUSA e LÖHR, 2007, p.157-158)

Após a exposição e algumas apreciações a respeito da análise teórica do comportamento humano e o desenvolvimento de habilidades sociais, os dois quadros revelam que a prevalência do bullying no ambiente escolar mostra um padrão de comportamento oposto à sobrevivência humana. Esta constatação, feita por Souza e Löhr (2007), por si só conclama a todos os envolvidos no processo educacional, particularmente os pais, professores, pedagogos e diretores das escolas, a desenvolverem comportamentos pró-sociais no sentido de pensar e desenvolver soluções.

Na introdução deste breve ensaio, a proposta foi a de desenvolver as habilidades sociais por meio de práticas teatrais no espaço que a disciplina Artes dispõe na escola. É uma maneira de contribuir para prevenir e impedir a disseminação do bullying no ambiente escolar.

Porém, é necessário que fique evidenciado o papel da arte na educação e, por conseguinte, do ensino do teatro na escola. Com os devidos cuidados para jamais diminuir ou restringir a função da arte enquanto disciplina, importa também, neste momento, posicionar-se teoricamente sobre o teatro (como arte) na educação e suas possibilidades educativas por meio de algumas práticas teatrais como o jogo dramático e o jogo teatral.

O TEATRO (COMO ARTE) NA EDUCAÇÃO

Segundo Cebulski (2007), o teatro como trabalho humano de criação artística é o espaço em que o próprio homem, em toda a sua extensão, desvela-se, como indivíduo – ser histórico e social. Pertencente ao campo da arte, acolhe a realidade para conhecê-la, interpretá-la e recriá-la por meio de símbolos. Neste sentido, são tomadas por empréstimo formas de expressões de outras modalidades das artes, como a literatura, a música, a dança e as artes plásticas, para compor ou sobrepor o foco em questão da realidade, conferindo-lhe

um caráter particular. Por exprimir o homem do seu tempo nas suas relações com a realidade, o teatro realiza uma função crítica, pois, ao pôr em cena as ações e as relações humanas, bem como os valores que lhes subjazem, promove uma visão objetiva da realidade, uma reflexão e abre possibilidades para o redirecionamento das práticas no âmbito da sociedade.

Tais argumentos sobre a importância da arte (e do teatro) no contexto da vida humana, justificam também a sua presença enquanto disciplina, no currículo escolar. Mas antecede a essa questão outra, de maior amplitude e abrangência, definidora de todas as demais: os fundamentos do teatro na educação.

O cuidado que a tomar ao se debruçar sobre os fundamentos do teatro na educação, porém, é o de esclarecer e se posicionar quanto a um problema de fundo: no que tange ao ensino do teatro, como encaminhar o exercício de atividades teatrais com crianças e adolescentes, há que se privilegiar a questão educacional ao transmitir conhecimentos e valores, dando ênfase ao seu caráter instrumental, ou visar o teatro como arte, pelo valor intrínseco que tem, enquanto manifestação artística?

Explicitando a questão, para Eisner o ensino da arte (do teatro) segue, então, duas posições. A primeira delas e a mais difundida entre os profissionais da educação é a contextualista, na qual o ensino do teatro é posto com o objetivo pedagógico de difundir outros saberes, desenvolver um ou outro aspecto psicológico ou corporal ou então contextualizar conflitos subjetivos ou sociais, estimulando a compreensão do homem enquanto ser político, que não só pode como deve fazer uso da liberdade para atuar/ transformar o meio em que vive (EISNER apud KOUDELA, 1992, p. 17-18).

A segunda vertente, para o autor, é a essencialista, que vê na arte – e no teatro - um campo específico do conhecimento humano que possibilita ao aluno, visto como indivíduo, experiências únicas de caráter estético, que auxiliam na condução e construção de sua formação educacional.

Argumentar que a justificativa para a arte-educação reside nas contribuições que pode dar para a utilização do lazer, que auxilia o desenvolvimento da coordenação motora da criança pequena, que fornece liberação de emoções é algo que pode ser realizado por uma série de outros campos de estudo da mesma forma. O valor primeiro da arte reside, a meu ver, na contribuição única que traz para a experiência individual e para a compreensão do homem. As artes visuais lidam com um aspecto da consciência humana a que nenhum outro campo se refere: a contemplação estética da forma visual. As outras artes lidam com outras modalidades sensoriais diferentes, enquanto a ciência e as artes práticas têm outros objetivos (EISNER apud KOUDELA, 1992, p. 18).

A abordagem essencialista apregoa o ensino do teatro enquanto uma forma de educação estética, mediante a qual o aluno, por meio de estímulos advindos de diversas experiências expressivas (corporal, vocal, por exemplo), pode melhor expressar sua imaginação criativa: “Na visão tradicional, o teatro tinha apenas a função de preparar o espetáculo, não cuidando de formar o indivíduo” (KOUDELA, 1992, p.18).

Para JAPIASSU (2003), embora o ensino do teatro, para fins de estudo e delimitação científica, esteja dividido em duas vertentes, a contextualista e a essencialista, no plano da prática pedagógica essas duas dimensões estão presentes, ora com fronteiras bem definidas, ora se interpondo, interpenetrando-se, de modo a ampliar ao máximo as possibilidades educativas.

No presente estudo defende-se não restringir o ensino do teatro somente a uma das concepções vigentes - contextualista ou essencialista –,mas promover uma aliança entre ambas, cujo efeito imediato é resgatar a totalidade das possibilidades estéticas e pedagógicas do teatro, tendo-se em vista a promoção do desenvolvimento humano. Na proposta que acompanha este ensaio, que enuncia e procura exemplificar a possibilidade de desenvolver as habilidades sociais dos alunos pela via do teatro, ocorre a fusão das duas concepções, cujo ganho é ampliar a discussão sobre a necessidade de valores e a promoção de comportamentos pró-sociais, aliado à experiência lúdica e ao conhecimento estético que só a arte proporciona aos indivíduos.

O TEATRO NA ESCOLA

No Brasil, principalmente a partir dos anos 80 e 90, avolumam-se as pesquisas desenvolvidas sobre o teatro na educação e o teatro escolar. Destaca-se as vertentes que trabalham com os alunos, via a abordagem estética: o Teatro de Animação, os Jogos Dramáticos e Teatrais, a Improvisação e a Encenação Teatral. Já em relação à abordagem instrumental do ensino do teatro, ganham força as pesquisas na linha do Psicodrama Pedagógico, pois no espaço escolar incidem fortíssimas repercussões de ordem emocional sofridas pelos alunos.

Acredita-se que em todas estas formas de se desenvolver o teatro na escola estão presentes todas as dimensões que fazem parte de uma atividade artística, desempenhando, ao mesmo tempo, a sua função humano-social: o teatro como forma de conhecimento, de expressão e desenvolvimento da consciência crítica. Do ponto de vista instrumental, nas práticas teatrais, estão presentes os elementos necessários para o desenvolvimento das habilidades sociais, por meio do exercício da assertividade, da empatia, da capacidade de leitura do ambiente social e identificação das demandas, da valorização, aceitação e a valência afetiva do modelo, entre outros requisitos necessários, apontados pelos teóricos da análise do comportamento humano.

Para fins do presente estudo e das suas delimitações, o enfoque é nos Jogos Dramáticos e Jogos Teatrais, que trazem no seu bojo possibilidades educativas tanto no fundamento essencialista quanto instrumental, como é analisado a seguir.

JOGOS DRAMÁTICOS

Livro: *O Jogo Dramático Infantil (Child Drama)*

Slade desenvolve o Child Drama, traduzido no Brasil como Jogo Dramático Infantil, em escolas inglesas na primeira metade do século passado, entendendo-se como “[...] uma forma de arte por direito próprio; não é uma atividade inventada por alguém, mas sim o comportamento real dos seres humanos” (SLADE, 1978, p. 17). A base do Jogo Dramático é a brincadeira, essencial para o desenvolvimento infantil no que diz respeito à capacidade cognitiva e emocional. O jogo dá-se de forma projetada (quando a ação do corpo é mínima em relação à projetada mentalmente num objeto, por exemplo, o que confere ao jogador grande poder de absorção) ou de forma pessoal (a criança representa com seu corpo a ação, de maneira sincera). Caso a criança não jogue, não brinque com essas duas formas de jogo, não saberá dosar essas forças, a absorção e a sinceridade, comprometendo o seu equilíbrio na fase adulta, a própria “[...] construção do Homem, em todo o seu comportamento e na sua capacidade de se adaptar à sociedade.” (idem, 1978, p. 20).

No Jogo Dramático não há público no sentido tradicional, “[...] todos são fazedores, tanto ator como público, indo para onde querem e encarando qualquer direção que lhe (sic) apraz (sic) durante o jogo.”; todo o espaço é utilizado para que haja a ação e “[...] a tarefa do professor é a de aliado amoroso.” O envolvimento no jogo deve ser sincero, no qual “[...] o sentimento intenso de realidade e experiência [só é] atingido totalmente no processo de atuar, representar, com absorção.” (SLADE, 1978, p. 18).

Desta maneira, Slade defende o Jogo Dramático como atividade lúdica que auxilia na preparação da personalidade, e não como atividade teatral em si, com o qual concorda Desgranges, “[...] já que não estabelece uma relação palco-platéia, ou a preocupação de construção de um discurso cênico.” (2006, p. 93).

Porém, a gradual evolução do Jogo Dramático até os dias atuais o caracteriza, segundo Desgranges, como

[...] uma atividade grupal, em que o indivíduo elabora por si e com os outros as criações cênicas, valendo-se das apresentações no interior das oficinas como um meio de investigação e apreensão da linguagem teatral. Desenvolvem-se, no decorrer do processo, as possibilidades expressiva e analítica, exercitando o participante tanto para dizer algo através do teatro, quanto para uma interpretação aguda dos diversos signos visuais e sonoros que constituem uma encenação teatral; estimulando-o, ainda, a tornar-se um observador atento em sua relação com as diversas produções espetaculares. (2006, p. 95)

O Jogo Dramático propicia, para o autor, uma forma de trabalhar conteúdos específicos do teatro, de maneira educativa, por meio de atividades em que é possível analisar a realidade do mundo nas ações cotidianas, vistas e repetidas no jogo, às vezes exaustivamente, de modo que todos os elementos expressivos, muitos deles comportamentais, ganhem destaque e não só o verbal, a palavra. O caráter improvisacional do Jogo Dramático é ressaltado: os jogadores-atores são livres para criar, a partir de determinada proposta, indo, por vezes, além do inicialmente solicitado ou acordado, pois a intensidade e sinceridade, se preservadas, conduzem a tal desfecho. Cabe ao professor garantir esse clima de espontaneidade e responsabilidade, como também preservar o caráter estético do jogo, no sentido de que a ação não se torne “[...] mera cópia dos padrões estéticos difundidos pelos veículos de comunicação de massa [...]” (DESGRANGES, 2006, p. 95-96).

JOGOS TEATRAIS

Vídeo: *Viola Spolin - Vida e obra*

O sistema de Jogos Teatrais, desenvolvido por Viola Spolin, na metade do século XX, é divulgado no Brasil com a tradução do seu livro *Improvisação para o Teatro* (1987).

Nele, o trabalho pedagógico com o teatro, na educação, fundamenta-se na improvisação e nas interações ocorridas entre os sujeitos, bem como na assimilação de algumas formas convencionais de expressão teatral. Japiassu fornece, resumidamente, os elementos fundamentais para operacionalizar o sistema:

1) O foco ou ponto de concentração do jogador durante a busca de solução para os desafios postos pelo professor ou coordenador; 2) a instrução do professor ou coordenador dos trabalhos durante a resolução do problema pelos jogadores; 3) a plateia ou os observadores do jogo teatral, constituída por parte dos jogadores que integram o grupo de trabalho com a linguagem teatral; 4) a avaliação coletiva dos resultados obtidos, compartilhada por todos os membros do grupo (jogadores-atuantes e jogadores-observadores). (2003, p. 35, grifos no original).

Os Jogos Teatrais são aplicados no Brasil - com o enfoque na educação escolar - para o ensino do teatro numa perspectiva pedagógica essencialista, embora Spolin reconheça também o caráter instrumental, por ser o jogo “[...] uma forma natural de grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessários para a experiência.”, fornecendo um ambiente favorável para um entendimento mais verdadeiro entre os sujeitos. (SPOLIN, 1987, p. 04).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES SOCIAIS NO JOGO DRAMÁTICO E NO JOGO TEATRAL

O jogo dramático e o jogo teatral, enquanto modalidades teatrais que possibilitam ao indivíduo (alunos, pais, professores, etc.) a vivenciar outros papéis, por meio da representação de personagens que contam histórias que falam dos dramas humanos, permite o desenvolvimento de muitas facetas e dimensões. Interessa, neste momento, evidenciar aqueles ligados à esfera do comportamento humano, cujo exercício constante,

via educação escolar, promove o acréscimo de habilidades sociais, o que incrementa soluções no plano das relações e ações dos indivíduos, numa vida em sociedade.

Portanto, o jogo dramático, como o jogo teatral são reveladores do comportamento individual em situação de grupo. O exercício da simulação, via representação, fornece aos envolvidos nos jogos a segurança emocional necessária para que não haja a exposição psicológica sem a presença de um profissional devidamente habilitado (psicólogo ou psiquiatra) para ampará-lo e orientá-lo quando das expressões das mazelas e dificuldades humanas. Isto não significa que o professor de teatro não deva se preocupar com a sua formação e o desenvolvimento das próprias habilidades sociais para o enfrentamento e encaminhamento correto das situações. O ideal é que os professores contem com o suporte psicológico, no decorrer do exercício do magistério, já que o seu cotidiano é povoado de experiências marcantes com aquilo que os alunos trazem do seu repertório existencial.

E é nesse ambiente educacional que o jogo dramático e o jogo teatral oferecem a possibilidade de exibir a realidade humana colocando o indivíduo como parte vital do processo. Tanto o jogo dramático como o jogo teatral são interacionais e, para que eles ocorram, é necessário que se estabeleça um pacto entre os participantes, em torno de uma meta comum, tendo o outro como mediador. O resultado do jogo apresenta, de modo a não deixar dúvidas, como o comportamento de um influencia o outro, num mecanismo de ação-reação e também de reforço social.

Quanto ao estímulo social, sua presença está, supostamente, garantida nestas situações de jogo, pois advém tanto do seu caráter lúdico de interação com o outro, como da presença do professor-mediador, como aliado amoroso no jogo dramático, segundo Slade, ou na forma de orientador das atividades do jogo teatral. Outra variável indispensável na leitura e análise do comportamento social presentes nas dinâmicas dos jogos dramáticos e jogos teatrais é a do controle social sob o prisma da ação de um dos

participantes (controle pessoal) e que se estende ao controle exercido pela sociedade como um todo (controle pelo grupo).

A questão da socialização das crianças está na base dos fundamentos tanto do jogo dramático como do jogo teatral. Desta maneira, vivenciá-los na infância é a situação e o momento ideal de desenvolver a personalidade a partir do aprimoramento de habilidades sociais, como a empatia, o altruísmo e o comportamento assertivo, por exemplo. A necessidade de desenvolver comportamentos pró-sociais, desde a mais tenra meninice, implica saber dividir, ajudar (tanto o aparato físico, motor, como o conforto no plano emocional) e cooperar, que trazem, no seu bojo, a construção de juízos de valores, que incidem na escolha de um comportamento em detrimento de outro. E todos estes elementos encontram-se nos jogos dramáticos e teatrais, por meio das atividades nas quais é possível analisar o comportamento humano nas ações cotidianas, vistas e repetidas no jogo.

Outra importante habilidade social a ser desenvolvida - a identificação das demandas sociais, dependentes da capacidade da pessoa em saber ler o ambiente social - é intrínseca na situação dos jogos, tanto dramáticos como teatrais. Neles estão presentes todos os quesitos abaixo elencados como fundamentais, também, no processo de identificação e leitura do ambiente social, bem como do desenvolvimento da assertividade:

- atenção aos sinais sociais do ambiente (observação e escuta);
- controle da emoção nas situações de maior complexidade;
- controle da impulsividade para responder de imediato;
- análise da relação entre os desempenhos (próprios e de outros) e as consequências que eles acarretam.

No manejo e controle do bullying, o comportamento assertivo evidencia-se na dinâmica interna e externa dos jogos teatrais e dramáticos, sem o qual eles não logram êxito. Por não abrir mão da cooperatividade, as práticas requerem o exercício da habilidade de autocontrole em favor ações que integram o social. Também servem como estímulo ao desenvolvimento de outras formas de relacionamento, pela análise das próprias vivências enquanto jogadores, a partir do simulado durante os jogos, (situações e personagens).

Acredita-se, portanto, que sem abrir mão do caráter artístico, os jogos dramáticos e teatrais ligam-se ao desenvolvimento das habilidades sociais porque o humano é contemplado de maneira não fragmentada, orgânica, como bem defende Skinner.

REFERÊNCIAS

AMARAL, A. M. do. Teatro de formas animadas: máscaras, bonecos e objetos. 2. ed. São Paulo: USP, 1993.

CEBULSKI, M. C. O teatro, com arte, na escola: possibilidades educativas da tragédia grega Antígone. Dissertação de Mestrado, Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, 2007.

Del’Prette, A.; Del’Prette, Z. Contextos e demandas de habilidades sociais. In: Psicologia das relações interpessoais: vivência para o trabalho em grupo. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

_____. Habilidades sociais: conceito e campo teórico-prático. Texto on-line, disponibilizado em [HTTP/WWW.rihs.ufscar.br](http://WWW.rihs.ufscar.br), em dezembro de 2006.

DESGRANGES, F. Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo. São Paulo: Hucitec, 2006.

DINIZ, G. J. R. Psicodrama pedagógico e teatro/educação. São Paulo: Ícone, 1995.

JAPIASSU, R. Metodologia do ensino do teatro. 2. ed. São Paulo: Papirus, 2003.

KOUDELA, I. D. Jogos Teatrais. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

MACCOBY, E. E. The role of parents in the socialization of children: an historical overview. In: A century of developmental psychology. 2. ed. Washington D.C.: American Psychological Association, 1995.

PUPO, M. L. de S. B. Palavras em jogo: textos literários na arte-educação. Tese de livre-docência. São Paulo, ECA/USP, 1997.

REVERBEL, O. Um caminho do teatro na escola. São Paulo: Scipione, 1989.

SCHLINGER, H. D. Jr. Social and emotional development II. In: A behavior analytic view of child development. New York: Kaipp, 1995.

SKINNER, B. F. Ciência e comportamento humano. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

SLADE, P. O jogo dramático infantil. São Paulo: Summus, 1978.

SOUSA, G. C. B.; LÖHR, S.S. Reflexões sobre bullying: contribuições da análise do comportamento à educação. In: DINIS, N. F.; BERTUCCI, L. M. (org.). Múltiplas faces do educar: processos de aprendizagem, educação e saúde, formação docente. Curitiba: UFPR, 2007, p. 151-160.

SPOLIN, V. Improvisação para o teatro. São Paulo: Perspectiva, 1987.