



Universidade Federal da Bahia
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

**O Teatro-Educação enquanto elemento curricular no meio rural:
o caso da Escola Comunitária Brilho do Cristal**

RILMAR LOPES DA SILVA

Salvador-Bahia

2005

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

RILMAR LOPES DA SILVA

**O Teatro-Educação enquanto elemento curricular no meio rural:
o caso da Escola Comunitária Brilho do Cristal**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Coelho Borges Farias

Co-orientador: Prof. Dr. Roberto Sanches Rabêlo

Salvador - Bahia

2005

S586 Silva, Rilmar Lopes da.

O teatro-educação enquanto elemento curricular no meio rural: o caso da Escola Comunitária Brilho do Cristal / Rilmar Lopes da Silva.- 2005.

177 f.: il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Coelho Borges Farias.

1. Teatro na Educação. 2. Currículos. 3. Pedagogia crítica. I. Farias, Sérgio Coelho Borges. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDU – 371.332



Universidade Federal da Bahia
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

RILMAR LOPES DA SILVA

**O Teatro-Educação enquanto elemento curricular no meio rural:
o caso da Escola Comunitária Brilho do Cristal**

Dissertação para obtenção do grau de mestre em Educação

Salvador, 13 de julho de 2005

Banca Examinadora

Sérgio Coelho Borges de Farias
Dr. em Arte-Educação, USP
Universidade Federal da Bahia _____

Isa Maria Faria Trigo
Dra. em Artes Cênicas, UFBA
Universidade Estadual da Bahia _____

Roberto Sidnei Macedo
Dr. em Educação, UFBA
Universidade Federal da Bahia _____

Dedico esta dissertação a todas as crianças que experimentaram o lugar do palco ou o lugar da platéia no Teatro do Brilho do Cristal.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, que sempre me lembrou da importância do estudo.

Ao meu pai e a meus irmãos, pelos nossos Jogos Dramáticos.

A Michael, meu companheiro, que esteve sempre ao meu lado, na concepção, na gestação e no nascimento dessa dissertação.

Ao meu irmão Rui, que me apresentou o Teatro e foi meu primeiro diretor teatral quando eu tinha apenas 14 anos de idade.

Às minhas filhas Ana, Flora e Rosa, que com seus Jogos Dramáticos me fizeram refletir a importância do Teatro na Escola.

À Sérgio Farias, que me trouxe de volta para a Universidade, para o Teatro-Educação e que, acreditando no meu trabalho, dispôs-se a me orientar.

À Roberto Rabelo, pela co-orientação e pela atenção.

À todas as crianças do Brilho do Cristal.

Às professoras, bolsistas e funcionárias do Brilho do Cristal.

Aos pais, às mães, amigos e amigas do Brilho do Cristal.

À Carla Bastos pela disponibilidade para o Teatro-Educação.

À Alexandre, pela amizade que tecemos ao longo dessa caminhada e pela rapadura.

À Ana Paula, pela amizade, pelos almoços, pelas conversas e pela leitura do capítulo II, que me salvou da sigla ECBC e me devolveu *o Brilho do Cristal*.

À Isa Trigo, que me trouxe de volta para o Teatro e que sempre se colocou disponível a colaborar.

À Bernadete Porto, pela solidariedade.

À Mariana Porto, pelos encontros.

À Soraia, pelas conversas sobre currículo.

Aos professores, às professoras, aos funcionários e às funcionárias do Programa de Pós - Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

Aos professores, às professoras, aos funcionários e às funcionárias do Programa de Pós - Graduação de Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia.

Às colegas e aos colegas de sala de aula, pelo sorriso, pela escuta e pelo diálogo.

À CAPES pelo apoio financeiro à pesquisa.

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo sistematizar a prática pedagógica de Teatro-Educação enquanto componente curricular da Escola Comunitária Brilho do Cristal, no Vale do Capão, Chapada Diamantina, Bahia. A escola propõe um currículo construído numa relação dialógica, apoiando-se na Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, valorizando as vozes dos que fazem a Escola. A construção de conhecimento se dá a partir do seu contexto sócio-político-cultural de uma comunidade rural, com o intuito de formar cidadãos com capacidade de serem criativos, críticos, participativos e autônomos. A minha pesquisa tem caráter qualitativo descritivo e está organizada metodologicamente como estudo de caso, o que implicou descrever, analisar, fundamentar e registrar a experiência da prática pedagógica de Teatro-Educação no cotidiano do Brilho do Cristal. Diante da abrangência do tema estudado foi necessário delimitar o campo de pesquisa. Escolhi sistematizar e analisar especificamente a prática pedagógica de Teatro-Educação dos grupos da 3ª e 4ª série durante o primeiro semestre de 2004. Esta escolha se deu pela faixa etária dos grupos, de 10 a 13 anos, momento em que a criança tem total capacidade de assimilar de maneira organizada os elementos constituintes do Teatro. A minha sistematização é dividida em três capítulos. No primeiro capítulo discuto os referenciais teóricos utilizados, que são, principalmente, Paulo Freire, Viola Spolin e Augusto Boal. No segundo capítulo percorro o histórico singular do Teatro-Educação no Brilho do Cristal, descrevendo o processo através do qual o Teatro-Educação apareceu na ação pedagógica da Escola, a fim de contextualizar a presente experiência. No terceiro capítulo faço a análise da experiência de Teatro-Educação da 3ª e 4ª série durante o primeiro semestre de 2004 a partir da proposta pedagógica, dos planos de aulas e dos relatórios de aula da professora, além de entrevistas com os alunos e a professora. A partir desta sistematização, nas considerações finais, proponho reconstruir a proposta pedagógica de Teatro-Educação do Brilho do Cristal. A nova proposta, além de apresentar algumas mudanças em relação ao roteiro de plano de aula, propõe a inserção do Teatro-Educação numa perspectiva transdisciplinar. A análise deste novo experimento será a continuação dessa pesquisa de mestrado. A presente sistematização da prática de Teatro-Educação do Brilho do Cristal me permitiu construir um diálogo entre teoria e prática pedagógica, descrever e refletir sobre a história do Teatro no Brilho de Cristal e tornar essa experiência uma possível inspiração e referência metodológica de Teatro-Educação para outras escolas e outros educadores, fortalecendo o entendimento do papel do Ensino de Teatro no currículo da educação escolar.

Palavras chave: Teatro-Educação, Pedagogia Libertadora e Sistematização.

ABSTRACT

The present study has the purpose of systemizing the pedagogical practice of the Theater-Education as curricular component of the Communitarian School *Brilho do Cristal* in the Vale do Capão, Chapada Diamantina, state of Bahia, Brazil. The *Brilho do Cristal* proposes a curriculum constructed in a dialogical relation, supporting itself by the *Pedagogia Libertadora* of Paulo Freire, giving value to the voices of all they who make the School. At *Brilho do Cristal* the knowledge construction is made considering its social-political-cultural context of an agricultural community, with the intention to educate citizens with capacity to be creative, critical, participative and independent. My research has a descriptive and qualitative character and is metodologically organized as a case study, what implies to describe, to analyze, to fundament and to register the experience of the pedagogical practice of Theater-Education in the day-a-day of the *Brilho do Cristal*. Because of the broadness of the studied subject it was necessary to delimit the research field. I chosed to systemize and to analyze specifically the pedagogical practice of Theater-Education of the groups of 3rd and 4rd series during the first semester of 2004. This choice was made because of the ages of the children, between 10 and 13 years, in which the child has total capacity to assimilate in an organized way the constituent elements of the Theater. My systematization is divided in three chapters. In the first chapter I make the discussion of the theoretical references I used, that are, mainly, Paulo Freire, Viola Spolin and Augusto Boal. In the second chapter I cover the singular history of Theater-Education in the Brilho do Cristal, describing the process through which the Theater-Education appeared in the pedagogical action of the School, in order to contextualize the present experience. In the third chapter I make the analysis of the experience of Theater-Education of the 3rd and 4rd series during the first semester of 2004 based on the pedagogical proposal, the lesson plans and the reports of lessons of the teacher and also on interviews with the pupils and the teacher. Based on this systematization, in the final considerations, I propose to reconstruct the pedagogical proposal of Theater-Education of the *Brilho do Cristal*. The new proposal, besides presenting some changes in relation to the lesson script, considers the insertion of Theater-Education in a transdisciplinary perspective. The analysis of this new experiment will be the continuation of this research. The present systematization of the practice of Theater-Education of the Brilho do Cristal was a chance to construct a dialogue between pedagogical practice and theory, to describe and to think on the history of the Theater in the *Brilho do Cristal* and to make this experience a possible inspiration and metodological reference of Theater-Education for other schools and other educators, fortifying the understanding of the role of Theater teaching in the curriculum of school education.

Keywords: Theater-Education, Pedagogia Libertadora and Systematization.

*Ninguém educa ninguém,
Ninguém educa a si mesmo,
As pessoas se educam entre si,
Mediatizadas pelo mundo.*
Paulo Freire

SUMÁRIO

Introdução	10
Justificativa	14
Metodologia	16
I - Referencial Teórico	21
1.1 - Currículo: Construção Social e Cultural	21
1.2 - Pedagogia Libertadora	23
1.3 - Nas Trilhas do Teatro-Educação no Brasil	27
1.4 - O Jogo Como Proposta Metodológica no Teatro-Educação	32
1.4.1- Jogo Dramático Infantil	35
1.4.2 - Jogos Teatrais	37
1.4.3 - Jogos Para Atores e Não Atores	39
II – Caminhando Com o Teatro no Brilho	44
2.1- Primeiro Período: 1990 a 1997	45
2.1.1- Vai Começar o Espetáculo	45
2.1.2 - Brincando com o Teatro no Brilho	51
2.1.3 - Textos e Sub-Textos	56
2.1.4 - Tudo no Brilho Vira Teatro	66
2.1.4.1 - Ato Público	66
2.1.4.2 - Do Surgimento da Terra aos Tempos de Hoje	68
2.1.4.3 - A invasão dos Portugueses	70
2.1.4.4 - Um Minuto de Teatro	71
2.1.4.5 - O Bolo das Mães	74
2.2- Segundo Período: 1998 a 2002	76
2.3- Terceiro Período: 2002 a 2004	78

III - Passos de Uma Caminhada Investigativa	88
3.1 - Proposta Pedagógica	91
3.2 - Toda Proposta Contém uma Aposta	93
3.3 - Primeiro Momento: Acordar o corpo	95
3.4 - Segundo Momento: Dicção	98
3.5 - Terceiro Momento: Jogos Dramáticos	100
3.6 - Quarto Momento: Jogos Teatrais	103
3.7 - Quinto Momento: Construções Cênicas	108
3.7.1 - Construções Coletivas	109
3.7.2 - Montagem de Flicts	114
3.8 - Sexto Momento: Avaliação	122
3.9 - Exercício de Memória	124
IV - Considerações Finais	131
Referências	141
Anexos	147

Introdução

O presente estudo tem como objetivo geral sistematizar e analisar a prática do Teatro-Educação enquanto componente curricular da Escola Comunitária Brilho do Cristal, no Vale do Capão, Bahia.

A Escola Comunitária Brilho do Cristal fica situada no Vale do Capão, pequeno povoado com aproximadamente oitocentos habitantes, numa altitude de cerca de novecentos metros. O Vale do Capão pertence ao distrito de Caeté-Açú, no município de Palmeiras, na Chapada Diamantina, no centro geográfico do Estado da Bahia. A população aí residente é historicamente agricultora e garimpeira. Nos últimos anos, porém, o turismo cresceu muito na região, estimulando e disseminando um modelo social capitalista, de consumo, com alguns empreendedores gerando sub-empregos para a população com baixo nível educacional.

Até os anos oitenta a educação nesse lugar se encontrava em total abandono. Na sua única Escola, em sua única turma multisseriada de 1ª a 4ª série, não havia material didático, não havia água encanada, não havia banheiro, não havia professor qualificado, não havia merenda. Havia maus tratos, palmatória. Em meio a essa situação de abandono havia pais e mães que sonhavam com uma escola melhor para seus filhos.

Em 1990 visitei várias vezes o Vale do Capão e tive a oportunidade de conhecer a Escola Integrada, coordenada pela Profa. Joselice Peixoto. A Escola Integrada foi a primeira iniciativa tomada em direção à transformação da educação no Vale do Capão, nos meados da década de 1980. Um grupo de pais *nativos* e *alternativos*¹ conseguiu o prédio da prefeitura emprestado no turno da tarde e ali implantaram a Escola Integrada, dando início a uma nova fase na história da educação do Vale do Capão.

No final do ano de 1990 fiz minha primeira experiência com o Teatro-Educação no Vale do Capão, por ocasião da festa de encerramento do ano da Escola Integrada no Vale do Capão.

¹ No contexto do Vale do Capão denominamos, de maneira carinhosa, de *nativos* as pessoas que nasceram no Vale do Capão e são oriundos de sua cultura agricultora e garimpeira. Já o termo *alternativos* refere-se às pessoas que nasceram em outro lugar, que têm normalmente um grau de instrução mais alto, e que vieram morar no Vale do Capão. Os filhos destes, devido à diferença das suas origens culturais, mesmo nascendo no Vale do Capão, são também chamados de *alternativos*.

Foi uma experiência gratificante, sendo um dos estímulos que me fizeram ir morar no Vale do Capão em 1991. Diante da alegria das crianças com o *fazer teatral* pude perceber que o Teatro poderia ser um grande aliado no processo de transformação da educação no Vale do Capão.

Em 1991, professores, pais e alunos se uniram com o objetivo de construir uma escola que oferecesse às crianças um espaço de convivência saudável, com uma prática pedagógica contextualizada, incentivadora da troca de conhecimentos. Nossa convicção de tal necessidade nos moveu até a comunidade de Lothlorien, comunidade alternativa que tem como objetivo a vivência comunitária, e a ela pedimos a doação do terreno. Ganhamos o terreno e juntos, em mutirão, iniciamos a construção da nova escola.

Enquanto a nova escola estava sendo construída todos os alunos quiseram colocar o novo nome na nova escola. Em assembléia os alunos elegeram o nome *Brilho do Cristal*, sugerido pela aluna Regina Neves, que hoje é professora da Educação Infantil da Escola. Nascia a *Escola Comunitária Brilho do Cristal*, que, a partir de agora, passarei a chamar pelo seu apelido carinhoso *o Brilho do Cristal* ou *a Escola*, indiscriminadamente.

Em 1992 assumi a coordenação do Brilho do Cristal. A coordenação significou para mim a oportunidade de tomar a frente de um projeto pedagógico experimental, singular e necessário. Nesse período tudo era muito difícil. Para começar, todos os professores eram voluntários, recrutados entre os *alternativos*. O material escolar do tipo lápis, borracha, giz de cera e sucatas era conseguido através de doações. Os cadernos dos alunos eram construídos pelos próprios alunos com “papel de computador”. Como não tínhamos cadeiras suficientes usávamos esteiras, feitas por nós.

Apesar da falta de apoio financeiro, por parte dos órgãos governamentais, foram construídas entre 1992 e 1998 seis salas de aulas com auxílios diversos. O Brilho do Cristal instalou um bazar no qual se vendiam e se trocavam frutas, legumes, roupas usadas, produção artesanal dos alunos e dos pais, o que chegasse. A mão de obra para limpar terreno, fazer tijolo, carregar pedra e construir era conseguida através do regime de mutirão. Tinha trabalho pra todo mundo, da criança ao idoso.

Quanto à questão pedagógica, tínhamos uma amiga pedagoga, Profa. Lia, que desenvolvia um trabalho numa Escola Comunitária, na região de Irecê, município próximo. A mesma vinha semestralmente fazer o plano de curso conosco e fazer algumas reflexões teóricas na linha pedagógica de Paulo Freire. Metodologicamente trabalhávamos os conteúdos programáticos a partir de temas geradores. O diálogo era o mediador do conhecimento e a avaliação coletiva um exercício de democracia. A contribuição da pedagoga foi significativa, pois nos deparávamos com questões delicadas, como a presença de jovens com 15 anos de idade na quarta série, mal sabendo ler, escrever e executar as quatro operações matemáticas.

Além da pedagoga a equipe procurava experimentar a partir do seu referencial. Tínhamos na equipe: bióloga, administradora, psicólogo, geóloga. Eu trazia para a Escola o Teatro, acreditando que através do Teatro poderia chegar mais perto daquelas crianças, que poderíamos juntos experimentar, inventar, nos construir. Inicialmente o Teatro foi ferramenta metodológica importantíssima para o resgate de uma educação prazerosa e lúdica. No decorrer da caminhada curricular o Teatro foi assumindo seu lugar enquanto Teatro-Educação que objetiva a construção de conhecimento.

Minha atuação no Brilho do Cristal caracterizou-se por um forte impulso idealista de querer construir uma prática pedagógica experimental valorizando todas as áreas de conhecimento a partir de minha identidade profissional que era o Teatro. Nos primeiros anos de vida da Escola eu ainda era estudante e, portanto, faltava-me a formação acadêmica sólida com boas bases teóricas. Se, por causa disto, por um lado, tinha algumas lacunas metodológicas na minha atuação, por outro lado, foi justamente esta falta de uma formação que muitas vezes me levou, intuitivamente, a criar, inventar, recriar, experimentar e ousar.

Atualmente a comunidade escolar é formada por mais ou menos oitenta crianças na faixa etária de 3 a 13 anos, seis professoras regentes, uma professora de Teatro, uma diretora, uma secretária, uma assessora de Educação Ambiental, uma assessora de Arte-Educação e Currículo, uma merendeira, uma auxiliar de classe e cinco bolsistas (ex-alunos da Escola). Os bolsistas trabalham com Origami, Tecelagem, Papel Reciclado, Capoeira e Dança. Com exceção das duas assessoras, todo o corpo de docentes, funcionários e bolsistas é formado por *nativos*.

A bolsista de Teatro-Educação, Carla Bastos, *nativa*, foi aluna do Brilho do Cristal desde o seu início e fez parte das primeiras manifestações teatrais da Escola. Iniciou seu trabalho na Escola em 1998 coordenando Oficinas de Teatro. Em 2002 fez uma qualificação de Teatro-Educação, o Projeto FITAR (Formação do Instrutor de Teatro na Área Rural – Anexo B), que a preparou para lecionar Teatro nas turmas da 1ª a 4ª série no Brilho. Além da docência, Carla coordenou dois grupos de Teatro, sendo um de adolescentes e outro de crianças - *Grupo de Teatro Infantil Brilho do Cristal*, formados por alunos e ex-alunos da Escola.

Em 2004 a professora Carla Bastos ingressou no curso de Licenciatura em Teatro, na Universidade Federal da Bahia. Perdemos nossa professora de Teatro, porém, a comunidade de *nativos* do Vale do Capão teve sua primeira representante na Universidade, fato importantíssimo como incentivo para os outros jovens *nativos*. O histórico educacional e profissional da bolsista Carla Bastos é indicador de que a semente da Educação e do Teatro encontrou terreno fértil e começa a dar os seus frutos.

A presente pesquisa é uma oportunidade de sistematizar e analisar a prática pedagógica de Teatro-Educação na Escola Comunitária Brilho do Cristal, incluindo referenciais teóricos, utilizando as ferramentas da abordagem acadêmica, tendo como sujeitos a professora Carla Bastos e os alunos da Escola Comunitária Brilho do Cristal. Transformar essa experiência em uma pesquisa significou relacionar a experiência prática com as teorias existentes, descrever e refletir sobre o que foi feito, sistematizar e analisar uma parte dessa experiência como uma possível inspiração e referência de trabalho para outros educadores.

Justificativa

A idéia de fazer esse estudo nasceu das experiências pedagógicas que desenvolvi no Brilho do Cristal durante o período em que fui coordenadora (1992 a 1997). Busquei uma prática pedagógica humanista e lúdica, na tentativa de construir uma escola na qual se perceba o ser humano na sua integridade, nas suas multirreferencialidades, valorizando o conhecimento construído na sua experiência de mundo. Acreditando na Arte enquanto área de conhecimento, o Teatro funcionou como *ponte-instrumento* de todas as ações vivenciadas no Brilho do Cristal.

Apesar da promulgação da LDB, Lei nº 9.394, aprovada em 20 de dezembro de 1996, que estabelece em seu artigo 26, parágrafo 2º, que “O ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”, o ensino de Arte na maioria das Escolas Públicas do nosso país, sobretudo no meio rural, deixa muito a desejar. Muitas vezes não há um projeto pedagógico, as aulas de Arte são ministradas por professores de outras áreas de ensino, sem qualificação e sem preocupação com conteúdo, metodologia e avaliação. Tal incoerência é comentada por BARBOSA:

É paradoxal que no mesmo tempo em que a sociedade moderna coloca na hierarquia cultural a Arte como uma das mais altas realizações do ser humano, construindo verdadeiros palácios que chamamos de museus para expor os frutos da produção artística e construindo salas de concertos para atingir as mais altas experiências estéticas a que podemos chegar através da música, despreza a Arte na escola. (1991, p.78)

Lamentavelmente o ensino de Arte, mesmo fazendo parte da grade curricular oficial, ainda não conseguiu marcar seu território, enquanto disciplina, na maioria das Escolas Públicas urbanas, sendo praticamente inexistente na área rural. Lutar para melhorar essa política educacional brasileira contraditória e excludente, que desvaloriza a Arte enquanto área de conhecimento, significa propor uma prática pedagógica que contemple o desenvolvimento sensível do ser, pois sem conhecimento de Arte não é possível se desenvolver uma consciência plena de sua identidade cultural, política e social.

O Brilho do Cristal tem como princípio educativo a construção do conhecimento a partir do contexto sócio-político-cultural de uma comunidade rural, exercendo o papel de formador de

cidadãos criativos, críticos, participativos e autônomos. Possui uma proposta pedagógica na qual o currículo é construído numa relação dialógica, valorizando as vozes dos que fazem a Escola, pois:

O currículo não é o veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura. O currículo é, assim, um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão. (MOREIRA, 1995, p. 28)

Assim, o projeto pedagógico do Brilho do Cristal propõe uma prática pedagógica experimental, humanista, com especial destaque para a área de Arte. Essa experiência é um caso raro de qualidade educacional no contexto de abandono vivido pelas escolas brasileiras, principalmente no meio rural. Porém, analisando a experiência da Escola, percebo que, apesar de seus méritos, toda a prática pedagógica de Teatro-Educação veio se desenvolvendo através de ações que careciam de uma fundamentação teórica. Desta forma, a fim de melhorar a sua prática pedagógica, torna-se necessário fazer uma reflexão desta prática, de forma dialógica, como propõe Paulo Freire, *ação-reflexão-ação*.

Com a intenção de contribuir com o crescimento pedagógico do ensino de Teatro do Brilho do Cristal proponho sistematizar e analisar a prática do Teatro-Educação do Brilho do Cristal. Para tanto delineei três objetivos específicos: *Identificar as bases teóricas do Teatro-Educação do Brilho do Cristal; Analisar a proposta pedagógica de Teatro-Educação para a 3ª e 4ª série; Investigar a prática pedagógica da professora de Teatro na 3ª e 4ª série no primeiro semestre de 2004.*

Além dos objetivos específicos, duas perguntas nortearam esse estudo: *Como se deu o processo através do qual o Teatro-Educação apareceu na ação pedagógica do Brilho do Cristal? Quais as propostas que uma análise sistematizada da prática pedagógica de Teatro-Educação pode oferecer para contribuir com o aperfeiçoamento do currículo do Brilho do Cristal?*

Metodologia

Organizei essa pesquisa como um estudo de caso de caráter qualitativo descritivo, o que implicou descrever, fundamentar e analisar a experiência. Diante da abrangência do tema estudado foi necessário delimitar o campo de pesquisa. Optei pelas turmas de 3ª e 4ª série, pois na faixa etária destes grupos, de 10 a 13 anos, a criança tem total capacidade para a assimilação dos elementos constituintes do Teatro.

Devido a minha condição de assessora de Arte-Educação e Currículo do Brilho do Cristal e de orientadora da professora de Teatro, Carla Bastos, estou diretamente envolvida neste estudo. Este envolvimento significa que o presente estudo de caso tem também características de uma pesquisa participante. Para MACEDO:

...o envolvimento do investigador na situação da pesquisa é não só desejável, mas essencial por ser esta forma a mais congruente com os pressupostos da observação participativa. Entretanto, esta posição não pode ser unilateral, a população pesquisada tem que se envolver na pesquisa, de forma que pesquisadores e pesquisados formem um corpus interessado na busca do conhecimento. (2000, p.54)

Os fundamentos teóricos que apoiaram essa pesquisa foram organizados a partir das seguintes abordagens: Curricular: Giroux (1997), Moreira (1995), Silva (2002); Político-Pedagógica: Freire (1999/1996); Arte-Educação: Barbosa (1998/2001), Boal (1988), Duarte JR. (1994/2001), Koudela (1992/2001), Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), Slade (1978) e Spolin (1992/2001).

Para realizar esta pesquisa tive como fontes de informação a proposta pedagógica da professora de Teatro, planos de aula, entrevistas com alunos e professora, relatórios de aula da professora, textos teatrais escritos pelos alunos e fotografias.

A construção da proposta pedagógica da professora de Teatro se deu durante a semana pedagógica sob minha orientação. No Brilho do Cristal as propostas pedagógicas são construídas durante o planejamento na coletividade, valorizando a reflexão crítica das experiências de cada professor e de cada grupo.

Primeiramente, para iniciar a pesquisa de campo, socializei o meu projeto de pesquisa com os sujeitos envolvidos, ou seja, os alunos da 3ª e 4ª série do Brilho de Cristal e a professora

Carla. Expliquei o que é uma pesquisa, quais os objetivos da minha pesquisa e como eu pretendia pesquisar e procurei relacionar meu projeto de pesquisa com os projetos de pesquisa que eles desenvolvem na Escola. Em seguida detalhei quais os dados que eu precisaria recolher para realizar a pesquisa e pedi a autorização deles para realizar minha coleta de dados.

Realizei entrevistas semi-estruturadas com as crianças. De maneira informal, *à sombra do Murici*, conversamos sobre esta experiência de Teatro-Educação. A pergunta era lançada ao grupo e eles respondiam na medida que se interessavam. Gravei as entrevistas em fita cassete e depois as transcrevi. Com a professora Carla realizei entrevistas estruturadas. Além disso, tive oportunidade de assistir a algumas apresentações das construções cênicas das crianças, o que me possibilitou realizar algumas leituras.

De posse dos dados para a análise da prática pedagógica de Teatro-Educação parti para a sistematização, para a ação analítica. Inicialmente analisei a proposta pedagógica, procurando entender sua lógica, sua relação com a teoria e com o contexto social, cultural e pedagógico das crianças. Após a análise da proposta pedagógica iniciei a análise da prática pedagógica dos grupos da 3ª e 4ª série. Para tanto tomei como eixo norteador o roteiro de plano de aula, apresentado na proposta pedagógica. Na tentativa de construir um diálogo entre teoria e prática, busco reconhecer a composição do processo de Teatro-Educação nos grupos pesquisados. Os materiais disponíveis foram analisados, refletidos e organizados com o intuito de construir seu registro teórico, a dissertação. A presente dissertação está dividida em três capítulos, além das considerações finais.

No capítulo I – *Fundamentos Teóricos*, discuto as bases teóricas desta pesquisa. Sub-divido este capítulo em quatro temas: - *Currículo: construção social e cultural* – aqui reflito o processo de construção curricular e, com a intenção de compreender as questões sociais e culturais imbricadas em sua organização, apresento uma síntese das visões de currículo - *Pedagogia Libertadora* - aqui apresento a proposta político-pedagógica de Paulo Freire. - *Nas trilhas do Teatro-Educação no Brasil* – aqui faço uma retrospectiva histórica do Teatro-Educação no Brasil e - *O Jogo como Proposta Metodológica de Teatro-Educação* - aqui reflito a importância do jogo enquanto prática pedagógica indispensável na escola e apresento três propostas metodológicas de Teatro-Educação que apresentam jogo como ação pedagógica: Jogo Dramático Infantil, Jogos Teatrais, Jogos para Atores e não Atores.

No Capítulo II - *Caminhando com o Teatro no Brilho*, apresento de maneira fundamentada os caminhos do Teatro-Educação no Brilho do Cristal no período de 1991 a 2003. Para contar a história dessa caminhada subdivido-a em três períodos: 1990 a 1997, 1998 a 2002 e 2003 a 2004. O primeiro período foi subdividido em quatro temas: *Vai Começar o Espetáculo*, *Brincando com o Teatro*, *Textos e Sub-Textos*, *Tudo no Brilho vira Teatro*. O último tema Tudo no Brilho vira Teatro apresenta cinco construções cênicas como forma de compartilhar seus processos metodológicos teatrais: *Ato Público*, *Do surgimento da Terra aos tempos de hoje*, *A invasão dos Portugueses*, *Um minuto de Teatro* e *O Bolo das Mães*.

No Capítulo III – *Passos de uma Caminhada Investigativa*, sistematizo e analiso a prática de Teatro-Educação da professora Carla Bastos nas turmas de 3ª e 4ª do primeiro semestre de 2004 do Brilho do Cristal. Antes de começar a análise apresento o caminho percorrido por Carla Bastos em seu processo de construção enquanto professora de Teatro, pois é importante compreender como uma menina *nativa* tornou-se professora de Teatro no Brilho do Cristal. Começo minha análise com a proposta pedagógica e sua apresentação às duas turmas analisadas. Sigo analisando a prática de acordo com o roteiro de plano de aula, apresentado na proposta pedagógica, que é o seguinte: 1º momento: *Acordar o Corpo*; 2º momento: *Dicção*; 3º momento: *Jogos Dramáticos*; 4º momento: *Jogos Teatrais*; 5º momento: *Construções Cênicas* e 6º momento: *Avaliação*. Após a sistematização, para fechar análise de maneira ilustrativa, apresento um exercício de memória realizado por algumas crianças dos grupos pesquisados que consiste em descrição de imagens fotográficas que retratam as aulas de Teatro-Educação do primeiro semestre de 2004.

Nas considerações finais faço uma reflexão conclusiva sobre a presente pesquisa e apresento uma nova proposta de Teatro-Educação para o Brilho do Cristal. A nova proposta, além de apresentar mudanças em relação ao roteiro de plano de aula, propõe a inserção do Teatro-Educação numa perspectiva transdisciplinar. A sistematização deste novo experimento será a continuação dessa pesquisa de mestrado.

A presente sistematização da prática de Teatro-Educação do Brilho do Cristal foi uma oportunidade de construir um diálogo entre teoria e prática pedagógica, descrever e refletir sobre a história do Teatro no Brilho de Cristal e tornar essa experiência uma possível inspiração e referência metodológica de Teatro-Educação para outras escolas e outros

educadores, fortalecendo o entendimento do papel do Ensino de Teatro no currículo da educação escolar.



Teatro-Educação

I - Referencial Teórico

Neste capítulo apresento de maneira sintética as bases teóricas desta pesquisa. Sub-divido este capítulo em quatro temas: - *Currículo: construção social e cultural* – aqui reflito o processo de construção curricular e, com a intenção de compreender as questões sociais e culturais imbricadas em sua organização, apresento uma síntese das visões de currículo - *Pedagogia Libertadora* - aqui apresento a proposta político-pedagógica de Paulo Freire. - *Nas trilhas do Teatro-Educação no Brasil* – aqui faço uma retrospectiva histórica do Teatro-Educação no Brasil e - *O Jogo como Proposta Metodológica de Teatro-Educação* - aqui reflito a importância do jogo enquanto prática pedagógica indispensável na escola e apresento três propostas metodológicas de Teatro-Educação que apresentam jogo como ação pedagógica: Jogo Dramático Infantil, Jogos Teatrais, Jogos para Atores e não Atores.

1.1 – Currículo: Construção Social e Cultural

O termo currículo, apesar de sua ampla discussão nos últimos tempos, propicia ainda uma gama de entendimentos, nem sempre adequados. Para alguns, currículo é um agrupamento de disciplinas, para outros, currículo é plano, é proposta. Entender currículo nessa perspectiva é limitá-lo, é retirar seu aspecto dinâmico. Ao contrário, o currículo escolar é um instrumento de confronto do saber sistematizado com o saber empírico, ou seja, um *Artefato Cultural e Social* em constante processo de assimilação e construção de conhecimento, sujeito a mudanças e a transformações.

O currículo não é elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA & SILVA, 1995, p.7-8)

Assim, o currículo estabelece uma estreita relação com a cultura na qual ele se organiza. Para entender essa relação é importante compreender o currículo como um processo constituído de conflitos e lutas entre diferentes culturas e diferentes concepções sociais.

Na visão tradicional o currículo é um produto acabado, um conjunto de conhecimentos selecionados para serem transmitidos como verdades absolutas. O ensino é algo extremamente racional, mecanizado, desvinculado da experiência do aluno e das realidades sociais. Nessa perspectiva, a cultura e o conhecimento são estanques, cristalizados.

Uma nova compreensão de currículo surge no início da década de 1970, tendo como ponto inicial a discussão sobre as injustiças e as desigualdades sociais que aconteciam nos espaços educacionais. Surge assim a *Nova Sociologia da Educação*, estabelecendo como seu principal objeto de estudo o currículo escolar. Segundo a *Nova Sociologia da Educação*, o currículo contém mais do que os conteúdos que constituem as disciplinas: há também as concepções de vida de cada cultura.

Para Young, principal representante da *Nova Sociologia da Educação*, os processos de seleção e organização dos conteúdos culturais do ensino traduzem os pressupostos ideológicos e os interesses sociais dos grupos dominantes. Logo, não mais se pode ver o currículo com um olhar limitado, reduzindo-o a um elenco de disciplinas ou uma listagem de conteúdos. A organização dos conteúdos culturais do ensino traduz as ideologias e os interesses sociais e simbólicos da sociedade vigente.

A nova visão de currículo, segundo Moreira (1997), identifica três tipos de currículo na instituição formal: o *currículo formal* - os planos e as propostas; o *currículo em ação* - o que de fato acontece nas escolas e nas salas de aula; o *currículo oculto* - as normas e regras subjacentes às relações estabelecidas nas salas de aula. Moreira enfatiza que, em sociedades com fortes desigualdades, para que haja um currículo formador de sujeitos críticos e sensíveis, é necessário reconhecer as diferenças e as desigualdades de cada grupo social, pois não existe uma cultura comum a partir da qual seja possível selecionar os conteúdos de um currículo nacional. Defende também que o currículo nacional, por privilegiar as vozes dos grupos dominantes, não contribui para formar cidadãos necessários à construção de uma sociedade que seja, de fato, democrática.

É necessário apreender o currículo como o espaço promissor para conceber uma educação que contemple a igualdade, os direitos sociais, a justiça social, a cidadania, o espaço público. SILVA afirma que:

Estamos no meio de uma luta decisiva pela definição do que significa uma “boa” sociedade, uma “boa” educação, do significado da própria identidade cultural que queremos ver construída. O projeto hegemônico, neste momento, é um projeto social centrado na primazia do mercado, nos valores puramente econômicos, nos interesses dos grandes grupos industriais e financeiros. Os significados privilegiados desse discurso são competitividade, flexibilização, ajuste, globalização, desregulamentação, consumidor, mercado. (1997, p.22)

Portanto, analisar a área educacional tendo como referência o projeto hegemônico de educação da política atual nos possibilita compreender a transferência das ideologias aplicadas no mercado para o campo do currículo.

Os professores que não equacionam suas próprias concepções básicas, a respeito do currículo e da pedagogia, fazem mais do que transmitir atitudes, normas e crenças sem questionamentos. Eles inconscientemente podem acabar endossando formas de desenvolvimento cognitivo que mais reforçam do que questionam as formas existentes de opressão institucional. (GIROUX, 1997, p.48)

Por isso, considerando o intercâmbio dos conhecimentos sistematizados e das vivências educativas, verificamos que o currículo não se constitui somente no rol das disciplinas. Dessa forma, problematizar os conteúdos escolares, refletir sobre as especificidades do currículo, exercitar o julgamento, contrastar, analisar, interpretar e questionar as propostas curriculares são ações imprescindíveis para compreender que os currículos são invenções sociais, conforme nos mostra a *Nova Sociologia do Currículo*.

A discussão sobre a componente curricular do Teatro-Educação na Escola Comunitária Brilho do Cristal, cuja proposta curricular está de acordo com as idéias de Paulo Freire e da *Nova Sociologia da Educação*, é uma contribuição para ampliar o debate.

1.2 – Pedagogia Libertadora

A Pedagogia Libertadora, defendida por Paulo Freire, redimensiona o trabalho escolar público, democratizando-o e defendendo-o como direito de toda a população. Propõe um currículo anti-opressivo, não autoritário, dialógico e mediatizado pela realidade do sujeito. Acredita na transformação da sociedade a partir da conscientização do povo, do seu valor e do seu real papel na sociedade.

O educador Paulo Freire, preocupado com a construção da democratização do País, especificamente com a democratização da cultura, propõe a Educação Popular.

Pensávamos numa alfabetização direta e realmente ligada à democratização da cultura, que fosse uma introdução a esta democratização... Pensava numa alfabetização que fosse em si um ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores. Numa alfabetização em que o homem, porque não fosse seu paciente, seu objeto, desenvolvesse a impaciência, a vivacidade, características dos estados de procura, de invenção e reivindicação (FREIRE, 1999, p.112).

A Educação Popular é concebida como espaço de mobilização, organização e capacitação das classes populares. O conhecimento é construído na coletividade, a partir da reflexão do cotidiano, de suas necessidades, de suas injustiças. Sua organização não parte de propostas sistematizadas preestabelecidas e sim de conteúdos que emergem no exercício dialógico, na coletividade. A educação popular busca, além de transformar a metodologia vigente, transformar as pessoas que são educadas em uma sociedade em transformação.

Paulo Freire assume o *paradigma radical* e rejeita o *paradigma assistencialista* e o *paradigma integrador*. O *paradigma assistencialista* abafa as “disfunções sociais”, através de ações assistenciais aos carentes, sem procurar investigar as causas das injustiças sociais e, muito menos, sem corrigi-las. Reforça a passividade, a domesticação dos educandos, exercitando violentamente o anti-diálogo. O paradigma integrador visa a adaptação, a integração social dos indivíduos num jogo de *faz de conta*, fazendo de conta que a sociedade não tem conflitos. Os dois paradigmas *integrador* e *assistencialista* sustentam a falsa idéia de uma sociedade justa através da alienação, acomodação e domesticação dos grupos populares.

O *paradigma radical* busca a redistribuição do saber e do poder, a democratização real da sociedade. No *paradigma radical* o ser social se sente dono da história, ele faz a história, reconhece-se sujeito, capaz de contribuir para a transformação da sociedade. Paulo Freire propõe a participação ativa das comunidades populares em todo processo educativo visando a transformação progressiva da sociedade e a construção de sujeitos libertos.

Metodologicamente a Pedagogia Libertadora propõe trabalhar com os *ciclos de cultura*, ou seja, *rodas de conversa*, nos quais se discute questões sociais e culturais pertinentes à realidade do grupo. A partir das *rodas de conversa* identifica-se uma *palavra geradora* que será explorada no processo de alfabetização ou um *tema gerador* que será explorado no

processo pós-alfabetização. A *palavra geradora* e o *tema gerador* são desenvolvidos a partir dos conteúdos das diversas áreas de conhecimento ou disciplinas. FREIRE esclarece

É importante reenfatar que o tema gerador não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tão pouco na realidade separada dos homens. Só pode ser compreendido nas relações homens-mundo. Investigar o tema gerador é investigar, repitamos, o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis. (1987p.98)

Para que essas *rodas de conversas* sejam de fato mobilizadoras de processos construtivos de sujeitos autônomos Paulo Freire considera fundamentais os fatores contextualização, problematização e encaminhamentos. O diálogo crítico deverá ser o mediador das ações pedagógicas que deverão culminar com a *roda de avaliação*, onde é feita uma avaliação da ação pedagógica, num exercício de *reflexão-ação-reflexão*, de construção de conhecimento. Tal exercício é considerado por Freire imprescindível às práticas educativas.

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. (FREIRE, 1996, p.38)

Daí a importância da formação continuada dos professores e das professoras pautada na reflexão crítica sobre a prática, sobre si. Num diálogo coletivo entre práticas e teorias todos se percebem sujeitos. Dessa forma é possível descolonizar a mente do oprimido da presença do opressor. A educação dialógica e ativa promove a descoberta da causa dos fenômenos, evitando as explicações mágicas, míticas ou ingênuas, por princípios causais.

Freire considera a compreensão teórica indispensável para o processo de transformação do mundo. Acredita que cada reflexão teórica levará a uma ação transformadora o que para ele significa a *práxis autêntica*, ou seja, a *reflexão-ação-reflexão*. Dessa maneira se constrói um currículo crítico, libertador, comprometido com a transformação social. O sujeito se torna capaz de perceber em termos críticos a unidade dialética entre ele e o objeto. Freire coloca que:

É preciso que creiamos nos homens oprimidos. Que os vejamos capazes de pensar Certo... nesse lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos, há homens que, em comunhão, buscam saber mais. (1987, P.105)

Nesse lugar de encontro há troca, há busca e há construção de conhecimento. O conhecimento adquirido na experiência de mundo, a cultura popular, torna-se conteúdo, torna-se conhecimento sistematizado. Assim o diálogo amplia seu raio de ação, ultrapassa os muros da escola e a construção de conhecimento se dá com base nas vozes de todos que têm relação com a escola, incluindo aí pais, tios, avós e demais parentes.

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário a reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (FREIRE, 1996, p.39)

Enfim, o *educador libertador* deve estimular o questionamento da realidade, problematizando-a, contextualizando-a, tendo como base um olhar crítico para a realidade dos educandos e educadores. Conscientizar implica a construção de um diálogo mediatizado pelo mundo, entre os dois sujeitos cognoscentes educadores e educandos.

A concepção educacional de Freire fundamenta-se em pressupostos construtivistas e socioculturalmente contextualizados. Protesta o *paradigma científico moderno* que se fundamenta na compartimentação do estudo da realidade por múltiplas ciências e que se apóia em certezas e leis deterministas, na superioridade das ciências da natureza sobre as sociais, na valorização das análises quantitativas, na valorização exclusiva da razão e na ruptura com os saberes simples. Para Freire não há lugar para o positivismo, para a universalidade da teoria e para a fragmentação do saber. Propõe a Pedagogia Libertadora como uma forma possível de pedagogia e não como a única.

O paradigma pós-moderno não se apóia mais sobre as certezas, leis determinísticas, mas sim sobre probabilidade. Integra os conhecimentos de caráter cognitivo, sensitivo e afetivo. Procura recuperar a totalidade da realidade natural e social através de abordagens multi-interdisciplinares e multiculturais. Freire, em seu pensamento tão atual, pós-moderno, afirma o caráter provisório das certezas cognitivas, além de defender a importância da dúvida, da curiosidade na produção de novos conhecimentos. Para ele:

A tarefa do educador dialógico, é trabalhar em equipe interdisciplinar o universo temático, recolhido na investigação, devolvê-lo como problema, não como dissertação, aos homens de quem recebeu...(FREIRE, 1996, p.136)

Freire sempre procurou desenvolver uma práxis educativa a partir de temas interdisciplinares e articular o conhecimento científico com o conhecimento do senso comum. Isso é percebido quando ele propõe a *palavra geradora* no processo de alfabetização e o *tema gerador* na pós-alfabetização.

No livro *Pedagogia da Autonomia* Freire reafirma a importância da dimensão ética e estética da educação para promover o desenvolvimento do espírito crítico e a formação global dos educandos. Não é difícil perceber quanto a proposta da pedagogia de Paulo Freire é atual, pós-moderna e necessária as nossas práticas educativas.

Considero a proposta de Paulo Freire referência importante na prática pedagógica, por trazer em sua reflexão o desejo de transformar a realidade vigente a partir de uma perspectiva ética, estética e ecológica, onde o homem deve ser respeitado em sua integridade e em suas relações com todos os seres e etnias do planeta.

1.3 - Nas Trilhas do Teatro-Educação no Brasil

Apesar de os Jesuítas fazerem uso do Teatro no processo da catequese indígena, não podemos caracterizar tal ação como sendo Teatro-Educação. O Teatro, nesse contexto, foi usado apenas como ferramenta metodológica, ou melhor, como instrumento de manipulação, de adestramento. Encenava-se o que os índios deveriam aprender, numa atitude autoritária e hegemônica.

As primeiras manifestações em relação ao currículo de Arte no Brasil aconteceram com a reforma pombalina, que trouxe mudanças ao modelo jesuítico de educação, incluindo a disciplina de desenho no currículo do Seminário Episcopal de Olinda, Pernambuco (1800), ultrapassando, assim, os limites das aulas públicas de desenho geométrico (de 1771 a 1799). Logo, as primeiros movimentos em relação ao ensino de Arte não aconteceram no âmbito do Teatro-Educação.

Somente no início do século XX ocorreram as primeiras manifestações do Teatro-Educação fundamentadas metodologicamente na Pedagogia Tradicional, que dava ênfase à cópia, ao produto final, ao espetáculo. O processo criativo sucumbia ao aspecto lógico, cognitivo, na

qual o professor era o detentor da verdade e o aprendizado se dava a partir da repetição, de forma mecânica.

As aulas de Teatro-Educação objetivavam copiar a realidade cotidiana, ou seja, defendia-se a imitação de um padrão estético. Não havia nenhuma preocupação com uma contextualização, com a criação de um diálogo com uma realidade possível, com os aspectos educativos e criativos. O professor escolhia e montava textos dramáticos distantes da realidade do aluno. Os alunos, por sua vez, tinham que decorar o texto assim como as marcações de palco, vivenciando uma prática mecânica, repetitiva, castradora do processo criativo. De acordo com a pedagogia Tradicional a relação professor-aluno ocorria de maneira autoritária.

Em 1930, em consequência a novas reformas educacionais, chega às escolas públicas a *Pedagogia Nova*, fundamentada na Psicologia e na Biologia, que teve sua origem na Europa e nos Estados Unidos. Essa nova tendência educacional, também chamada de *Escola Nova*, surgiu como forma de se resgatar a expressão da criança. A preocupação estava em liberar, deixar acontecer e favorecer o interesse do aluno, que dessa maneira aprendia fazendo. Nas décadas de 1950 e 1960, a *Pedagogia Nova* encontra disseminação através das Escolas Experimentais particulares e das Escolinhas de Arte.

Influenciada também pelo movimento de arte expressionista que nega a cópia da realidade e valoriza a expressão dos sentimentos, a *Escola Nova* dá ênfase ao processo, a criatividade, a liberdade de expressão, à espontaneidade e aos aspectos psicológicos envolvidos nas atividades. A Arte era assumida como expressão, logo, suas técnicas não precisavam ser ensinadas, uma vez que era pura expressão do sujeito, ou seja, o produto artístico era desvalorizado para supervalorizar a subjetividade do sujeito.

Para Reverbel (1989), uma das representantes da *Pedagogia Nova*, por exemplo, o objetivo do Teatro na escola é ampliar e orientar as possibilidades de expressão do aluno, valorizando o processo individual e não o resultado final do trabalho. Dessa forma, o Teatro passa a ser visto como um veículo de expressão espontânea de sentimento, liberação emocional, sem uma intenção explícita em comunicar e construir conhecimento. A ênfase era dada ao processo, à expressão, em detrimento da comunicação. O texto foi desvalorizado e a livre-expressão foi supervalorizada. Tudo era permitido. Esta exacerbação da livre expressão e a falta de reflexão

criam uma lacuna em relação à troca e a construção de conhecimentos teóricos e práticos na Arte-Educação.

Em 1970, com a expansão tecnológica, surge a *Pedagogia Tecnicista*, tendo como elemento principal o sistema técnico de organização da aula, além do uso abundante de recursos tecnológicos, principalmente os audiovisuais. Nas aulas de Arte é enfatizado o *saber construir* reduzido aos aspectos técnicos e o *saber exprimir-se* de maneira espontaneista, sem o compromisso com o conhecimento de linguagens artísticas. A *Pedagogia Tecnicista* é centrada em preparar indivíduos capazes de produzir no mercado de trabalho técnico e assim contribuir para o desenvolvimento industrial e econômico.

Em 1971, a Lei nº 5692 estabelece a obrigatoriedade da Educação Artística nos currículos escolares de 1º e 2º graus, determinando que na disciplina de Educação Artística o professor deveria abordar Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Desenho, ou seja, uma proposta polivalente. Diante dessa proposta surge um questionamento: como um professor poderá dominar todas essas linguagens? O professor possui esta polivalência? O resultado dessa prática foi um fracasso: aulas carentes de conteúdo, profissionais despreparados para a tarefa e desmotivação por parte de alunos e professores.

Em 1973, criaram-se cursos superiores de Licenciatura em Educação-Artística, formando professores para lecionar de 1º a 8º série, cujo currículo tinha como base a Prática em Ateliê, História da Arte e Folclore, além das disciplinas pedagógicas. O curso tinha duração de apenas dois anos, contava com um fraco embasamento teórico/prático, além de ter um caráter polivalente. Conseqüentemente, o profissional formado por esse curso não apresentava consistência em sua prática, mas sim conceitos equivocados do que vinha a ser um professor de Arte.

No final dos anos setenta iniciam-se algumas reflexões sobre as práticas de Teatro-Educação. Naquele período o Teatro-Educação era experimentado a partir de uma abordagem contextualista, instrumental, concebido como importante ferramenta metodológica, facilitador de apreensão de conteúdos extra-teatrais. A reflexão sobre a abordagem contextualista faz nascer uma nova proposta: a abordagem essencialista ou estética. A abordagem essencialista vai contemplar as especificidades da linguagem teatral e seus princípios psicopedagógicos.

Em 1986 foi aprovada a reformulação do núcleo comum para os currículos de 1º e 2º grau, o qual apresentava as seguintes matérias como básicas: Português, Estudos Sociais, Matemática e Ciências. A área de Comunicação e Expressão ficou fora do núcleo comum, ou seja, não era considerado tão importante ensinar a comunicar e a expressar. Para a Arte “restou apenas um parágrafo onde se diz que também se exige educação artística no currículo”, conforme Barbosa (1991, p. 01). Naturalmente as escolas particulares preferem investir nas disciplinas *básicas*. Aula de Arte era atividade extra, paga taxa extra. Nas escolas públicas, nem pensar em aulas de Arte, pois, segundo os nossos governantes, não há verba suficiente, tem que se atender as prioridades, *o básico*.

Como se não bastasse tanta rejeição ao Ensino de Arte, em 1986, o Secretário de Educação de Rondônia, num encontro Nacional de Secretários de Educação, no Rio Grande do Sul, resolveu contribuir para a eliminação do Ensino de Arte e propôs a retirada da disciplina de Educação Artística do currículo de 1º e 2º grau, e a maioria dos Secretários de Educação votou a favor. BARBOSA reflete essa atitude:

O que seria Arte para estes senhores e senhoras? Somente quadros nas paredes? Somente concertos em Campos do Jordão? – A roupa que vestem é produto de desenho, o tecido de sua roupa é produto das artes na indústria têxtil, a cadeira que senta alguém desenhou, em geral algum estrangeiro, mesmo que ela tenha sido produzida no Brasil, porque temos pouca gente que foi educada para ser competente no desenho. E a culpa é dos fazedores do currículo. (1991, p. 2)

Em combate à desqualificação da Educação Artística, Barbosa buscava uma reflexão sobre experiências de profissionais estrangeiros na Arte-Educação: Escuelas d’Aire Libre - mexicana, DBAE - americana, Critical Studies – inglesa. Como resultado dessas investigações Barbosa faz as primeiras experiências da sua Proposta Triangular - 1983, em cursos e oficinas durante o Festival de Inverno de Campos do Jordão, consideradas as primeiras experiências pós-modernas de Ensino de Arte no Brasil. Porém, só em 1987 a Proposta Triangular foi sistematizada e amplamente testada no Museu de Arte Contemporânea da USP.

A Proposta Triangular, apesar de ter sido elaborada com o objetivo de colaborar para a alfabetização visual, pode ser adaptada ao contexto do Teatro-Educação. A mesma está pautada em três vértices: *Fazer, Ler e Contextualizar*. O *Fazer* se dará a partir da produção do aluno levando em conta sua reflexão sobre o *fazer*, permitindo descobrir as possibilidades e

limitações das linguagens expressivas, dos diferentes materiais usados e das técnicas. O *Ler* busca uma aproximação com a obra, a partir da leitura da imagem, com base nos elementos formais, desenvolvendo no aluno a maneira de ver, julgar, e interpretar levando em consideração sua vivência sócio-político-cultural. O *Contextualizar* se dará a partir da história da obra de Arte, independente da cronologia, buscando um paralelo com o cotidiano do aluno.

Em 1996 os Arte-Educadores são contemplados com a Lei nº 9394 (LDB), que reza: “O Ensino de Arte constituirá componente obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural do aluno”, trazendo a mudança na nomenclatura *Educação Artística* para *Ensino de Arte*. Essa mudança, apesar de não trazer transformações consistentes, traz a perspectiva de um reconhecimento maior do Ensino de Arte, assim como a perspectiva de se extinguir a polivalência, ou pelo menos, de fortalecer os argumentos contra a polivalência.

Em 1998 o Ministério de Educação e Cultura (MEC) apresenta uma proposta de reformulação de currículo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Apesar das críticas feitas aos PCN, por estes terem em suas referências teóricas a influência de modelos curriculares espanhóis, os mesmos têm trazido grandes contribuições para a reformulação do Ensino de Arte. Apresentam de maneira sistematizada os conteúdos do Ensino de Arte para a educação fundamental e para o ensino médio. Os PCN trazem em sua organização as especificidades de conteúdos e objetivos para todas as áreas de conhecimentos de Arte - Plástica, Teatro, Música e Dança.

Os PCN valorizam tanto a manifestação espontânea quanto a interação simbólica com a realidade, por meio de acessos a leituras e as formas de Arte da comunidade, com o exercício consciente e com o fomento à leitura crítica. Segundo os PCN, a função do Teatro-Educação está relacionada com a organização estética, através da integração de imaginação, percepção, emoção, intuição, raciocínio e memória com a apreciação crítica dos conteúdos culturais; com a socialização e a convivência democrática; com a cooperação, o diálogo, o respeito e a aceitação das diferenças. Além disso, os PCN defendem o Teatro-Educação como *expressão e comunicação, produção coletiva e produto cultural e apreciação estética*.

Os PCN entram nas escolas como o mais novo referencial curricular brasileiro. Encontram professores que, na sua maioria, não têm o hábito de estudar e de analisar uma proposta.

Acostumados com o livro texto, eles só conseguem seguir caminhos *prontos*. O orientador pedagógico, que normalmente não tem qualificação alguma em Ensino de Arte e nem sempre conta com professores de Arte qualificados, termina fazendo, muitas vezes, uma orientação ingênua e superficial. Assim, os PCN foram recebidos em muitas escolas como uma nova cartilha a seguir. Em outras escolas os PCN dormem um sono profundo nas prateleiras. Infelizmente poucas são as escolas em que os educadores, de fato, apropriam-se dos PCN de maneira reflexiva, crítica e contextualizadora.

No atual momento a Arte vem sendo reconhecida como área de conhecimento, logo, mobilizador da ação humana cultural e social. Particularmente o Teatro vem sendo valorizado enquanto campo específico do saber, como objeto de estudo, passível de ser aprendido através de métodos que preservam a espontaneidade e a liberdade de expressão e instigam a reflexão envolvendo também a consciência do indivíduo em relação às experiências vivenciadas. Esse reconhecimento vem acontecendo não só pelo avanço nas pesquisas em Arte-Educação, mas também pelo aumento de ações culturais que vêm mobilizando os centros sociais, associações, grupos de jovens, enfim, grupos sociais de uma maneira geral.

1.4 – O Jogo como Proposta Metodológica de Teatro-Educação

O jogo é fato mais antigo que a cultura, pois esta, mesmo em suas definições menos rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana.; mas, os animais não esperaram que os homens os iniciassem na atividade lúdica. É-nos possível afirmar com segurança que a civilização humana não acrescentou característica essencial alguma a idéia do jogo. Os animais brincam tal como o homem. (HUIZINGA, 1993, p.3)

De fato, os animais adoram jogar, brincar. Isto indica que o prazer do jogo é inerente a nossa condição animal, ou seja, não depende da racionalidade humana. Diante de tal fato muitas questões me chegaram a respeito da importância do jogo na nossa vida e na nossa educação. O jogo, além de proporcionar prazer e alegria, nos encoraja, nos mobiliza a atingir seus objetivos. Para SPOLIN:

O jogo é uma forma natural de grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessários para a experiência. Os jogos desenvolvem as técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo em si, através do próprio ato de jogar. As habilidades são desenvolvidas no próprio momento em que a pessoa está jogando, divertindo-se ao máximo e recebendo toda estimulação que o jogo tem para oferecer – é este o exato momento em que ela está verdadeiramente aberta para recebê-las. (1992, p. 4)

Os jogos possibilitam à criança criar e recriar novas formas de conceber a realidade social e cultural em que vive. Quando a criança brinca, ela aprende e apreende o mundo que a rodeia, a brincadeira é uma grande fonte de desenvolvimento, aprendizagem e conseqüentemente compreensão da realidade concreta. Ao entrarmos no jogo, seja teatral, recreativo, social ou teatral, estaremos vivenciando uma experiência lúdica, inteira, que nos leva ao estado de plenitude. Para LUCKESI:

A atividade lúdica propicia uma atividade de plenitude; quando nos entregamos a ela, nos envolvemos por completo, estamos inteiro, pleno, flexíveis, alegres e saudáveis. (...) Brincar, jogar, agir ludicamente, exige uma entrega total do ser humano, corpo e mente ao mesmo tempo. (2000, p. 21)

Essa entrega nasce na relação verdadeira, amorosa e criativa com o meio, com o outro, com a vida. A brincadeira é o momento sobre si mesmo, sobre a própria imaginação, sobre o mundo, dentro do mundo de *faz-de-conta*.

Nem sempre as escolas valorizam no processo de construção de conhecimento as brincadeiras que as crianças trazem e pedem. A brincadeira e os jogos, na maioria das escolas, têm um horário limitado às festividades e aos pequenos recreios. O recreio é o horário de descansar a cabeça do processo de aprendizagem, além de ser a hora da folga do professor, que normalmente se tranca na sala dos professores para não ouvir os gritos das crianças, gritos estes que são expressão de alegria, interação e prazer. No nosso modelo de educação não há lugar para a alfabetização estética. A ênfase é dada à alfabetização das letras. *Ler e escrever* é quase o único objetivo, mesmo que não se entenda o que se está lendo ou escrevendo. KOUDELA coloca que:

Tradicionalmente, nossas escolas são escolas de leitura. Ainda hoje, a partir da pré-escola, a atividade fundamental da criança é aprender a ler e escrever. A criança em idade pré-escolar “brinca”, não se atribuindo às atividades espontâneas a mesma importância e seriedade que caracterizam o ensino primário, onde a criança começa a ter “tarefas” a cumprir. (1992, p.29)

Ao chegar à Escola a criança é impedida de assumir sua corporeidade, passando a ser submetida à imobilidade das cadeiras de madeira. O descaso com o desenvolvimento expressivo da criança, percebido através da escassez de atividades lúdicas, impossibilita a construção de um diálogo entre o seu mundo interior e o seu mundo exterior.

Na atividade lúdica as crianças experimentam de maneira inteira as situações propostas, reconhecem seus próprios limites e se desafiam. Nesse processo as crianças organizam suas experiências, descobrindo e recriando seus sentimentos e pensamentos em relação ao mundo que a rodeia. Estimular as brincadeiras, o *Jogo Dramático Infantil* e os *Jogos Teatrais*, proporciona um melhor desenvolvimento mental, corporal e emocional da criança, além da apreensão dos elementos constituintes do Teatro. KOUDELA coloca que:

A imaginação dramática está no centro da criatividade humana, assim sendo, deve estar no centro de qualquer forma de educação. A característica principal do homem, quando comparado os primatas superiores, é sua imaginação, ou seja, sua capacidade de fazer símbolos – a representação de um objeto, evento ou situação na ausência desse. (KOUDELA, 1992, p.28)

A brincadeira de *faz de conta*, dramatização, assumir papéis, personagens, tão predominante nas crianças da educação infantil, favorecem a criação de situações imaginárias a partir das experiências vividas. A reorganização de experiências vividas são consideradas por Vigotski imprescindíveis no processo de desenvolvimento das crianças. Para ele a cultura, o saber construído no cotidiano, a troca de experiência, a interação são imprescindíveis ao desenvolvimento da criança. Torna-se necessário um diálogo entre educação, sociedade e cultura se desejarmos formar seres criativos, críticos. Para tanto, um dos requisitos é a valorização do cotidiano infantil, de suas falas, informações e idéias.

Cabe à escola a tarefa de estimular a fruição do conhecimento que cada criança traz da sua experiência de mundo e valorizá-lo enquanto conteúdo significativo. É fundamental que a escola receba outros elementos da cultura, que não a escolarizada, e assim possa beneficiar e enriquecer o repertório imaginativo da criança através de jogos. Koudela afirma que:

..o processo de atuação no Teatro deve ser baseado na participação em jogo. Por meio do envolvimento criado pela relação do jogo, o participante desenvolve liberdade pessoal dentro do limite de regras estabelecidas e cria técnicas e liberdades pessoais necessárias para o jogo. (1998, p.43)

Para trabalharmos com jogos nas aulas de Teatro podemos contar, além dos jogos do cotidiano das crianças, como três significativas contribuições teóricas-metodológicas, que são: Jogos Dramáticos Infantis (Peter Slade), Jogos Teatrais(Viola Spolin) e Jogos para Atores e não Atores (Augusto Boal).

1. 4. 1 - Jogo Dramático Infantil

O Jogo Dramático Infantil é uma proposta metodológica apresentada por Peter Slade a partir da análise de dramatizações espontâneas das crianças. Para o autor “O Jogo Dramático Infantil é uma forma de arte por direito próprio; não é uma atividade inventada por alguém, mas sim o comportamento real dos seres humanos”. (SLADE. 1973, p. 17)

O Jogo Dramático Infantil não é Teatro. Há cena, personagem, ação dramática, mas não há necessidade de platéia. Ele não se realiza na apresentação da representação dramática, se realiza na representação. O objetivo é dramatizar, experimentar personagens do cotidiano, num exercício de apreensão das funções sociais, mesmo que inconscientemente. O Jogo Dramático Infantil é próprio da faixa etária de dois a cinco anos. Nessa fase a criança transforma a realidade em função das necessidades do “eu”, o que explica a seriedade com que a criança se relaciona com o Jogo Dramático Infantil. Slade coloca que:

Teatro significa uma ocasião de entretenimento ordenada e uma experiência emocional compartilhada: há atores e públicos, diferenciados. Mas a criança, enquanto ainda ilibada, não sente tal diferenciação, particularmente nos primeiros anos – cada pessoa é tanto ator como auditório. Esta é a importância da palavra drama no seu sentido original, da palavra grega drao – “eu faço, eu luto”. No drama, i.e., no fazer e lutar, a criança descobre a vida e a si mesma através da prática repetitiva, que é o jogo dramático. (1973, p.18)

É importante perceber que o objetivo do Jogo Dramático Infantil não é a representação teatral. Independente do espaço, seja esta instituição formal ou não formal, seja na escola ou no quintal, a criança cria seu Jogo Dramático, no seu cotidiano, como forma de apreensão da realidade. É de grande importância a valorização do Jogo Dramático Infantil nas ações pedagógicas das crianças, para que o desenvolvimento da inteligência e a construção de conhecimento se dêem de maneira fluente, orgânica. Estimular as crianças precocemente a fazer Teatro pode levá-las a uma situação constrangedora, uma vez que elas ainda não assimilaram os elementos constituintes e estruturais do Teatro: corpo, espaço, tempo, platéia e palco.

Slade, em sua pesquisa, identifica dois momentos no Jogo Dramático Infantil das crianças, que ele denominou de *jogo projetado* e *jogo pessoal*.

No jogo projetado, as crianças, por não apresentarem um domínio corporal, se limitam ao uso das mãos, manipulação de objetos, brinquedos. Nesta fase a atividade é de extrema absorção mental, a ação é externa ao corpo, ou seja, há uma quietude mental e corporal. Tal fase é considerada propícia para o uso do Teatro de bonecos, não só pela insegurança corporal, mas também pela facilidade de animação e manipulação de objetos e do uso vigoroso da voz. Sem dificuldades elas animam coisas e entram no mundo da imaginação. Se não tem um carrinho, a caixinha de fósforo vira o carrinho. De posse do carrinho, entregam-se à imaginação. Nessa entrega viajam, constroem estradas, pontes, rios e vencem distâncias.

Na medida que a criança se constrói ela mesma aumenta seus desafios, trazendo suas *animações* para uma interação maior com o corpo. A vassoura vira cavalo de pau e assim ela monta, cavalga, cai, corre, dá água ao cavalo, descansa. Continuando suas descobertas, aumenta a interação com o grupo, inicia as construções coletivas. Dessa maneira nasce a segunda fase do Jogo Dramático Infantil, o jogo pessoal.

No jogo pessoal, fase em que as crianças têm entre cinco e sete ou oito anos, elas criam estórias, cenas, assumem personagens, trocam de personagens, desistem, voltam para a estória. Nesta fase, quando as crianças estão vivenciando suas dramatizações é comum ouvirmos falas assim: “- eu sou padeiro, - eu sou a lavadeira, - eu sou o bêbado, - eu sou o delegado, - você é a turista, - ela é a mãe, - ele é o pai, - eu sou o filho, - só brinco se eu for a professora, - não quero ser o filho quero ser o cachorro....” Nesse processo criativo, quase mágico, elas vão experimentando, reconhecendo os papéis sociais que lhes rodeiam. No entanto, segundo SLADE:

Pode haver momentos intensos do que poderíamos nos dignar a chamar de Teatro, mas no geral trata-se de drama, onde o fazer, o buscar e o lutar são tentados por todos. Todos são fazedores, tanto ator como público, indo para onde querem e encarando qualquer direção que lhes apraz durante o jogo. A ação tem lugar por toda parte em volta de nós e não existe a questão de “quem deve representar para quem e quem deve ficar vendo quem fazendo o quê!” É uma experiência viril e excitante, na qual a tarefa do professor é de aliado amoroso. E nesse drama, notam-se duas qualidades importantes – absorção e sinceridade. (1978, p.18)

No Jogo Dramático Infantil as crianças têm a oportunidade não apenas de vivenciar as regras que elas criaram, mas também de transformá-las, recriá-las de acordo com os seus interesses. Tal experiência contempla cada criança na sua totalidade. Elas pensam, sentem, fantasiam, corporificam as idéias, arriscam, enfrentam, realizam. Não há passividade, mas um processo

de construção que se efetiva com a participação coletiva. Assim elas se constroem enquanto sujeito da história e fazedor da história, concebendo o mundo que as rodeia.

Vejo o Jogo Dramático Infantil como os primeiros passos da alfabetização estética-teatral. As crianças começam a dialogar, de maneira lúdica, inteira, com alguns elementos teatrais: corpo, espaço, tempo, personagem, dramatização, indumentária, maquiagem e texto. Dessa forma elas vão construindo conhecimento, desenvolvendo seus canais de percepção, suas expressividades e comunicabilidades. É fácil perceber que através do *jogo projetado* e do *jogo pessoal* as crianças constroem seus conhecimentos de maneira autônoma, criativa e lúdica.

Após essa fase do Jogo Dramático Infantil, por volta dos sete a oito anos de idade começa a surgir o interesse em representar, apresentar para um público. Viola Spolin fez uma sistematização dos Jogos Teatrais próprios para a faixa-etária de sete aos 12 anos.

1. 4. 2 – Jogos Teatrais

Os Jogos Teatrais foram sistematizados por Viola Spolin (1963), que acredita serem básicos para o desenvolvimento do processo de atuação no Teatro. Spolin coloca que através do Jogo Teatral, a criança desenvolve liberdade pessoal dentro do limite de regras estabelecidas, possíveis de serem recriadas. Tal exercício estimula a criação de técnicas e habilidades pessoais. A interiorização dessas habilidades e da espontaneidade muito contribui para o enriquecimento do processo criativo cênico.

O Jogo Teatral, diferente do Jogo Dramático Infantil, tem em um de seus objetivos o exercício de apresentar a representação. Exige, portanto, uma platéia. Também é objetivo exercitar a apreensão dos elementos constituintes do Teatro. Estes dois objetivos se somam aos objetivos do Jogo Dramático Infantil e marcam a passagem do Jogo Dramático Infantil para o Jogo Teatral.

Os Jogos Teatrais, como todos os jogos, são sociais e têm como objeto do jogo problemas a serem solucionados. O processo de improvisação é estruturado a partir de três questões: *Onde? Quem?* e *O Quê?* Define-se o *Onde?* A partir do lugar que a cena acontece. Define-se o *Quem?* A partir dos personagens: homem, mulher, mãe, pai, cachorro, velho, padre, etc.

Define-se O *Quê?* A partir da ação do personagem. Não é permitido desenvolver roteiro de como a cena vai se desenrolar. Apenas é construído um pequeno roteiro introdutório. Definidas essas três questões e o roteiro introdutório, os grupos iniciam a ação cênica. O *Como* é um processo de improvisação, da fruição da cena. SPOLIN adverte que o *Como*:

Deve acontecer no palco. Aqui e agora e não através de qualquer planejamento anterior. Planejar anteriormente como fazer alguma coisa lança o ator na “representação” e/ou dramaturgia, tornando o desenvolvimento daqueles que improvisam impossível e impedindo um comportamento de palco espontâneo. (1992, 31)

A inibição da espontaneidade compromete a fluência no processo criativo cênico. Também observo que a não antecipação do *Como* evita a super valorização do processo racional na criação. No entanto, a atividade espontânea, criativa, não é uma ação totalmente livre. Tal ação é resultado de uma organização pensante da construção cênica. O *como* é um momento de liberdade pessoal inserido no processo cênico. No processo criativo acontece uma integração entre os níveis físico, emocional e cerebral. A construção do gesto espontâneo, a corporificação das idéias, está em oposição ao intelectual e psicológico.

Um outro elemento importantíssimo no processo de improvisação, através dos Jogos Teatrais, é “o *Foco*, que é a “bola” com a qual todos participam do jogo.” Spolin (1992, p.20). O *Foco* é definido a partir da delimitação do campo do jogo, do ponto de concentração e do nível de concentração do jogador, ou seja:

O ponto de concentração atua como catalisador entre um jogador e outro e entre o jogador e o problema. Esta singularidade de foco num ponto, usado na solução de um problema, libera o aluno para a ação espontânea e é veículo para uma experiência orgânica e não cerebral. O ponto de concentração torna possível a percepção, ao invés do preconceito; e atua como um trampolim para o intuitivo. (SPOLIN; 1992, p.21)

Através do *Foco* a construção teatral ocorre de maneira segmentada, ou seja, a partir da exploração e da descoberta de unidades mínimas da linguagem teatral. Os conteúdos trabalhados nos Jogos Teatrais para improvisação surgem na interação do grupo, no contexto dos sujeitos envolvidos no processo, ou seja, o grupo lida sempre com a realidade mais próxima, com o imaginário individual e coletivo. A técnica é substituída pela conquista desse processo de comunicação e o *Foco* é o instrumento de descoberta da linguagem. A descoberta da linguagem não se encerra na criação da realidade no palco, mas também implica

transposição do processo de aprendizagem para a estrutura total do indivíduo. Daí o caráter de constructo de conhecimento através da Arte.

Por sua própria natureza o sistema de Jogos Teatrais, ao mesmo tempo que apresenta regras, exige que tais regras sejam superadas, reinventadas, o que torna o processo flexível e reflexível. Dessa maneira podemos dizer que temos uma construção interativa, orgânica, prazerosa e lúdica, onde o exercício de democracia se dá pela cooperação e respeito mútuo. É justamente desse exercício, da quebra de rigidez das regras, que nascem os acordos grupais que vão possibilitar as variações das regras, cujo objetivo é liberar a espontaneidade e a criatividade.

A atividade do Jogo Teatral traz em sua ação metodológica o objetivo de manter o nível da espontaneidade, evitando explicações expositivas sobre o Teatro. A relação palco-plateia é presente como culminância do jogo, no desenvolvimento do *Como*, diante de um público, sub-grupo do grupo. Dessa forma se dá o exercício da construção de habilidades para a representação. Os Jogos Teatrais de Viola Spolin respeitam todas as formalizações exigidas pelo Teatro, atingindo seus objetivos através da sua metodologia baseada na improvisação.

1.4.3 – Jogos para Atores e não Atores

Augusto Boal, inquieto com a condição política-social do cidadão, inspirado na proposta de Brecht, na Pedagogia Libertadora de Paulo Freire e no sistema de Jogos Teatrais de Viola Spolin, propõe o Teatro do Oprimido. Boal busca experimentar uma nova função social para o Teatro, propondo a transformação do modelo vigente de sociedade, numa estética teatral verdadeiramente brasileira. O Teatro do Oprimido, metodologicamente, utiliza a improvisação como recurso para construir diálogo entre a plateia e a ação cênica. Tal diálogo é a oportunidade do sujeito social interferir numa realidade indesejada, além de um grande exercício de democracia, de valorização da expressão e comunicação de todos.

O Teatro do Oprimido tem como principal objetivo transformar o povo, espectador, ser passivo no fenômeno teatral, em sujeito, em ator, em transformador da ação dramática. O espectador assume um papel protagônico, transforma a ação dramática inicialmente proposta, ensaia soluções possíveis, preparando-se para a ação real. Desta forma, o espectador se liberta

ao lançar-se a uma ação. Mesmo sendo uma ação teatral ela é verdadeira, é realidade, uma vez que é uma ação. A ação dramática substitui a ação real. Dessa maneira o espectador percebe-se capaz de transformar a realidade e conseqüentemente a sociedade. Boal coloca que:

O Teatro do Oprimido é o Teatro na acepção mais arcaica da palavra: todos os seres humanos são atores, porque agem, e espectadores, porque observam. Somos todos espect-atores. ...Todo mundo atua, age, interpreta. Somos todos atores. Até mesmo os atores! Teatro é algo que existe dentro de cada ser humano, e pode ser praticado na solidão de um elevador, em frente a um espelho, no Maracanã ou em praça pública para milhares de espectadores. Em qualquer lugar... até mesmo dentro dos Teatros.
(2004, p. ix)

Para realizar a idéia de que qualquer pessoa pode fazer Teatro sendo ator ou não ator Boal propõe quatro etapas para transformar o espectador em *espect-ator*. A Primeira Etapa - *Conhecimento do Corpo*, é uma seqüência de exercícios com o objetivo de se conhecer o próprio corpo, suas limitações e suas possibilidades, suas deformações sociais e suas possibilidades de recuperação. A Segunda Etapa - *Tornar o Corpo Expressivo*, consiste em uma seqüência de jogos que tem como objetivo trabalhar a expressividade unicamente através do corpo, abandonando as expressões cotidianas. A Terceira Etapa - *O Teatro como Linguagem* – objetiva praticar o Teatro como linguagem viva e não como produto acabado e a Quarta Etapa - *Teatro como Discurso*, objetiva o espectador-ator apresentar segundo suas necessidades e discutir ou ensaiar suas próprias questões sociais.

Sem dúvida a proposta de Boal trouxe grande contribuição metodológica para o Teatro-Educação, especificamente a Primeira Etapa – *monólogo corporal* e a Segunda Etapa – *diálogo corporal*, que podem e devem ser trabalhadas em aulas de Teatro independente de se estar trabalhando ou não o Teatro do Oprimido.

A efetivação da Primeira Etapa – *monólogo corporal* - ajuda o aluno-ator a reconhecer seu corpo, conscientizar-se de suas estruturas musculares, assim como a estabelecer relação entre o corpo, gravidade, objetos, espaço, dimensões, volumes, distâncias, pesos e velocidades. Logo, a partir da desconstrução corporal se reconhecem as possibilidades expressivas corporais. Para Boal:

Se uma pessoa é capaz de desmontar suas próprias estruturas musculares, será certamente capaz de montar estruturas musculares próprias de outras profissões e de outros Status sociais, estará mais capacitada para interpretar outros personagens diferentes de si mesmo. (1991, p.146)

Por isso tais exercícios encontram terreno fértil nas salas de aulas de Teatro, pois nossos alunos precisam ser conscientizados de sua corporeidade. Além das marcas da opressão social retratadas nas formas corporais, há também uma fiel obediência aos modelos impostos pela mídia, pela moda. Gestos, dança, roupas, adereços são modelados pela cultura da televisão, massificada e opressora.

A Segunda Etapa - *diálogo corporal*, objetiva desenvolver a expressividade corporal através de jogos. Busca-se construir um diálogo não só através da fala, mas também através do corpo. Dessa maneira esses jogos também encontram terreno fértil nas salas de aulas de Teatro, pois há uma carência enorme em relação ao corpo expressivo. Segundo Boal:

Uma série de jogos pode ajudar os participantes a desenvolver os recursos do corpo, como forma de expressão. Trata-se de jogos de salão e não necessariamente de exercícios de laboratórios. Os participantes são convidados a jogar e não a interpretar personagens, mas é certo que jogarão tanto melhor quanto melhor interpretem. (1991, p. 149)

A fala de Boal nos revela a crença e a importância que ele dá ao jogo como recurso metodológico, além de confirmar a influência de Spolin quando coloca que os participantes são convidados a jogar e não a interpretar.

Boal assume a atividade corporal como pilar principal de sustentação do fazer teatral. Ele parte da valorização do corpo em sua totalidade, em sua organicidade, não em sua fragmentação. A fragmentação corporal nos jogos de Boal objetiva uma consciência das partes enquanto constituintes do todo, ou seja, as partes, assim como os sentidos, se relacionam, não estão isoladas.

As atividades corporais são atividades do corpo inteiro. Nós respiramos com todo o corpo: com os braços, com as pernas, com os pés etc., mesmo que os pulmões e o aparelho respiratório tenha uma importância prioritária no processo. Nós cantamos com o corpo todo, não somente com as cordas vocais. Fazemos amor com o corpo inteiro não somente com os órgãos genitais. (BOAL, 2004, p.88)

Pensando uma atividade corporal integral e harmônica Boal organiza seus jogos e exercícios a partir de cinco categorias: *sentir e tocar, escutar e ouvir, desenvolver os vários sentidos, ver tudo aquilo que olhamos e despertar a memória dos sentidos*. A partir dessas categorias os participantes vão se reconstruindo corporalmente e passam a pensar e agir por si mesmo, num exercício de construção cênica autônoma.

Podemos perceber que todas as três propostas metodológicas abordadas, os *Jogos Dramáticos Infantis* de Peter Slade, os *Jogos Teatrais* de Viola Spolin e os *Jogos para Atores e não Atores* de Augusto Boal têm em comum o seu caráter improvisacional. Todas as três metodologias são referências importantes para uma construção cênica orgânica e espontânea. Mas, apesar das propostas e discussões a respeito do significado e da importância do jogo e da brincadeira para o desenvolvimento da criança, ainda prevalece nas escolas a ênfase em atividades carentes de processos criativos.

Acreditando no jogo enquanto possibilidade metodológica, penso ser fundamental sua presença nas ações pedagógicas, especialmente nas séries iniciais do ensino fundamental e no processo de alfabetização estética teatral. Afinal, como excluir um repertório cultural riquíssimo que cada criança traz da sua experiência de mundo? Como excluir as brincadeiras da calçada, as brincadeiras do quintal? Como excluir um corpo que se movimenta, um olhar curioso, uma grande idéia de uma pequena criança? Como excluir aquilo que é próprio da criança?

Grupo de Teatro do Brilho



Chapeuzinho verde

II – Caminhando com o Teatro no Brilho

Neste capítulo apresento os caminhos metodológicos do Teatro-Educação no Brilho do Cristal no período de 1991 a 2003. O Teatro faz parte das suas práticas pedagógicas desde a sua fundação, em 1991. Esteve presente em todo o processo de construção da Escola como exercício metodológico experimental. Considerando o contexto da área rural, de uma escola comunitária que sofre todo o descaso com o ensino de Teatro por parte das políticas públicas, é interessante saber como o Teatro-Educação se constituiu enquanto elemento curricular do Brilho do Cristal, no Vale do Capão. O Teatro-Educação no Brilho do Cristal teve três períodos bem demarcados e caracterizados.

No primeiro período, de 1990 a 1997, houve dois momentos. O primeiro momento (1990 a 1991) quando eu estava chegando no Vale do Capão. Nessa ocasião fizemos duas pequenas construções cênicas e apresentamos nas festas de encerramento da Escola Integrada. E, o segundo momento de 1992 a 1997 quando assumi, de fato, ser professora de Teatro das séries iniciais (1ª a 4ª série), momento do nascimento da Escola Comunitária Brilho do Cristal.

Através do Teatro-Educação os jogos, as brincadeiras e as construções coletivas de textos teatrais tornaram-se rotina no Brilho do Cristal. Metodologicamente busquei construir uma prática teatral dentro da perspectiva da Pedagogia Libertadora, que apresenta o diálogo, a problematização e a contextualização como norteadores da prática pedagógica. Dessa maneira trabalhávamos as adaptações e as construções coletivas de textos teatrais de maneira contextualizadora, tendo o diálogo como mediador das nossas ações e reflexões.

No segundo período, de 1998 a 2002, tive que me ausentar do Estado da Bahia. Assim, o Brilho do Cristal ficou sem professora de Teatro. No entanto a cultura teatral ali era um fato. As crianças muitas vezes propunham fazer Teatro em suas atividades, especialmente nos eventos pedagógicos da Escola. Os professores regentes, mesmo inseguros em relação aos fundamentos teóricos e práticos do Teatro-Educação, assumiram o desafio proposto pelas crianças. Numa relação de cumplicidade eles entravam em cena com as crianças, ou seja, também assumiam personagens.

No terceiro período, de 2003 a 2004, já de volta à Bahia, retornei ao Brilho do Cristal e propus a Carla Bastos, uma ex-aluna, atriz e coordenadora do Grupo de Teatro Infantil do Brilho, a sua formação de instrutora de Teatro-Educação das séries iniciais do ensino fundamental. O projeto contemplava estudos teóricos em relação às questões metodológicas do Teatro-educação para crianças e a prática orientada em sala de aula de 1ª a 4ª série. Construímos uma proposta pedagógica que teve como eixo norteador os Jogos Teatrais no processo de improvisação teatral de Viola Spolin -1992. Propus às professoras da Educação Infantil orientá-las em relação ao uso em sala de aula dos Jogos Dramáticos Infantis de Peter Slade. Assim o Teatro-educação iniciou um novo momento no Brilho do Cristal, dessa vez com uma proposta teoricamente melhor fundamentada.

Para melhor entender o lugar do Teatro-Educação enquanto elemento curricular no contexto do Brilho do Cristal, que propõe a construção de um Currículo Crítico onde a Pedagogia Libertadora é seu principal referencial teórico. Procurarei reconstruir os passos dessa caminhada, a partir dos três períodos citados acima.

2.1 – Primeiro Período – 1990 a 1997

No primeiro período, de 1990 a 1997, como já foi dito, tivemos dois momentos. O primeiro momento (1990 a 1991) eu começava a conhecer as crianças, reconhecer sua cultura. Chamo esse momento embrionário não só em relação ao Teatro-Educação quanto em relação ao Brilho do Cristal. Fizemos duas pequenas construções cênicas para as festas de encerramento dos anos letivos de 1990 e 1991. O segundo momento de 1992 a 1997 nasce o Brilho do Cristal. Assumo, de fato, ser professora de Teatro das séries iniciais (1ª a 4ª série) no Brilho do Cristal e assim o Teatro-Educação chega como elemento curricular do Brilho do Cristal.

2.1.1 - Vai começar o espetáculo – 1990 a 1991

O encontro do Teatro com a comunidade simples e alegre do Vale do Capão, se deu no final do ano letivo de 1990, na festa de encerramento da Escola Integrada, quando apresentamos a peça *Chapeuzinho Vermelho*. Nesse momento o Brilho do Cristal ainda não tinha nascido. A Escola Integrada era um projeto de um grupo de pais, vindo de outros lugares para morar no

Vale do Capão, alguns com formação acadêmica. Os mesmos se juntaram para fazer uma escola humanista, integrada e convidaram a se juntar ao projeto um pequeno grupo de pais *nativos* que estavam insatisfeitos com a Escola Municipal.

Na Escola Integrada tinha alunos *nativos* e *alternativos*. A idéia de encenar *Chapeuzinho Vermelho* surgiu na aula de português, quando a professora Zelice estava trabalhando com esse conto. O grupo de crianças *alternativas* já tinha tido oportunidades de estudar em outras Escolas e algumas até já tinham feito Teatro na Escola. Ao contrário as crianças *nativas* começavam seus primeiros contatos com o Teatro além de trazerem uma experiência de educação extremamente repressora, baseado no autoritarismo. As crianças *alternativas* sugeriram a encenação de *Chapeuzinho Vermelho* e algumas crianças *nativas* gostaram da idéia e enfrentaram o desafio. Nesse momento, eu ainda não era professora da Escola Integrada. Devido à minha experiência com Teatro a professora Zelice me convidou a trabalhar com ela na construção cênica de *Chapeuzinho Vermelho*.

Fizemos dois encontros com as crianças. Brincamos, identificamos o local, as ações e os personagens da peça. Juntos saímos em busca de material cênico (roupas, sapatos, perucas, xales, panos e maquiagem). O Vale do Capão era inspirador de simplicidade, devido ao seu contexto social de área rural. Seu povo era simples, a maioria analfabeto ou semi-analfabeto, nosso Teatro deveria ser contextualizado para que todos o entendessem, para que houvesse interação e troca de conhecimento. Nossas construções cênicas teriam em sua estética a cara do Vale do Capão com sua singularidade. Lembro que no caminho encontramos um cavalete velho, meio torto, jogado fora por algum pedreiro. Carregamos o cavalete e o colocamos no palco, ainda sem saber onde o usaríamos. Rapidamente uma aluna providenciou um tapete colorido de tiras de tecido, colocou-o sobre o cavalete e falou: professora esse é o lugar onde o galo vai cantar, não deu tempo de perguntar-lhe: que galo? pois no mesmo instante, um menino, um dos mais tímido da escola, pulou sobre o cavalete e soltou um som bem alto - curu-cu-cuuu... todos vibraram e apontando para o menino falaram: ele é o galo ... o galo que vai acordar a vovozinha. O galo que não existia no roteiro, passou a existir. Tais atitudes retratam a fluência do processo criativo, o nível de envolvimento das crianças no jogo, no fazer teatral.

Com o galo cantando, a vovozinha gritando, o lobo rosnando e a platéia vibrando a dramaturgia da peça *Chapeuzinho Vermelho* marcou o início de um diálogo estético com a

comunidade. Foi hilário, algo fantástico. Nunca esquecerei das bocas abertas, dos olhos arregalados, dos aplausos e da alegria de todos diante desta cena teatral. A alegria era contagiante e dentro de mim ela ecoava a cada lembrança dos momentos agradáveis do processo de encenação. Não foi o grande espetáculo, porém, foi grandioso para as crianças, especialmente para os *nativos* que não ainda tinham tido a oportunidade de fazer Teatro na Escola.

Para falar um pouco mais da chegada do Teatro no Vale do Capão ofereço esse poema, como fruto de minhas lembranças.

Nossa luz era o dia
Luz elétrica não existia
As cortinas se fechavam antes do fim do dia
Bons dias...

O espetáculo começou. A apresentação, a materialidade do Teatro, significava o surgimento do grande aliado. Naquele momento tinha certeza da possibilidade de interagir com aquelas crianças, com a comunidade escolar, tendo o Teatro como mediador.

Após a apresentação, refletindo sobre o trabalho, percebi que a marca do nosso modelo de educação separatista, excludente, estava refletida em nossa construção cênica. Tínhamos em cena personagens com *fala* e personagens sem *fala*. A maioria dos *alternativos* tinha *fala* enquanto a maioria dos *nativos* não tinha *fala*. É certo que esta distribuição não foi pré-estabelecida, ela foi se moldando de acordo com identidades, facilidades, passividades. Lamentavelmente por falta de formação, de reflexão prática e teórica fortalecemos nosso sistema opressivo quando nos acomodamos diante da realidade. Percebi que não acreditamos no outro, logo não acreditamos na transformação.

Quando o oprimido-opressor exerce sua violência contra um novo oprimido, ele reforça a estabilidade da sociedade opressora. Quando, ao contrário, dirige sua violência contra o opressor, ele inicia um movimento de decomposição dessas estruturas sociais opressoras. (BOAL; 1980, p.28)

Muitas vezes somos os *oprimidos-opressores*, somos nós que fazemos essa sociedade opressora e oprimida. Construimos uma sociedade cujo modelo social está fundado em modelos hierárquicos: o patrão oprime o operário que oprime a esposa que oprime o filho que oprime o irmãozinho que oprime... , modelos que estimulam o desejo dos oprimidos de um

dia ser opressor, ou ter o seu momento de opressor. Manter as crianças, que têm dificuldades em falar, sem fala traduz nossas raízes sociais e culturais.

É necessário acreditarmos que cada criança, mesmo sem coragem de falar, tem algo a nos dizer. Tal exercício, tão distante da rotina das nossas escolas, as deixava inibidas. Algumas acham que suas falas são besteiras, outras acham que têm a voz feia. Infelizmente os fantasmas da nossa educação tradicional rondam nossas crianças e a nós. Dialogar significa dar o direito a todos de falarem, escutarem, refletirem e proporem.

Não há também diálogo se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de ser mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direitos dos homens. A fé nos homens é um dado a priori do diálogo. Por isso existe antes mesmo de que ele se instale.
(FREIRE; 1987, p.80)

Para transformarmos essas estruturas sociais opressoras precisamos mudar nosso comportamento diante das mesmas e precisamos nos reconstruir no exercício pedagógico. Torna-se imprescindível a construção de cidadãos autônomos, líderes, capazes de interferir nos modelos sociais autoritários. Não falo aqui da liderança autoritária e sim da liderança do ser ativo, auto-confiante e democrático, capaz de ser líder e liderado, como questiona SPOLIN:

Quando todos se tornarem líderes,
Quem será o seguidor?
Quando se tornarem seguidores,
Quem ficará para ser líder?
Quem ficará para ser líder ou liderado,
Quando todos forem seguidores e líderes?
(1992, p.49)

Quando todos entram no jogo todos serão líderes e liderados, ou seja, não haverá opressores nem oprimidos; diria Spolin que há jogadores ativos.

Minhas reflexões me faziam aumentar o desejo de estabelecer um diálogo com a comunidade através do Teatro. Vislumbrava a possibilidade de interferir de maneira crítica e criativa no modelo de educação do Vale do Capão. E assim, as primeiras reflexões sobre o Teatro-educação no Vale do Capão iam aflorando.

Em 1991 assumi o cargo de professora voluntária da Escola Integrada do Capão. Nesse momento já tínhamos conseguido a doação de um terreno e estávamos construindo nossa escola, a futuro Brilho do Cristal. Neste ano trabalhei com um grupo de crianças de pré-escola, 4 a 6 anos, cuja sala de aula funcionava na casa de uma das professoras. Não havia sala disponível no prédio onde funcionava a Escola Integrada. Com o grupo da pré-escola trabalhamos com Teatro de bonecos, “contação” de estórias, brincadeiras de roda, faz de conta, pintura e as artes em geral. Madalena Freire foi meu principal referencial teórico, específico da educação infantil, com seu livro *A Paixão de Conhecer o Mundo* (1989).

A escolha de trabalhar com o Teatro de bonecos se deu pelo seu caráter extremamente lúdico. Acreditava que ao ver os bonecos as crianças iriam procurar, sem dificuldades, interagir com eles, e assim foi. Os bonecos facilitam a expressão da criança, a sua imaginação e interação, além de incentivar sua observação, sua cooperação e sua tomada de iniciativa.

...o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como um foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento. (VYGOTSKY; 1991, p.117)

Considero o Teatro de boneco fundamental nas atividades das crianças, enquanto elemento lúdico propiciador de processos criativos e interativos, além do exercício de apreensão da técnica de trabalhar com Teatro de bonecos. A interatividade é importantíssima para o desenvolvimento da criança e para a criação da zona de desenvolvimento proximal – ZDP.

...Zona de desenvolvimento proximal. Ela 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; 1991, p.97)

Por onde começamos para que todas essas interações aflorassem? Começamos brincando. A maioria das crianças não tinha familiaridade com o Teatro de boneco, sequer tinha visto um boneco teatral. O primeiro contato com os bonecos se deu de maneira bem livre, à vontade. A possibilidade de colocar as mãos dentro do boneco e fazê-lo movimentar a boca as deixava também de *boca aberta*. Brincando com os bonecos elas foram dando-lhes voz, foram construindo diálogos entre os bonecos e os colegas até chegarem atrás do pano e fazerem os

bonecos interagirem entre si e com a platéia, num exercício com o jogo simbólico, colocado por Piaget (1990) como próprio do desenvolvimento das crianças da educação infantil.

No jogo simbólico a criança representa o seu imaginário, mesmo predominando a fantasia, a atividade psico-motora exercida acaba por prender a criança à realidade. Na sua imaginação ela pode modificar sua vontade, usando o faz de conta, mas quando expressa corporalmente as atividades, ela precisa respeitar a realidade concreta e as relações do mundo real. No jogo simbólico não há regras pré-estabelecidas, as crianças inventam e reinventam as regras do jogo. Dessa maneira a criança desenvolve a imaginação e a fantasia a partir de uma lógica própria com a realidade, ou seja, num processo de assimilação da realidade ao eu. No jogo simbólico:

O que a criança procura é, simplesmente, utilizar com liberdade os seus poderes individuais, reproduzir as suas ações pelo prazer de oferecê-las em espetáculo, a si próprio e aos outros, em suma, exibir o seu eu e assimilar-lhe, sem limites, o que ordinariamente é tanto acomodação à realidade como conquista assimiladora.
(PIAGET; 1990, p.158)

Os bonecos deixam as crianças fascinadas. Ao vê-los o desejo imediato é de animá-los, torná-los reais e quando o fazem flui a criatividade, a espontaneidade. Os bonecos teatrais chamam as crianças para o mundo do faz de conta e pedem para falar, então as crianças falam, falam, falam e não querem mais parar de falar.

Dessa forma os bonecos tornaram-se objetos mediadores de *acomodação e assimilação da realidade*. E num jogo onde as regras se faziam e se refaziam a cada idéia, as crianças se construíam. No caso específico, eles foram principalmente os mediadores não autoritários de um processo de fala e principalmente de comunicação e diálogo. Pois mesmo que os *obrigássemos* a elas falarem isso não surtiria o efeito que surtiu, de *desprender* o diálogo das crianças e entre os diferentes grupos de crianças.

No final do ano letivo de 1991, mais uma vez, tive a oportunidade de trabalhar com a professora Zelice. As crianças da sala da multisseriada de 3ª e 4ª série escolheram a estória. *O sonho de Natália*, para fazer a construção cênica. Esse texto tinha sido trabalhado na aula de português. Como as crianças eram muito tímidas, era muito importante descontraí-las, para isso procurei ouvir suas sugestões de brincadeiras e valorizá-las, além de também trazer propostas de jogos. Quando nossos encontros eram concluídos fazíamos com uma roda de

avaliação. É claro que a dificuldade de se expressar verbalmente era enorme, a maioria se limitava a poucas palavras do tipo: *foi bom, gostei, não tenho nada para falar*. A expressão ou inexpressão das crianças me deixava angustiada, curiosa, reflexiva e ao mesmo tempo consciente da importância de estarmos ali, propondo uma educação dialógica e criativa.

Na festa de encerramento do ano de 1991 apresentamos *O Sonho de Natália*, uma encenação linda e genuína. Lembro que para demarcar os espaços cênicos eles desenharam, com giz, no chão do palco, a planta baixa do lugar onde ocorria a cena - quarto, sala e cozinha. Tudo era muito simples e poético.

Fechamos nossa cortina com a certeza de que no próximo ano letivo a abriríamos no nosso espaço, na nossa escola. O prédio novo anunciava um novo contexto. Tivemos um ano cheio de alegria. Nosso Teatro começava a engatinhar.

2.1.2 - Brincando com o Teatro no Brilho - 1992 a 1997

Iniciamos o ano letivo de 1992 em festa, pois agora tínhamos nosso próprio prédio. Em assembléia geral, as crianças elegeram o nome da escola - Escola Comunitária Brilho do Cristal. Nossa Escola era simples, e acolhedora. Ter nosso prédio significou nossa independência, nossa autonomia. Acreditávamos numa proposta coletiva, segundo a qual nossos encontros semanais com todos os professores seriam não só para planejar como também para refletirmos nossas práticas pedagógicas, para darmos e pedirmos ajuda um ao outro.

Naquele momento nossa equipe docente e administrativa era formada por cinco voluntários, as professoras; Zelice, Suzete e Rilmar e o professor Júlio. Todos nós vínhamos de cidades grandes como Salvador ou São Paulo e tínhamos chegado ao Vale do Capão buscando uma vida saudável, especialmente para nossos filhos. Nenhum de nós tinha formação específica em educação. Eu tinha trancado o curso de Licenciatura em Teatro. Porém, tínhamos em comum, além da vontade de fazer uma escola com base na Pedagogia Libertadora, a consciência de sua importância para a comunidade do Vale do Capão.

Nossa equipe discente era formada por vinte e um alunos, entre sete e quinze anos, divididos em três grupos: uma sala multisseriada de 1ª e 2ª série, uma sala multisseriada de e 3ª e 4ª série e um grupo de três crianças, de sete anos, na alfabetização. Neste ano, não tivemos pré-escola. Tínhamos uma grande diferença de idade em nossas salas de multisseriadas, o que se constituiu em um grande desafio.

Segundo os pais das crianças *nativas* o costume local era de colocar as crianças na Escola a partir dos oito ou nove anos, pois consideravam que antes disso as crianças ainda estavam muito novas. Por outro lado, normalmente desde os cinco ou seis anos as crianças já ajudavam na roça e já possuíam uma pequena enxada.

Havia um grupo de mais ou menos cinco alunos que se assumiam enquanto *burros*. Algumas vezes ouvi frases assim: *esse negócio de estudo não é para mim...isso não entra na minha cabeça... eu não tenho jeito para os estudos...eu sou burro mesmo...* é claro que essas crenças são resultados de uma educação desumana. Através de depoimentos das crianças e de alguns pais *nativos* era costume, na Escola Pública do Vale Capão, os professores colocarem *orelha de burro* nas crianças, assim como, literalmente, chamá-los de *burros*. A situação era constrangedora, as crianças *nativas* eram extremamente reprimidas, suas vozes eram abafadas, podíamos perceber através de sua postura corporal, vergonha, susto e medo. Porém não era difícil roubar um sorriso de sua boca.

A dificuldade no processo de aprendizagem apresentada pelo grupo *nativo* era enorme em relação à comunicação e expressão, tanto corporal quanto emocional. A maioria das crianças *nativas* já tinha freqüentado outro modelo escolar e trazia marcas de uma educação tradicional, autoritária, centrada na cópia e no castigo. As mesmas conheciam de perto a repressão escolar e o descaso dos órgãos públicos, no caso a prefeitura, com a Instituição Escola.

Trabalhar o Teatro numa perspectiva libertadora significou a construção de uma proposta pedagógica cujas bases eram o diálogo, o amor, a brincadeira, a improvisação e a construção coletiva. Dessa forma acreditávamos que poderíamos contribuir para um melhor desenvolvimento físico, emocional e racional das crianças. Neste momento nosso referencial teórico era Freire(1987), Boal(1988), Dourado & Milet(1984), livros didáticos, revistas educativas e mais tarde Spolin(1992). Tínhamos também um rico referencial humano,

tínhamos as crianças e os professores, cheios de conhecimentos e de boas idéias, prontos para trocar. O fato de, naquele momento, nosso corpo docente não ter formação específica de educação nos levou a um exercício experimental.

Coletivamente, na sala de aula com os alunos e no planejamento com os professores discutíamos nossas propostas, nossas experiências, pois é “pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE; 1996, p. 39). Assim busquei nesse primeiro período a construção de um Teatro experimental libertador.

A partir da realidade vigente me perguntava: Como construir uma proposta metodológica libertadora que consiga preencher as tantas lacunas detectadas? Como formar cidadãos capazes de ler e interpretar o mundo que os rodeia? Como impedir a evasão? Essas perguntas norteavam minha prática, por vezes me perseguiram.

Além do impressionante quadro de abandono da Educação no Vale do Capão fiquei impressionada com a reação das crianças diante dos *alternativos*. Quando as crianças viam um visitante ou um novo morador do Vale do Capão elas corriam e se escondiam atrás da porta, deixando parte do rosto para o lado de fora. Num movimento de dentro para fora os seus rostos saíam, se moviam. Através dessa reação, dessa imagem, via um gesto de resistência à inibição, um espanto e uma curiosidade diante do novo, confirmando a premissa de FREIRE:

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e nos põe pacientemente impaciente diante do mundo que não fizemos, acrescentando nele algo que fazemos. (2003; p.32)

A curiosidade das crianças me deixava curiosa. Apostei nesta curiosidade que nos movia. Juntos podíamos criar e recriar muitas estórias e através do Teatro contá-las. Nesse processo de reconhecimento, de troca, de práticas e de reflexões, íamos trocando e nos dando conta da nossa realidade, das nossas necessidades.

As interrogações me perseguiram: como interferir de maneira construtiva nos processos de aprendizagens das crianças? Elas precisavam ler e entender o mundo em que viviam,

precisavam falar, chorar, discordar, brincar, gritar, dançar, poetizar, pintar e teatralizar. Acreditava que através do Teatro-educação poderia ajudá-las a ler as palavras, os gestos, o olhar, o silêncio, as formas e o mundo.

Consciente da necessidade de estarmos nos preparando teoricamente para a construção de um diálogo crítico e para uma leitura crítica de mundo convidamos uma amiga pedagoga, professora Lia, que trabalhava em uma Escola Comunitária na Comunidade de Santo Inácio, município de Irecê, Bahia, para nos orientar. Nos encontrávamos duas vezes por ano, para planejamento pedagógico. Ela nos orientava a partir da proposta de Paulo Freire da Pedagogia Libertadora. Nesse momento pude chegar mais perto das teorias de Paulo Freire, da sua proposta dialógica como necessária para uma educação transformadora e libertadora.

Sabíamos que não adiantaria apenas planejarmos, idealizarmos, teorizarmos se não praticássemos, experimentássemos e refletíssemos nossas propostas, nossas práticas. Concordamos com FREIRE no sentido de que:

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. (...) formação permanentes dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. (1996; p. 38/39)

Nesse sentido a práxis pedagógica, reflexão da prática, proposta por Paulo Freire, torna-se fundamental para a construção de propostas pedagógicas coerentes com o contexto escolar. Só assim poderemos pensar um currículo crítico, dinâmico, que valoriza e incentiva a tomada de posição diante das reflexões.

O diálogo tão defendido por Paulo Freire tornou-se ação imprescindível em nossas práticas pedagógicas. A práxis pedagógica passou a ter seu lugar de honra no Brilho do Cristal. Em um dos nossos planejamentos coletivos, refletindo sobre a importância da atividade corporal no desenvolvimento da criança, foi sugerido por uma professora a inserção de atividade corporal não só na rotina das atividades diárias das crianças, como também nos encontros pedagógicos semanais.

A oportunidade de vivenciarmos atividades corporais no planejamento nos possibilitou, além de uma aproximação maior do grupo, ampliarmos nossa reflexão em relação ao Teatro-

educação, no qual o corpo é um dos principais constituintes. Com estas vivências também possibilitamos o acesso dos professores em relação aos conhecimentos da área de Teatro.

Entre ação-reflexão-ação fui construindo minha proposta teatral. Me propus a buscar uma construção cênica contextualizada, dialógica e criativa, privilegiando as vozes das crianças, seus desejos, suas fantasias. O trabalho com o *brincar de fazer Teatro* era oferecido às crianças que queriam, independentes da série. Procurava incentivar a participação das crianças. Algumas crianças resistiam, preferiam apenas assistir. Diante dessas atitudes podemos perceber o quanto as reflexões dialógicas podem nos trazer desdobramentos enriquecedores para os processos de ensino e aprendizagem.

Sendo a coletividade terreno fértil para desenvolvimento das crianças e inerente à natureza do Teatro, na busca de um fazer teatral crítico e criativo procurávamos exercitar o máximo nossa coletividade. As temáticas trabalhadas eram discutidas e sugeridas pelas crianças. Assim como sugeriam temas que elas estavam trabalhando na escola também sugeriam temas das suas experiências de mundo, dos conhecimentos que eles traziam de casa. As crianças nos desafiavam constantemente a sermos um, a encontrarmos a unidade na diversidade.

Na busca de contemplarmos as diversidades culturais e sociais tão presentes em nosso contexto, optamos, em relação a nossa organização espacial pela roda. Além de acreditarmos na roda enquanto símbolo da unidade, enquanto sistema de organização espacial, na roda todos se vêem, não há uma distribuição hierárquica, provocadora de tensões, do tipo primeiro e último, frente e atrás, etc. A roda tornou-se elemento constituinte de nossas práticas pedagógicas: roda de chegada, roda de conversa, roda da comida, roda do agradecimento, roda de assembléia, roda de reunião, roda de cadeiras, roda de esteiras, roda de avaliação, roda de dança e brincadeiras de roda. Em roda fomos nos reconhecendo e tecendo um diálogo amoroso, alegre e teatral.

Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda. Sendo fundamento do diálogo o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefas de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. Nesta o que há de patologia de amor: sadismo em quem domina: masoquismo nos dominados. Amor não. Porque é um ato de coragem nunca de medo, o amor é compromisso com os homens... Este compromisso, porque é amoroso, é dialógico. (FREIRE; 1987, p.80)

Acreditávamos no compromisso amoroso, na dialogicidade. Num ato de coragem exercitávamos a construção de cidadãos críticos, criativos e sensíveis. Nesses dois primeiros anos na busca de uma construção pedagógica libertadora, experimentamos, ousamos, criamos e recriamos tendo como companheiro de todas as horas a brincadeira, o jogo e o Teatro. Dessa forma criamos nossos textos e sub-textos.

2.1.3 - Textos e Sub-Textos

Iniciamos o ano letivo de 1993 com mudanças significativas na nossa equipe. A coordenadora professora Zelice entregou o cargo e na falta de voluntário assumi a direção do Brilho do Cristal. A falta de recursos financeiros para pagar um professor me fez assumir também as disciplinas de matemática e história da multisseriada de 3ª e 4ª série.

Após dois anos de experiência com o brincar de fazer Teatro na interação com as crianças, me senti preparada para fazer uma proposta mais ousada. Como eu também era professora de história aproveitei para trabalhar construções cênicas a partir de algumas temáticas de história. Com a proposta interdisciplinar pudemos contemplar toda a turma, inclusive as crianças mais tímidas se interessaram pela proposta. Foi extremamente motivadora a idéia de montarmos as cenas de nossas pesquisas históricas: Invasão dos Portugueses, A semana Santa Antigamente, entre outras.

Nossas aulas de Teatro envolviam o trabalho com os principais elementos constituintes do Teatro: corpo, espaço e tempo. O trabalho com as temáticas de história não impediu que trabalhássemos também com outras temáticas, como adaptações de pequenas histórias e construções coletivas. Por uma necessidade do grupo, nossa ênfase foi dada ao trabalho corporal, porém procurávamos seguir um roteiro de atividades em nossos encontros: exercícios corporais, respiratórios, espaciais, brincadeiras, jogos teatrais, improvisações, avaliação. A brincadeira, o jogo, nos possibilitou encontros alegres e ricos em processos de construção de conhecimento.

O jogo é uma forma natural de grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessários para a experiência. Os jogos desenvolvem as técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo em si, através do próprio ato de jogar. As habilidades são desenvolvidas no próprio momento em que pessoa está jogando, divertindo-se ao máximo e recebendo a estimulação que o jogo tem para oferecer. (SPOLIN; 1982, p.4)

Jogamos com o corpo, jogamos nas improvisações, jogamos em cena e assim fomos nos assumindo enquanto jogadores. Nos desafiávamos diante das regras que nos traziam limites. Num exercício dialógico e problematizador criávamos e recriávamos as regras.

Durante o processo de construção cênica não trabalhamos com texto escrito e sim com texto oral e com texto corporal, ou seja, expressão corporal. Procurava evitar o máximo a super valorização do texto escrito. Quando recontávamos, procurávamos improvisar, não ficarmos presos ao texto original. Contávamos e recontávamos o texto várias vezes, de várias maneiras: diferenciando-lhes a voz dos personagens, diferenciando-lhes a postura corporal dos personagens, com adereços, mudando o final, enfim explorávamos várias possibilidades de contar a estória. Esse processo acontecia de maneira participativa, com todos sugerindo. O texto tornava-se pretexto para a construção de um novo texto. Quando esse novo texto começava a tomar forma, as crianças construía um roteiro e em seguida, dependendo do processo de alfabetização de cada criança, escreviam a cena, o esquete. No caso das crianças menores essas adaptações se davam apenas na oralidade.

Nossas construções cênicas eram permeadas por brincadeiras e por criatividade. Era um grande exercício de imaginação. Um dia recebemos uma doação de alguns livros de contos infantis. As crianças *nativas*, por nunca terem tido acesso aos contos, estavam encantadas com o mundo encantado. Não se cansavam de escutar a mesma estória repetidas vezes. Naturalmente tiveram a grande idéia de encenar um desses contos que foi Rapunzel.

O processo de construção cênica de Rapunzel foi cheio de fantasias. Como a estória de Rapunzel é bem simples, rapidamente foi construído o seu roteiro cênico, a adaptação. Várias crianças queriam fazer o príncipe, outra tantas queriam fazer Rapunzel. Fizemos então um rodízio de personagens. O contrário ocorreu com a Bruxa, pois ninguém queria fazer a bruxa. Elas ficavam assustadas com a risada da bruxa e a achavam muito feia. No dia da estréia de Rapunzel entrei em cena fazendo a bruxa. Estar em cena com as crianças foi extremamente prazeroso e divertido. Confirmávamos uma relação de companheirismo, e de cumplicidade. Juntos esquecíamos o texto e juntos improvisávamos. Claro, que na segunda apresentação de Rapunzel já tínhamos nossa bruxinha dando belíssimas gargalhadas. Depois da primeira bruxa muitas crianças também quiseram gargalhar, perceberam a possibilidade de fazer o mesmo, subir na vassoura e soltar a gargalhada. Não é difícil de constatar em tal atitude o quanto

aprendemos com o outro, com a coragem do outro, daí a importância do fazer coletivo, da interação. As crianças criaram a fantasia de que a bruxa era feia, sua gargalhada também, e de repente uma criança mostra para suas colegas que não é nada disso.

A cada apresentação percebia que o diálogo estético crescia. Assim que uma apresentação terminava já chegavam duas ou três crianças falando que queriam fazer Teatro. Fizemos várias montagens de Rapunzel, apresentadas por vários grupos. Teve uma montagem de Rapunzel em que as crianças fizeram o castelo da bruxa em cima da árvore e a corda de pular virou as tranças de Rapunzel. Tais idéias, fruto da imaginação das crianças, eram experimentadas e refletidas por todos nós. Sempre incentivei a experimentação das idéias, tínhamos muito tempo, muito espaço, muito corpo, ainda éramos crianças, se errássemos, se não desse certo, mudaríamos, misturaríamos e transformaríamos. Nosso lema era; vamos ver se dá certo.

O principal objetivo em nossas construções cênicas não era a formação de ator e sim experimentar o fazer teatral baseado em brincadeiras e jogos teatrais. Para que de maneira lúdica a criança pudesse se apropriar dos elementos constituintes do Teatro e conseqüentemente fazer uso dos mesmos em seus processos criativos, expressivos e estéticos. SPOLIN substitui o termo *ator* (que equivaleria a intérprete) por *jogador*. “O objetivo do sistema de jogos teatrais não é a interpretação, mas a atuação que surge da relação de jogo”. (KOUDELA IN: SPOLIN; 1998, p.50)

O jogo, a ludicidade propicia prazer, descontração, espontaneidade pré-requisitos importantíssimos para a fluência dos processos criativos. Com o intuito de formarmos jogadores teatrais produzimos muitas cenas interessantes. O desejo de mostrá-las era grande, as crianças se sentiam, de fato, autoras, criadoras das cenas. Com certeza compartilhar o resultado desse processo com a comunidade escolar era inevitável.

Apresentar o Teatro à comunidade era interessante pelo caráter de entretenimento e pela oportunidade de o público, a partir da apreciação, identificar alguns elementos do Teatro: camarim, coxia, palco, platéia, personagens e texto. Mas, antes de tudo, era significativo o reconhecimento dos processos criativos das crianças, reconhecê-las como construtoras de suas histórias, de seus conceitos. Precisávamos construir uma cultura teatral, cultura essa que valorizaria o processo criativo.

Os finais das apresentações eram marcados fortemente pelos aplausos que me enchiam de alegria. Sentia a pulsação do Teatro na nossa escola, não só enquanto entretenimento, mas sobretudo enquanto processo criativo-interativo. A maioria dos pais e amigos do Brilho do Cristal gostava muito do Teatro, o que estava muito bem refletido através dos aplausos, das risadas, dos comentários positivos e incentivadores após as apresentações. Mas não só tínhamos aplausos, lamentavelmente tínhamos aqueles que não assistiam, não aplaudiam e falavam assim: essa escola é de bruxa, essa escola só faz brincar...

A fama de Escola de bruxa acredito que nasceu das tantas apresentações de Rapunzel, das tantas risadas das bruxas que ecoavam na vizinhança. A personagem bruxa é muito popular no mundo da literatura infantil, cheio de mistério, tanto que a bruxa passou a ser cotadíssima pelas crianças no Teatro e daí tornaram-se inevitáveis as repetidas apresentações de Rapunzel. Aos poucos a idéia de escola de bruxa foi se diluindo, na medida que vieram as fadas, os gnomos, os sacis, os lobisomens e as crianças. Quanto ao comentário Escola que só faz brincar considero tal questionamento pertinente à realidade dos pais das crianças *nativas*, uma vez que eles não conheciam nenhuma escola que colocasse como prioridade a brincadeira, a alegria, no processo de ensino e aprendizagem.

Apostamos nas brincadeiras mesmo sabendo que teríamos que enfrentar um conflito cultural. Procuramos compreender o motivo de tais reações, afinal nossa escola abalava os princípios da educação tradicional, vigente no Vale do Capão. Sabíamos que o diálogo levaria, a todos, uma melhor compreensão da questão: brincar ou não brincar? Procuramos dialogar sobre tais questões em nossas reuniões pedagógicas, em nossas assembleias e em visitas particulares às casas dos *nativos*. Sempre procuramos falar da importância das brincadeiras, do Teatro e das artes em geral para o processo de desenvolvimento da criança.

Também aproveitamos a temática em questão para esclarecermos e fortalecermos nossas propostas em relação a uma pedagogia que respeita o homem integral, que tem corpo, que pensa, que brinca, que imagina, que cria. Em nossos encontros pedagógicos eu procurava, sempre que possível, relatar alguma atividade teatral que estava desenvolvendo com as crianças e assim abrir discussões em relação às experiências pedagógicas teatrais e sua importância no processo de construção de conhecimento. Para defendermos nossas idéias precisávamos conhecê-las.

No entanto foram às crianças, com sua transparência, as principais responsáveis pela aceitação da proposta pedagógica do Brilho do Cristal, tanto por parte dos pais como por parte dos próprios professores. Além de serem bastante receptivas às brincadeiras, as crianças falavam bem da escola em suas casas e com seus colegas. Com prazer elas convidavam seus pais, familiares e amigos a participarem de nossas festas, que por sinal eram muito alegres. Tinha um Teatro, brincadeira, fogueira, muita comida e forró.

Nossa escola é marcada pela brincadeira e pelo jogo. Em nossos mutirões tinha trabalho (atividade produtiva para a manutenção da escola), tinha brincadeira, tinha música, tinha banho de rio, tinha futebol, tinha muita comida, enfim, tinha interação. Não só construíamos uma escola como nos construíamos, construíamos relações, construíamos uma comunidade escolar inserida na sua comunidade.

Em nossas assembléias trazíamos práticas pedagógicas das diversas áreas de conhecimento, inclusive Teatro, e refletíamos o papel da escola na nossa comunidade. Aos poucos, de mãos dadas, fomos nos constituindo enquanto grupo, nos apresentando, nos fortalecendo e refletindo nossas propostas pedagógicas – as brincadeiras, o Teatro, o diálogo e o respeito a todos os seres do planeta. E nesse processo de construção de uma identidade pedagógica o Teatro falava alto.

O Teatro falar alto significava a evidência do Teatro no currículo do Brilho do Cristal. A arte até hoje ainda sofre preconceitos. Para muitos não serve para nada, não se ganha dinheiro com arte. No Vale do Capão não era diferente. Não bastaria ter uma proposta de Teatro e executá-la, era preciso criar estratégias, mecanismos dialógicos a fim de problematizar os estereótipos dado às artes, em específico ao Teatro: coisa de veado, coisa do diabo, coisa de desocupada e desocupado. O desafio estava posto, eu apostava que o Teatro transformaria os preconceitos. Através do Teatro dialogaríamos, interagiríamos e dessa maneira a aceitação aconteceria. Portanto o reconhecimento do Teatro se faria na medida em que a platéia de apreciadores ia se constituindo.

O ano de 1994 chegava com novas reflexões. A sensação é que estávamos realmente num movimento contínuo. Naturalmente ainda tínhamos muito da Pedagogia Tradicional, a exemplo da fragmentação e hierarquização disciplinar. Porém tínhamos a liberdade para

experimentar e mesmo sem uma base teórica sólida em relação à interdisciplinaridade buscávamos uma nova atitude, um novo olhar sobre as questões disciplinares.

Refletimos nossa experiência com a proposta interdisciplinar. Em nossos planejamentos coletivos sempre procurávamos identificar a partir dos relatos e dos planos de aula dos colegas, em que conteúdo, em que área de conhecimento, poderíamos trabalhar juntos para construir um diálogo interdisciplinar.

Reavaliando o caminho percorrido com o Teatro no Brilho do Cristal me propus a desenvolver o Teatro de bonecos, dessa vez com a multisseriada da 1ª e 2ª série e com a multisseriada de 3ª e 4ª série. Trabalharíamos com o Teatro convencional, com atores e atrizes, ou seja, eles entrariam em cena.

O Teatro de bonecos foi muito bem aceito pelo grupo da 1ª e 2ª série, eles trouxeram alegria, ousadia e interação. Além da possibilidade de trabalharmos a voz e a imaginação tivemos a oportunidade de quebrar o gelo, a passividade, a inibição de alguns.

De onde vinham os textos dos bonecos? Em meio a toda essa animação, os textos iam sendo construídos num processo interativo, improvisacional e criativo. Quando a criança pega o boneco, de imediato ela busca animá-lo e estabelecer um diálogo com outro boneco ou com as pessoas que estão próximas ao boneco. Assim, após uma familiarização das crianças com o boneco eu sugeria duplas, trios, a irem para atrás do pano. Inicialmente os bonecos se apresentavam; em seguida estabeleciam um diálogo espontâneo entre eles (bonecos) e com a platéia. A platéia interagia sem dificuldades, respondia, perguntava, torcia, sugeria, identificava-se com determinados personagens, criava e resolvia conflitos. Quando o Teatro acabava, todos da platéia corriam para atrás do pano para pegar os bonecos, agora era a vez deles improvisarem a estória e de fazer Teatro de bonecos.

Mais tarde senti necessidade de criarmos uma estória ou de fazermos uma adaptação. Li alguns poucos textos de Teatro de boneco, porém não me convenci que os mesmos seriam ideais para trabalhar com as crianças. Resolvi trabalhar com construção coletiva a partir de um tema. As crianças escolhiam um tema, normalmente entre os que estavam sendo trabalhados com o professor das outras disciplinas. Na semana da higiene, por exemplo, como

um grupo de alunos estava pesquisando sobre o piolho, as crianças criaram uma estória a partir dessa temática e construíram o esquete *Piolho para que te quero*.

O processo de construção dos esquetes, pequenos textos teatrais, no caso do Teatro de Bonecos, se dava de maneira interativa. De início eles exploravam o tema espontaneamente, brincavam livremente com os bonecos, passeavam pela sala, buscavam interações com outros bonecos e inventavam estórias. Alguns logo assumiam um personagem da estória, o que incentivava outras crianças a fazerem a mesma coisa. Aos poucos elas começavam a ir para atrás do pano. No momento em que os personagens já estavam definidos entre eles, a estória estava fluindo bem, organizávamos nossa apresentação. Normalmente tínhamos uns dois ou três elencos para cada estória, formando uma platéia bem receptiva com as crianças que não estavam apresentando. Quando nossa construção dramática oral já estava tomando forma partíamos para escrever um roteiro da estória que estávamos improvisando. Mais tarde, após a exploração do roteiro, as crianças maiores escreviam os diálogos, o texto.

A existência de um texto ou de um tema como referência estimulava uma improvisação a partir de um fio condutor. A improvisação no momento da ação cênica deixava as crianças mais à vontade. Seu universo fluía continuamente. Lembro que ouvi uma criança falando para outra assim: “vamos, a gente inventa a estória na hora...” Com a mão nos bonecos elas se soltavam, inventavam e reinventavam estórias.

Com a turma multisseriada da 3ª e 4ª série, conforme planejei, trabalhamos com o Teatro convencional, com construções coletivas a partir de adaptação de estórias que eles escolhiam para ler. Inicialmente os textos eram bem pequenos, mas para eles já eram enormes, grandiosos, extremamente significativos e desafiadores. As maiores dificuldades se davam em relação a respiração, voz e movimento corporal. Atividades como pular, dançar, requebrar, entre outras, eram desafiadoras de seus limites corporais. Persistindo nas brincadeiras corporais, elas foram se soltando.

Não podemos separar o fazer teatral da apresentação, quando se fala em Teatro se pensa apresentar. Dessa forma as crianças sempre estavam perguntando: quando a gente vai apresentar? Para que as crianças melhor entendessem o lugar da platéia, esse ente para quem elas iriam apresentar, procurava trabalhar também com jogos cujos objetivos eram exercitar a ator e platéia. Penso que um dos maiores incentivos do fazer Teatro na escola foi o exercício

de apresentar e assistir. Nossas construções cênicas saiam de dentro da sala e iam para a varanda para serem assistidas pelos colegas. Apresentar o Teatro significava também um exercício de formação de platéia. A formação de platéia não é só importante para formar leitores estéticos mas antes de tudo por ser elemento constituinte do Teatro;

A platéia é o membro mais reverenciado do Teatro. Sem platéia não há Teatro. Cada técnica aprendida pelo ator, cada cortina e plataforma no palco, cada análise feita cuidadosamente pelo diretor, cada sena coordenada é para o deleite da platéia. Eles são nossos convidados, nossos avaliadores e o último elemento na roda que pode então começar a girar. Ela dá significado ao espetáculo.
(SPOLIN; 1992, p.11)

Do desejo de apresentar o espetáculo nasce a platéia. E a platéia por sua vez se alimenta do espetáculo assistido, sem o espetáculo ela também não existiria. Nessa relação interativa realiza-se o processo de conhecimento e auto-conhecimento.

Acreditamos também que, a partir da apreciação, podemos despertar identidades em relação ao fazer teatral, por exemplo: logo após as crianças da 1ª e 2ª série assistirem o Teatro do grupo da 3ª e 4ª série vieram falar que também queriam fazer *Teatro de gente*, não só Teatro de boneco. Por outro lado as crianças da multisseriada da 3º e 4º série resolveram também fazer Teatro de bonecos. No final bonecos e crianças se revezavam no palco. A grande maioria dos alunos entrou em cena, inclusive as crianças da alfabetização. Tivemos em cena crianças de cinco a treze anos.

Naturalmente não incentivávamos a criança pequena apresentar seus jogos dramáticos, pois queríamos evitar seu constrangimento. Porém, elas pediam para apresentar, com certeza por termos a cultura teatral muito presente na escola. Acreditamos na perspectiva libertadora cujas vozes dos sujeitos são valorizadas, refletidas e problematizadas. Procuramos dialogar com as crianças a respeito da questão e elas, firmes em seu propósito, não abriram mão da apresentação. Tornou-se impossível evitar que as crianças apresentassem seus Jogos Dramáticos. Slade afirma que o Jogo Dramático não é Teatro e por isso não deve ser apresentado. Para ele:

Todos são fazedores, tanto ator como público, indo para onde querem e encarando qualquer direção que lhes apraz durante o jogo. A ação tem lugar por toda parte em volta de nós e não existe a questão de quem deve representar para quem e quem deve ficar sentado vendo quem fazendo o quê! (1978; p.18)

Compreendo o pensamento de Slade (1978), porém acredito que a apresentação não invalida o caráter de Jogo Dramático. Também, penso que mesmo no palco as crianças continuam no jogo dramático, fazendo e refazendo as regras. O público, para as crianças, não se constitui enquanto platéia, elemento constituinte do Teatro, e sim enquanto convidados das crianças a assistirem *seu jogo, seu Teatro*. Não há um representar, naquele momento elas estão jogando e partilhando esse momento. Tal exercício, além de desinibir e de fortalecer a auto-estima, também facilitará a absorção, mais tarde, dos Jogos Teatrais.

Nossa referência principal para a criança apresentar ou não sua cena era o seu desejo, independente da idade. Nosso lema era um ajudar o outro, respeitando as diferenças, os tamanhos. Não existia nenhuma censura, seja estética, seja etária. Acredito que as crianças vivenciavam seu jogo dramático no palco, não apresentavam Teatro. A platéia, por sua vez, assistia a um Jogo Dramático, não a uma peça teatral.

Normalmente a platéia não se dá conta do jogo dramático e cobra um comportamento teatral, fazendo crítica do tipo: falaram baixo, ficaram o tempo todo de costas, ficaram muito juntinhas, e tantas outras. Para evitar esse equívoco procuramos, antes das apresentações, informar a platéia sobre o que ela ia assistir: um jogo dramático, um jogo teatral, uma colagem de cenas, uma construção coletiva, uma adaptação de texto, uma releitura ou uma peça de Teatro.

Neste processo a platéia mostrou-se como uma grande aliada, pois além da participação enquanto platéia, muitas pessoas da platéia se ofereciam para ajudar: montar e desmontar o cenário; recolher doações de roupas, adereço e maquiagem; maquiar as crianças; costurar, reformar roupas e tantas outras atividades. A força da coletividade era pulsante, o que tornava fértil a existência do Teatro.

Nossas construções cênicas foram tomando forma a cada ano, a cada experiência. A cultura teatral no Brilho do Cristal se tornou um fato. Após a montagem do *Casamento da Roça* na festa junina de 1994 nasceu o *Grupo de Teatro Infantil do Brilho* (Anexo). Algumas alunas pediram para fazermos um grupo de Teatro, fora do horário escolar. Claro que já tínhamos a prática de ir à tarde para o Brilho do Cristal fazer ensaio, cenário, indumentárias porém não tínhamos oficialmente um Grupo de Teatro.

O Grupo de Teatro Infantil do Brilho se encontrava duas vezes na semana. Além das aulas de Teatro confeccionávamos nossas roupas, nossos adereços e nosso cenário. Os textos encenados eram construções coletivas do grupo a partir de um determinado tema ou estória, definida pelas crianças. De maneira improvisada construíamos nossas cenas que mais tarde se tornariam nossos textos, nossa construção coletiva. À medida que o grupo foi se desenvolvendo, os textos foram se definindo melhor em sua forma dramática.

Nossos textos inicialmente eram construídos apenas na oralidade a partir de histórias infantis. Recontávamos várias vezes e de posse do entendimento da história as crianças improvisavam e recriavam sem nenhuma dificuldade. Antes de começarmos a escrever nossos textos, como as crianças ainda não tinham uma fluência na escrita, primeiramente trabalhei com pequenos relatórios. Nos relatórios pedia para que elas contassem o que estavam fazendo nos encontros do grupo de Teatro. O relatório tinha como objetivo o incentivo a leitura e a escrita, pois acreditava que escrever sobre o que a gente faz é sempre mais fluido e mais prazeroso. O segundo exercício antes de chegarmos a escrita do nosso texto foi cada um escrever sobre seu personagem. Neste exercício além de trabalharmos escrita e leitura também trabalhávamos com o processo de construção de personagem. Depois passamos a construir nossos roteiros e a partir dos roteiros começamos a escrever nossos diálogos, que se tornaram nossos textos.

Em todos os eventos do Brilho do Cristal o *Grupo de Teatro Infantil do Brilho* marcava sua presença cênica. Trabalhávamos com pequenas construções coletivas: *esquetes e colagem de cenas* (Anexo). Os temas dessas construções eram livres ou baseados nas temáticas dos eventos do Brilho do Cristal. O Teatro nos dava ânimo, nos fazia criar, pensar, imaginar. Quanto mais nos encontrávamos, mais produzíamos, mais nos uníamos e mais sorriamos.

Todas as construções cênicas significavam, também, incentivo à leitura, escrita e criatividade, que representavam três lacunas profundas que as crianças traziam em relação ao processo de ensino aprendizagem. Desejávamos vê-las estimuladas para a leitura e a escrita de maneira criativa, crítica e alegre. Nesse contexto o Teatro funcionou como um dos maiores estímulos na construção de conhecimento das crianças do Brilho do Cristal, uma vez que todos os textos construídos no processo de improvisação, além de trazer o imaginário das crianças tornaram-se exercícios de escrita e leitura.

O Teatro no Brilho do Cristal tem lugar de *honra*, acredito, por ter sido construído contemplando as vozes das crianças do Brilho. O Teatro tornou-se o fio condutor dos processos criativos do Brilho do Cristal, como costumávamos falar um para o outro: *Tudo no Brilho vira Teatro*. Para melhor ilustrar essa afirmação relato, no próximo item, cinco experiências de Teatro-educação.

2.1.4 - Tudo no Brilho vira Teatro

As sementes brotavam dia após dia. Sempre tinha alguém com uma boa idéia. Em meio a toda simplicidade da nossa Escola e da nossa comunidade, nosso Teatro estava marcando seu lugar enquanto elemento curricular imprescindível nas ações pedagógicas do Brilho do Cristal. Na alegria, na brincadeira e na ousadia, contamos e recontamos estórias do folclore, estórias que os avôs contavam, contos infantis, parlendas e provérbios, além das estórias que criávamos. Nos divertíamos, interagíamos, nos reconhecíamos enquanto sujeitos participantes da história, construtores da sociedade. Num exercício sensível, lúdico e criativo, *Tudo no Brilho vira Teatro*.

Dentre as tantas construções cênicas que realizamos durante o primeiro período de 1992 a 1997 apresentarei os processos criativos de cinco atividades de Teatro-Educação com o intuito de ilustrar melhor os processos metodológicos teatrais no Brilho do Cristal.

2.1.4.1 - Ato Público

O Brilho do Cristal tem em seu calendário pedagógico algumas datas cuja exploração pedagógica era considerada relevante, como é o caso do dia 5 de junho, dia do meio ambiente, que deu lugar à semana de meio ambiente. Também tivemos: semana do índio, semana do folclore, semana da primavera, semana do carnaval e semana da criança, entre outras.

Na preparação da semana do meio ambiente no ano 1993, quando pensávamos uma proposta de comemorar esse dia com alguma atividade fora dos muros do Brilho do Cristal, tivemos a idéia de fazermos uma passeata. Então as idéias afluíram em relação às possíveis ações educativas durante a passeata.

Os professores apresentaram a proposta para seus alunos, explicaram o que é um ato público, o que é uma passeata e discutiram os objetivos deste ato público. As crianças abraçaram a idéia com entusiasmo pois este ato público envolveria uma passeata de mais ou menos dois quilômetros para ir até a Vila e de dois quilômetros para voltar. Afinal como as crianças gostam mesmo é de movimento, de quebrar a rotina e de extrapolar os muros da Escola, andar não foi problema.

Na semana do meio ambiente, todas as disciplinas trabalhavam com a exploração do tema gerador, meio ambiente. No caso do Teatro o tema gerador era condutor das improvisações. A partir das improvisações definíamos as cenas, organizávamos um roteiro, ensaiávamos e vestíamos os personagens. A construção cênica, sobre o meio ambiente, elaborada para o ato público trazia em sua indumentária elementos exagerados e bastantes coloridos, lembrando um pouco da estética do Teatro de Rua. Durante o ato público nossa construção cênica era apresentada uma vez na escola e outra vez no coreto, na Vila de Caeté-Açú.

Durante a semana comemorativa do meio ambiente o tema tornou-se realmente instigador de curiosidades e de processos criativos; e como *Tudo no Brilho vira Teatro* quem não estava em cena, no esquete, procurava uma roupa ou uma fantasia interessante para compor o personagem que ia para a passeata. As conversas entre as crianças giravam em torno da pergunta: você vai como para a passeata? *Eu vou de folha, eu vou de gira-sol, eu vou ser uma árvore, eu vou de palhaço, eu vou de borboleta, eu vou de madame, eu vou de corcunda, eu vou de fada, eu vou de bruxa e eu de macaco...*

No quartinho do Teatro, espaço onde guardamos as indumentárias e os adereços teatrais, a confusão era grande, entre as fantasias e roupas exóticas os batons e os espelho se perdiam; enquanto uns passavam pasta d' água no rosto do colega. As meninas olhavam com cobiça para o acervo de sapatos de bico e salto fino. Naquele momento elas percebiam que era hora de realizar o desejo de andar de salto alto, mesmo que o sapato fosse bem maior que o pé. Assim elas iam experimentando suas idéias, opinando sobre a roupa do colega, ajudando uns aos outros, mergulhados no processo criativo.

No dia da passeata tudo estava pronto: As poesias viraram placas, as latas de leite com pedrinhas dentro viraram instrumentos musicais. As músicas e as palavras de ordens estavam ensaiadas. Os personagens da passeata brilhando de purpurina com as placas para o alto, pela

rua do Vale do Capão, cantavam e gritavam as palavras de ordem: Tire o sabão do rio queremos água limpa. Andar faz bem ao coração e não polui o Capão. No caminho, além de cantar e gritar as palavras de ordem, pregávamos as placas com poesias ecológicas, brincávamos com os moradores que encontrávamos nas janelas, com os motoristas que passavam de carro e também fazíamos uma parada no Largo dos Brancos onde em roda, junto com os moradores do Largo dos Brancos, cantávamos. Chegando na Vila de Caeté-Açú, no coreto fazíamos apresentação de poesias e Teatro para os moradores, no coreto. Após o lanche voltávamos cantando e brincando para o Brilho do Cristal.



A experiência com o Ato Público deu certo. No carnaval não resistimos e botamos o *Bloco do Brilho* na rua; muitos outros atos públicos foram realizados. Até hoje não abrimos mão desse diálogo, tão prazeroso, com a comunidade. O ato público se consolidou como uma prática pedagógica do Brilho do Cristal.

2.1.4.2 - Do Surgimento da Terra aos Tempos de Hoje

Em 1994 o Teatro já fazia parte do imaginário das crianças do Brilho do Cristal. Assim durante uma pesquisa sobre a origem da Terra a partir da teoria do Big-Bang da sala da multisseriada de 3ª e 4ª série uma das crianças sugeriu fazer a encenação da origem da Terra e

sua evolução até os tempos de hoje. As crianças ficaram muito interessadas. Nossa construção foi um processo de intensa criatividade, durou uma unidade - dois meses.

Primeiramente as crianças fizeram a pesquisa e escreveram todo o resumo. Depois transformaram o resumo em cenas, deram o nome às cenas e criaram um roteiro. Em seguida fizeram o texto. A colagem de cena apresentava uma seqüência bem marcada do surgimento da terra e de sua evolução até chegar ao homem de hoje. O homem de hoje para eles é o homem que produz lixo, anda rápido, come lixo, é superficial, é intelectual e é ignorante. Para fechar o espetáculo, eles fizeram o planeta Terra de papier-mâché e cada um em cena, na medida em que recebia a Terra da mão do colega, falava uma poesia da própria autoria em homenagem a Terra e em seguida passava a Terra para o próximo. A experiência de vê-los numa atitude plena, com a Terra na mão recitando sua poesia é indescritível e inesquecível.

Essa atividade teve participação ativa de todos da turma, desde: brincadeiras corporais, escolha de jogos, pesquisa do tema, elaboração de roteiro, construção de personagens, confecção de indumentária, construção do cenário, a escrita do texto até a apresentação. Lembro de um diálogo criativo no processo de encenação que era mais ou menos assim:

- Como vamos fazer a poeira cósmica?
- Com um pano fino.
- Já sei! Com filó.
- Tem um monte de pedaços de filó na casinha do Teatro
- Podemos pintar os filós de azul claro.
- Lá em casa tem um mosquito velho
- Traga para a gente fazer a poeira cósmica...

Outra situação extremamente criativa foi uma criança intrigada com o desafio da forma física do personagem dinossauro. Ela mexia em tudo no quartinho de Teatro em busca de algo que solucionasse seu problema. De repente no meio dessa aflição ela pegou um cabo de vassoura e colocou sob o lençol deixando seu rosto escondido, só aparecendo parte do corpo. Com o lençol para o alto, em movimentos lentos e grandes falou: eu sou um dinossauro. Realmente estávamos na frente do dinossauro. Assim a cada instante as soluções criativas iam surgindo, como uma mágica.



Esse trabalho foi apresentado para os alunos do Brilho do Cristal e para os pais na reunião pedagógica. Desta forma os pais iam se convencendo, cada vez mais, da importância do Teatro na educação das crianças.

2.1.4.3 - A invasão dos Portugueses

Perseguíamos o diálogo entre as disciplinas, que cada vez mais fluía. Como estava sendo também professora de história, resolvi propor às crianças de 1ª a 4ª série encenarmos a invasão dos portugueses ao Brasil. Pesquisamos coletivamente e individualmente o conteúdo temático. Identificamos as indumentárias dos portugueses e dos índios daquela época, o que nos serviu de inspiração para construirmos nossa indumentária. Todos ficaram muito empenhados nas construções de adereços e cenários, e até construíram uma oca de palha. Para maquiar os índios fizemos as tintas com argila, urucum, carvão e açafrão.



Os invasores do Brasil

Tivemos uma apresentação itinerante que acontecia em vários lugares da Escola. Tínhamos curumins por todo os lados. Lembro bem as caravelas em alto mar e chegando em terra firme. O mar era o campo de futebol, imenso, a caravela eram duas caixas de papelão emendadas, com os fundos desfeitos. Todos seguravam nas bordas da caravela e com uma postura imponente chegavam nas terras indígenas. Quando eles navegavam na caravela, em alto mar, víamos seus pés, em passos, provocando o deslocamento da caravela, porém não deixávamos de ver a caravela e seu movimento e isso é o que para mim é inesquecível, esse momento de entrega, esse momento em que a criança assume o jogo, o jogador ou o personagem. A estética teatral estava além das aparências.

2.1.4.4 - Um Minuto de Teatro

No ano de 1995 faltou professor de português e lá fui eu ser professora de Português e Teatro na terceira e quarta série. Persistindo na união e não na separação propus o projeto *Um minuto de Teatro*. O projeto deveria ser executado pelas crianças de maneira mais independente possível, como quase todas as nossas propostas. Os objetivos gerais eram transformar textos literários em textos teatrais e fazer a encenação do texto adaptado. Os objetivos específicos eram incentivar construções autônomas, trabalhar escrita e leitura, identificar a diferença nos

dois gêneros literários trabalhados, trabalhar atividades corporais e exercitar processos criativos teatrais a partir de improvisações.

Os grupos eram orientados por mim no sentido de organização prática e técnica: chave da sala, cuidado com as roupas de Teatro da Escola, manter a ordem das coisas, assumir compromisso com o grupo, organização de um cronograma de encontros para o desenvolvimento do processo contemplando leitura de texto, brincadeiras, exercícios de voz, aquecimento, improvisações e ensaios. As crianças se encontravam em horário extra, a tarde. Desses encontros eu não participava, eram executados somente por elas. No horário de aula as crianças relatavam como estava se dando o processo e eu procurava ajudá-las.

Todas as segundas-feiras crianças da terceira e quarta série se dividiam em grupos e cada grupo escolhia uma estória da literatura infantil para encenar. A partir daí os grupos passavam toda a semana elaborando a construção cênica. Liam o texto, contavam as estórias identificavam o lugar, as ações, os personagens, separavam as cenas e escreviam. O texto era adaptado, as vezes aumentado ou diminuído, dependendo da necessidade. Quando precisavam de ator ou atriz para complementar o elenco, elas mesmas convidavam outras crianças de outras turmas.

Na sexta-feira, no horário do intervalo, a secretaria virava camarim. De vez em quando se via uma criança correndo, procurando algo, outras chegando com caixas, um outro grupo arrumando o cenário. Antes de começar o apresentador, uma das crianças do grupo, fazia a chamada ao público, apresentava o trabalho, o tema, a estória que foi adaptada e pedia silêncio.

Um aspecto interessante desse projeto era sua proposta de autonomia, uma vez que as crianças faziam tudo sozinhas: marcavam os ensaios em horários extras na escola, escolhiam o texto, escreviam o texto teatral, dirigiam, vestiam-se com seus personagens, maquiavam-se e montavam o cenário.



Um fato curioso é que na escola havia um grande buraco, largo e não muito profundo, de onde tinha sido tirada a terra para fazermos os adobes² para construir as paredes da Escola. Um dia, um grupo de crianças resolveu apresentar sua cena no buraco. A platéia foi formada ao redor do buraco. O sucesso foi grande, pois tínhamos uma excelente visão da cena. A partir desse dia, o projeto *Um minuto de Teatro* passou a ser apresentado no Teatro de Arena e Areia.

² Tijolos de barro feitos a mão, típicos da região.



O casamento de Mariquinha

O projeto *um minuto de Teatro* conseguiu mobilizar o Brilho do Cristal tanto no fazer teatral quanto na construção de platéia e de apreciadores. A platéia vibrava. Os pequenos tinham os olhos arregalados. Às sextas-feiras as crianças falavam uma para a outra: hoje é dia de Teatro! O estímulo provocado pelas apresentações era grande. O rodízio de artistas convidados aumentava e assim todas as crianças participaram ativamente desse projeto. Passou a ser comum encontrar pelo Brilho do Cristal grupos de crianças, sob ou sobre as árvores, organizando peças para apresentar na hora do intervalo, nas casas das colegas ou em festas de aniversários.

2.1.4.5 - Bolo das mães

Os anos se passavam. Em 1996 as crianças, algumas já pré-adolescente, cheias de iniciativas, tinham se apropriado dos principais elementos constituintes do Teatro. O exercício da sua criatividade era ação permanente nas rotinas das crianças. Dessa forma as palavras, os textos, as idéias, *Tudo no Brilho vira Teatro*, a exemplo do bolo do dia das mães que também virou Teatro.

Estávamos preparando a festa para o dia das mães, escrevendo poesias que iríamos encenar no dia da festa, quando de repente uma criança falou de uma idéia que se estabeleceu no seguinte diálogo:

- Vamos fazer um bolo para a festa do dia das mães?
- Lá em casa tem ovos
- Mas Rilmar não come açúcar branco e ela é mãe...tem comer do bolo.
- Faz o bolo com rapadura
- Rapadura é muito cara.
- A gente pode fazer o melaço
- A gente pega cana na roça de pai.
- Eu sei onde tem cana fita.
- Depois a gente passa no escorçador da casa de Elidiane
- É aí a gente pega a garapa e põe no taxo para cozinhar
- Demora muito para dar o ponto
- A gente faz o fogo no terreiro, com três pedras é fácil
- Eu sei fazer
- Eu mexo o taxo,
- Eu também
- Eu também...
- Vamos marcar o dia para a gente ir tirar as canas...

Após esse diálogo todos partiram para a organização do feitiço do melaço, do bolo das mães.

E onde entra o Teatro nessa história? Como *tudo no brilho vira Teatro* eis que uma aluna falou sua grande idéia: “Podíamos fazer o Teatro da estória do bolo das mães, podíamos contar com foi que fizemos o bolo, desde a aula onde tivemos a idéia de fazer o bolo, até a idéia de fazermos o Teatro até o dia da apresentação...” Todos ficaram entusiasmados. Assumimos a proposta e lá fomos nós reconstituir nossa história e escrever os diálogos.

Inicialmente, após relembrar oralmente nosso processo de fazer o bolo, que inclusive estava em plena ação, identificamos as cenas: a idéia de fazer o bolo e o melaço, pegar a cana, moer a cana, fazer o fogo, mexer a garapa, a busca dos outros ingredientes, fazendo o bolo e fechamento. Naturalmente quando iniciamos as construções das cenas nem todas as cenas previstas no roteiro tinham acontecido, e isso foi bastante interessante, pois chegou um momento que aquilo que a gente estava vivendo ia virar Teatro. As vezes escutava falas como: *Regina não tem força para moer a cana. - (...) Vamos colocar isso na cena.*

Ficou combinado que os personagens não podiam ser interpretados pela própria pessoa. Cada uma faria um colega e uma aluna fez o personagem professora Rilmar. Ficou acordado que íamos dar um caráter engraçado aos personagens através do exagero. Essa proposta evitava que eles se preocupassem em fazer a cópia do colega, além de tornar o exercício mais descontraído. Após a definição dos personagens cada um se encarregou de ir na casa do colega-personagem providenciar a indumentária. A aluna que fez o personagem professora Rilmar me procurou para pedir emprestado uma roupa minha e a bolsa que eu usava quando ia para o Brilho do Cristal. Foi tudo muito divertido, as crianças se viam na outra e as vezes

não conseguíamos dar seguimento aos ensaios de tanto que elas riam ao se verem na outra. Entre as cenas colocamos músicas e poesias. As mães não sabiam se riam da comicidade da cena ou se choravam de emoção diante de uma construção tão simples, poética e criativa.



2.2 – Segundo Período: 1998 - 2002

Em 1998 deixei a direção do Brilho do Cristal e o cargo de professora, pois fui morar em Belém do Pará por quatro anos, retornando à Bahia apenas em 2002. No período em que estive fora da Bahia, a prática teatral no Brilho do Cristal ficou comprometida por falta de uma profissional da área para orientar as práticas teatrais. Durante o primeiro período do Brilho do Cristal – 1991 a 1997, dois terços dos professores eram voluntários e um terço recebia apenas meio salário mínimo, o que dificultava a manutenção de um corpo docente estável. Assim, lamentavelmente, não consegui fazer uma formação de instrutor de Teatro para dar continuidade aos trabalhos de Teatro desenvolvidos no Brilho do Cristal por mim até o final do ano de 1997.

Em meados de 1998 tive a oportunidade de visitar o Brilho do Cristal e assistir às apresentações teatrais da festa de São João. Para minha surpresa me deparei com um Teatro tradicional. As professoras eram narradoras, porém a narradora não era uma personagem. A professora narrava e os alunos executavam as ações e alguns timidamente diziam frases decoradas. O professor-narrador estava separado da cena. As professoras, preocupadas com a apresentação, entravam no palco de vez em quando em plena ação cênica para arrumar crianças que tinham saído do lugar pré-estabelecido, comprometendo assim a espontaneidade da criança e a magia do Teatro ou do jogo dramático. Ali comprovei a necessidade de fazermos uma formação de instrutor de Teatro e uma formação continuada dos professores na área de jogos dramáticos e jogos teatrais. Infelizmente eu não podia orientar os professores de imediato, pois estava morando muito longe do Vale do Capão.

O Grupo de Teatro Infantil do Brilho também estava passando dificuldades por falta de orientadora. Diferente da situação das professoras, por se tratar de um grupo de Teatro e não de sala de aula, podíamos dar-lhe um caráter de oficina o que facilitava a busca de uma solução. Convidei Carla Bastos, nascida no vale do Capão, ex-aluna do Brilho do Cristal e atriz do Grupo de Teatro de Adolescentes do Capão a assumir a coordenação do Grupo de Teatro Infantil do Brilho. A mesma, na época com apenas dezesseis anos e cursando a sétima série, aceitou a proposta. Propus orientá-la por telefone. Ela me telefonaria uma vez por mês e na medida do possível procuraria ajudá-la. Coloquei para Carla que as atividades teatrais, como ela bem conhecia, pois desde os nove anos fazia Teatro no Brilho do Cristal, deveriam ser baseadas nas brincadeiras, nos jogos teatrais, em improvisações, em adaptações de textos ou construções coletivas. Deixei com ela alguns materiais teóricos para ajudar em seus planos de aula.

Naturalmente Carla teve muitas dificuldades, especialmente em relação à sua idade. Às vezes as crianças não lhe respeitavam. Outra dificuldade se deu em relação à falta de apoio de um adulto. Como ela era muito jovem, apesar da experiência como atriz, ainda se sentia muito insegura. Porém os ganhos superaram as dificuldades e após três anos de muitos desafios e de muitas construções coletivas o grupo resolveu montar *A Bruxinha que Era Boa* de Maria Clara Machado. Fizeram uma adaptação ao contexto do Vale do Capão, fazendo emergir as questões ecológicas, assunto atualmente bastante debatido no Vale do Capão devido à sua localização em meio ao Parque Nacional da Chapada Diamantina. *A Bruxinha que Era Boa*

ficou dois anos em cartaz e o grupo teve oportunidade de fazer várias apresentações, inclusive em cidades vizinhas.

O Teatro-Educação durante esse período de 1998 a 2002 passou por momentos comprometedores, mas não deixamos de tê-lo em nosso palco. *O Grupo de Teatro Infantil do Brilho* marcou presença em todos os eventos do Brilho do Cristal.



2.3 - Terceiro Período: 2002 a 2004

Voltei a morar na Bahia em 2002 e no mesmo ano voltei a trabalhar no Brilho do Cristal. Dessa vez trazia comigo o acréscimo de algumas experiências teatrais que desenvolvi com crianças e adolescentes em Belém, além de ter adquirido uma melhor fundamentação teórica na área de arte-educação uma vez que, em Belém, fiz o curso de Licenciatura em Educação Artística - Habilitação Artes Plásticas na Universidade Federal do Pará.

Retornando às atividades no Brilho do Cristal assumi fazer a assessoria de currículo do Brilho do Cristal. Inicialmente voltamos a trabalhar com o planejamento coletivo, prática que também não estava sendo possível acontecer no Brilho do Cristal, devido à falta de disponibilidade de horário da orientadora pedagógica vigente; a mesma também trabalhava em outra escola. Considero o planejamento coletivo imprescindível numa proposta libertadora; não só pelo caráter coletivo mas, também, por considerar que este momento nos dá suportes objetivos e subjetivos, em que professores riem e choram, e se sentem apoiados uns pelo outro.

Quanto ao Teatro-Educação propus aos professores atividades corporais com jogos. No primeiro momento do planejamento coletivo. No segundo momento propus uma melhor reflexão teórica em relação aos jogos dramáticos e aos Jogos Teatrais. Acreditava que um melhor entendimento a cerca da importância dos jogos no desenvolvimento da criança e na sua construção de conhecimento pode estimular a valorização da prática de jogos dramáticos e teatrais no Brilho do Cristal.

Convidei Carla Bastos, coordenadora do *Grupo de Teatro Infantil do Brilho*, a ser professora de Teatro do Brilho do Cristal; e lhe propus orientar sua formação de instrutora de Teatro-educação para as séries iniciais.

Feitos os acertos e iniciados os estudos teóricos construímos uma proposta pedagógica teatral. Para a educação infantil – pré-escola e alfabetização trabalharíamos com base nos jogos dramáticos. Para as séries iniciais teríamos como base os jogos teatrais. Inicialmente Carla assumiu todas as turmas, sendo que na educação infantil o professor da sala ficava presente e participava da aula. Após um semestre, percebemos que Carla estava sobrecarregada pois trabalhava com uma grande diversidade de grupos e ao mesmo tempo ainda fazia a formação. Então decidimos que os professores da educação infantil assumiriam a atividade com os jogos dramáticos e Carla trabalharia com as turmas da 1ª a 4ª série.

O Brilho do Cristal tem um caráter experimental; não nos prendemos as correntes filosóficas, nos identificamos com elas em alguns pontos e discordamos em outros. De maneira experimental realizamos nossas práticas e procuramos refleti-las. Assim vamos construindo nossa proposta pedagógica.

A escolha de trabalhar com o jogo dramático na educação infantil se deu por este ser próprio da faixa etária de dois a cinco anos. Nessa fase a criança transforma a realidade em função das necessidades do “eu”. A seriedade com que as crianças se relacionam com o jogo dramático se dá pelo seu sentido funcional e utilitário, e não como Teatro. SLADE coloca que:

Teatro significa uma ocasião de entretenimento ordenada e uma experiência emocional compartilhada : há atores e públicos, diferenciados. Mas a criança, enquanto ainda ilibada, não sente tal diferenciação, particularmente nos primeiros anos – cada pessoa é tanto ator como auditório. Esta é a importância da palavra drama no seu sentido original, da palavra grega drao – “eu faço, eu luto”. No

drama, i.e., no fazer e lutar, a criança descobre a vida e a si mesma através da prática repetitiva, que é o jogo dramático. (1973, 18)

Concordo com Slade quando o mesmo diz que a criança não está fazendo Teatro, porém percebi que elas estavam dramatizando, vivenciando personagens. As crianças denominavam seu jogo dramático de Teatro, elas acreditavam que estavam fazendo Teatro e pediam para apresentar. Como todo Teatro deve ser apresentado, diante de tal situação foi impossível privar-lhes da realização de suas fantasias, suas experiências teatrais.

Slade em seus estudos sobre o Jogo Dramático infantil, coloca que há duas fases do jogo dramático: *o jogo projetado* e *o jogo pessoal*. Valorizando o Jogo Dramático Infantil por acreditar que através dele, dessa atividade lúdica, de plenitude, a criança constrói conhecimento. Para Slade “O Jogo Dramático Infantil é uma forma de arte por direito próprio; não é uma atividade inventada por alguém, mas sim o comportamento real dos seres humanos”. (1978, p.17). Naturalmente o jogo dramático independe do espaço, seja instituição formal ou não formal, seja na escola ou no quintal. A criança participa do jogo dramático, no seu cotidiano, como forma de apreensão da realidade.

No Brilho do Cristal na nossa proposta pedagógica procuramos incentivar o *jogo projetado* na pré-escola, com crianças de três cinco anos e o *jogo pessoal* no processo de alfabetização com crianças de seis a sete anos.

O Jogo Projetado é uma atividade de extrema absorção mental, a ação é externa ao corpo, ou seja, há uma quietude mental e corporal. Tal momento é considerado propício para o uso do Teatro de bonecos, não só pela insegurança corporal, mas também pela facilidade de manipulação de objetos e uso vigoroso da voz. Sem dificuldades as crianças animam coisas e entram no mundo da imaginação. Se não tem um carrinho, a caixinha de fósforo vira o carrinho, de posse do carrinho, entregam-se à manipulação de tal objeto. Nessa entrega, viajam, constroem estradas, pontes, rios e vencem distâncias. À medida que a criança se constrói, ela mesma aumenta seus desafios, traz suas animações para uma interação maior com o corpo.

No Jogo Pessoal, fase em que a criança já possui um domínio corporal, ela assume o próprio corpo para realizar suas fantasias, suas idéias. Nesse momento elas criam histórias, cenas, assumem personagens, trocam de personagens, desistem, voltam para a história. No meio

dessa experiência criativa, lúdica, é comum escutarmos falas assim: - *eu sou padeiro*, - *eu sou a lavadeira*, - *eu sou o bêbado*, - *eu sou o delegado*, - *você é a turista*, - *ela é a mãe*, - *ele é o pai*, - *eu sou o filho*, - *só brinco se eu for a professora*, - *não quero ser o filho quero ser o cachorro...* Nesse processo, quase mágico, as crianças vão experimentando e reconhecendo os papéis sociais que lhes rodeiam.

Numa fusão do *jogo projetado* com o *jogo pessoal*, sempre procurando incentivar o Jogo Dramático Infantil no de 2004 tivemos um projeto na alfabetização denominado *brincadeiras de quintal*. Das rodas de conversas em torno do tema *brincadeiras de quintal* surgiu a idéia de se construir um brinquedo de quintal e elegeram a construção do cavalinho de pau. No outro dia lá vinham as crianças com seus cabos de vassouras. Fizeram as cabeças dos cavalos de papier-mâché. Pintaram os cabos das vassouras, que viraram os corpos dos cavalos. Os cavalos estavam prontos *cavaleiros* e *amazonas* também estavam prontos e no campo de futebol, cada um montado no seu cavalo, cavalgava, caia, corria, dava água ao cavalo, descansava e com um chicote batia nos cavalo dando-lhe ordem para partir. Nesse processo de descobertas a interação foi aumentando, foram-se iniciando as construções coletivas.

Tivemos muitos Jogos Dramáticos Infantis em sala nesses últimos anos, tanto a partir de improvisações, construções coletivas, como a partir da escuta de estória infantis. Nessa fase do jogo dramático as crianças adoram dramatizar a estórias infantis que escutam a professora contar. Um exemplo ocorreu com o conto *Chapeuzinho Vermelho* a partir da qual as crianças passaram repetidamente a brincar de fazer o Teatro de *Chapeuzinho Vermelho*. Não havia uma preocupação com o texto, eles sabiam a estória e iam recriando. O caçador e *Chapeuzinho Vermelho* eram os personagens mais cotados pelas crianças, então elas revezavam os papéis e brincavam de apresentar o Teatro de *Chapeuzinho Vermelho* umas para as outras. A cada encenação elas reinventavam indumentária, texto, espaço. Entre elas escolhiam as roupas, os adereços, a caminha da vovó e a espingarda do caçador. Na roda dos preparativos da festa de encerramento as crianças colocaram que queriam apresentar o Teatro de *Chapeuzinho Vermelho*. E, naturalmente, não havia porque não apresentar. Numa colagem de cenas não é difícil perceber o quanto é possível através do Jogo Dramático, as crianças construir conhecimentos de maneira autônoma.

O elenco era formado por duas *Chapeuzinhos*, uma preta e uma branca, três Caçadores, dois lobos, uma Mãe e uma Vovozinha. As *Chapeuzinhos* entraram em cena de mãos dadas e entre

elas combinaram de brincar de roda. Elas, entregue à brincadeira de roda, repetiram a cantiga várias vezes. O público já estava impaciente, mas elas não se davam conta da platéia. Após cantar várias vezes elas resolveram ficar rodando até ficarem tontas e mais uma vez o público ficou inquieto. Após a brincadeira de roda a mãe das *Chapeuzinhos* entra em cena e a estória vai se desenrolando até que chegam três caçadores para salvar a vovozinha dos dois lobos que queriam devorá-la. A solução de colocarem todos em cena, vários fazendo mais de um personagem foi idéia delas. Ao final da apresentação, como fazem as crianças maiores, de mãos dadas baixaram a cabeça num gesto de agradecimento.





O interesse em apresentar para um público começa a surgir por volta dos sete a oito anos. É claro que não podemos enquadrar as crianças de forma rígida em uma determinada faixa

etária, pois naturalmente cada criança tem seu ritmo, assim como fatores particulares que influenciam seu desenvolvimento. Normalmente todas as turmas do Brilho do Cristal apresentavam suas construções cênicas independente da faixa etária e sim dependendo do desejo de cada uma.

A preparação para apresentação sempre acontecia cheia de alegria e entusiasmo, acredito que também causada pela realização do desejo de apresentar, e pelo reconhecimento, por parte da professora, de suas idéias. Motivadas pela apresentação, as roupas dos personagens e seus adereços: peruca, chapéu, luvas, óculos, bolsas, sapatos e lenços passavam a ser cuidados de maneira detalhada pelas crianças. Apresentar no salão para amigos e familiares era algo especial para as crianças. Esse momento era preparado com todo o carinho e atenção.

No dia da apresentação a sala de aula virava camarim e cada um tinha sobre sua cadeira sua impecável indumentária. Todos ajudando, professora, amigos e alunos, uns maquiando os outros, passando pasta d'água no cabelo e no rosto, afinando a ponta do lápis para fazer o bigode do pai, colocando o lenço na cabeça da mãe. Todos prontos, era hora de fazer a roda, de se unir e desejar bom espetáculo. Naturalmente não havia nenhuma tensão em relação ao ensaio, texto, marcação, fala decorada. Elas sabiam o roteiro, a estória e como elas participavam ativamente, entravam no jogo, as improvisações fluíam.

No palco, como ficava a dramatização? No caso dos pequenos, ainda não absorveram a dimensão do que é representar para um público. O que acontece, é um jogo dramático no palco. As crianças ainda não têm noção de ocupação de espaço cênico. Muitas vezes toda a cena acontecia no cantinho do palco, em roda, falavam baixo, ou melhor, falavam entre elas. Vivem seus personagens intensamente, porém não há ainda uma consciência da representação, da necessidade de projeção de voz, do que é apresentar para uma platéia. A platéia assistia o jogo dramático que as crianças chamavam de Teatro. SLADE afirma que:

Pode haver momentos intensos do que poderíamos nos dignar a chamar de Teatro, mas no geral trata-se de drama, onde o fazer, o buscar e o lutar são tentados por todos. Todos são fazedores, tanto ator como público, indo para onde querem e encarando qualquer direção que lhes apraz durante o jogo. A ação tem lugar por toda parte em volta de nós e não existe a questão de “quem deve representar para quem e quem deve ficar vendo quem fazendo o quê!” É uma experiência viril e excitante, na qual a tarefa do professor é de aliado amoroso. E nesse drama, notam-se duas qualidades importantes – absorção e sinceridade. (1978, p18)

Incentivar absorção e sinceridade significa exercitar o ser verdadeiro e o ser inteiro, lúdico, o que consideramos fundamental no desenvolvimento da criança, no seu processo de ensino e aprendizagem. As crianças começam a dialogar, de maneira lúdica, com alguns elementos teatrais: indumentária, corpo, maquiagem, dramatização. Além de estarem se construindo, no desenvolvimento expressivo, percebo que o jogo dramático na educação infantil é fundamental para o processo da alfabetização teatral.

Nesse processo criativo do jogo dramático a presença da ludicidade, da entrega, da verdade cênica é algo fluido. Tal experiência contempla um coletivo construído a partir da individualidade de cada um que pensa, sente, fantasia, corporifica as idéias, arrisca, enfrenta e realiza. No Jogo Dramático a criança tem a oportunidade não apenas de vivenciar as regras que elas criaram, mas também de transformá-las e recriá-las de acordo com os seus interesses. Não há passividade, e sim um processo de construção que se efetiva com a participação de todos. Nesse processo as crianças se constroem enquanto sujeito da história e fazedor da história. Dessa maneira, com certeza, melhor entenderão o mundo que o rodeia.

O Jogo Teatral, diferente do Jogo Dramático, tem como um de seus objetivos o exercício de representar para um público. De uma certa forma, o mesmo efetiva a passagem do *Jogo Dramático* (subjetivo - Jogo Simbólico) para o Jogo Teatral (realidade objetiva do palco – Jogo de Regras). KOUDELA afirma que:

Ao guiar a inclinação natural da criança para a imitação e para o jogo, estamos favorecendo o seu desenvolvimento intelectual. Na atividade de grupo, o jogo deve ser orientado e governado por um objetivo coletivo, que auxilie a criança a superar a fase egocêntrica e o subjetivismo individualista. O ensino do Teatro pode ser visto como uma fusão deliberada entre o jogo simbólico e o jogo de regras.(1998, p.38)

Em oposição à assimilação pura da realidade ao “eu”, o jogo teatral propõe um esforço de acomodação através da solução de problemas de atuação. No jogo teatral a representação improvisada está na aplicação de esquemas cognitivos, nos exercícios de todas as partes do corpo, movimento e seqüência de comportamento.



No trabalho desenvolvido por Carla Bastos com os jogos teatrais tiveram como referência para as construções cênicas os temas do calendário comemorativo do Brilho do Cristal. Todos os textos foram construídos a partir dos Jogos Teatrais num processo de improvisação e apresentados nos eventos pedagógicos, nas festas do Brilho do Cristal. No próximo capítulo analiso e sistematizo a prática pedagógica teatral desenvolvida pela professora Carla Bastos.



III - Passos de uma Caminhada Investigativa

Neste capítulo sistematizo a prática pedagógica de Teatro-educação da professora Carla Bastos nas turmas de 3ª e 4ª série do Brilho do Cristal no primeiro semestre de 2004.

Compreendendo sistematização como “..interpretação crítica de uma ou várias experiências que, a partir de seu ordenamento e reconstrução, descobre ou explicita a lógica do processo vivido, os fatores que intervieram no dito processo, como se relacionaram entre si e porque o fizeram desse modo.” (HOLLIDAY, 1996, p. 29), analiso a prática de Teatro-Educação da professora Carla nos grupos da 3ª e 4ª série, a partir de projeto pedagógico, planos de aulas, relatórios da professora e entrevistas com discentes e docente. Apesar da análise se dar a partir das partes, procuro não esquecer que tais partes se relacionam, formando um todo que é a prática de Teatro-Educação. Para melhor relacionar teoria e prática busco identificar e analisar os pontos de sintonias, tensões e contradições no processo de construção de conhecimento do grupo.

Não poderei deixar de dizer que estou diretamente envolvida na construção da proposta pedagógica da professora Carla, pois sou assessora de Arte-Educação e Currículo do Brilho do Cristal. Logo, a construção de tal proposta deu-se sob minha orientação. As propostas pedagógicas da Escola são construídas na coletividade, valorizando a reflexão crítica das experiências de cada professor e de cada grupo.

Antes de começar a análise apresento o caminho percorrido por Carla Bastos em seu processo de construção enquanto professora de Teatro, pois é importante compreender como uma menina *nativa* tornou-se professora de Teatro no Brilho do Cristal.

Em 1997, quando fui morar em Belém, fiz a proposta a Carla dela assumir o trabalho com o *Grupo de Teatro Infantil do Brilho*. Naquele momento Carla tinha apenas 16 anos, era ex-aluna do Brilho do Cristal e cursava a sexta série do ensino fundamental. Há seis anos, participava ativamente das construções cênicas e dos grupos de Teatro do Brilho do Cristal. O desempenho de Carla e sua entrega às atividades teatrais me fizeram acreditar que a experiência podia dar certo. A alegria de Carla diante da proposta foi evidente e de imediato ela aceitou o desafio.

Acertamos que deveria ter dois encontros semanais com as crianças no horário extra-escolar e mais uma tarde para planejar as aulas, avaliar e estudar. Sabíamos que era uma proposta ousada, pois não haveria uma orientação de perto, pois a orientação seria feita à distância, por telefone. Era uma proposta de autonomia, segundo a qual Carla teria que se organizar, estudar, planejar e coordenar o grupo das crianças. Como suporte teórico o Brilho do Cristal dispunha do livro *Manual de Criatividades* de Milet e Dourado e algumas apostilas com Jogos Teatrais e exercícios de voz. Organizamos um roteiro de aula, de maneira bem simples, tendo como base: roda de chegada, brincadeiras para aquecer, jogos teatrais, improvisações, apresentações, roda de avaliação e fechamento.

Tentei deixar claro para Carla que ela estaria livre para experimentar e que, como ela não teria uma pessoa para orientá-la de perto, ela teria que se apoiar no material teórico, na própria experiência e nas idéias das crianças. O diálogo deveria ser o mediador de todas as ações propostas. Assim Carla foi se organizando, planejando, relatando e de maneira autônoma dava os primeiros passos de uma caminhada que a levaria à docência de Teatro.

Em 2002 voltei a morar em Salvador e retomei meus projetos de arte-educação no Brilho do Cristal. Carla continuava seu trabalho como instrutora do Grupo de Teatro Infantil do Brilho e, a essa altura, estava cursando o segundo ano de magistério. Fiz-lhe mais uma proposta ousada: trabalhar no Brilho do Cristal como professora de Teatro. Dessa vez nos encontraríamos uma vez por mês para orientação. Carla ficou entusiasmada com a idéia, discutimos sobre a organização da proposta e escrevemos o projeto: *Formação do Instrutor de Teatro na Área Rural – FITAR (Anexo - B)*.

O trabalho de Carla como professora de Teatro começou em 2003. Inicialmente ela trabalhou com todas as turmas do Brilho do Cristal, da pré-escola à 4ª série. Em 2004 ela trabalhou apenas com as turmas de 1ª a 4ª série. Cada turma tinha uma aula de duas horas uma vez por semana. Durante todo esse tempo a professora Carla participou ativamente dos grupos de estudos dos professores do Brilho do Cristal. Seu conhecimento teórico começava a tomar forma.

Em junho de 2004 a professora Carla teve que deixar o Vale do Capão por uma justa causa: veio morar em Salvador para cursar Licenciatura em Teatro na UFBA. No momento Carla é

bolsista PIBIC, orientada do professor Sérgio Farias, e desenvolve sua pesquisa no Vale do Capão, ou seja, Carla continua contribuindo com o trabalho de Teatro-Educação no Brilho do Cristal e no Vale do Capão, dessa vez sendo estudante-professora-pesquisadora.

Para sistematizar a experiência pedagógica de Teatro-Educação das turmas de 3ª e 4ª série do ensino fundamental do Brilho do Cristal no 1º semestre de 2004, inicio minha análise procurando distanciar-me, colocando-me no lugar da investigadora, da mergulhadora que tem um oceano pedagógico com sua riqueza infinita a explorar. Holliday considera como uma das mais fortes características da reflexão sistematizadora a de que esta ...

...busca penetrar no interior da dinâmica das experiências, algo assim como meter-se “por dentro” desses processos sociais vivos e complexos, circulando entre seus elementos, percebendo as relações entre eles. Percorrendo suas diferentes etapas. Localizando suas contradições, tensões marchas e contramarchas. Chegando assim a entender estes processos a partir de sua própria lógica. Extraindo ensinamentos que possam contribuir para o enriquecimento tanto da prática como da teoria.
(1996, p.29)

Nesse processo de decomposição da ação pedagógica de Teatro-Educação encontro a proposta pedagógica, os planos de aulas, os relatórios, os depoimentos e as fotografias. Inicio a análise pela proposta pedagógica que apresenta a alfabetização estética teatral como objetivo principal. Em seguida analiso a recepção dos alunos frente à proposta pedagógica, identifico as transformações propostas e seus encaminhamentos finais. Para entender melhor como se deram os *conflitos e acertos*, investigo a prática pedagógica da professora Carla a partir dos planos de aula relacionando-os com os relatórios, com o referencial teórico e com as entrevistas dos alunos e da professora Carla. Cada turma teve dezesseis aulas de Teatro, sendo que a professora Carla apenas relatou dezessete aulas, oito da 3ª série e nove da 4ª série.

Metodologicamente tomo como eixo norteador o roteiro de plano de aula apresentado na proposta pedagógica: 1º momento: Acordar o Corpo, tem como objetivo trabalhar a chegada, a recepção das crianças; 2º momento: Dicção, tem como objetivo trabalhar de maneira lúdica a voz das crianças; 3º momento: Jogos Dramáticos, tem como objetivo aquecer o corpo a partir de jogos do cotidiano das crianças e jogos de imaginação; 4º momento: Jogos Teatrais, tem como objetivo trabalhar o aquecimento cênico, o aquecimento voltado para a encenação e a apreensão dos elementos constituintes do Teatro; 5º momento: Construções Cênicas, tem como objetivo realizar construções cênicas para serem apresentadas nos eventos do Brilho do Cristal num exercício de prática de montagem e o 6º momento: Avaliação, tem como objetivo

avaliar de maneira coletiva a aula, seu desenvolvimento, sua proposta num exercício de práxis pedagógica. Dessa maneira busco identificar esses momentos na prática pedagógica da professora Carla, procurando compreender seus pontos de tensões, contradições e afirmações.

Após a análise de todos os momentos apresento um fragmento de um exercício de memória que realizei com as crianças dos grupos pesquisados. Finalizo minha caminhada investigativa apresentando minhas considerações finais e proponho um desdobramento para o Teatro-Educação do Brilho do Cristal.

3.1 - Proposta Pedagógica

A proposta pedagógica (Anexo C) foi elaborada pela professora Carla na semana pedagógica de 2004 sob minha orientação. Nossa proposta de Teatro Educação apresenta como objetivo geral: Possibilitar a alfabetização estética teatral a partir do desenvolvimento de construções cênicas. Consideramos a alfabetização estética fundamental para a construção de leitores, apreciadores e decodificadores da estética teatral. No mundo não há apenas letras para serem lidas, também há cores, há linhas, há formas, há imagens estáticas e em movimento. Fazer, apreciar e ler arte é direito do cidadão.

Os objetivos específicos foram assim definidos: Trabalhar a expressão corporal e vocal através de jogos; Estimular o desenvolvimento objetivo e subjetivo das crianças nos processos criativos cênicos; Compreender a necessidade da concentração na construção cênica; Perceber a diferença entre contar e mostrar no palco; Trabalhar improvisações a partir da estrutura dramática: quem, onde, o quê; Estimular a apreensão dos elementos constituintes do Teatro através dos jogos teatrais; Compreender o papel da improvisação no Teatro; Estimular o diálogo crítico no exercício da construção de conhecimento através da avaliação coletiva.

Os conteúdos da proposta pedagógica estão referenciados por Spolin e pelos PCN e estão assim organizados: Consciência sensorial espacial, corporal; Elementos constituintes do Teatro: corpo, espaço, tempo; O corpo e objetos não reais; Elementos estruturais do Teatro: palco, platéia, luz, camarim, coxia, cenário; Ponto de concentração; Estrutura dramática no jogo teatral: *quem?, onde?, o quê?* E Texto teatral. Acreditamos que tais conteúdos são fundamentais para a alfabetização estética teatral das crianças envolvidas no processo.

A proposta metodológica tem como principal referencial teórico Freire e Spolin. Paulo Freire fundamenta toda a prática da professora uma vez que o mesmo é referência da prática pedagógica do Brilho do Cristal. Concordando com Paulo Freire buscamos no exercício pedagógico uma construção dialógica onde *ação-reflexão-ação* deverão fazer parte da prática discente e docente. Viola Spolin contribui, através dos Jogos Teatrais, para uma melhor apreensão dos processos de improvisações nas construções cênicas. Os planos de aula estão organizados a partir de um roteiro que é subdividido por momentos. . A partir da temática de cada momento procuramos desenvolver de maneira coerente os conteúdos do Teatro-Educação apresentados na proposta pedagógica.

Os PCN de Artes estabelecem três eixos articuladores para se trabalhar os conteúdos de Teatro, que são: “O Teatro como expressão e comunicação, O Teatro como produção coletiva e O Teatro como produto cultural e apreciação estética” (1997, p. 86 – 89). Os objetivos de tais eixos estão contidos, claramente, nos momentos do roteiro de plano de aula.

A avaliação proposta é coletiva, qualitativa e contínua. A professora ao final de cada aula deverá propor a roda de avaliação. Todos do grupo deverão avaliar a aula, a proposta, as relações humanas do grupo e buscar coletivamente resolver os conflitos surgidos no decorrer da aula. Em relação aos conteúdos e ao desempenho das crianças o professor deverá estar atento a cada criança, principalmente a sua fala e ao seu envolvimento com as atividades. Também deverá fazer relatórios do grupo ao término de cada aula, como forma de registro, para futuras reflexões, além de servirem de suporte para a construção dos relatórios individuais sobre as crianças. Finalmente, o professor deverá estar atento à sua prática docente, à auto-avaliação, aos seus objetivos e à sua metodologia. De acordo com a proposta pedagógica do Brilho do Cristal não atribuímos às crianças uma nota. O boletim de avaliação consiste em relatório individual do processo de aprendizagem de cada criança.

Além de Paulo Freire e Viola Spolin nos apoiamos também nos seguintes autores: Boal, Duarte Jr., Farias, Japiassú, Koudela, Luckesi, Machado & Rosman, Porcher e Reverbel.

Analisando a proposta pedagógica percebo que poderíamos ter dado mais ênfase aos jogos propostos por Boal. Seus jogos são extremamente eficientes em relação ao trabalho corporal. São cheios de desafios corporais e de maneira lúdica o aluno-ator vence seus limites corporais e estabelece uma relação íntima com o próprio corpo. A presença continuada dos jogos de

Boal nas aulas de Teatro com as crianças teriam sido de grande valia uma vez que nossas crianças, na sua maioria, têm dificuldade em expressar-se corporalmente. Numa próxima proposta pedagógica poderíamos trazer os jogos de Boal de maneira mais continuada.

Em relação aos conteúdos sinto falta de uma abordagem da História do Teatro. A ausência de teoria no ensino de Arte no Brasil é marcante. Como normalmente não há uma cobrança de conteúdos em relação ao ensino de Arte o professor de Teatro, na maioria dos casos, prefere limitar o ensino de Teatro ao fazer artístico, deixando de lado a História do Teatro. Acredito que existem por trás dessa atitude conflitos em relação a metodologia, ao *como ensinar História do Teatro*, além, é claro, de uma falta de consciência da importância de tais conteúdos no processo de alfabetização estética. A informação histórica, o contexto histórico, é fundamental para uma leitura crítica.

Naturalmente é difícil nos desvincularmos do modelo *traumático* das nossas aulas teóricas, dos questionários que tínhamos que decorar, das datas que nos perseguiram. Daí me pergunto: Como lecionar teoria para crianças? Muitos professores acham que as crianças não vão se concentrar. Porém isso não é um problema da criança e sim de metodologia. *Como fazer* uma aula lúdica mesmo que o conteúdo seja teórico? É preciso pensar maneiras criativas de se trabalhar com as teorias, com a história do Teatro. Podemos dramatizar a história do Teatro, podemos construir maquetes dos diversos tipos de Teatro para melhor relacionar a arquitetura ao seu contexto histórico, podemos construir televisões de caixa de papelão e passar o filme da parte da história do Teatro que está sendo estudada e a própria construção do filme pode ser um exercício gráfico maravilhoso, podemos contar a história do Teatro com Teatro de bonecos, podemos perguntar para as crianças como e o que elas querem aprender sobre a história do Teatro. Enfim, podemos aquilo que queremos.

3.2 – “Toda Proposta Contém uma Aposta”

Toda proposta deve ser apresentada a alguém ou a algum grupo. De acordo com Kramer “...uma proposta pedagógica é um caminho, não é um lugar; uma proposta pedagógica é construída no caminho, num caminhar; toda proposta contém uma aposta.”(1999). Portanto uma proposta pedagógica deve ser discutida para se tornar uma aposta. Uma proposta pedagógica que não é socializada não é uma proposta e sim uma imposição. A proposta

deverá ser elemento desencadeador de processos dialógicos, dinâmicos, reflexivos e criativos. Caso contrário poderemos estar oprimindo o desejo e conseqüentemente o desenvolvimento do outro, fortalecendo o modelo opressor de sociedade.

As identificações deverão ser respeitadas e relacionadas entre si para que possa haver uma soma, uma troca, uma entrega por parte do grupo e assim cada um possa se perceber enquanto *sujeito constructo* do processo. Como cada pessoa tem sua identidade, cada grupo também tem sua identidade. A proposta pedagógica e os planos de aulas deverão ser norteadores de nossas ações pedagógicas e não uma cartilha para ser aplicada. Afinal, não é possível prever com todos os detalhes nossas aulas, já que trabalhamos com gente, pessoas que têm idéias, sentimentos e sensações. O contexto educativo deve ser visto como um organismo vivo, onde planejamento, interação e criatividade andam juntos nos processos de transformações e de construções de conhecimentos.

A professora Carla apresentou a mesma proposta pedagógica para os dois grupos: 3ª e 4ª série. Construímos uma proposta única. As diferenças seriam estabelecidas no desenvolvimento da proposta, de acordo com a característica de cada grupo. A proposta apresentada foi de trabalhar as construções cênicas tendo como tema as datas comemorativas do calendário festivo da ECBC ou temas propostos pelas crianças. É natural que a reação do grupo da 3ª série diante da proposta pedagógica tenha sido diferente da reação do grupo da 4ª série. Segundo a professora Carla:

... Quando apresentei a proposta à terceira série eles colocaram que queriam também encenar um texto de Teatro, que não queriam só trabalhar com improvisações... A terceira série queria algo mais. Eles queriam apresentar uma peça, já escrita, como diziam eles. Por eles quererem fazer uma peça eu trouxe livros para eles lerem em casa, peças teatrais de Maria Clara Machado. .. / Já com a quarta série eles acataram, não apresentaram outra idéia, desde o primeiro dia de aula eles assumiram trabalhar as construções cênicas a partir de improvisações. Não tive grandes conflitos em trabalhar com o grupo da 4ª série. (Anexo G)

É interessante perceber a reação da professora à reação das crianças frente a proposta. O grupo da 3ª série, mais curioso, acrescentou suas idéias à proposta pedagógica. Numa atitude coerente com a proposta pedagógica que busca valorizar a fala e os desejos das crianças, a professora Carla traz as peças teatrais pedidas pelas crianças. Essa valorização dos desejos das crianças, de suas idéias, é fundamental para estabelecer o diálogo entre educador e educando e incentivar a participação ativa das crianças nas aulas de Teatro.

Propostas apresentadas, discutidas e redefinidas, eu me pergunto: Será que porque tudo foi conversado, discutido e redefinido tudo funcionará na mais perfeita harmonia, como num apertar de botões? Quando a professora Carla fala que não teve grandes conflitos em trabalhar com o grupo da 4ª série isso significa que houve conflito com o outro grupo? Conflitos! Sem eles não sei como seriam nossas práticas pedagógicas, talvez monótonas. São eles que nos movem, que nos tornam inquietos, às vezes nos derrubam e às vezes nos levantam.

Para entender melhor como se deram os *conflitos e acertos* organizo a próxima etapa desta análise tomando como eixo norteador o roteiro de plano de aula apresentado na proposta pedagógica, abordando cada item. Na tentativa de construir um diálogo entre teoria e prática, busco reconhecer a composição do Teatro-Educação nos grupos pesquisados.

3.3 - Primeiro Momento – Acordar o Corpo

O primeiro momento foi elaborado com a intenção de trabalhar a chegada, a recepção das crianças. Como todas as aulas de Teatro eram no primeiro horário as crianças normalmente entravam em sala ainda envolvidas com as brincadeiras do caminho da escola, ou ainda com sono, quando não mal humoradas por alguma situação anterior. Pensando numa recepção que trouxesse as crianças para a ação pedagógica de Teatro e sala de aula, propomos enfatizar nesse momento atividades do tipo: espreguiçar, exercícios respiratórios, jogos que trabalhem as articulações, a base³. Tais atividades são desenvolvidas com o objetivo de trabalhar o centramento de todas do grupo, para ajudar as crianças a pôr os *pés no chão*. Sobre esse momento a professora Carla coloca:

... sempre começo acordando o corpo, trabalhando a base, para depois seguir com as demais atividades. É o momento em que a criança se centra no seu eu e a partir daí terá mais facilidade de se relacionar com as demais crianças. No início eles tinham dificuldades de trabalhar o acordar o corpo e se dispersavam, eles sempre cutucavam o colega, eles queriam mexer o corpo. (Anexo G)

A fala acima descreve o objetivo de centramento do primeiro momento e, além disso, revela pontos de tensão: uma insatisfação por parte de algumas crianças em relação ao *acordar o*

³ Jogos do tipo pular corda, andar pulando numa perna só, amarelinha e tantos outros.

corpo e um desejo de *mexer o corpo*. Em depoimento, as crianças colocam o seguinte, em relação a esse momento:

As vezes não gosto de acordar o corpo porque chego nervoso e zangado aí eu não conseguia me concentrar porque os meninos ficavam bagunçando (Rizon – 3º série) / ...não gostava de acordar o corpo, quando eu virava o pescoço eu ficava tonta e doía. (Eniele 3º série) (Anexo F).

Para entender melhor o que acontecia no primeiro momento recorri aos relatórios da professora Carla. Porém não obtive muitas informações. Nos relatórios da 3ª série ela se refere a esse momento quase que apenas nomeando-o de *acordar o corpo*, o que podemos constatar nos seguintes fragmentos de relatórios:

No primeiro momento eu fiz uma roda com as crianças e começamos a espreguiçar... / Hoje quando cheguei na sala fomos acordar o corpo depois eu pedi para as crianças andarem ocupando os espaços... / Hoje nós acordamos o corpo e depois fizemos a brincadeira da maré... / Iniciamos a aula acordando o corpo, depois fizemos uma brincadeira de aquecer o corpo... / No primeiro momento nós acordamos o corpo, em seguida eu fiz a brincadeira do bane-bane... / No primeiro momento nós acordamos o corpo depois fizemos a brincadeira do hoppe... / Iniciamos acordando o corpo, alongando cada parte: cabeça, ombros, braços, mãos, tronco, bunda, joelhos e pés, depois fizemos a brincadeira... (Anexo D)

Nos relatórios da quarta série, muitas vezes ela inicia descrevendo uma situação de tensão, de insatisfação de algumas crianças. Também não fica claro como a professora Carla trabalha esse momento, vejamos:

...pedi para acordar o corpo, os meninos ficaram inquietos... / Nesse dia os alunos estavam muito agitados... / ...Depois de acordar o corpo eu fiz a brincadeira do hoppe aí os meninos que estavam bagunçando disseram que queriam participar e que não iriam bagunçar... / Nesse dia os alunos estavam muito disperso, no primeiro momento um grupo ficava com gracinhas... / Em um círculo para acordar o corpo começamos movimentando o pescoço e a cabeça, depois os ombros fazendo movimentos para frente e para atrás depois o tronco e a cintura depois a bunda, os joelhos e os pés... / Nesse dia nós acordamos o corpo, só que os meninos não queriam participar do acordar o corpo disseram que não iriam acordar o corpo porque era coisa de mulher... (Anexo D)

Como os relatórios não satisfizeram minha curiosidade, em entrevista com a professora Carla perguntei-lhe como acontecia o acordar o corpo e ela respondeu: No primeiro momento a gente fica na base, com os pés paralelos e respiramos algumas vezes, espreguiçamos, mexemos nossas articulações, descemos como o caracol e soltamos o corpo. Em seguida perguntei-lhe se sempre fazia a mesma coisa na hora de acordar o corpo e ela respondeu que sim. Com essa resposta me chegaram várias perguntas: Será essa a causa da insatisfação de uns? Pela repetição a atividade tornou-

se monótona, mecânica? Será que a atividade proposta não é muito *séria* para as crianças? Quando brincamos não acordamos o corpo? Houve problematização desse momento com o grupo?

Naturalmente é indiscutível a pertinência da proposta de acordar o corpo. Nos conectar com nossa respiração, com nossa base e com nossas articulações significa construir um diálogo com nosso corpo, conhecê-lo e reconhecê-lo a cada dia, a cada transformação. O corpo elemento fundamental na prática teatral, sem dúvida deve ser acordado, aquecido e articulado.

Pelo que a professora Carla descreveu faltou ludicidade. O primeiro momento pareceu-me sério demais para as crianças. Em seus relatórios ela sempre passa do relato do primeiro momento para o segundo momento com frases do tipo: ...nós acordamos o corpo depois fizemos a brincadeira do... Com a colocação depois fizemos a brincadeira... a professora Carla afirma que antes não tinha brincadeira, ou seja, separa o primeiro momento do contexto de brincadeira, construindo assim uma carência em relação à linguagem da criança, que tem a brincadeira, o brinquedo, o movimento e a alegria no seu mundo comunicativo e expressivo.

O conflito instaurado, insatisfações de uns em participar do primeiro momento e o desejo de fazer a aula por parte da maioria do grupo levou a professora tomar as atitudes seguintes:

Então eu falei que quem não quisesse participar da aula ficasse observando a aula na carteira... / ... eu falei que quem não estava com vontade de fazer a aula poderia ficar fazendo atividade com a professora Nadilza e o grupo que estava bagunçando foi ficar com a outra professora. Eu continuei a aula e fomos fazer uma brincadeira...(Anexo D)

A solução dada pela professora Carla para o conflito foi de excluir as crianças desmotivadas da atividade. O primeiro momento tornou-se repetitivo. A repetição nasce da falta de troca, de diálogo, de problematização e de reflexão crítica. Optar pela repetição fortalece, na atividade, o caráter não criativo, não interativo e passivo.

Compreendo a ação imediata da professora Carla diante do conflito, uma vez que ela estava preocupada em dar continuidade à sua aula. Porém sinto falta de uma reflexão posterior, no momento da avaliação da aula, momento em que deveríamos estar trazendo os conflitos e os prazeres da aula para refleti-los e problematizá-los com o grupo a fim de reorientar a

proposta. A falta de uma reflexão e de uma problematização contribui para o fortalecimento das relações autoritárias e da manutenção de uma *maioria silenciosa*, contraditório a proposta pedagógica do Brilho do Cristal e da própria professora de Teatro, que utiliza como um dos principais referenciais teóricos a Pedagogia Libertadora, que aponta o diálogo como mediador da construção de conhecimento. O resultado foi que, durante todo o semestre, o primeiro momento ficou dividido entre crianças que participavam e crianças que não participavam.

Mas, como trazer a conscientização corporal para a sala de aula? Como acordar o corpo de maneira diversificada, lúdica e sem repetição? Como acordar e centrar as crianças que estão acostumadas a ficar por muito tempo sentadas diante da televisão ou que estão acostumadas a correr, pular e brincar? Vislumbro como proposta mais adequada os jogos, pois há em diversos jogos a possibilidade de se trabalhar o centramento, a base. As atividades com jogos são mais atraentes para as crianças. Concordo plenamente com Spolin quando ela defende o jogo como forma de concentrar, de acordar as crianças:

O objetivo no qual o jogador deve constantemente concentrar e para o qual toda a ação deve ser dirigida provoca espontaneidade. Nessa espontaneidade, a liberdade pessoal é liberada, e a pessoa como um todo é física, intelectual e intuitivamente despertada. (1992, p. 5)

3. 4 - Segundo Momento - Dicção

O segundo momento objetiva trabalhar de maneira lúdica a voz das crianças. Nos apoiamos em algumas apostilas de Voz e Dicção para trabalharmos exercícios específicos de aquecimento de voz. Para trabalharmos a expressão oral, voz e corpo de maneira integrada, nos apoiamos nos jogos de Boal e Spolin. Apesar de especificarmos um momento para dicção a intenção não é separar a voz do corpo e sim enfatizar a necessidade de trabalharmos a dicção continuamente, em todas as aulas. Afinal, a voz, essa sonoridade que sai do nosso corpo, concretude de uma forma sonora que chamamos fala, jeito de falar, é corpo, é expressão corporal.

A maioria das crianças, especificamente as *nativas*, apresenta muitas dificuldades de pronunciar as palavras segundo os padrões da educação formal, que é diferente do padrão vocal do Vale do Capão. A timidez em se expressar através da oralidade deixa as crianças falando baixo, ao mesmo tempo em que muitas vezes têm dificuldades em suavizar o tom da

voz. Sabemos que há aí um aprendizado cultural, um jeito de falar próprio das pessoas da roça, eles não projetam a voz, não articulam as palavras e não as pronunciam em sua totalidade, porém todos se entendem muito bem. Um outro costume que pude observar na comunidade é que a maioria dos pais falam com as crianças gritando e as crianças passam a fazer o mesmo com as pessoas com as quais elas se relacionam. A professora Carla comenta sobre esse momento:

... esse momento é muito importante para as crianças, principalmente porque são crianças da roça e pronunciam incorretamente algumas palavras ou falam embolado, rápido, de uma maneira que não dá para entender. É aí que trabalhamos com exercício de voz, trava-línguas, vogais, para facilitar e articular melhor as palavras. Antes eu não dava tanta importância ao momento de trabalhar com a voz, porém diante das dificuldades que algumas crianças apresentaram em relação à pronúncia foi que eu passei a valorizar e a procurar diferentes formas de trabalhar com esse momento... (Anexo G)

Segundo o depoimento acima a professora Carla se coloca de maneira coerente em relação a importância do trabalho de voz no desenvolvimento comunicativo e expressivo da criança. No entanto, mesmo a professora falando que passou a valorizar a dicção, segundo seus planos de aula (Anexo E) e seus relatórios (Anexo D) foram poucas as vezes em que ela trabalhou esse momento. As crianças precisavam ter sido incentivadas a perceberem os sons da natureza, sua diversidade, seus tons: alto, baixo, agudo, grave, silencioso e barulhento. Dos dezessete relatórios investigados em apenas cinco relatórios encontrei referência ao momento de dicção, que foram as seguintes:

...Depois fomos fazer o exercício de dicção: primeiro aquecemos a voz. Depois começamos a pronunciar frases com os dentes travados e fizemos a brincadeira de jogar a palavra, / ...ainda no círculo para aquecer a voz passando a língua na gengiva três vezes para um lado e três vezes para o outro; com os dentes travados brincamos com a brincadeira que cantamos assim: fulano comeu o pão na casa de João... / ... fizemos uma roda para aquecer a voz. Passamos a língua dentro da boca depois fizemos o jogo das vogais falando e expressando corporalmente diferentes sons com as vogais... / ... voltamos para o círculo para o aquecimento de voz, fingimos que estávamos mascarando chiclete, depois pedi para que cada um falasse uma frase com os dentes travados... / ... Fizemos um aquecimento de voz e pedi para eles caminhassem pela sala para fazermos a brincadeira de jogar a palavra para ajudar no aquecimento de voz... (Anexo D)

Em termos quantitativos esse momento foi pouco vivenciado. Apesar das poucas experiências com a dicção encontramos pérolas nesse momento, a exemplo do jogo *jogar a palavra*, descrito pela professora Carla,

...onde todos ficam em um círculo e um vai para o centro e um colega do círculo diz uma palavra e esse que está dentro do círculo brinca com a palavra, explorando sons e movimentos possíveis, pronunciando-a de várias formas, assim como utilizando o corpo de várias formas. Depois essa pessoa volta para o círculo e vai outro para o círculo e assim sucessivamente... (Anexo D)

Nesse jogo a criança tem oportunidade de integrar voz e corpo, interior e exterior, além do exercício de exposição aos colegas, pois a criança que recebe a palavra vai para o centro da roda, na arena, onde os jogadores-alunos-atores são colocados diante de desafios, limites: assumir a regra do jogo, se expor, falar, cantar, dançar, criar e recriar. Nesse processo lúdico, inteiro, trabalhando corpo e voz de forma integrada as crianças vão se construindo a partir do conhecimento teatral.

Lamentavelmente não houve continuidade da proposta de dicção. Dessa forma ficamos com uma lacuna em relação a esse momento. Me pergunto: A professora de Teatro concebeu o real valor da voz para o Teatro e para a expressão oral-corporal do sujeito social? A falta de continuidade me revela a desvalorização da proposta e tal desvalorização acredito que aconteceu por falta de consciência da professora Carla do real valor do momento proposto.

A meu ver, a dicção podia ter sido melhor explorada, não só neste momento como também no quarto momento onde a proposta é trabalhar com Jogos Teatrais e Jogos de Boal, pois os dois autores propõem jogos que trabalham corpo e voz de maneira integrada. Parece-me que o fato de termos colocado um momento específico para dicção, mesmo sem intenção, fortaleceu a idéia de voz separada de corpo. Mais uma vez a idéia foi reforçada quando no quarto momento que chamamos de *aquecimento corporal* não foi incentivado o uso continuado de jogos que trabalham corpo e voz de maneira integrada propostos por Boal e Spolin.

Refletindo essa proposta penso que poderíamos experimentar na próxima prática pedagógica de Teatro um cuidado maior em relação ao trabalho de voz como expressão corporal. Objetivamente poderemos eliminar o momento específico de *dicção* e incorpora-lo no momento de *aquecimento corporal*.

3.5 - Terceiro Momento – Jogos Dramáticos

O terceiro momento tem como objetivo aquecer o corpo a partir de jogos do cotidiano da criança e jogos de imaginação. Os Jogos Dramáticos a que nos referimos aqui não são os

Jogos Dramáticos Infantis de Peter Slade, apesar de também trazer características em comum com estes, tais como: tem personagem, tem dramatização, as regras são flexíveis e não exigem público. Nossos Jogos Dramáticos são: as brincadeiras livres do cotidiano infantil e os Jogos Dramáticos de Maria Clara Machado e Marta Rosman. Dessa forma esse momento fica subdividido em dois momentos: Jogos Dramáticos do cotidiano infantil e Jogos Dramáticos conduzidos, imaginativos de Machado e Rosman.

As brincadeiras livres são os jogos que aprendemos no dia-dia e que têm personagens mas não necessariamente tem dramatizações. Alguns jogos que podem ser trabalhados nesse momento: *cacique, coelhinho sai da toca, gato e rato e cantigas de roda com dramatização*. Esses jogos, além de aquecerem o corpo, possibilitam trabalhar a atenção e a integração. A troca é o ponto alto nessa atividade, pois todos têm jogos a propor e na valorização das suas identidades culturais as crianças vão se afirmando como sujeitos participantes do processo.

No livro *100 Jogos Dramáticos*, Maria Clara Machado e Marta Rosman apresentam uma série de roteiros de situações desencadeadoras de Jogos Dramáticos que serviram de base para o terceiro momento. O foco principal desses jogos é a imaginação. A professora localiza as crianças, diz onde elas estão e a partir de um roteiro pré-estabelecido ela vai conduzindo a estória oralmente, mudando o tom da voz de acordo com a situação e com a emoção, podendo usar alguns recursos sonoros. Eventualmente a professor também pode criar Jogos Dramáticos de acordo com a necessidade de se trabalhar uma determinada situação cênica. Assim, a partir dos estímulos externos: música, silêncio e fala da professora a criança entra no mundo da imaginação. Vejamos alguns jogos dramáticos propostos pela professora Carla:

... brincávamos com jogos dramáticos - jogos que a turma trazia ou que eu trazia, por exemplo: o cacique; o pegador de tartaruga, além de exercícios de ocupação de espaços, planos, ritmos... / ...a brincadeira de imaginar que eles estavam enfrentando obstáculos como por exemplo: passando em uma ponte quebrada sobre um rio cheio de jacaré, passando em um matagal que estava cheio de espinho, eles participaram muito bem e foi ótimo porque nós trabalhamos as sensações de medo, alegria, raiva... / ... a brincadeira do ping e pong para trabalhar o espírito de companheirismo... / ... a brincadeira do bane, bane, bane... / ... brincadeira do pegador de tartaruga... / ... a brincadeira do ônibus... / ... a brincadeira de imaginar que eles eram animais e estavam com muita fome na floresta, cada vez mais a fome ia aumentando, eles iam ficando ferozes e a raiva ia deixando eles com vontade de andar mais apressado para encontrar comida até que então eles encontraram com um animal que seria o alimento do dia... / ... eu fui fazer com eles a brincadeira da família Pereira... / ... fizemos a brincadeira da árvore brincalhona... / ... fizemos a brincadeira do coelhinho sai da toca um, dois, três....(Anexo D)

Como percebemos, a professora de Teatro, juntamente com seus alunos, jogaram bem nesse momento. Uma grande variedade de jogos foi vivenciado que possibilitaram trabalhar sensações, como medo, alegria e raiva, além de toda a dinâmica interacionista que a atividade com os jogos proporciona. Os corpos se movimentaram, foram aquecidos e a criatividade foi estimulada. Dessa forma, jogando, as crianças foram construindo conhecimento, se reconhecendo nos limites das regras e trabalhando a coletividade que é imprescindível no Teatro. Concordo com SPOLIN quando afirma que:

Os jogos terão lugar de proeminência no processo de ensino para crianças... Jogos cuidadosamente selecionados também servem como instrumentos valiosos, no treino da realidade do Teatro. Terezinha de Jesus oferece personagens definidos como parte do jogo. Boca de forno, com suas tarefas a realizar...(1992, p.252)

Esse lugar especial para o jogo é visto também na prática pedagógica da professora Carla, quando ela comenta da importância dos jogos no processo das crianças:

... o jogo dramático, esse momento é de tamanha importância, é o momento da brincadeira em que a criança brinca no mundo do faz de conta, é nesse momento que elas se expressam sem medo e participam interativamente. As vezes as crianças sugerem brincadeiras que eles brincam em casa, tipo: gato e rato, esconde-esconde, melancia, gelinho-gelinho, pula-corda, salada de fruta. Quando eles sugerem de última hora eu deixo para fazer o que pesquisei na próxima aula... (Anexo D)

A professora Carla nos fala de um prazer de brincar, de trocar, que podemos comprovar na fala das crianças:

A aula de Carla é boa também porque a gente pode sugerir brincadeiras que a gente sabe... / ... eu sempre trago alguma brincadeira para fazer na aula de Carla... /a hora das brincadeiras é boa porque a gente aprende muitas brincadeiras... (Anexo F)

Sem dificuldades as crianças socializam seu repertório de jogo, sugerem brincadeiras, participam ativamente do momento. Considero a atividade coletiva fundamental na construção de autonomia, na construção de grupo unido, confiante um no outro. Tais fatores são fundamentais para o Teatro. O Teatro é uma arte coletiva. Em cena precisamos acreditar que não estamos sós, que estamos jogando com o outro; e para que isso flua é preciso confiança, interação, e os jogos trazem essa vivência tão necessária à prática teatral.

Lamentavelmente o jogo, tão comum no universo da criança, não foi tão valorizado nos momentos anteriores. Os dois primeiros momentos não são ressaltados com a mesma fluidez com que a professora Carla relata o terceiro momento. Contraditoriamente ao primeiro momento a professora Carla apresenta-se neste terceiro momento totalmente flexível as

sugestões, as idéias. No terceiro momento as crianças se entregam, sugerem jogos, participam ativamente e ludicamente da proposta. A fluidez desse momento fortalece a proposta de trazermos os jogos para o primeiro momento e para o trabalho de expressão oral-corporal. O jogo tem papel fundamental no processo de construção de conhecimento da criança. A criança facilmente se entrega a realidade do jogo, como isso ela se concentra, persegue os objetivos do jogo e nesse exercício de inteireza flui a espontaneidade e a criatividade.

Esses contrastes percebidos me confirmam a necessidade de uma reflexão contínua da prática pedagógica da professora Carla. Sinto falta por parte da professora de um direcionamento reflexivo em relação às tensões emergidas na sala de aula; seja em relação à proposta pedagógica da professora, seja em relação às relações humanas no grupo. A avaliação das aulas nos ajudam a não perdermos de vista a coerência das nossas propostas.

3.6 - Quarto Momento – Jogos Teatrais

O quarto momento tem como objetivo trabalhar o aquecimento cênico, ou seja, aquecimento voltado para a encenação e a apreensão dos elementos constituintes do Teatro. Para realização desse momento nos apoiamos em dois autores: Augusto Boal e Viola Spolin.



O momento começa com a proposta de Boal: exercícios corporais - *monólogo corporal* e jogos – *diálogo corporal*. Os exercícios e jogos de Boal propõem trabalhar a consciência

corporal: o corpo no espaço, o corpo que produz som, o corpo que escuta, o corpo que vê, o corpo que interage com outros corpos. Os jogos de Boal partem da desconstrução para a reconstrução corporal na tentativa de reencontrar o corpo expressivo.

Após o aquecimento com os jogos de Boal a professora deverá propor os Jogos Teatrais de Spolin. Os jogos teatrais apresentam como estrutura básica três questões: *onde?* (lugar, espaço); *o que?* (ação cênica) e *o quem?* (característica do personagem). Elas possibilitam ao aluno-ator de maneira lúdica a compreensão do espaço cênico, do tempo cênico e do personagem. Para Spolin o aluno-ator, consciente de *onde* a cena se passa, *o que* os personagens estão fazendo e *quem* são os personagens, é capaz de desenvolver a improvisação. No processo de improvisação não é permitido elaborar antecipadamente *como* a cena vai se desenrolar para que o processo de improvisação flua espontaneamente.

A professora Carla coloca como esse momento foi desenvolvido em suas aulas:

Nesse momento trabalhamos a relação do corpo com o espaço, com o colega, com os planos, com os objetos invisíveis e visíveis através dos jogos de Boal. Através dos jogos teatrais trabalhamos: platéia, palco, espaço, corpo, improvisação. ...fazemos as brincadeiras dos jogos teatrais, abrindo para eles a possibilidade de perceberem a diferença entre o jogo teatral e o jogo dramático, que um precisa de uma platéia e o outro não. No jogo teatral trabalhamos o espaço, o foco, o corpo, além de trabalhar o respeito entre os participantes que estão atuando e os que estão observando...(Anexo G)

A partir do depoimento acima podemos perceber uma apropriação teórica da professora Carla de suas propostas não só quando ela se refere aos autores e aos elementos constituintes do Teatro, mas também quando ela relaciona as características de Jogos Dramáticos e Jogos Teatrais, colocando-as como merecedoras de apreensão por parte das crianças. A valorização dos Jogos Teatrais é revelada, de maneira consciente, quando a professora Carla coloca que através dos Jogos Teatrais as crianças apreendem os elementos constituintes do Teatro. Assim a professora Carla estabelece uma relação com o Teatro-Educação não enquanto facilitador de aprendizagem e sim enquanto área de conhecimento a ser explorada, apreendida.

É comum haver uma tendência por parte dos professores, especialmente quando estes não têm formação específica de Teatro, a absorverem o Teatro na escola como recurso metodológico, como instrumento de aprendizagem, como Teatro Instrumental.. Os resultados das encenações na perspectiva instrumental são comprometedores, uma vez que não é trabalhada com as crianças a apreensão dos elementos constituintes do Teatro, como: corpo, espaço, tempo e

platéia, além dos exercícios para encenação. O que se vê *nos palcos escolares* são crianças envergonhadas, quase sem ação cênica e *tremendo de medo* de tirar uma nota baixa, pois, o conteúdo encenado é tema de uma outra disciplina. Assim, diferente da disciplina de arte, a professora pode inclusive fazer a pressão da avaliação pois vale ponto, reprova.... Outra situação equivocada se dá em relação às crianças extrovertidas que passam a se achar *grandes atores e atrizes*, pois elas têm os personagens principais, têm mais fala, mesmo que ao dizê-la não compreendam porque estão dizendo. Dessa maneira o Teatro perde sua função educativa no processo de construção de conhecimento do educando. Para SPOLIN:

...O nível desinteressante, precoce, freqüentemente exibicionista, de muitos desempenhos das crianças não derivam da inabilidade para compreender e aprender a arte teatral. Revela a falta de uma método de ensino que apresente o material da criança de forma a permitir que ela utilize seu potencial criativo dentro dessa linguagem. (1992, p.250)

Podemos confirmar o pensamento de Spolin através do desenvolvimento das crianças do Brilho do Cristal no que se refere ao entendimento do fazer teatral. Vale ressaltar que esse fazer teatral chega a sala de aula metodologicamente fundamentado, através de uma proposta pedagógica de Teatro-Educação. Podemos perceber a apreensão do processo de alfabetização estética teatral nas crianças quando elas se posicionam de maneira objetiva e subjetiva em relação ao fazer teatral:

Rilmar- O que a gente precisa para fazer Teatro?

Eniele- Determinação, se concentrar, não ficar bagunçando e prestar bem atenção. roupa, maquiagem, palco, platéia, fala(texto), personagem(ator), camarim e aquele lugar que ficamos atrás da cortina antes de entrar no palco(coxia).

Alberto- Precisa de cortina para fazer a coxia, atores, roupas, enfeites, maquiagem, palco e platéia.

Rilmar O que é o palco para você?

Alberto- Lugar aberto para o público que vê a gente apresentar; apresentar o que tem de melhor na vida e no Teatro.

Rilmar- Você sabe o que é coxia?

Alberto- Coxia... é o lugar que cochicha.

(Anexo - F)

A fala das crianças me permite identificar a apreensão dos elementos constituintes através do domínio de suas nomenclaturas e da sua construção conceitual. Quando perguntei para Alberto o que era uma coxia e ele pensou por alguns segundo e me respondeu seguramente: é o lugar que cochicha. Percebo aí que ele constrói o conceito a partir da experiência, do experimentar o lugar da coxia nos confirmando que sua compreensão não se deu de maneira superficial, foi construída na prática e na teoria num exercício pedagógico cuja reflexão da

prática era ação rotineira. O trabalho com os Jogos Teatrais possibilita exatamente esse domínio dos conteúdos de Teatro-Educação, que são absorvidos de maneira lúdica, prazerosa e alegre. A professora Carla coloca que:

...o momento dos jogos teatrais e improvisações, eram os momentos em que eles mais se identificavam, mais se entregavam. A turma da 4ª série sempre queria representar, antes de terminar uma apresentação eles já estavam perguntando qual seria a próxima apresentação. (Anexo - G)

A fruição das crianças em relação aos Jogos Teatrais nos mostra uma desmistificação do fazer teatral, da idéia errônea de que *criança não faz Teatro* além de provocar uma ruptura com o *Teatro Instrumental*. Os Jogos Teatrais são atividades indicadas para responder às expectativas. Os Jogos Teatrais, além de trabalhar com os elementos constituintes e estruturais do Teatro, possibilitam um fazer teatral completo. As crianças improvisam em cena, num exercício de ser assistido e de assistir. A criança, ao experimentar os dois lugares *palco e platéia*, passa a compreender o sentido de estar no palco assim como o objetivo da platéia

Na avaliação das cenas, que faz parte da estrutura dos Jogos Teatrais, o aluno é estimulado pela professora a avaliar objetivamente a cena dos colegas. Os estímulos podem ser dados por perguntas do tipo: *Vocês estão vendo todos os personagens que estão em cena? Como poderíamos melhorar a ocupação do espaço, dos planos? Ficou claro o onde se passa a cena?...* sugeridas por Spolin em seu livro *Improvisação para o Teatro*. A avaliação da cena constitui exercício importantíssimo no processo de alfabetização estética teatral e na construção de leitores críticos da imagem teatral.

A avaliação tem como objetivo exercitar a reflexão da cena através de comentários mais substanciais e objetivos evitando prevalecer os típicos comentários subjetivos e ingênuos do tipo: *foi bom, gostei de tudo, foi muito bom, etc.* Nesse exercício dialógico e dialético exercita-se falar e escutar, criticar e propor, refletir e expressar o pensamento, exercícios fundamentais para a reflexão crítica sobre os elementos constituintes do Teatro. Mas, este processo não é desprovido de conflitos. A professora Carla coloca que: “...ouvir o colega e aceitar a idéia do colega era muito difícil para eles. As vezes eles falavam assim um para o outro: vou falar mal da sua cena também pois você falou mal da minha.” (Anexo G).

Existe uma grande dificuldade de aceitarmos críticas, pois há um conceito errôneo, pré-concebido, em relação à crítica que é vista como ataque pessoal, que na primeira oportunidade se *desconta*. SPOLIN afirma que:

...muitos alunos confundem Avaliação com “crítica” e ficam relutantes em “atacar” seus companheiros. Uma vez compreendida, entretanto, que Avaliação é uma parte importante do processo e é vital para a compreensão do problema tanto par o jogador como para a platéia. A reticência que alguns alunos possam sentir para expressar seus comentários desaparecerá . (1992, p.25)

Isto significa que Spolin acredita que, no exercício contínuo de avaliação das cenas, onde criticamos e somos criticados, é possível diluir esse pré-conceito. De fato, mesmo com as dificuldades no exercício de avaliação na prática da professora Carla, a sua persistência em promover um diálogo crítico entre os alunos, trouxe mudanças em relação à avaliação, o que se pode constatar na fala da professora Carla:

Pedia para que nesse momento quando um estivesse falando sobre o trabalho os outros procurassem aceitar, refletir... E também pedia para que falassem de forma que não ferisse o colega, com cuidado, organizando a fala. Aceitando a crítica do outro, não só os elogios. No decorrer do semestre, a gente sempre fazendo as avaliações após as apresentações das improvisações, dando ênfase à necessidade de aprendermos a escutar, as crianças foram diferenciando a fala deles. Com o exercício de avaliar eles já não falavam para não colocar o dedo no trabalho do outro, eles refletiam sobre a fala, após a crítica vinham com as sugestões. As crianças perceberam que ora um colega fala e ora é ela que fala, que todos têm o direito de falar. Daí elas passaram a valorizar a sua própria fala e a fala do outro, a fala não vinha como resposta a um insulto e sim como uma necessidade.
(Anexo D)

Podemos perceber o quanto a continuidade, a persistência, foi importante para tornar possível o crescimento do grupo em relação à apreensão da necessidade de um diálogo crítico. Vejamos o que nos diz a professora Carla em relação à avaliação das cenas, a construção do diálogo crítico:

...um grupo apresenta a cena e os outros grupos servem de platéia, todos os grupos apresentam. Esse é um ótimo exercício para distinguir palco e platéia. Após a apresentação fazemos uma roda para avaliar as cenas a partir dos elementos teatrais... / ... Eles sugerem que falem mais alto, que não estava como o personagem, que o personagem não era daquele jeito, por exemplo: na semana santa, na cena do lobisomem eles disseram para o colega que estava encenando que o lobisomem tem que ter um corpo do lobisomem... (Anexo D)

A professora Carla confirma em seu depoimento não só a efetivação do exercício avaliativo proposto por Spolin como também nos revela o empenho das crianças em relação à proposta.

Ao avaliarmos e sermos avaliados de maneira coletiva passamos a compreender e valorizar a opinião do colega, a própria opinião, o que podemos perceber quando a professora comenta em seu relatório sobre o que as crianças falaram na avaliação da cena:

...Quando eles terminaram de apresentar eu pedi para o outro grupo comentar como foi a apresentação. Taína disse que achou muito engraçada o homem cortando a lenha parecia que ele estava cortando de verdade mas não gostou da filha porque ela ficava muito quieta e deveria ficar com mais raiva porque ela não ganhou o presente que queria.. Naiana disse que adorou o papel da mãe fazendo comida porque ela adora fazer papel de mãe. Rizon disse que parecia o pai dele cortando a lenha e que ficou engraçado. Janailton disse que não entendeu direito porque estavam falando muito baixo... (Anexo D)

Quando exercitamos o diálogo crítico a avaliação torna-se reflexiva , torna-se auto-avaliação, especialmente no momento em que escutamos o outro. A avaliação da construção cênica chega às crianças como regra de um jogo que é absorvida de maneira lúdica, contribuindo para que o processo de avaliação aconteça sem as amarras tradicionais de aprovação e reprovação, o que podemos constatar na fala da aluna Valéria: “Aprendi a ouvir o que os outros colegas falavam para melhorar nossa apresentação e a falar o que eu achava sobre a apresentação dos outros” (Anexo F) E assim jogando elas vão avaliando, se avaliando e de maneira prazerosa elas vão se construindo enquanto fazedores, apreciadores e leitores do Teatro.

Como podemos perceber o quarto momento que teve como objetivo trabalhar o aquecimento cênico, ou seja, aquecimento voltado para a encenação e a apreensão dos elementos constituintes do Teatro foi rico de conteúdo, de dinâmica e de reflexão da prática cênica. Também podemos identificar a apreensão dos conteúdos de Teatro-Educação na fala das crianças. O saldo positivo foi significativo, penso que para aumentarmos o nosso saldo deveremos enfatizar mais os Jogos de Boal, além de, lembrando a proposta do segundo momento – *Dicção*, inserir os jogos que integram corpo e voz nesse momento. A proposta de Boal proporciona um olhar re-significativo para o corpo enquanto expressão humana.

3. 7 - Quinto Momento- Construções Cênicas

O quinto momento tem como objetivo a realização de construções cênicas para serem apresentadas nos eventos do Brilho do Cristal, num exercício de prática de montagem. As construções cênicas são trabalhadas a partir de improvisações. Para realizar esse momento

apresentado em nossa proposta pedagógica nos apoiamos nos Jogos Teatrais sistematizados por Spolin. Os Jogos Teatrais, além de possibilitarem de maneira lúdica a apreensão dos elementos teatrais, também possibilitam a apreensão do processo de improvisação, que está fundado na definição de três questões: *Onde?* se passa a cena; *O Quê?* estão fazendo e *Quem?* são os personagens. O *Como* a cena vai se desenrolar não é definido, no máximo se pensa um pequeno roteiro. Spolin alerta para a importância da não-elaboração do *Como* no processo de improvisação.



Segundo a professora Carla com o grupo da terceira série as construções cênicas foram construções coletivas a partir dos temas das datas comemorativas: *Semana do Índio e Semana Santa*. Além destas, fizeram montagem da peça teatral *Flicts*, de Ziraldo, partindo de improvisações das cenas da peça. Com o grupo da quarta série foram trabalhadas construções coletivas a partir dos temas das datas comemorativas - *Semana Santa, Semana do Índio, Dia das Mães, Semana do Meio Ambiente e São João*, além de temas que os alunos propuseram no decorrer das aulas. Primeiramente analiso o processo de construções coletivas e em seguida analiso a montagem de *Flicts*.

3.7.1 - Construções Coletivas

As construções coletivas possibilitam uma prática participativa e criativa. Augusto Boal propõe as construções coletivas em seus experimentos com o Teatro do Oprimido, cuja base é a improvisação. Na sua proposta Boal parte da realidade do sujeito, especificamente de

situações cotidianas de opressões. No caso da nossa proposta pedagógica, partimos do contexto local, os temas são propostos pelas crianças ou são temas das datas comemorativas do calendário local. A professora Carla relata que

Inicialmente trabalhávamos as improvisações sem fala, depois com falas. Sempre dividíamos o grupo em três sub-grupos. Enquanto um apresentava os outros assistiam. Depois das improvisações procurávamos avaliar as cenas, os conteúdos, o trabalho dos colegas em cena, a distribuição do palco e da projeção da voz entre outras questões. Na aula seguinte eu trazia outras atividades corporais e na hora da improvisação retomávamos de onde tínhamos parado na aula anterior. (Anexo G)

Os exercícios de improvisações que trabalham sem fala possibilitam uma melhor relação do aluno-ator com o corpo e com o gesto. Como não há um texto a falar o aluno-ator assume como foco o seu corpo, com o qual ele vai ter que estabelecer um diálogo. O texto entregue precocemente à criança pode equivocadamente evidenciar a fala e desvalorizar o corpo, pois o texto passa a ser o foco e o corpo fica em segundo plano, quando não esquecido. Um texto ou a construção de um texto deve ser trabalhado organicamente, contextualizado, no ritmo das crianças. A professora Carla conta como ela trabalhou as construções coletivas:

Na hora de trabalhar com o tema primeiro eu peço para eles falarem o que sabem sobre o tema e em casa pesquisarem com os pais, com avós e vizinhos. Em um outro encontro, nesse momento, conversamos sobre o tema, exploramos as informações que todos nós trouxemos e partimos para as improvisações de cenas. Após as improvisações todos apresentam suas cenas... / ... a gente apresenta a cena e o outro grupo serve de platéia, esse é um ótimo exercício para distinguir palco e platéia. As improvisações eles faziam super-rápidas, eu ficava surpresa. Eu sempre tinha que estar preparada para as mudanças. O processo de improvisação foi bastante produtivo.. (Anexo G)

O trabalho com improvisação fluiu muito bem. Rapidamente as crianças criam cenas, apresentam, são avaliadas pelos colegas que assistiram a cena, reconstróem a cena, apresentam novamente, são reavaliadas, reconstróem, apresentam... esse exercício é feito quantas vezes for necessário. Os Jogos Teatrais de Spolin trazem em sua estrutura propostas de improvisações e conseqüentemente de apresentações, daí que o exercício de improvisar e apresentar foram uma constante na prática pedagógica da professora Carla. Para as crianças fazer Teatro significa *ir para o palco*. Apresentar a cena é sempre um prazer para elas, afinal, é sempre uma satisfação vermos nossas idéias concretizadas. As apresentações constantes em sala de aula, além de serem um grande estímulo para o fazer teatral, facilitam a apreensão do processo de montagem teatral.

...O que eu mais gostava nas aulas de Teatro era criar personagens que eu já conheço e apresentar em grupo porque eu não gosto de apresentar sozinho.(Rizon 4ª série)... / ... Gosto de fazer personagem que seja de dona de casa ou de mãe.(Naiana, 4ª série)... /...A hora que eu mais gostava era quando eu ia criar alguma cena para apresentar...(Juciano3ªsérie) / ... o que eu mais gosto é de apresentar(Janailton, 4ª série)... / O que mais gostei foi que juntos nós criávamos o que íamos apresentar e cada um podia dá a sua idéia e no final juntava para construir o que ia apresentar.(Alberto3ª série), / ...gosto de brincar, improvisar, ensaiar e apresentar.(Eniele, 3ª série) (Anexo F)

O depoimento das crianças nos revela que elas tem entendimento da construção cênica. Além disto, revela uma identidade subjetiva em relação aos processos criativos, elegendo-os como o melhor momento da aula. As crianças se posicionam como construtores do fazer teatral e defendem a construção coletiva como possibilidade de construir juntos, de somar idéias.

Nas improvisações pode-se trabalhar com pequenas cenas, grandiosas para as crianças. Isso da possibilidade de se construir o texto coletivamente, na sala de aula, mesmo que esse texto não venha a ser escrito imediatamente. Normalmente o texto é escrito depois que está bem vivenciado na cena. O texto nesse caso é um registro do que foi construído cenicamente, ele não é um texto que foi escrito para ser encenado e sim uma encenação um texto corporal cênico que tornou-se texto literário-teatral. As crianças confirmam que o jogo é um grande aliado nesse processo de construção. Brincando, jogando e criando as crianças vão se construindo leitores e fazedores da arte teatral. SPOLIN:

A criança pode dar uma contribuição honesta e verdadeira ao Teatro se lhe for permitido a liberdade pessoal para experienciar. Ela compreenderá e aceitará sua responsabilidade para com a comunicação teatral: em se envolvendo, ela desenvolverá relacionamentos, criará a realidade e aprenderá a improvisar e desenvolver cenas válidas teatralmente, como fazem os adultos. (1992, p. 250)

Essa contribuição das crianças à qual Spolin se refere é percebida na fala da professora Carla quando ela descreve a reação das crianças diante da proposta de construções coletivas:

...Eles se envolviam na pesquisa, eles faziam entrevistas com os pais, traziam as histórias que os pais contavam, era muito produtivo, um momento de troca, ouviam os colegas, escreviam mesmo aqueles que tinham dificuldades em escrever. O trabalho da *semana santa* por exemplo, os pais contaram histórias para eles, depois eles contavam essas histórias na sala de aula para a turma ouvir. Quando todas as pesquisas tinham sido apresentadas e discutidas partíamos para a construção das cenas, aí eles já tinham idéias dos personagens. (Anexo G)

O relato da professora Carla revela uma prática participativa, reflexiva e libertadora. Podemos identificar facilmente em sua narrativa referente aos processos de construções coletiva os

elementos didáticos e metodológicos importantíssimos na construção do conhecimento, como: pesquisa, entrevistas, troca, superação de limites em relação à escrita, imaginário coletivo. O relato culmina colocando os elementos *pesquisa* e *reflexão* como preparação importante para a construção do personagem.

A valorização do aluno pesquisador na prática pedagógica da professora Carla, além de torná-la também professora pesquisadora, é de extrema relevância para a construção de um currículo participativo. O diálogo com a comunidade, estabelecido nas pesquisas propostas, efetivamente transforma o conhecimento comum em conhecimento sistematizado. Assim, o conhecimento é construído com os saberes de todos, acrescentando à prática educativa à experiência do povo, da comunidade, estabelecendo um diálogo com sua cultura.

Gosto de criar o que vou fazer, as cenas eram criadas por nós mesmas e com ajuda dos nossos pais que falavam alguma coisa para acrescentar sobre o que estamos fazendo como por exemplo o Teatro da *Semana Santa no Capão*. Nós fomos perguntar para nossos pais como se comemorava, antigamente, a semana santa no Capão depois nós criamos as cenas para apresentar. (Anexo F - Naiana, 4ª série)

O relato da aluna Naiana revela que a aluna faz a ponte escola-comunidade. O diálogo no quintal, na cozinha, chega à sala de aula. A aluna experimenta em sua construção cênica, reinventa a estória e assim ela se constrói enquanto aluna-atriz e enquanto cidadã. Além de se reconhecer sujeito da construção cênica, da construção de conhecimento, a aluna reconhece também aqueles que lhes contaram as estórias, seu pai, sua mãe, sua avó...

...quando eu esquecia o que eu ia falar na hora de apresentar eu inventava na hora, porque a cena foi eu que criei então eu sabia o que eu estava apresentando. (Samiro, 4ª série) / ...é bom o Teatro porque quando nos apresentamos os personagens somos nós que escolhemos eu gosto muito de fazer Teatro (Juciano, 3ª série) Eu prefiro trabalhar criando o texto a gente dá mais opinião. (Enele, 3ª série) (Anexo F)

O significado que tem as falas das crianças citadas acima é extraordinário. Elas deixam claro a consciência que as crianças têm sobre o domínio do fazer teatral, valorizando a liberdade de escolha, o fazer teatral e o processo criativo. O desenvolvimento dessa consciência foi possível devido a uma prática que valoriza a construção do conhecimento crítico, criativo e sensível.



Segundo seu relato, nesse exercício criativo de improvisações, onde objetividade e subjetividade se relacionam de maneira complementar, a professora Carla teve dois grandes desafios. Com a terceira série o desafio maior se deu na montagem de Flicts. Com a quarta série, por falta de união do grupo, tornou-se um grande desafio fazer uma colagem de cenas, construir um texto coletivo. Uma característica do grupo da quarta série era a formação de sub-grupos. A professora Carla Bastos coloca que:

As apresentações eram sempre cenas independentes, eles não conseguiam se juntar. Não fizemos colagem de cenas. A turma era muito diversificada, muitas vezes não se identificavam um com o outro. No decorrer eles foram mudando, um observava o trabalho do outro, dava opinião, achava o trabalho legal e já dizia que ia se juntar a aquele na próxima cena. Mais na frente os três sub-grupos se transformaram em dois grupos. Ficou legal, sempre tínhamos uma platéia para sugerir. Eles não tinham dificuldade em construir a cena, eram rápidos, o maior desejo era apresentar. Quando eles estavam em cena eles estavam inteiros e felizes, eu sentia. Eles conseguiram crescer, construir conhecimento. (Anexo G)

No relato acima percebemos um processo crescente de transformação de atitudes. É interessante perceber que a professora Carla inicialmente fala de uma resistência do grupo, porém, com a continuidade dos trabalhos essa resistência foi se dissolvendo, transformando-se em colaboração. Para mim esse é o grande ofício do professor: perceber que os desafios devem ser vencidos com criatividade e persistir no esforço de educar.

Dessa maneira as construções cênicas foram concebidas enquanto processos orgânicos, vivenciais e contextualizadores, nos confirmando o pensamento de Freire: “A partir da relações do homem com a realidade, resultante de estar com ela e de estar nela , pelos atos de criação e recriação, vai ele dinamizando o seu mundo.” (1999, p.51). Dessa forma o exercício de construções coletivas trouxe para a sala de aula a cultura dos sujeitos envolvidos no processo e num ato de recriação as apresentou em cena.



3.7.2 - Montagem de Flicts

A proposta de trabalhar com texto teatral não foi apresentada pela proposta pedagógica. Foi uma proposta dos alunos da terceira série. Mesmo sabendo que era extremamente difícil montar um texto teatral com uma carga horária tão pequena e com um grupo que nunca tinham montado um texto teatral, a professora encarou o desafio.

Como as crianças pediram para encenar uma peça teatral a professora Carla levou algumas peças infantis para a sala e pediu para cada criança escolher uma, ler em casa e depois fazer o comentário em sala ...

...Após todos comentarem a leitura da peça, um aluno sugeriu montar a peça que ele tinha lido - *O Menino e Coelho* daí outro aluno falou que queria montar *O Menino e o Vento*, outro falou que gostou da *Traição na Terra do Coelho*. Eu contei para eles a

estória do *Flicts* e sugeri a montagem. Quando eu terminei de contar *Flicts* um aluno logo falou que queria montar *Flicts*. Aí eu coloquei que primeiro eles pensassem, poderiam trocar os livros, poderiam sugerir outra peça. No encontro seguinte fizemos nossa aula de Teatro e no momento de conversarmos sobre a escolha do texto foram propostas duas peças: *Flicts* e *O Menino e o Coelho*. Eu trouxe uma cena de *Flicts* para trabalharmos em nossas improvisações. Tinha um grupo que não queria montar *Flicts*. Depois de discutirmos chegamos ao acordo de montar *Flicts*. Coloquei para eles que em outro momento poderíamos estar montando uma daquelas peças e para fecharmos o processo com as leituras das peças pedi para eles escreverem o resumo da peça lida. (Carla, Anexo G)

Analisando o relato acima percebo que a escolha do texto parece ter ocorrido de maneira ocultamente autoritária. A professora, diante do conflito, sugere a montagem da peça *Flicts*. E coloca que “...Quando criança, aluna do Brilho do Cristal, eu participei da montagem de *Flicts*, e achei que poderia ser muito bom participar novamente da montagem de *Flicts*, agora, como professora...” A fala da professora Carla me leva a refletir o posicionamento da professora diante dos seus desejos, dessa forma me encontro diante de algumas tensões, questões disciplinares, desejos das crianças e desejos da professora.

Ora, o professor é referência importante para o aluno. Por isso, quando a professora propõe encenar a peça que ela trouxe, não é de se estranhar que a maioria das crianças quisesse imediatamente montá-la, acredito que induzida pela proposta da professora e envolvida com a estória linda, colorida e cheia de movimento que acabara de escutar. Rapidamente as crianças esqueceram seus próprios desejos.

A atitude da professora nos revela o currículo oculto em ação quando consegue que seus desejos e valores prevaleçam sobre os desejos e valores das crianças sem possibilitar um questionamento, uma problematização. A ação pedagógica é terreno fértil para emergir o currículo oculto. A negação do conflito causado por desejos diversos em um grupo é estabelecido quando a professora busca uma solução imediata prevalecendo os seus desejos. Por uma questão cultural o *barulho* causado por um conflito para a maioria dos professores significa indisciplina e não processos de afirmação, daí a professora não quer *perder tempo* com discussões, ela quer o grupo calmo, *silencioso*... mas, tudo isso são valores da professora. Daí eu pergunto: Não é a educação uma atividade coletiva, democrática? Na perspectiva Libertadora não são os desejos nem os valores da professora nem dos alunos que prevalecem e sim o diálogo e a problematização, só assim poderemos construir um currículo crítico, uma educação libertadora.

A reação das crianças de cada uma querer encenar a peça que leu é extremamente natural e como tal deveria ter sido valorizada, continuada e não reduzida e abafada. Dentro do contexto de aula de Teatro, onde as crianças pediram para encenar uma peça, claro que ao ler uma peça, como são imediatistas, as crianças já querem montar, já querem decidir, cada um defende a sua idéia, num exercício de auto-reconhecimento e auto-valorização. Lamentavelmente a professora Carla não percebeu que aquele conflito poderia lhe levar a experiências prazerosas, cheias de desejos, sonhos, afinal, a leitura nos leva ao mundo da imaginação e muitas vezes queremos trazer para nosso mundo esse mundo de imaginação e o Teatro possibilita concretizar esse sonho.

Sob a ótica de uma proposta libertadora um conflito como esse é recebido como instigador de processos construtivos, dos quais muitas idéias surgirão. O diálogo é o primeiro passo. Os encaminhamentos surgirão após as reflexões. A partir desta reflexão não é difícil de perceber soluções que atendam a todos, soluções coletivas, como: montar improvisações, releituras a partir das peças lidas, inclusive da peça *Flicts*, dando uma forma de colagem coletiva, um texto coletivo.

Definido o texto, o próximo passo é a montagem. Como ficaram as questões da escolha de personagem e da apreensão do texto.

Trabalhamos a partir de improvisações. Brincamos muito com o jogo de imaginação, imaginávamos ser determinada cor. Fizemos uma estória coletiva sobre as cores. Cada um fez uma poesia sobre uma cor. No trabalho com os jogos procurava colocar dinâmicas que tem a ver com cores, sempre trazendo elementos da peça. Todos experimentavam todos os personagens, ora um era o verde, depois era o laranja. Inicialmente não tinha personagens definidos estávamos conhecendo o texto. A partir dessas dinâmicas eles foram construindo suas identidades e assim escolhendo seus personagens. (Carla, Anexo G)

A professora Carla nos fala de uma escolha de personagem feita através de improvisações, jogos e experimentações. A escolha de personagens para uma encenação deve acontecer assim de maneira experimental, sem competições e, como bem colocou a professora Carla, pelas identidades. Dessa forma evitam-se discriminações ou imposições. Em relação à apreensão do texto a professora Carla coloca que:

Inicialmente eles não levavam texto para casa. Só depois que tínhamos trabalhado todo o texto foi que eles receberam o texto, mas não havia nenhum compromisso em decorar o texto e sim ler o texto todo para entender cada vez mais a estória... ..O texto foi trabalhado por parte. Eu separei as cenas e a cada aula eu trazia uma cena onde trabalhávamos a cena a partir de improvisações.. (Anexo G)

Considero muito importante a proposta da professora Carla em trabalhar o texto por partes, partindo de improvisações e do entendimento das cenas propostas e não a partir de falas decoradas tal qual o texto. Decorar um texto, além de ser uma tarefa pouco criativa, dificulta sua apreensão, tornando-o uma *camisa de força*. A criança estará voltada totalmente para a auto-vigília no sentido de não *perder* uma única palavra do texto. Provoca equívocos, pois muitas se acham superiores por decorar rápido, por ter muita fala e conseguir decorá-la e outras se acham incapazes, desvalorizadas por ter pouca fala, por não *conseguir* decorá-las... Dessa maneira o fazer teatral é concebido a partir das *falas* e a atenção está voltada para a fala anterior e a fala posterior. Perde-se o sentido do todo, da unidade, da estória e de sua organicidade.

Um texto deve ser trabalhado de maneira criativa, brincante. O estudo e a compreensão de um texto teatral deve acontecer não só no nível da leitura das palavras, mas também na construção cênica improvisada e na leitura da imagem em movimento. As rodas de avaliações, e a problematização do texto e das improvisações são imprescindíveis no exercício de apreensão do texto e da concepção cênica. Teoria e prática entram nesse jogo. O aluno Alberto comenta o que é para ele estudar um texto: “...Leio o texto, vejo o que tem, como é a estória, as coisas importantes e dou minha opinião. É bom porque a gente pode inventar, normalmente a gente inventa”, esse *inventar* do qual o aluno Alberto fala se refere à improvisação em cena e esta improvisação só será possível se a criança de fato entrar no jogo, se absorver claramente a regra do jogo, se ela brinca com o texto, com o fazer teatral. Quando jogamos estamos inteiros, livres das amarras e não tem lugar para falar palavras decoradas.

Por outro lado, quando trabalhamos com improvisações, temos que ficar atentos para não nos deixarmos levar pela fluência da espontaneidade. Há na improvisação um diálogo entre objetividade e subjetividade. É preciso saber o que queremos: construir uma estória a partir de outra estória ou contextualizar a estória, ou seja, trazê-la para a realidade próxima do grupo a partir de improvisações. No caso da experiência da terceira série a intenção da professora Carla era contextualizar o texto *Flicts*. Isso é percebido quando a professora Carla narra suas dificuldades iniciais do trabalho com *Flicts*.

As cenas não foram trabalhadas na seqüência do texto. Eu achei que se eu acompanhasse a seqüência do texto as improvisações não seriam tão criativas. Porém teve um momento que o trabalho ficou confuso, eu não conseguia organizar. As cenas

improvisadas ficaram muito extensas e eu não consegui trazê-las de volta para o texto. A cena improvisada, na verdade, tinha se tornado outra estória. Eu queria montar *Flicts* a partir de improvisações. O problema foi que eu não consegui organizar as improvisações. (AnexoG)

Quando trabalhamos com gente não podemos prever resultados fechados, uma vez que a complexidade do ser humano nos impede tal façanha. Foi mais ou menos o que aconteceu com a professora Carla quando trabalhou as cenas fora da seqüência do texto para tornar o processo mais criativo. De fato, parece que a criatividade fluiu bastante, mais do que a professora imaginava. Com tanta criatividade as cenas tomaram formas que comprometeram o desenvolvimento da proposta que era de montar o texto *Flicts* de maneira contextualizada. Mas, como a professora Carla é criativa ela acaba encontrando uma solução:

Então eu resolvi trabalhar as cenas de *Flicts* na seqüência do texto, primeiro a 1ª cena depois 2ª cena e assim por diante. Para não perder o que já tinha sido criado no momento das improvisações nós trouxemos partes das improvisações, que já tínhamos criado, cortávamos o que considerávamos que estava fora do texto. Com base no trabalho das cenas seqüenciadas nós fomos montando o *Flicts*... (Anexo G)

De maneira criativa a professora Carla encontrou uma solução que ao meu ver foi bastante coerente e proveitosa. A atitude da Professora é reveladora da afirmativa de que uma proposta deve ser flexível, deve ser passível de reformar, de transformações.

Mas, apesar de todos os esforços, lamentavelmente não foi possível apresentar a peça *Flicts* na festa de encerramento do primeiro semestre.

Apesar da proposta de apresentar a peça *Flicts* no final do primeiro semestre nós não conseguimos. No decorrer do processo alguns alunos faltaram muito... / ...tivemos umas desistências, a exemplo do menino que fazia o vermelho no momento em que estávamos fazendo ensaios extras, a tarde, trabalhando já no espaço-palco, onde colocávamos as cortinas, era o momento em que definíamos melhor nosso espaço teatral, platéia, palco, coxia, camarim, entradas e saídas. Também já estávamos começando a experimentar nossa possível indumentária. Não era difícil conseguir uma substituta para o vermelho porém outra criança começou a faltar e outro ficou doente isso nas vésperas da nossa apresentação. Daí resolvemos não apresentar e continuar no próximo semestre. (Anexo G)

A narrativa da professora Carla Bastos nos revela seu compromisso com o fazer teatral. Ela nos fala claramente de etapas de montagem cênica, ensaio de palco, indumentária e lamenta não poder apresentar e comenta: "...Tinha um grupo de crianças, a maioria, que queria muito apresentar a peça *Flicts*, falavam o texto na rua brincando umas com as outras..". Sempre queremos entender porque determinada proposta não funcionou como prevíamos. Ao buscar a compreensão do processo, agora depois de todo relatado, retorno ao início, ao momento da

escolha do texto e me pergunto: até que ponto as desistências de uns não se deram em consequência da maneira que o texto chegou em sala? O tempo era suficiente para a montagem do texto? Em dois meses é possível trabalhar de maneira contextualizada, a partir de improvisações, um texto teatral, com crianças que estavam pela primeira vez trabalhando com texto teatral e com apenas um encontro de duas horas semanais? O fato de não ter apresentado significa que o trabalho não deu certo? Não deu certo porque não saiu como o planejado? São questões que precisam ser refletidas e problematizadas para melhor reorientar a prática .

Ainda temos uma fixação nos desejos próprios, criamos expectativas e esquecemos que as pessoas mudam, adoecem, ficam tristes, ficam alegres, não concordam com nossas idéias. Nos julgamos e nos enchemos de culpa nos impedindo de vermos o processo criativo, a continuidade. A professora Carla faz uma reflexão desse momento:

Talvez foi muito precipitado trazer essa peça para eles. Apesar de eu ter percebido que o grupo tinha uma identidade, que eles pediram uma peça, mas talvez tenha sido pouco tempo para eles decidirem que peça montar. Quando criança, aluna do Brilho do Cristal, eu participei da montagem de *Flicts*, e achei que poderia ser muito bom participar novamente da montagem de *Flicts*, agora, como professora, mas não deu muito certo. Se tivéssemos trabalhado a partir das peças lidas, das cenas escolhidas por cada um, das cenas que foram improvisadas em sala talvez chegássemos a um melhor resultado. Fica para a próxima. (Anexo G)

A auto-avaliação da professora Carla traz algumas problematizações interessantes. Ela relaciona o pouco tempo para escolha do texto como prejudicial. Reconhece que talvez fosse preciso maturação para escolher o texto, mais experimentações, improvisações, com todas as peças sugeridas. A professora fala do desejo íntimo dela de montar *Flicts* com os alunos, mostrando claramente que a professora também tem desejos. Mas, como conseguir realizar seus desejos pessoais sem abusar de seu papel de professor, papel de referência para o alunado. Na pedagogia Libertadora os desejos individuais são socializados e refletidos na busca de se construir um desejo coletivo, ou seja, não há lugar para o egocentrismo e sim para o humanismo, para a coletividade.

Chamo a atenção que a professora Carla finaliza sua auto-avaliação deixando a impressão que nada aconteceu porque não foi possível apresentar *Flicts* na encerramento do primeiro semestre. No entanto não podemos esquecer que esse grupo vivenciou experiências diversificadas, de muita riqueza e que fez várias apresentações, além de que o grupo ficou de

continuar trabalhando a peça *Flicts* para apresentar no próximo semestre, no final do ano, o que, aliás, foi feito por ocasião da festa de encerramento do ano letivo de 2004. Por outro lado, pelo fato de a professora Carla estar se despedindo do Brilho do Cristal com certeza ela gostaria de estar com seus desejos cem por cento realizados, até porque as turmas de 1ª, 2ª e 4ª série fizeram suas apresentações faltando apenas a terceira série.

A experiência com sala de aula tem que ser orgânica, humana e verdadeira. Não adiantaria colocar as crianças no palco para realizar o sonho da professora ou de algumas crianças. Precisamos lidar com o inesperado, com os conflitos. Não precisamos procurar culpados e sim soluções.



Para fechar a análise do processo de construção da peça *Flicts* trago o fragmento de uma entrevista que fiz com o aluno Alberto. Sua fala justifica a importância da montagem de *Flicts*, assim como nos mostra como a experiência do Teatro-Educação contribui para a construção de conhecimento das crianças:

Alberto- A peça ficou legal. Porque a gente dava nossa opinião: tira isso daqui, coloca isso... é legal as aulas de Carla porque a gente fala ...não tá legal...tá bom..., ela dizia: ...o que vocês acham? Isso é bom? Ela perguntava nossa opinião. ...Isso é que faz a diferença. A compreensão. As vezes o professor compreende os alunos mas nem todos os alunos compreendem o professor.

Rilmar- Teve alguma coisa que lhe chamou atenção, que você achou interessante, na peça?

Alberto- A comunicação entre as pessoas do palco e a platéia. O Branco fala com a platéia.

Rilmar- Você aprende alguma coisa com as aulas de Teatro?

Alberto - Aprendo com as aulas de Teatro, claro. A gente faz uma coisa é para aprender não é para ficar burrinho. Aprendo porque mostro a peça para um público. A gente aprende porque umas pessoas vão olhar. Um vão pensar que é besteira, outras vão pensar que é bom. A opinião delas mostram o que elas sentiram. Aí na próxima peça a gente melhora e assim a gente melhora cada vez mais. O público, a platéia, vê a gente apresentando. Tem hora que esse público serve para lançar você numa carreira de atriz ou ator, um artista... (Anexo F)

A entrevista acima nos revela um posicionamento crítico e consistente. Quando entrevistei o aluno Alberto me impressionei com a fluência de seu discurso, a apropriação do conteúdo e a articulação do mesmo com o contexto social, além de sua capacidade de se perceber aprendiz, um aprendiz crítico. Naturalmente a fluência da oralidade e o domínio de conteúdo de Alberto é consequência de uma prática pedagógica lúdica e dialógica que possibilita uma relação verdadeira com as vivências pedagógicas.

Continuando minha caminhada investigativa, na tentativa de entender que avaliação pode ser feita da prática pedagógica de Teatro-educação da terceira e quarta série de 2004.1 peço para a professora Carla fazer uma síntese de como foi a experiência com as duas turmas:

Na terceira série que era um grupo mais unido, deu para fazer um trabalho condensado. O plano de aula da 3ª série muitas vezes eu conseguia cumprir todas as etapas propostas. Aproveitávamos melhor o tempo. No trabalho do índio, o grupo da terceira série conseguiu montar um Teatro a partir da lenda do índio. Fizemos várias cenas e montamos a apresentação.

Com a quarta série a maioria das cenas foram apresentadas separadas, ou seja, cada grupo apresentava a sua. Conseguimos fazer um colagem de duas cenas e também foi possível montar uma pequena estória com todos participando. Eles são muito inquietos. Nem sempre eu conseguia realizar o plano, tinha que trazer atividades novas, reservas, eles eram cheios de energia, nunca podia repetir um jogo. Tinha que estar jogando, improvisando, não dava para sentar e procurar organizar o que vamos fazer, eles eram práticos, tinham que estar sempre em ação. Tinha que estar jogando eles na cena, dando a oportunidade de eles improvisarem, de eles estarem ali, aproveitando o momento dos jogos. No próprio jogo eu dava os toques. Eles não tinham paciência para parar para ouvir. Por exemplo explicar as regras do jogo, dividir grupo... Os jogos que propunham trabalhar platéia e palco, as cenas tinham que ser bem curtas, pois o grupo platéia não agüentaria ficar muito tempo sentado. Rapidinho eles já tinham um levantando, dispersando e já querendo sair da sala. As duas turmas tinham ritmos bem diferentes (Anexo G)

Os contrastes nos confirmam a diversidade, nos revelam as identidades e nos ajudam a perceber a riqueza de cada um. A professora Carla se refere aos processos de construção cênica dos grupos de maneira crítica, fala de um tempo bem aproveitado, de um tempo comprometido, mostrando-nos os fatores que influenciaram sua prática em ambas situações. Também nos mostra como ela ia vencendo os desafios, que *tinha que estar jogando eles na*

cena. Nesse momento percebo a professora se assumindo como jogadora. A regra é *não deixar a peteca cair*.

O quinto momento foi bastante produtivo. No exercício de montagem teatral as crianças experimentaram várias construções coletivas. Cada grupo com seu ritmo, seus desejos e sua identidade.

3.8 - Sexto Momento - Avaliação

O momento da avaliação tem como objetivo avaliar de maneira coletiva a aula, seu desenvolvimento, sua proposta num exercício de práxis pedagógica. Tal momento está fundamentado em Paulo Freire que propõe o diálogo e a problematização como norteadores da práxis pedagógica, entendendo práxis como reflexão da prática pedagógica. A avaliação da aula é o momento que a criança deverá ser estimulada a refletir sobre a aula e se posicionar em relação à proposta da aula, a sua própria participação, a participação dos colegas, às sugestões para a próxima aula. A intenção nesse momento não é fazer uma conversa cheia de *puxões de orelhas* e sim exercitar uma conversa reflexiva, sem buscar culpados e sim possíveis soluções para os conflitos e possíveis desdobramentos para o que está dando certo. No exercício de criticar, ser criticado e propor buscamos fortalecer o espírito coletivo nos tornando cúmplices um do outro nessa caminhada de acertos e erros no fazer teatral. Consideramos esse momento crucial na construção de seres participativos, críticos e sensíveis.

A partir dos materiais coletados: proposta pedagógica, planos de aula, relatórios, depoimentos e entrevistas, pude perceber que lamentavelmente a avaliação das aulas não aconteceu.

Para entender porque o sexto momento não é referenciado pela professora Carla, em entrevista, perguntei-lhe se acontecia a avaliação das aulas e ela colocou que:

A avaliação da aula acontecia dentro da avaliação das cenas. Quando a criança falava da cena muitas vezes eles já falavam também da aula, por exemplo: um aluno falava que a cena não ficou boa porque alguns colegas fizeram muita bagunça.... esses comentários nos levava a refletirmos sobre a importância de participarmos das propostas. (Anexo- G)

Lamentavelmente a professora Carla confirma a ausência desse momento em suas aulas. Ela coloca que a avaliação da aula muitas vezes acontecia durante a avaliação das cenas. No entanto, isso não significa que a avaliação da aula, tal como proposta acontecia, pois a avaliação de uma aula não deve ser restringida em avaliar o comportamento dos alunos. Apesar da professora ter vivenciado a roda de avaliação em toda sua prática pedagógica enquanto discente a mesma não conseguiu perceber a necessidade de tal momento. A autonomia da professora, muitas vezes, se deixa fechada em sua sala de aula impedindo-a de perceberem que sua autonomia se dá também pela liberdade da busca de soluções de problemas, na investigação, no compartilhar de idéias.

A avaliação deverá ser um momento de reflexão, o momento onde refletimos as propostas, o processo de aprendizado assim como os desdobramentos ou mudanças necessárias para que a prática pedagógica seja fruto de reflexão coletiva. A inexistência da avaliação coletiva como fechamento da aula pode acarretar em atitudes autoritárias, a exemplo do conflito em relação ao primeiro momento quando algumas crianças se recusavam a participar e como não houve avaliação coletiva a professora Carla assumiu os encaminhamentos de maneira autoritária e excludente. No entanto apresentamos no roteiro de aula um momento específico para avaliação dos *conflitos e dos acertos*. A avaliação coletiva torna a prática pedagógica mais democrática além de possibilitar a formação cidadãos capazes de refletir, opinar, se posicionar e propor encaminhamentos sobre seu contexto cultural, social e político

Apesar das lacunas podemos perceber que o trabalho da professora Carla foi bastante significativo no processo de construção de conhecimento das crianças do Brilho do Cristal. O principal objetivo que é proporcionar o processo de alfabetização estética teatral das crianças foi atingido. Como bem coloca SPOLIN:

Experienciando coisas junto, o aluno-ator se integra e se descobre dentro da atividade. Tanto as diferenças como as similaridades dentro do grupo são aceitas. Um grupo nunca deveria ser usado para induzir conformidade, mas, como num jogo, deveria ser o elemento propulsor da ação (SPOLIN; 1992, p.9)

A afirmação de Spolin em relação ao grupo ser propulsor da ação pode ser identificada na fala das crianças quando perguntei-lhes como tinham sido para elas as aulas de Teatro e elas responderam assim:

Eu gostei muito das aulas porque consegui aprender muitas coisas, a improvisar, criar personagem, a construir cenas. As brincadeiras que mais gostei foram: o Ônibus e o Pegador de tartaruga. Não gosto de fazer exercício de passar a língua na gengiva...(Taína) / ...As aulas me ajudaram a deixar a vergonha de lado a fazer tudo eu inventava fala na hora da apresentação.(Rizon) / ...As aulas de Teatro me ajudaram muito porque antes eu era uma pessoa que tinha muita vergonha de falar. Depois das aulas eu fui me soltando e participando mais (Naiana) / ...Aprendi a criar o que eu ia falar na hora de apresentar (Samiro) / ...As aulas de Teatro foram boas, tinha dia que não tinha brincadeiras porque tinha o ensaio de *Flicts* aí eu não gostava muito Queria que as aulas tivesse mais tempo porque é muito pouco. (Samira) / As aulas de Teatro foram boas porque eu aprendi a criar personagens durante a aula, na hora da apresentar a apresentação ficava melhor. Aprendi que tem plano baixo, plano médio e plano alto (Valéria) / ...Gostei também quando Carla trouxe o livro da peça de Teatro, assim eu pude ler uma peça, comentar sobre ela e improvisar uma cena sobre a peça. Só não gostei que alguns colegas não leram as peças que levaram para casa... (Alberto), (Anexo F)

O posicionamento reflexivo das crianças em relação as práticas pedagógicas teatrais nos mostra o quanto a proposta de improvisação de Spolin, ao contemplar em sua sistematização a avaliação da cena, instiga e torna fluente tal exercício. Podemos perceber na fala das crianças a apreensão do fazer teatral não só em relação ao domínio das nomenclaturas dos elementos constituintes do Teatro como também em relação ao domínio técnico. Elas se posicionam em relação à necessidade de mais tempo para as aulas, questão tão debatida entre os arte-educadores. Elas identificam e apontam para a importância das improvisações na sala de aula para que se possa ter uma fluência no palco. Enfim elas nos mostram que o trabalho da professora Carla foi significativo no processo de construção de conhecimento teatral.

3.9 - Um exercício de memória

Para enriquecer e embelezar minha caminhada investigativa, num exercício de memória, reuni algumas crianças dos dois grupos investigados e distribuí algumas fotografias. As fotografias retratavam atividades de Teatro-Educação do primeiro semestre de 2004. Claro que, diante das fotos, muitos foram os comentários. Depois que eles exploraram as fotografias, comentaram, pedi para que cada um escolhesse uma fotografia e que sentasse em sua cadeira e escrevesse sobre o que lembrava ao ver aquela imagem. Apesar das dificuldades de muitos em escrever a maioria dos alunos escreveu, inclusive, muitos pegaram outras fotos para escrever. O resultado foi muito interessante, e para fechar essa caminhada apresento um fragmento desse exercício.



22
nesse momento
eu estava fazendo a aula
de Corla com corpo e a
aula de Corla é muito boa
eu gosto de fazer é muito
legal. A gente estava fazendo
exercício de voz. Eniele



TEATRO

Eu estava na minha sala
fazendo uma peça de cliets.
eu estava fazendo um
personagem do ynfaber.

Eu também fazia o branco.
Foi muito bom fazer essa peça.
Tenzin



neste dia nós estávamos fazendo uma apresentação no Coreto sobre o meio ambiente neste dia eu era uma Velha que estava resmungando porque o esgoto estava sujando o rio ele passava em rio, em rio, para sejar

Taina



Nesta foto eu tinha acabado de
apresentar o teatro do dia
do meio ambiente. Eu estava
descansando com minha amiga.

Trina Micéia



Aula 2 de Teatro

neste momento eu estava coído
imóvel no chão fazendo uma
situação simples, um exercício
de corpo imitando um animal
muito diferente.

Alberto



51
① Oa meu papel é o lixo e
meu colega é o esgoto e eu e
ele é muito esperto mais não é
para tanto porque eu não presto.
Mathews

- Considerações Finais

Sistematizar a prática de Teatro-Educação do Brilho do Cristal enquanto componente curricular contribuiu para uma melhor fundamentação do Teatro-Educação no sentido de aperfeiçoar suas práticas pedagógicas. Transformar a prática pedagógica da professora Carla em uma pesquisa de Mestrado foi uma oportunidade de construir um diálogo entre teoria e prática pedagógica, descrever e refletir sobre a história do Teatro no Brilho de Cristal, além de tornar essa experiência como uma possível inspiração e referência metodológica de Teatro-Educação para outras escolas e outros educadores, fortalecendo o entendimento do papel do Ensino de Teatro no currículo da educação escolar.

A Escola Comunitária Brilho do Cristal tem como princípio educativo a construção de conhecimento a partir do seu contexto sócio-político-cultural de uma comunidade rural, exercendo o papel de formadora de cidadãos com capacidade de serem criativos, críticos, participativos e autônomos. Possui uma proposta pedagógica na qual o currículo é construído numa relação dialógica, valorizando as vozes dos que fazem a escola: alunos, professores, funcionários, pais e amigos.

O projeto pedagógico do Brilho do Cristal propõe uma prática pedagógica experimental, humanista, com especial destaque para a linguagem artística. No atual momento o Brilho do Cristal experimenta uma proposta pedagógica transdisciplinar, com bases teóricas em Paulo Freire, Edgar Morin e Moacir Gadotti. Essa experiência é um caso raro de qualidade educacional no contexto de abandono vivido pelas escolas brasileiras, principalmente no meio rural.

Para sistematizar e analisar a prática do Teatro-Educação no Brilho do Cristal delineeii três objetivos específicos: Identificar as bases teóricas do Teatro-Educação do Brilho do Cristal. Analisar a proposta pedagógica de Teatro-Educação para 3º e 4º série . Investigar a prática pedagógica da professora de Teatro na 3º e 4º série no primeiro semestre de 2004. Além dos objetivos da pesquisa, duas perguntas nortearam esse estudo: *Como se deu o processo através do qual o Teatro-Educação apareceu na ação pedagógica do Brilho do Cristal?* e *Quais as propostas que uma análise sistematizada da prática pedagógica de Teatro-Educação pode oferecer para contribuir com o aperfeiçoamento do currículo do Brilho do Cristal?*

Diante da abrangência do tema estudado senti a necessidade de delimitar a área a ser estudada. Escolhi as turmas da 3ª e 4ª série do primeiro semestre do ano letivo de 2004. Metodologicamente, organizei essa pesquisa como estudo de caso, o que implicou descrever, analisar, fundamentar e registrar a experiência. O presente estudo tem caráter qualitativo descritivo, uma vez que tem como objetivo analisar e refletir a prática pedagógica de Teatro-Educação no cotidiano do Brilho do Cristal.

Na construção das bases teóricas dessa pesquisa busquei entender o Currículo como *construção social e cultural* no processo de construção curricular no Brasil, com a intenção de compreender as questões sociais e culturais imbricadas na organização curricular, tendo como base a *Teoria Crítica de Currículo* e a *Nova Sociologia da Educação*. Apresento de maneira sintetizada a proposta pedagógica de Paulo Freire uma vez que a mesma é pilar principal das práticas educativas do Brilho do Cristal. Para melhor nos situarmos em relação ao processo histórico do Teatro-Educação no Brasil faço uma retrospectiva histórica da arte-educação no Brasil, especificamente do Teatro-Educação. Reflito as questões metodológicas a partir da idéias dos autores que embasam a prática pedagógica de Teatro-Educação do Brilho do Cristal, que são as seguintes: Viola Spolin, Peter Slade e Augusto Boal.

Para responder a questão: *Como se deu o processo através do qual o Teatro-Educação se constituiu elemento curricular na ação pedagógica do Brilho do Cristal?* conto de maneira fundamentada, a *História do Teatro no Brilho*, dividindo sua história em três períodos: primeiro período - 1990 à 1997, segundo período - 1998 à 2002 e terceiro período - 2003 à 2004.

Para sistematizar a prática pedagógica de Teatro-Educação da professora Carla analiso sua proposta pedagógica, planos de aulas, relatórios e entrevistas com alunos e professora. Também apresento um exercício de memória realizado com cinco crianças do grupo pesquisado, a partir de fotografias do processo de Teatro-Educação.

A proposta pedagógica de Teatro-Educação apresentada pela professora Carla foi construída sob minha supervisão e tinha como objetivo geral possibilitar a alfabetização estética teatral a partir do desenvolvimento de construções cênicas. Os conteúdos da proposta pedagógica estão referenciados por Spolin e pelos PCN. Metodologicamente, além de Paulo Freire e

Viola Spolin que são os principais referenciais teóricos também nos apoiamos nos seguintes autores: Boal, Duarte Jr, Farias, Japiassú., Koudela, Luckesi, Machado & Rosman, PCN, Porcher e Reverbel.

Analisando a proposta pedagógica percebi que poderíamos ter dado mais ênfase aos jogos propostos por Boal. A presença continuada dos *Jogos para Atores e não Atores* nas aulas de Teatro com as crianças teria sido de grande valia, pois nossas crianças, na sua maioria, têm o corpo travado, inexpressivo, devido à cultura local de educação doméstica calcada no grito e na repressão. Por isso penso que os *Jogos para Atores e não Atores* devem marcar presença continuada na prática pedagógica de Teatro-Educação do Brilho do Cristal.

Em relação aos conteúdos senti falta de uma abordagem da História do Teatro. Como normalmente não há uma cobrança de conteúdos em relação ao ensino de Arte, o professor e a professora de Teatro, na maioria dos casos, prefere limitar o ensino de Teatro ao fazer artístico. A informação histórica, o contexto histórico, é fundamental para uma leitura crítica. Dessa forma é necessário repensarmos o lugar da História do Teatro na proposta pedagógica de Teatro-Educação do Brilho do Cristal.

A professora Carla propôs trabalhar as construções cênicas a partir de improvisações, tendo como tema as datas comemorativas do calendário do Brilho do Cristal e temas propostos pelas crianças. O grupo da terceira série pediu para, além de trabalhar as construções coletivas, montar uma peça teatral.

Para entender como foi desenvolvida a prática pedagógica de cada turma investiguei os relatórios da professora Carla, as entrevistas dos alunos, das alunas e da professora relacionando-os com a proposta pedagógica, procurando identificar os pontos de tensões, contradições e afirmações. Para organizar a sistematização sigo a lógica do roteiro de aula, apresentado na proposta pedagógica, proposto a partir de seis momentos.

O primeiro momento *acordar o corpo* foi elaborado com a intenção de trabalhar a chegada, a recepção das crianças. Pensando numa recepção que concentrassem as crianças, propomos enfatizar nesse momento atividades de centramento, como: espreguiçar, exercícios respiratórios e segmentação.

A atividade do primeiro momento teve alguns conflitos em seu desenvolvimento. Algumas crianças resistiram aos exercícios propostos. Percebi que as atividades propostas pela professora Carla além de terem se tornadas repetitivas foram muito sérias. A escassez de jogos foi, para mim, fato marcante para a resistência de algumas crianças.

Apesar da resistência de algumas crianças a professora Carla não refletiu coletivamente o conflito, preferindo tomar medidas autoritárias, excluindo as crianças que não estavam satisfeitas com a proposta. A falta de uma reflexão e de uma problematização contribui para o fortalecimento das relações autoritárias e da manutenção de uma *maioria silenciosa*, contraditoriamente a proposta pedagógica da própria professora de Teatro, que utiliza como um dos principais referenciais teóricos a Pedagogia Libertadora.

O resultado é que, durante todo o semestre, o primeiro momento ficou dividido entre crianças que participavam e crianças que não participavam. Vislumbro como proposta mais adequada os jogos, pois há em diversos jogos a possibilidade de se trabalhar o centramento. Além disso, as atividades com jogos são mais atraentes para as crianças. Para que tenhamos uma prática pedagógica coerente com a necessidade do grupo é necessário que haja avaliação coletiva da prática de maneira contínua. A prática dialógica problematiza os conflitos e busca uma solução coletiva.

O segundo momento objetivou trabalhar de maneira lúdica a voz das crianças. Para trabalhar os exercícios específicos de aquecimento de voz foi usada apostilas de Voz e Dicção. Esse momento foi pouco valorizado pela professora Carla. Não houve continuidade da proposta de Dicção. Ficamos com uma lacuna em relação a esse momento, que, a meu ver, poderia ter sido melhor explorada, não só nesse momento como também no quarto momento onde a proposta é trabalhar com Jogos Teatrais e jogos de Boal, pois os dois autores propõem jogos que trabalham corpo e voz de maneira integrada. Penso que é preciso repensar essa proposta de se ter um momento exclusivo para trabalhar a voz, afinal voz é corpo, então devemos trabalhar voz e corpo de maneira integrada.

O terceiro momento teve como objetivo aquecer o corpo a partir de atividades lúdicas, brincadeiras livres que as crianças propõem e jogos de imaginação. As crianças são estimuladas a socializar seu repertório de jogo, sugerem brincadeiras, participam ativamente do momento. Dessa forma, jogando, as crianças foram construindo conhecimento, se

reconhecendo nos limites das regras e trabalhando a coletividade que é imprescindível no Teatro.

A professora Carla se apresenta neste momento totalmente flexível as sugestões, as idéias. Atribuo tal comportamento à presença dos jogos, pois os jogos fazem parte da vivência das crianças de sua socialização. Os momentos anteriores poderiam também acontecer com jogos, recriação e criação de jogos.

O quarto momento teve como objetivo trabalhar o aquecimento cênico, ou seja, aquecimento voltado para a encenação e a apreensão dos elementos constituintes do Teatro. Para realização desse momento nos apoiamos em dois autores: Augusto Boal que propõe um reconhecimento do próprio corpo a partir de sua desconstrução e Viola Spolin que propõe os jogos teatrais como exercícios de improvisação, exercício de formação de platéia e exercício de avaliação cênica.

A partir da avaliação da cena exercita-se a leitura da imagem teatral e conseqüentemente a apreensão dos elementos constituintes do Teatro. Na avaliação das cenas o aluno é estimulado pela professora a avaliar objetivamente a cena dos colegas. A avaliação objetiva buscar uma reflexão através de comentários substanciais complementar os típicos comentários subjetivos e ingênuos do tipo: *foi bom, gostei de tudo, foi muito bom, etc.* Nesse exercício dialógico e dialético exercita-se: falar e escutar, criticar e propor, refletir e expressar o pensamento, exercícios fundamentais para a reflexão crítica sobre os elementos constituintes do Teatro.

A fruição das crianças em relação à apreensão da proposta de Teatro-Educação nos mostra uma desmistificação do fazer teatral, da idéia errônea de que criança não faz Teatro, além de provocar uma ruptura com o Teatro enquanto ferramenta metodológica. No exercício de criticar, ser criticado e propor buscamos fortalecer o espírito coletivo, nos tornando cúmplices um do outro nessa caminhada de acertos e erros no fazer teatral, no processo de alfabetização estética teatral e na construção de leitores críticos da imagem teatral.

O quinto momento teve como objetivo oportunizar à criança a realização de construções cênicas, num exercício de prática de montagem. As construções cênicas são trabalhadas a partir dos temas das datas comemorativas do Brilho do Cristal num processo de improvisação.

Para realizar esse momento é fundamental o trabalho com os Jogos Teatrais para que as crianças possam ter fluência no processo de improvisação.

Nas improvisações pode-se trabalhar com pequenas cenas, grandiosas para as crianças. Isso dá a possibilidade de se construir o texto coletivamente, na sala de aula, mesmo que esse texto não venha a ser escrito imediatamente. Normalmente o texto é escrito depois que está bem vivenciado na cena. O texto nesse caso é um registro do que foi construído cenicamente, ele não é um texto que foi escrito para ser encenado e sim uma encenação, um texto corporal cênico, que tornou-se texto literário-teatral.

Pude identificar nos processos de construções coletivas elementos didáticos e metodológicos importantíssimos na construção do conhecimento, como: pesquisa, entrevistas, troca, superação de limites em relação à escrita, imaginário coletivo. O diálogo com a comunidade, estabelecido nas pesquisas, efetivamente transforma o conhecimento comum em conhecimento sistematizado. Assim, o conhecimento é construído com os saberes de todos, acrescentando à prática educativa à experiência do povo, da comunidade, estabelecendo um diálogo com sua cultura.

Como as crianças da terceira série pediram para encenar uma peça teatral a professora Carla levou algumas peças infantis para as crianças lerem em casa. Após a leitura, como era de se esperar, cada criança queria encenar a peça que tinha acabado de ler. Porém a professora Carla levou a peça *Flicts* para ler com as crianças e após a leitura da mesma propôs sua encenação. É claro que a maioria das crianças aceitou a proposta de imediato. A atitude da professora nos revela o currículo oculto em ação, quando consegue que seus valores prevaleçam sobre os valores coletivos sem possibilitar um questionamento, uma problematização, e sim de maneira oculta.

O texto do *Flicts* foi trabalhado por cena a partir de improvisações e não a partir de falas decoradas tal qual o texto. Decorar um texto, além de ser uma tarefa pouco criativa, dificulta sua apreensão, tornando-o uma *camisa de força*. A criança fica voltada totalmente para a auto-vigília no sentido de não *perder* uma única palavra do texto. A escolha dos personagens foi feita também através de improvisações das cenas, pelas identidades.

No decorrer do semestre a terceira série montou três construções coletivas: *Semana do índio*, *semana santa e dia das mães*. Também foi montada a peça teatral *Flicts* de Ziraldo, partindo de improvisações das cenas da peça. O grupo da quarta série trabalhou apenas construções coletivas: *semana santa*, *semana do índio*, *dia das mães*, *semana do meio ambiente e São João*.

O sexto momento, da avaliação, tem como objetivo avaliar de maneira coletiva a aula, seu desenvolvimento, sua proposta. Nesse momento as crianças deveriam ser estimuladas a refletir sobre a aula e se posicionar em relação a proposta da aula, a sua própria participação, a participação dos colegas. Tal momento está fundamentado por Paulo Freire que propõe o diálogo e a problematização como norteadores da práxis pedagógica.. Lamentavelmente a avaliação das aulas não aconteceu.. A falta da avaliação das aulas traduziu uma contradição em relação a proposta libertadora que propõe o diálogo como mediador do conhecimento. Esse momento precisa ser reavaliado no sentido de conscientizar os professores da necessidade da avaliação coletiva para o processo de construção de seres participativos críticos e sensíveis

A análise da prática pedagógica da professora Carla possibilitou-me perceber que as crianças obtiveram apreensão do fazer teatral não só em relação ao domínio das nomenclaturas dos elementos constituintes do Teatro como também em relação ao domínio técnico. Elas se posicionam em relação à necessidade de mais tempo para as aulas, questão tão debatida entre os arte-educadores. Elas identificam e apontam, para a importância das improvisações na sala de aula para que se possa ter uma fluência no palco, na improvisação.

A autonomia da professora e do professor muitas vezes os deixa fechados em sua sala de aula impedindo-os de perceber que sua autonomia se dá também pela liberdade da busca de soluções de problemas, na investigação, no compartilhar de idéias. É preciso autonomia e ousadia em experimentar, mas essa experimentação deve ser socializada, problematizada, refletida, discutida e assumida em seus erros e acertos. Sabemos que em uma sociedade de modelos pré-fabricados, de conceitos pré-concebidos e conseqüentemente de conceitos enraizados, transgredi-los é um ato de coragem, longe da nossa prática social. Fomos educados a copiar, a decorar e não a criar, recriar e transgredir. Somos resultados de uma sociedade mecanicista e por isso temos uma tendência a mecanizar nossos atos, nossos gestos e vê-los superficialmente.

Apesar da transparência da proposta e da clareza de seus objetivos nem todos os momentos foram bem desenvolvidos. A impossibilidade de continuidade de alguns momentos acredito que se deu por vários fatores: falta de orientação de perto, professora ainda em formação, melhor apreensão por parte da professora dos objetivos de cada momento. A falta de uma orientação de perto da prática pedagógica da professora Carla a deixou limitada, insegura. Faltou maturidade para a professora Carla compartilhar com o grupo de professores, no planejamento coletivo, suas angústias o que impossibilitou uma reflexão coletiva. Porém, apesar das lacunas detectadas na prática pedagógica da professora Carla, foi possível alcançar o objetivo principal de sua proposta pedagógica que era trabalhar as construções cênicas a partir de improvisações num processo de alfabetização estética teatral.

Para concluir respondo a segunda pergunta norteadora de minha pesquisa: *Quais as propostas que uma análise sistematizada da prática pedagógica de Teatro-Educação pode oferecer para contribuir com o aperfeiçoamento do currículo do Brilho do Cristal?* A partir desta pesquisa proponho reconstruir a proposta pedagógica de Teatro-Educação do Brilho do Cristal. A nova proposta, além de apresentar mudanças em relação ao roteiro de plano de aula, propõe a inserção do Teatro-Educação numa perspectiva transdisciplinar.

A proposta de reconstrução do roteiro de aula conta com as seguintes mudanças: O primeiro momento, *Acordar o Corpo*, terá mais atividades lúdicas. O segundo momento, *Dicção*, será extinto. A dicção passará a ser trabalhada no momento de aquecimento cênico onde corpo e voz serão trabalhados de maneira integrada. Em relação ao sexto momento é necessário uma melhor conscientização por parte das professoras para que esse momento seja visto como mobilizador das ações futuras, ou seja, como momento de *ação-reflexão-ação*. Finalmente, para contemplar a necessidade de incluir o conteúdo História do Teatro no roteiro de aula, será inserido o momento *Histórias do Teatro*, que será desenvolvido a partir de técnicas de contar histórias para crianças.

A idéia de experimentar o Teatro-Educação dentro de uma proposta transdisciplinar se deu num processo de continuidade. Como vimos, o Teatro inicialmente chega no Brilho do Cristal como oficina em horário extra. Mais tarde é trabalhado como Teatro Instrumental, a partir de temas de disciplinas como História, Português e Ciências. Após a experiência com o Teatro Instrumental passamos a trabalhar de maneira interdisciplinar. Atualmente o Teatro-Educação

está sendo trabalhado a partir do Projeto *Datas Comemorativas* que é desenvolvido por toda Escola a partir das diversas áreas de conhecimento. Continuar a caminhada significa experimentar a transdisciplinaridade.

A transdisciplinaridade está atrelada à própria trajetória pedagógica do Brilho do Cristal, onde experimentamos inicialmente uma proposta interdisciplinar. Em 2003 iniciamos uma nova caminhada, experimentando uma proposta transdisciplinar. As disciplinas foram substituídas pelos projetos pedagógicos que são construídos pelos professores a partir da reflexão da prática pedagógica e reconstruídos com os alunos a partir da reflexão de experiências pessoais vividas na Escola ou fora da Escola. O objetivo é desenvolver os projetos a partir de um olhar para a totalidade e identificando as partes, as possíveis áreas de conhecimento a serem exploradas, pesquisadas.

Como os projetos pedagógicos são desenvolvidos pela professora regente, faz-se necessária a capacitação destas professoras em todas as áreas. Para tal, desde 2003, as professoras estão participando do projeto de Alfabetização Estética Visual e recebem orientação continuada para desenvolver suas práticas pedagógicas. Como o projeto de Alfabetização Estética Visual não contempla o Teatro-Educação, as professoras não se sentem a vontade para explorar esta área. Assim, optamos por oferecer o Teatro como disciplina separada, a cargo da professora Carla. Isto significa que o Teatro-Educação passou a ser a única área de conhecimento a ser tratada como disciplina no Brilho do Cristal. Para que o Teatro-Educação não ficasse distante das práticas transdisciplinares foi proposto trabalhar as construções cênicas a partir dos temas do projeto pedagógico *Datas Festivas*, pois esse projeto é realizado também pelos outros professores.

De acordo com o projeto pedagógico do Brilho do Cristal a proposta é estender o projeto de Alfabetização Estética Visual para todas as áreas de ensino de Artes, da educação infantil a quarta série do Ensino Fundamental. Portanto, desenvolver um projeto de Alfabetização Estética Teatral significa a continuidade do nosso trabalho. Assim, além de suprir a lacuna profissional de Teatro-Educação na área rural, poderemos experimentar o Teatro-Educação dentro da perspectiva transdisciplinar.

Desde o segundo semestre de 2004 estou desenvolvendo com as professoras do Brilho do Cristal um trabalho com o *Teatro do Oprimido* de Boal como forma de reconhecer as

possibilidades expressivas do corpo e como forma de refletir as questões de opressões no âmbito da educação. Trabalhamos as imagens de opressão que fazem parte da memória discente dos professores e refletimos as imagens apresentadas procurando construir um diálogo com as práticas docentes atuais dos mesmos. Esse trabalho é um experimento que ajudará na construção do projeto de Alfabetização Estética Teatral que será implementado no ano letivo de 2006 e que possibilitará a experimentação do Teatro-Educação numa proposta transdisciplinar. A sistematização deste novo experimento será a continuação dessa pesquisa de mestrado.



- Referências

APPLE, M W . **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ARROYO, Miguel G. (org.). **Da escola carente à escola possível**. 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola. Coleção Educação Popular, 1986.

_____. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BARBA, Eugênio e SAVARESE Nicolas. **A arte secreta do ator – dicionário de antropologia teatral**. São Paulo: Ed. Hucitec, 1996.

BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte-educação: conflitos e acertos**. São Paulo: Max Limó, 1998.

_____. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. 3ª. ed. ver. e aum. - São Paulo: Cortez Editora, 2001.

_____. **Arte-educação no Brasil**. 5º ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BERTOLT, Brecht. **Estudos sobre Teatro. Rio de Janeiro**. Nova Fronteira, 1978.

BIASOLI, Carmem. **A formação do professor de arte: Do ensaio...à encenação**. Campinas, SP: Papirus, 1989.

BOAL, Augusto. **200 exercícios para o ator e o não ator com vontade de dizer algo através do Teatro**. 7º ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1988.

_____. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1991.

BRASIL, Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais – Arte**. Volume 6 - Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARMEM, Ana & MOREIRA, Antônio (orgs.). **Ênfase e omissões no currículo**. Campinas, SP: Papirus Editora, 2001.

COSTA, Marisa. **O currículo nos limiães do contemporâneo**. 2º ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1999.

COULON, Alain. **A escola de Chicago**; tradução – Tomás R. Bueno. Campinas, SP. Papyrus, 1995

COUTINHO, Silvia. **Caminhos para a alfabetização estética e a produção artística: uma análise comparada** IN: **O ensino das artes na democratização da Cultura**: Peregrino Rosas (coord.) João Pessoa, PB. Editora Universitária, 1995.

CORAZZA, Sandra. **O que é currículo? Pesquisas pós-críticas em educação**. 2ºed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

COURTNEY, Richard. **Jogo, Teatro e pensamento**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

DEMO, Pedro. **O charme da exclusão social**. Campinas, SP: Coleção Polêmicas do Nosso tempo, 1998.

_____. **Avaliação qualitativa**. 6ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

DUARTE Jr, João Francisco. **Por que arte-educação?** 7º ed. – Campinas, SP: Papyrus, 1994.

_____. **O sentido dos sentidos**. Curitiba – PR: Criar Edições, 2001.

FARIAS, Sérgio Coelho Borges. **A performance como recurso para a formação de atores**. Repertório nº 3, Salvador: Programa de Pós Graduação em Artes Cênicas da UFBA, 1999.

FAZENDA, Ivani (org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas, SP. Papyrus, 1995.

_____. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo: Edições Loyola, Coleção Realidade Educacional, 1993.

_____. (Org.). **Práticas interdisciplinares nas escolas**. São Paulo - SP: Cortez, 2001.

FERRAZ, Heloísa; FUSARI, Maria. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 1991.

FERREIRA, Sueli (org.). **O ensino das artes: construindo caminhos**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra**. 3ªed. São Paulo: Petrópolis, 2000.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1996.

GIROUX, Henry. **Teoria Crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução**. Petrópolis: Vozes, 1986.

_____. SIMON, Roger. In: **Cultura popular e pedagogia crítica; a vida cotidiana como base para o conhecimento**. Antonio Flávio Moreira e Tomaz T. da Silva (Orgs.) **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: 1994.

_____. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Campinas, SP: Papyrus, 1990.

HERNÁNDEZ, Fernando & VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. 5ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HOLLIDAY, Oscar Jara. **Para Sistematizar a experiência**. João Pessoa: editora Universitária / UFPB, 1996..

HUIZINGA, John. **Homo ludens**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1990.

JAPIASSU, Ricardo. **Metodologia do ensino de Teatro**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

KRAMER, Sonia. **Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica.** In: educação e sociedade, 1997.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Um vôo brechtiano: teoria e prática da peça didática.** São Paulo: Perspectiva, 1992.

_____. **Texto e jogo.** São Paulo: Perspectiva, 1996.

_____. **Jogos teatrais.** São Paulo: Perspectiva, 1990.

LYOTARD, Jean François. **A condição pós-moderna.** Tradução - Ricardo Correa Barbosa. 7ª edição. Rio de Janeiro: José Olímpio, 2002.

LOWENFELD, V. e BRITAIN, W.L. **Desenvolvimento da capacidade criadora.** São Paulo: Mestre Jou, 1977.

_____. **A criança e sua arte.** São Paulo: Mestre Jou, 1977.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 2ª ed. São Paulo: Cortez Editora. 1995

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial - nas ciências humanas e na educação.** Salvador: EDUFBA, 2000.

_____. Chrysallis, **Currículo e Complexidade; a perspectiva crítico-multireferencial e o currículo contemporâneo.** Salvador: EdUFBA, 2002.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

MOREIRA, Antônio (org.). **Currículo: questões atuais.** Campinas, SP. Papyrus, 1987.

_____. **Currículos e programas no Brasil.** 7º ed. - Campinas, SP. Papyrus, 1987.

MATOS, Olgária C. F. **A escola de Frankfurt: luzes e sombras do iluminismo.** São Paulo-Sp. Moderna, 1993.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação.** Salvador-BA. EDUFBA, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis : Vozes, 1994.

MORIN, Edgar. **A educação e a complexidade do ser**. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. **Complexidade e transdisciplinaridade; a reforma da universidade e do ensino fundamental**. Natal, EdUFRN, 1999.

_____. **OS sete saberes necessários à educação do futuro**. 8ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

MOREIRA, Antônio & SILVA Tomaz (orgs.). **Currículo cultura e sociedade**. 2ª ed. rev. São Paulo - SP. Cortez, 1995.

_____. (Org.) **Currículo Questões atuais**. Campinas: Papirus, 1997.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 1991.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. **Palavras em jogo: textos literários e Teatro-educação**. São Paulo: Tese de livre docência. 160 f. ECA/USP, 1997.

PORCHER, Louis (org.). **Educação Artística: luxo ou necessidade?** São Paulo: Sammus, 1982.

Read, Herbert. **A educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

REVERBEL, Olga. **Teatro: atividades na escola, currículos**. Porto Alegre: Kuarup, 1989.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze tese sobre educação e política**. 31ª ed. Campinas, SP. Autores associados, 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: vozes, 1995.

_____. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil**. Tradução – Tatiana Belinky. São Paulo-SP. Summus, 1978.

STANISLAVSKI, Constantin. **A construção da personagem**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

_____. **A preparação do ator**. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1986.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro**. - Tradução de Ingrid Dormien Koudela, Eduardo José de Almeida Amos. 3ª ed., São Paulo: Perspectiva, 1992.

_____. **O jogo teatral no livro do diretor**. São Paulo-SP: Perspectiva, 2001.

TEIXEIRA, Elizabeth. **As três metodologias: - Acadêmica, da ciência e da pesquisa**. Belém, PA: Cejup, 1999.

WEKWERTH, Manfred. **Diálogo sobre a encenação: um manual de direção teatral**. Apresentação de Fernando Peixoto, Tradução de Reinaldo Mestrinel. 3ª ed. - São Paulo - SP: Editora Hucitec, 1997.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ANEXOS

ANEXO A - Processos de Criação





ANEXO B - Projeto FITAR – Formação do Instrutor de Teatro na Área Rural

I – IDENTIFICAÇÃO

Projeto - Formação de Instrutor de Teatro na Área Rural – FITAR

Local - Escola Comunitária Brilho do Cristal

Área de conhecimento - Artes Cênicas – Teatro

Especialidade - Ação Pedagógica

Período - 24 meses

Responsável pelo Projeto - Rilmar Lopes

II – JUSTIFICATIVA

A necessidade da arte se faz presente como fator fundamental no desenvolvimento da humanidade, como expressividade humana, desde a antiguidade até a nossa contemporaneidade, daí a importância de valorizá-la enquanto área de conhecimento. A realidade do Teatro-Educação na área rural é de total abandono daí a importância de ações culturais que promovam a integração social através do conhecimento da arte

Para transformar esta realidade proponho oferecer uma alternativa de crescimento cultural através do Teatro-Educação a partir da participação coletiva, propiciando o acesso aos códigos da linguagem teatral, permitindo com isso envolver o cidadão no refletir e produzir arte, na valorização dos bens culturais em sua diversidade, conseqüentemente ampliando os mecanismos de participação e mobilidade social. A formação do instrutor de Teatro se dará no contexto de sua comunidade, numa perspectiva histórico, crítica e social. Os valores culturais existentes serão merecedores de atenção, com vista a possibilitar a reflexão sobre a produção cultural do local e o desenvolvimento de novas formas de vivências artísticas. Acreditando que o a construção do conhecimento se dá a partir das trocas de experiências, de maneira dialógica, numa perspectiva sócio-cultural-construtivista, é que proponho a formação do instrutor de Teatro na área rural.

Neste sentido é imprescindível construir agentes conhecedores, apreciadores e decodificadores em Teatro, que possam interferir na sua cultura de forma consciente e sensível. Transformando e propondo soluções artísticas, a partir dos materiais fornecidos pelo seu cotidiano e pela região. Desenvolvendo a percepção e a apreciação da arte com base no conhecimento adquirido, ampliando, assim, o universo expressivo de todos que estão envolvidos no processo.

III – OBJETIVOS

Geral: Trabalhar a formação do instrutor de Teatro na área rural.

Específicos:

Instrumentalizar o instrutor de Teatro para melhor desenvolver sua prática docente.

Desenvolver a capacidade crítica e de organização na atividade de Teatro-educação.

Propiciar experiências com a construção teatral de maneira contextualizada.

Trabalhar a formação do cidadão a partir da educação estética.

Ampliar o nível de Educação Estética

Estimular a auto-expressão para assim facilitar o processo de fruição dos pensamentos, idéias, sentimentos e sensações.

Reconhecer a utilização dos elementos da linguagem teatral: espaço cênico, personagem e ação dramática.

Experimentar possibilidades de criação com os elementos e recursos da linguagem teatral: maquiagem, máscaras figurinos, adereços, música, cenografia, iluminação.

Estimular o desenvolvimento da expressão corporal

Construir uma proposta pedagógica de Teatro-educação para as séries iniciais.

Desenvolver a proposta pedagógica como exercício de prática de ensino.

Registrar as ações educativas e culturais desenvolvidas

IV – METODOLOGIA

Certo de que a cultura e a arte, não são tão somente expressão, mas também reflexo de um conhecimento que é materializado na produção, evidenciado no tempo e num espaço histórico, nele estão presentes os valores e as atitudes de uma determinada sociedade. (Pareyson, 1984).

Considerando que a arte é um conhecimento que possibilita, também, pensar, sentir e agir no contexto onde os sujeitos estão inseridos historicamente, acreditamos ser ela pertinente para o desenvolvimento das ações educativas numa proposta metodológica contextualizadora.

Nesse sentido, adotaremos como referencial teórico metodológico a Pedagogia Libertadora, defendida por Paulo Freire, de grande repercussão política pelo seu método revolucionário, que redimensiona o trabalho escolar público, democratizando-o enquanto direito de toda a população. Propõe um currículo anti-opressivo, não autoritário, mediatizado pela realidade do sujeito, acreditando na transformação da sociedade a partir da conscientização do povo, do seu valor e do seu real papel na sociedade. Tendo o diálogo como elemento mediador da prática educativa.

No âmbito do conteúdo programático refletiremos as propostas trazidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais no que se refere ao Ensino de Artes no ensino fundamental de 1ª a 4ª série, procurando fazer um paralelo com propostas de outros autores da arte-educação e o contexto sócio-cultural do grupo, para que, assim, possamos construir um currículo crítico e coerente com a realidade do grupo.

As ações educativas de Teatro estarão fundamentadas em Viola Spolin que apresenta o Jogo Teatral como ferramenta metodológica de real significado. Através dos Jogos Teatrais poderemos trabalhar a coletividade, regras, imaginação, tempo, espaço, corpo, improvisação, platéia. Augusto Boal também contribuirá com a prática pedagógica com seus *jogos para atores e não atores*.

A instrutora em formação após seis meses de estudos teóricos deverá construir um plano de curso que experimentará em sala de aula com as crianças da 1ª a 4ª série do Brilho do Cristal. Os encontros pedagógicos do curso serão divididos em dois momentos: prática e teoria. As atividades práticas deverão ser organizadas em seus planos de aulas e relatórios para reflexão teórica junto as referências, num exercício de *práxis* pedagógica..

VI - AVALIAÇÃO

Os instrutores serão avaliados a partir de seus relatórios, seus planos de aula e do domínio dos conteúdos de Teatro-Educação e da auto-avaliação.

VIII - REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte-educação - conflitos e acertos**. São Paulo: Max Limó, 1998.
- _____. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. 3. ed. ver. e aum. - São Paulo: Cortez Editora, 2001.
- BOAL, Augusto. **200 jogos para o ator e o não ator com vontade de dizer algo através do Teatro**. 7º ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.
- BIASOLI, Carmem. **A formação do professor de arte: Do ensaio...à encenação**. Campinas - SP: Papyrus, 1989.
- BRASIL, Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais – arte**. Volume 6 - Brasília: MEC/SEF, 1998
- FERRAZ, Heloísa - FUSARI, Maria. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 1991.
- FERREIRA, Sueli (org.). **O ensino das artes: construindo caminhos**. Campinas - SP: Papyrus, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Paz e Terra. São Paulo: 1999
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- JR., Duarte. **Por que arte-educação?** 7º ed. - Campinas - SP: Papyrus, 1994.
- KOUDELA, Ingrid Dormien. **Um vôo brechtiano; Teoria e prática da peça didática**. São Paulo; Perspectiva: FAPESP, 1992
- _____. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 1984
- KRAMER, Sonia. **Propostas pedagógicas ou curriculares: Subsídio para uma leitura crítica**. In: MOREIRA, Antonio (org). **Currículos: políticas e práticas** Campinas-SP: Papyrus, 1999.

- LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 2º ed. São Paulo: Cortez Editora.
- MACHADO, Maria Clara & ROSMAN, Marta. **100 Jogos dramáticos**. Rio de Janeiro-RJ: Agir, 1994.
- PORCHER, Louis (org.). **Educação artística: luxo ou necessidade?** São Paulo - SP: Sammus, 1982.
- REVERBEL, Olga. Teatro: **Atividades na escola, currículos**. Porto Alegre: Kuarup. 1989.
- SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro**. São Paulo: Perspectiva. 1963.
- . **O jogo teatral no livro do diretor**. São Paulo: Perspectiva, 1985.

ANEXO C - Proposta Pedagógica

1. APRESENTAÇÃO

Projeto: Construções Cênicas

Local: Escola Comunitária Brilho do Cristal

Série: 1ª a 4ª série faixa etária: 7 a 12 anos

Nº de aulas: 64 aulas semestrais

Carga horária: 2h. cada aula; 230h semestrais: 130h de prática pedagógica e 100h de reflexão pedagógica

Professora: Carla Bastos

Ano: 2004 – 1º semestre

2. JUSTIFICATIVA

A necessidade de alfabetizarmos nossos alunos esteticamente de maneira participativa me levou a propor o desenvolvimento de ações educativas que respondam as reais necessidades dos mesmos. Na perspectiva de contribuir para a formação de cidadãos críticos e sensíveis à realidade, a partir do conhecimento Arte proponho a alfabetização estética teatral.

3. OBJETIVO GERAL

- Possibilitar a alfabetização estética teatral a partir do desenvolvimento de construções cênicas

4. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Trabalhar a expressão corporal e vocal através de jogos
- Estimular o desenvolvimento objetivo e subjetivo das crianças nos processo criativos cênicos
- Compreender a necessidade da concentração na construção cênica
- Perceber a diferença entre contar e mostrar no palco
- Trabalhar improvisações a partir da estrutura dramática: *quem?, onde?, o quê?*
- Aprender os elementos constituintes do Teatro a través dos jogos teatrais
- Compreender o papel da improvisação no Teatro
- Estimular o diálogo crítico no exercício da construção de conhecimento através da arte teatral

5. METODOLOGIA

As aulas serão desenvolvidas de maneira interativas, a partir de atividades lúdicas: jogos teatrais, em grupo e individuais. Teremos como referencial teórico Paulo Freire, Viola Spolin. Nosso roteiro de aula previsto é o seguinte:

1º momento: Acordar o Corpo – Trabalhar a chegada da criança, espreguiçar, exercícios respiratórios, jogos de concentração.

2º momento: Dicção – Trabalhar de maneira lúdica a voz das crianças.

3º momento: Jogos dramáticos – Trabalhar o aquecimento corporal a partir de jogos do cotidiano da criança e jogos de imaginação- Jogos Dramáticos.

4º momento: Jogos Teatrais – Trabalhar o aquecimento cênico e apreensão dos elementos constituintes do Teatro a partir dos jogos de Boal e Spolin.

5º momento: Construções Cênicas – Trabalhar a realização de construções cênicas a partir de processos de improvisações num exercício de prática de montagem.

6º momento: Avaliação - Trabalhar a avaliação coletiva da aula num exercício de democracia.

6. CONTEÚDO:

Elementos constituintes do Teatro

Consciência sensorial corporal e espacial.

Ponto de concentração

Estrutura dramática no Jogo Teatral: *quem?, onde?, o quê?*

O corpo e objetos não reais.

O espaço cênico, os objetos e a ação

Improvisação Teatral

Prática de montagem

7. RECURSOS: Espaço físico adequado, som, adereços cênicos, retalhos de tecidos, giz de cera e sucatas.

8. AVALIAÇÃO

Do aluno, a partir de sua participação e do seu crescimento.

Do aluno, a partir da reflexão de seus relatos e registros gráficos.

Do grupo, de maneira coletiva.

Auto-avaliação, individual, de forma oral, compartilhando com todo o grupo.

9. BIBLIOGRAFIA:

BOAL, Augusto. **200 jogos para o ator e o não ator com vontade de dizer algo através do Teatro**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

BIASOLI, Carmem. **A formação do professor de arte: Do ensaio...à encenação**. Campinas - SP: Papyrus, 1989.

BRASIL, Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais – arte**. Volume 6 - Brasília: MEC/SEF, 1998

FERRAZ, Heloísa - FUSARI, Maria. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo. Cortez, 1991.

FERREIRA, Sueli (org.). **O ensino das artes: construindo caminhos**. Campinas - SP: Papyrus, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Paz e Terra. São Paulo: 1999

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

JR., Duarte. **Por que arte-educação?** 7ª ed. - Campinas - SP: Papyrus, 1994.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Um vôo brechtiano; Teoria e prática da peça didática**. São Paulo; Perspectiva: FAPESP, 1992

_____. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 1984

KRAMER, Sonia. **Propostas pedagógicas ou curriculares: Subsídio para uma leitura crítica**. In:

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 2ª ed. São Paulo: Cortez Editora.

MOREIRA, Antonio (org). **Currículos: políticas e práticas**. Campinas-SP: Papyrus, 1999.

MACHADO, Maria Clara & ROSMAN, Marta. **100 Jogos dramáticos**. Rio de Janeiro: Agir, 1994.

PORCHER, Louis (org.). **Educação artística: luxo ou necessidade?** São Paulo: Sannus, 1982.

REVERBEL, Olga. **Teatro: Atividades na escola, currículos**. Porto Alegre: Kuarup. 1989.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro**. São Paulo: Perspectiva. 1963.

_____. **O jogo teatral no livro do diretor**. São Paulo: Perspectiva, 1985.

ANEXO D - Relatórios das aulas

- RELATÓRIOS DA TERCEIRA SÉRIE

Aula 01

Data:12 -02-04

Quando comecei a aula faltavam alguns alunos. No primeiro momento eu fiz uma roda com as crianças e começamos a espreguiçar. Percebi que ao espreguiçar as crianças não soltavam o corpo elas apenas faziam caretas. Após o alongamento eu pedir para eles soltarem o corpo como se fosse uma mola e ir até o centro da roda e voltar para o lugar, ao fazer isso às crianças se soltaram mais do que na hora de espreguiçar, depois pedi para as crianças se sentarem para eu contar a estória do gato furioso que peguei em um dos livros de história da escola. Ao contar a estória percebi que quase todos os alunos estavam entusiasmados com as *travessuras do gato*, com exceção de Bel aluno que sempre esta chamando atenção dos colegas. Eu pedi para ele prestar atenção na estória que era muito interessante e ele deu apenas um sorriso. Quando eu terminei de contar a estória eu fiz com eles a brincadeira do dono da rua alguns não gostaram da brincadeira e um aluno não participou, talvez por que eram os primeiros dias de aula e ainda não estavam acostumados. Mas os que participaram se divertiram muito porque eles diziam na brincadeira que era o dono da rua. Depois da brincadeira eu pedi para eles ficarem na roda e falei que iríamos nos apresentar através de um objeto. Peguei uma boneca e falei o meu nome e disse o que mais gostava, os outros falaram o nome e disseram o que eles mais gostavam lembro que uns disseram comer, estudar, brincar. Após a apresentação eu pedi para eles fizessem o desenho de como foi a aula.

Aula 02

DATA:19-02-04

Hoje quando cheguei na sala fomos acordar o corpo depois eu pedi para as crianças andarem ocupando os espaços vazios e fiz a *brincadeira da palma* para aquecer o corpo. Em seguida eu fiz o jogo dramático, o jogo de imaginação, falei que eles estavam enfrentando obstáculos como por exemplo: passar em uma ponte quebrada onde o rio estava cheio de jacaré, passando em um matagal cheio de espinhos. Eles participaram muito bem e foi ótimo porque nós trabalhamos as sensações de medo, raiva. Logo após fizemos uma roda para conversar sobre o carnaval e decidi qual seria a fantasia de cada um. O aluno Tenzim disse que queria usar a fantasia da máscara, Eniele disse que queria a fantasia da bruxa cuca, Valéria quis a fantasia da coelha, Gleissiane quis a fantasia de menina, Caíque quis a fantasia de palhaço, Bel disse que não queria se fantasiar e Albertina não participou porque estava doente. Após todos decidirem qual seria a fantasia, fomos para sala do Teatro para escolher as roupas depois fomos para a varanda para ensaiar as músicas do carnaval.

Aula 03

DATA:04-03-04

Hoje nós acordamos o corpo e fizemos a brincadeira da maré onde um faz movimentos leves para frente e para trás sem soltar o colega depois eu pedi para fazer o exercício de descer o corpo e quando chegar lá em baixo respirar durante cinco vezes. Depois fomos fazer o exercício de dicção primeiro aquecemos a boca depois começamos a pronunciar frases com os dentes travados e fizemos a brincadeira da palavra onde todos ficam em um círculo e um vai para o centro e um colega do círculo diz uma palavra e esse que esta dentro do círculo ira brincar com a palavra de várias formas utilizando o corpo e a voz depois essa pessoa volta para o círculo e vai outro no lugar dele e assim sucessivamente. Após os exercícios de voz pedi para eles caminharem ocupando os espaços vazios, pedi para congelar e observar como estava o espaço, se estava sendo bem ocupado, pedi para continuar ocupando o espaço. Depois eu fiz a brincadeira do ping-pong para trabalhar o espírito do companheirismo, depois fomos fazer uma brincadeira do jogo teatral a brincadeira do empilho foi um pouco complicado porque os meninos não levaram a sério. Em seguida falei que o exercício era muito importante porque além de trabalhar as possibilidades do corpo também trabalha a concentração e o carinho que devemos ter com o colega. Depois fomos para a roda para trabalhar o tema da *semana santa* eu pedi para cada um pesquisar como se comemora a semana santa no Vale do Capão e trazer para a próxima aula

Aula 04

DATA: 11-03-04

No primeiro momento nós acordamos o corpo, em seguida eu fiz a brincadeira do bane-bane, eles ficaram dispersos na brincadeira e diziam que cansava a mão quando eles ficavam com ela muito tempo fazendo bane-

bane, então eu parei a brincadeira e pedi para eles sentarem na esteira para criar a estória do lobisomem. A estória ficou assim:

Maria- Colegas vamos sair para ver se realmente existem lobisomens

Joana- Vamos mas eu tenho muito medo

Narradora – Elas foram para floresta chegando lá...

Maria – Irmã estou ouvindo risadas

Joana - Eu estou ouvindo latidos de cachorro

Maria - Aqui por perto tem um espojado de jegue

Narradora – Elas foram até o espojado e ficaram com muito medo, por que viu o pé de árvore todo arranhado

Maria – Eu acho que realmente existe lobisomem

Maria - Como vamos saber se eles não aparecem

Narradora – Nesse mesmo momento apareceram vários lobisomem para pegar as crianças mas não conseguem pegá-las e foram atrás de morcegos para comer, e as crianças nunca mais duvidaram da existência do lobisomem. Depois que eles criaram a estória sobre a *semana santa* eu pedi para eles andarem ocupando os espaços vazios e com o personagem e experimentando as diferentes formas de andar do personagem. Ensaíamos a peça que eles criaram fizemos uns três ensaios depois fomos procurar as roupas para na próxima aula apresentar.

Aula 05

DATA. 18-03-04

No primeiro momento nós acordamos o corpo, fizemos a brincadeira do hoppe para aquecer o corpo depois fomos fazer a brincadeira do pegador de tartaruga que é uma brincadeira que trabalha os planos principalmente o plano baixo e também a incorporar o personagem. Depois dessa brincadeira nós fomos para a varanda para trabalhar os espaços vazios no início eu pedi que eles andassem dando o menor passo possível e ocupando espaço, depois dando o maior passo possível e ocupando espaço. Começamos a andar pelo espaço com vários sentimentos: tristeza, raiva e por último com alegria e pedi para eles perceberem como o corpo estava reagindo com cada sentimento, se estava tenso ou solto ainda no espaço eu pedi que eles segurassem na mão do colega mais próximo para fazer a brincadeira do escultor, cada dupla será numerada pelo número um e dois. O número um representa o escultor e o número dois representa a massa de modelar. O escultores dão vida a massa, criam esculturas, depois todos passeiam pelo espaço, galeria de arte, e observar as demais esculturas, explorando sua forma, seu plano, sua expressão e etc. Depois da *visita a galeria de arte* todos voltam para perto da sua obra de arte e inverte-se os papéis, *escultor* e *massa de modelar*. Após fazermos esses exercício fizemos uma roda para trabalhar sobre o tema sugerido por eles que foi montar uma *peça de Teatro já escrita*. Pedi que cada um levasse para casa uma peça de Teatro e lessem e escrevessem o comentário. Antes de entregar os livros eu falei sobre alguns autores que foram importantes na história do Teatro como: Maria Clara Machado, Zuleika de Melo entre outras . Então eu entreguei os livros e expliquei como se ler uma peça de Teatro, que primeiro tem os personagens que fazem parte da peça e depois começa a estória com a fala de cada personagem. Bel levou a peça *O menino e Vento* de Maria Clara , Tenzim levou a peça do *Coelho Boa Vida*, Eniele levou a peça *A Traição nas Terrinhas do Coelho*, Caique levou a peça *O Bolo Bolado*, Jeovane levou a peça *O coelho e as flores*, após a distribuição dos livros pedi para eles não esquecerem de escrever o que acharam da estória.

Aula 06

DATA: 25-03-04

Começamos em um círculo espreguiçando, cada um fazendo o movimento de alongar o corpo, fizemos a brincadeira do bane no inicio eles não estavam entendendo mais no decorrer eles foram compreendendo e começaram a fazer. Fizemos a brincadeira do *macaco* onde uma pessoa ia para o centro fingindo ser o macaco e os demais faziam perguntas como por exemplo: o que mais gosta de comer ,qual o nome , onde mora etc. Depois pedi que eles andassem pelo espaço e que cada um procurassem um lugar perto da parede para fazer o exercício de dicção, na medida que eles fossem aproximando na parede era para pronuncia uma frase em voz baixa com os dentes travados e na medida que ia se afastando da parede era para aumentar o tom de voz. Esse exercício foi feito para trabalhar a progressão da voz, que quando estamos em cena não devemos falar gritando e nem baixo demais e sim num tom normal no qual as pessoas que estão perto consigam ouvir e as que estão longe também. Em seguida fomos sentar em um círculo para ouvir os comentários das peças levados para casa, apenas Bel, Tenzim e Eniele fizeram o comentário. Após os comentários eu dividi em três grupos pedi que cada um criasse uma cena sobre cada peça. Eniele, Gleissiane e Caique fizeram sobre *A traição das terrinhas do coelho*, Bel, Valéria e Alibertina fizeram sobre *O menino e o vento* e Tenzim, Jeovane e Ruda fizeram sobre *O coelho boa vida*. Todos eles apresentaram e pediram para apresentarem com as roupas dos personagens. Então fomos para a *Sala de Arte* e pegamos as roupas, todos se vestiram e cada grupo se apresentou depois comentamos. Tenzim disse que adorou fazer *o coelho* pois ele é muito preguiçoso igual ao coelho, mais que a lição é muito boa e

serviu pra ele, Eniele adorou fazer *o coelhinho* que é o animal que ela mais gosta, Bel disse que não gostou muito de fazer *o vento* por que ficou com vergonha de fazer os movimentos, Caíque disse que adorou fazer *o lobo* por que é muito feroz e brabo mais não queria que ele fosse preso no fina depois que todos comentamos organizamos as roupas , a sala e terminamos a aula.

Aula 07

DATA: 01-04-04

Primeiro momento acordar o corpo com a seqüência da yôga, fizemos a brincadeira de imaginar que a fruta que cada um mais gostava estava pendurada lá no alto e que para alcança teria que esticar o corpo o máximo e ficar de ponta de pé e imaginar que a fruta caiu no chão e o corpo descia junto esse exercício era feito utilizando a respiração inspirando e espirando. Ainda no círculo para aquecer a voz passando a língua na gengiva três vez para um lado e três para o outro, com os dentes travados fizemos a brincadeira de *fulano comeu o pão na casa de João*, fulano é um aluno; O grupo fala; - Jeovane comeu pão na casa de João, Jeovane responde: - quem? eu! o grupo fala; - sim você! E ele responde; - eu não! O grupo pergunta;- então quem foi? Aí Jeovane fala o nome de um colega; - foi Libertina e assim continua até que a maioria ou todo o grupo *tenha comido o pão da casa de João*. Brincadeira. Depois a gente fez a brincadeira do ônibus, os meninos não compreenderam muito bem essa brincadeira. Depois nós fomos para o círculo e eu li a peça de Teatro Flicts de Ziraldo. Após a leitura da peça pedi que eles fizessem um desenho e escrevesse sobre a cor que mais gostou para conversarmos na próxima aula.

Aula 08

DATA: 15-04-04

Começamos a aula alongando cada parte do corpo: cabeça, ombro, braços, mãos, tronco, bunda, joelhos e pés. Depois fizemos a brincadeira *um dois tocou no chão*, para aquecer o corpo em seguida pedi para irmos para o campo para fazer a brincadeira de *mamãe eu quero chegar* essa brincadeira serve para trabalhar a ocupação do espaço vazio, planos baixo, médio e alto após fazermos a brincadeira, ainda no campo, fizemos a brincadeira *do onde ,quem e o que* do jogo teatral de Spolin. Dividi em trio e pedi para cada grupo apresentasse uma ação cênica sem fala e o grupo platéia identificasse *onde, o quem e o que*, na cena apresentada. Após a primeira etapa pedi que todos os grupos construíssem um pequeno diálogo para a cena e apresentassem com fala. A partir dessa idéia montamos a peça sobre o *dia do índio* que ficou assim:

Valeria - Tangera vem ajudar eu descascar as espigas de milho

Câmera - Taiti eu não posso agora, pois tenho que pegar a lenha para fazer a fogueira que tá quase na hora da nossa dança.

Eniele - É mesmo nossa dança é muito importante pois temos que invocar o Deus Sol para ele ajudar na caça.

Alibertina: Não podemos de invocar nossa mãe Terra para ela nos ajuda numa boa colheita

Gleissiane - É melhor nós começarmos logo a dança e vamos cantar *teatea* (em círculo quando elas começam a cantar chegam os portugueses).

Portugues1 - Terra vista, lugar lindo tem muita riqueza

Portugues2 - Muita mata! Muito ouro! Vamos nos da bem

Portugues3: Vamos voltar para pegar um barco potente assim poderemos levar muita coisa (eles saem e os índios ficam assustados. Depois os portugueses voltam com bijuteria para trocar por ouro e diamante. Os índios sem saber que estão sendo enganados dão todo o ouro e o diamante. Depois os portugueses começam a chicoteá-los e matam alguns índios e passam a tomar conta da terra dos índios. Os índios que sobraram tem algo a dizer ao homem branco.)

Tangera - Índio não gosta de homem branco, homem branco destruiu cultura de índio, matou índio, roubou terra de índio, índio não tem lembrança boa de homem branco.

Ensaíamos a peça para apresentar no dia do índio.

Aula 09

DATA:22-04-04

No primeiro momento eu pedi as crianças para elas deitarem na esteira para nós fazermos massagem um no outro. Eniele pediu para fazer o exercício em dupla porque ficaria mais fácil então eu fiz. Depois fizemos a brincadeira de passar um por cima do outro, no começo os meninos ficavam com vergonha mais depois começaram a se soltar, fizemos esse exercício umas três vezes, em seguida eu pedi para fazermos uma roda para aquecer a voz depois brincamos com o jogo das vogais de falar expressando sons com as letras em seguida eu pedi para os meninos andarem pela sala ocupando os espaços vazio e então eu fiz a brincadeira de imaginar que eles eram animais e que estavam com muita fome na floresta e que cada vez mais a fome ia aumentando e que

eles iam ficando ferozes e que a raiva ia deixando eles com vontade de andar mais apressado para encontrar comida até que então eles encontrava com um animal que seria o alimento do dia deles. Depois fomos para a roda para falar sobre a apresentação do *dia do índio*, Valéria disse que não gostou muito porque Ruda que fazia parte da apresentação na hora desistiu e deixou todo mundo na mão, Tenzim disse que gostou muito porque ele fez o papel do português que roubava todo o ouro e o diamante do índio e Alibertina disse que ficou com um pouco de vergonha os outros falaram que gostaram. Para fechar pedi para cada um fazer uma poesia sobre peça Flicts.

Aula 10

Data 29-04-04

Iniciamos nossa aula acordando o corpo, depois fazemos umas brincadeiras de aquecer o corpo, *o hoppe, a brincadeira da palma, o coelhinho sai da toca*. Em seguida fizemos um aquecimento cênico nesse aquecimento trabalhamos a ocupação dos espaços vazios, os planos e o corpo. Depois desse processo fizemos um Jogo Teatral em seguida partimos para as improvisações em cena. Como estamos com a proposta de montar a peça *Flicts* que eu contei em sala de aula. As crianças gostaram muito da história de *Flicts*, porém o aluno Tenzim queria que montássemos a peça *o coelho boa vida* então eu sugeri que ele lesse a peça mais uma vez para na próxima aula contar para as crianças, mas os alunos que estavam em sala não concordaram pois já tinham ouvido a história do *coelho boa vida* e preferiam a história de *Flicts*. Então Tenzim disse que não tinha problema por que ele também gostou da peça *Flicts*. Depois de ter lido a história para eles eu perguntei qual a cor que eles mais gostaram, Bel disse que se identificou com a cor verde que é um personagem que apronta uma safadeza com *Flicts*, Ruda disse que gostou do vermelho por ser uma cor forte e viva, Eniele se identificou com o azul claro por que ela adora ver o céu azul claro, Geovane disse que se identificou com a cor azul escuro porque além do céu azul o mar também é azul, Gleissiane disse que se identificou com o amarelo por ele ser metido e ser da cor do Sol, Samira gostou da cor lilás por que quando chega a época da quaresma tudo fica lilás e mais bonito, Tenzim gostou da cor branca por ser uma cor onde dar para escrever ou desenhar qualquer coisa, Valéria disse que gostou do marrom que é a cor da terra e da árvore, Alibertina disse que gostou do laranja que é uma cor muito viva e é a cor da laranja. Além do branco Tenzim também se identificou com dono da caixa de lápis de cor que é o senhor Johann Faber por que ele é um personagem muito engraçado e preocupado com suas cores. Nesse mesmo dia eu pedi para eles desenharem algo que retratassem a cor de cada um. Na aula seguinte no momento de improvisações eu levei a primeira cena da peça e li para eles. Depois formamos dois grupos para trabalharmos o texto de *Flicts*. Dei para cada grupo uma cena da peça *Flicts*, a mesma cena, e pedi para eles montarem a cena, primeiro sem fala depois com fala). Foi interessante ver os dois grupos montando a mesma cena, com resultados diferentes. Trabalhamos duas cenas, fora da seqüência do texto, As duas cenas foram trabalhadas por todos os alunos, a cada exercício de improvisação eles trocavam de personagens. Tivemos uma aula bem produtiva..

RELATÓRIOS DA QUARTA SÉRIE

Aula 01

11-02-04

No primeiro dia de aula fizemos uma brincadeira de apresentação com a bola pedi para cada um dizer o nome e o que mais gostava depois passar a bola para o próximo. Essa brincadeira eu fiz para conhecer melhor cada um, após a brincadeira pedi para acordar o corpo, os meninos ficaram inquietos então eu perguntei de que eles queriam brincar. Samiro sugeriu a brincadeira do cacique então eu perguntei aos demais se eles queriam brincar e todos aceitaram. Então fomos brincar, eles não queriam mais parar. Em círculo fizemos o aquecimento de voz, fingíamos que estávamos mascando chiclete, depois pedi que cada um falasse uma frase com os dentes travados. Depois que todos falaram a frase com os dentes travados pedi para eles passarem a língua três vezes para um lado e três vezes para o outro e depois engolir a saliva em seguida eu pedi para eles andarem pela sala ocupando o espaço vazios de vez em quando eu pedia para congelar e se perceberem no espaço foi meio complicado fazer essa atividade por que eles não se concentravam, não levavam a sério e ficava um montando em cima do outro, as meninas participaram. Mesmo com as dificuldades eu consegui fazer a brincadeira da palma que fez com que eles se concentrassem mais. Depois dessa atividade eu fiz com eles a brincadeira da *família Pereira* que é assim: cinco ou mais crianças ficam fora da sala as outras crianças ficam sentadas na esteira formando a platéia, uma criança da platéia vem para o palco e chamaremos uma a uma as crianças que estão fora, quando a 1ª criança entrar a colega que está no palco imitará seus gestos, suas expressões e quando a colega perceber que está sendo imitada entra para a família Pereira, junta-se a irmã Pereira e chama-se a próxima criança que será imitada pelas duas até que descobrir que está sendo imitada e passar a fazer parte da família Pereira e assim por diante. Depois que fizemos essa brincadeira abrimos uma roda para comentar como foi a aula. Taína disse que não gostou

muito da aula por os meninos ficaram bagunçando e a brincadeira que ela mais gostou foi a da família Pereira por que achou engraçado uma pessoa entrar em cena sem saber o que fazer e ainda o outro ficar imitando, Leda disse que não gostou da brincadeira da família Pereira porque ficou com muita vergonha de ver a platéia e não saber o era para fazer, Samiro que ficou na platéia observando disse que queria contar para elas que a Família Pereira imitava mas não falou porque ia perder a graça da brincadeira. Depois terminamos a aula.

Aula 02

08-02-04

Hoje os alunos estavam muito agitados. Eles ficavam com gracinha então eu falei que quem não quisesse participar da aula ficasse observando a aula na carteira. Então Sérgio, Samiro, Juciano e Janailton ficaram observando. Depois de acordar o corpo eu fiz a brincadeira do hoppe ai os meninos disseram que queriam participar e que não iriam bagunçar então fizemos a brincadeira em seguida fizemos o aquecimento. Depois fizemos a brincadeira da árvore brincalhona em que ficam seis pessoas fingindo que são árvores e as outras são crianças que irão ficar embaixo das árvores descansando e depois de um certo tempo as árvores começam a cutucar as criança e as crianças pensam que é um fantasma e começam a ficar com medo, depois volta para brincadeira e quem foi árvore passa a ser crianças. Nessa brincadeira eu percebi que todas as crianças participaram, levaram a sério estavam inteiras na brincadeira. Depois ficamos na roda para falar sobre o *bloco do brilho*. Antes contei para eles um pouco do carnaval de Palmeiras: - que antigamente que as pessoas saiam fantasiada pelas ruas, alguns se fantasiavam de capa preta que era um grupo que saía assustando as pessoas que eles encontravam na rua. Tinha também o *Bloco das Margaridas* que era as mulheres que saiam vestidas de flores. Eu falei para eles que quem tinha me contado sobre o carnaval de Palmeiras foi uma mulher de Palmeiras que tinha participado do carnaval há mais ou menos 40 anos atrás e que ela disse que hoje o carnaval é só trio elétrico e que tudo isso só ficou no passado, porque o povo deixou de lado o mais bonito que é se fantasiar. Depois que eu falei um pouco sobre o carnaval Janailton falou que queria se fantasiar de *Capa Preta*, Sérgio, Samiro, também pediu para se fantasia de *Capa Preta* e também pediram para usar máscaras, queriam sair assustando as pessoas. As meninas disseram que queriam se fantasiar de bailarinas. Fomos pegar nossas fantasias, enquanto procurávamos as fantasias conversávamos e um aluno de outra turma perguntou se eles iriam apresentar alguma coisa e Samiro respondeu dizendo que ia apresentar o personagem e que uma apresentação não precisa ser só de falar porque o personagem já estava sendo a própria apresentação. Em um momento Sérgio disse assim: *se toda aula de Teatro fosse apresentar eu queria que tivesse aula de Teatro todo dia* e Janailton completou dizendo que era bom mesmo porque eles podiam inventar e Juciano disse assim: *quando agente inventa fica melhor*. Depois dessa fala deles eu percebi o quanto era importante para eles o momento de improvisação, onde eles próprios colocavam suas idéias sem que ninguém as julgassem se estavam certas ou erradas e também a importância de apresentar a cena que eles tinham feito.

Aula 03

03-03-04

No primeiro momento acordamos nossos corpos. No campo fizemos o exercício do caracol depois a brincadeira do *bane-bane*, para concentra, por que os meninos estavam dispersos. Fizemos a brincadeira de *mamãe quero chegar*. Essa brincadeira trabalha o espaço, respeita os limites e gasta energia fizemos a brincadeira duas vezes e eles ainda queriam mais. Depois nós fizemos a brincadeira *o espelho*, pedi para eles ficarem em dupla e se desse o número um ou dois, o número um seria o espelho e o número dois seria a pessoa que se olhava no espelho, depois troca-se os números. Esse exercício não foi bem aproveitado, os meninos ficaram esculhambando, ficavam fingindo que estavam cagando, bufando, coçando o saco para os outros colegas olharem e perder a concentração e virou uma bagunça daí eu mudei a atividade e fomos fazer a brincadeira do ping-pong. Como eles já conheciam a brincadeira não precisei explicar outra vez e eles brincaram. Depois dividi em dois grupos e pedi para improvisar sobre o que aconteceu no *bloco do brilho*. Depois que eles terminaram de improvisar nos organizamos para as apresentações O grupo de Janailton apresentou uma cena em que todos eles ficavam escondidos e Janailton fingia que estava dormindo e vinha Leda e tropeçava em Janailton sem vê-lo e ele começava a levantar devagarzinho e assustava ela e os outros que estavam escondidos também vinham e começavam a assustar as crianças que estavam por perto. O outro grupo apresentou a cena em que umas mulheres vinham distribuir pipocas para as crianças e Taína foi pegar pipoca e deu uma trombada com Nelma e Nelma disse “você quase arrebenta o cacau sua desesperada por causa de pipoca”, Taína ficou com raiva e ficou no canto chorando e todos os outros ficaram rindo da cara dela. Após as apresentações fomos fazer uma avaliação de como foi a aula. Janailton disse que adorou a parte de apresentar por que tinha sido uma historia que tinha acontecido com eles e que eles trouxeram para improvisar, Taína disse que foi bom ela ter feito o papel de Joanita por que só assim a gente sente na pele do outro. Os outros falaram que a aula foi boa, fora a bagunça dos meninos e Juciano respondeu: *gatinhas a aula precisa a ficar um pouco mais bagunçada para ficar divertida*. Terminamos nossa aula.

Aula 04

17-03-04

Nesse dia os alunos estavam muito despeço, no primeiro momento um grupo ficava com gracinhas e outros falando que queriam era namorar então eu falei que quem não estava com vontade de fazer a aula poderia ficar fazendo atividade com Nadilza então Janailton, Sergio, Samiro, e Juciano foram ficar com a professora Nadilza. Eu continuei a aula fomos fazer uma brincadeira de aquecimento fizemos a brincadeira do *coelho saiu da toca* só que fizemos de uma forma diferente ao invés de ser só coelho eu pedi para cada um escolher o animal que mais gostava e passar a ser esse animal, Taína escolheu o cavalo, leda escolheu a galinha, Cinéia escolheu o pato, Naiana escolheu a cobra Gil escolheu o tigre, Mateus escolheu o lobo. depois que todos escolheram qual animal que iria ser eu expliquei que quando o animal fosse para toca do outro ele deixaria de ser o animal anterior e passava a ser o animal que habitava a toca. e para facilitar eu pedi para cada um colocar o nome do animal dentro da toca. Foi muito legal porque eles fingiam que eram os animais e soltavam sons e ruídos, também podemos trabalhar os planos: baixo quando era cobra, médio quando era o cachorro e alto quando era o lobo, o gorila... Depois pedi para eles caminhassem ocupando os espaços vazios e em vez em quando pedia para congelar e se observarem no espaço, se estavam ocupando bem o espaço em seguida pedi para eles caminharem de ponta de pé e perceber como o corpo ficava quando estava assim, pedi para andar com o calcanhar e observar se o corpo mudou se estavam se sentindo incomodados, depois pedi que andassem lateral de fora do pé e depois com lateral de dentro do pé. Em seguida eu pedi para eles imaginarem que estavam andando no meio dos espinhos, depois que estavam andando no meio do chiclete e depois que estavam andando no chão ensaboadado. Quando terminamos essa atividade pedi para fazermos uma roda para comentarmos sobre a semana santa e eu perguntei para eles como se comemorava a semana santa no Vale do Capão. Taína disse que as crianças iam para casa da madrinha para dá benção e ganhar presente Naiana disse que ia para a casa da madrinha almoçar com ela, Cinéia disse que a comida da semana santa era angú, arroz, feijão, salada, macarrão e o mais importante era o peixe porque não podia comer carne no dia da semana santa, Rizon falou que na semana santa também tinha lobisomem e pegava as crianças que não era batizada. Depois que todos falaram um pouco eu pedi para eles pesquisarem em casa com os pais para na próxima eles apresentarem as informações pedidas.

Aula 05

31-03-04

Em um círculo para acordar o corpo começamos movimentando o pescoço e a cabeça, depois os ombros fazendo o movimentos para frente e para atrás depois o tronco e a cintura depois a bunda e os joelhos e os pés. Fizemos também o exercício de um segurar na mão do outro e fazer movimentos para frente e para atrás sem cair no chão e apoiando-se no colega. Depois eu fiz um aquecimento de voz mexemos com a boca e fizemos caretas e depois cada um falou uma palavra com os dentes travados e os outros repetiam. Depois eu fiz a brincadeira do “comer pão na casa de João”, que é assim: Uma pessoa começa e fala assim Fulana comeu pão na casa de João. Fulana responde: - Quem? Eu? Todos respondem: - Sim: Você. Fulano responde: - Eu, não. Todos respondem: - Então quem foi? Fulano responde: - Foi Sicrana... e assim continua, essa brincadeira é musical, durante a fala cantada se bate palma também. Depois pedi para caminharem observando e procurando ocupar o máximo os espaços vazios, pedi para eles andarem com os diversos sentimentos: tristeza, raiva, alegria e outros. Depois pedi para caminharem, congelarem e dá a mão ao colega mais próximo formando duplas e se numerando de 1 ou 2 e ficar um de frente para o outro. O número 1 seria o artista que iria fazer uma escultura e o número 2 seria a argila que seria modelada, transformada em obra de arte, depois de todos olharem, admirarem as esculturas voltam para perto de sua obra e troca de números, inverte as funções. Todos já conheciam esse jogo. Leda esculpiu uma mulher com uma bacia de roupa, tivemos uma variedade de esculturas em vários planos. Fizemos uma roda para falar como foi a aula, Samiro disse que gostou da brincadeira de “comer pão na casa de João” e não gostou muito da brincadeira do escultor porque ele ficou com vergonha de tocar no colega para fazer a escultura e também não gostou de homem ficar pegando nele. Naiana disse que gostou da brincadeira dos sentimentos porque na hora que ela estava de verdade ela ficava com vergonha de mostra ela guardava e quando foi na brincadeira ela se soltou toda. Sérgio disse que não gostou porque na hora da brincadeira do escultor os meninos ficavam dando risadas e ele não conseguiu se concentrar, os outros disseram que não queriam falar. Passamos a trabalhar o tema improvisarmos. Perguntei a eles se tinham pesquisado com os pais sobre a semana santa, e eles disseram que o que os pais deles falaram eles já sabiam. Então propus que um grupo trabalhasse com o tema *Comida Da Semana Santa* e o outro grupo com o tema *lobisomem*. Dei dez minutos para cada grupo improvisar e apresentar como já estava na hora de ir para o intervalo deixamos para continuar na próxima aula.

Aula 06

07-04-04

Nesse dia acordamos o corpo, fizemos o aquecimento cênico depois eu dei dez minutos para cada grupo improvisar sobre seu tema em relação a semana santa. Quando todos terminaram pedi para o grupo que ficou

sendo platéia para que respeitarem o trabalho do colega, que observasse como eles estavam na cena e que acima de tudo levassem a sério e que no momento da apresentação não é hora de ficar dando risadas com a intenção de perturbar. As apresentações ficaram mais ou menos assim: Leda entrava e chamava a mãe dela para reparar a comida da semana santa depois entrava a mãe e pedia para a filha ir comprar fubá para fazer o angu e chegava a afilhada para pedir a benção e ela dava a benção e ficava esperando um presente então o pai ia no galinheiro e pegava uma galinha cheia de belga e dava para a afilhada e ela saía com raiva porque ele tinha prometido era uma calcinha. depois disso a mãe chama o pai para comer e ele diz que só vai se tiver peixe e ela responde claro que tem pois o peixe não pode faltar no dia da semana santa e todos comem e depois vão descansar porque comeu demais. Quando eles terminaram de apresentar eu pedi para o outro grupo comentar como foi a apresentação: Taína disse que achou muito engraçada o homem cortando a lenha parecia que ele estava cortando de verdade mas não gostou da filha porque ela ficava muito quieta e deveria ficar com mais raiva porque ela não ganhou o presente que queria. Naiana disse que adorou o papel da mãe fazendo comida porque ela adora fazer papel de mãe. Rizon disse que parecia o pai dele cortando a lenha e que ficou engraçado. Janailton disse que não entendeu direito porque estavam falando muito baixo. Depois que todos comentaram eu fui com eles escolher as roupas para fazermos a apresentação para as outras turmas.

Aula 07

14.04.04

Nesse dia eu comeci a aula pedindo para eles deitarem nas esteiras para ouvirem uma estória que eu tinha para contar sobre a onça e a chuva: - a onça disse que iria assustar uma tribo de índio para eles ficarem com medo e ir embora, mas a chuva falou para a onça que os índios não tinha medo de animal e que eles tinha medo era da chuva, então a chuva e a onça resolveram pegar uma aposta para verem de quem os índios tinham mais medo. Então a onça foi até a tribo e começou a uivar o índio falou para o seu filho ir atrás da onça para brincar com ela porque já fazia um tempo que ela não aparecia por ali, de repente a chuva apareceu e começou a chover, então o índio gritou para seu filho entrar para a toca porque eles temiam a mãe chuva. Desse dia em diante a onça entendeu que a chuva era um elemento muito importante para os índios e que ela também era mas que os índios tinham medo mesmo era da chuva. Depois que eu contei a estória eu pedi para eles irem espreguiçando e ficando na base e espreguiçamos, os meninos disseram que queriam ficar ouvindo estórias até a aula acabar. Fizemos o exercício do caracol de descer, enrolar, até embaixo e ir subindo, desenrolando, devagarzinho e a cabeça é a ultima última parte que levantamos. Fizemos um aquecimento de voz e fiz a brincadeira de falar línguas estranhas sem que ninguém entendesse. O objetivo era fazer com que eles falando uma língua estranha eles ficavam mais a vontade para explorar diferentes formas de falar e assim de articular além de melhorar a pronúncia. Mateus sugeriu criarmos a cena para o dia do índio a partir da estória que eles tinham escutado no início aula. Então eu dividi a sala em dois grupos e pedi para eles conversarem sobre a importância do índio, como vivem os índios, o que eles comiam eles disseram que já sabiam pois a professora Nadilza estava fazendo a pesquisa sobre os índios com eles. Um grupo apresentou uma cena sobre a estória da *A Chuva a Onça e o Índio*, outro grupo apresentou sobre a estória de uma índia que queria casar com o índio Ingará só que para casar ela teria que encontrar o caminho certo porque tinha três caminhos, então ela resolveu seguir o caminho onde tinha umas penas porque os índios gostavam muito de pena, só que ela foi parar na casa do urubu e o urubu estava mesmo procurando uma mulher para casar e a mãe do urubu falou para ela ficar porque o urubu iria trazer uma deliciosa caça e então ela resolveu esperar só que quando o urubu chegou ele trouxe um monte de bicho podre então a índia fugiu para tentar encontrar o caminho certo para encontrar o seu índio Ingará, ela viu um outro caminho com muita pena e pensou que aquele caminho poderia dar na casa do seu índio só que o caminho dava na casa do gambá e o gambá estava na caca e só sua mãe estava em casa, quando Ingará perguntou se aquela casa era do Ingará a mãe do gambá falou que sim pois queria logo que seu filho arrumasse uma mulher e então convidou a menina para entrar porque seu filho já iria chegar quando o gambá chegou a menina saiu correndo porque tinha percebido que a mulher tinha lhe enganado e então só lhe restou um caminho e ela foi já desanimada só que encontrou o índio. Quando Ingará acendia uma fogueira o índio Ingará a viu e pediu-lhe para ela morar com ele para sempre na oca e ela aceitou. Depois que todos os grupos apresentaram eu pedi para fazer uma roda para nós comentarmos como foi a aula e a apresentação. Sérgio disse que gostou de fazer um Teatro sobre o índio porque eles são muito importantes na nossa vida e agora já não tem quase índio. Samiro falou que não gostou muito de fazer o papel do gambá porque as pessoa poderia ficar pensando que o gambá era fedorento e eu falei que ele não deveria se incomodar porque era o personagem que ele estava fazendo, não era ele. Naiana disse que gostou de fazer o papel da mãe do urubu só que achou um pouco estranho urubu ter uma mãe tão preocupada com o filho urubu. Taína disse que os meninos ficaram muito embolados na apresentação. Depois que eles falaram eu pedi para fazer uma roda e fechar os olhos e que eles pensassem em uma coisa boa para passar essa coisa boa através da energia.

Aula 08

28-04-04

Nesse dia nós acordamos o corpo, só que os meninos não queriam participar do acordar o corpo porque disse que não iria acordar o corpo porque era coisa de mulher. Então eu disse para eles que era muito importante acordar o corpo para depois nós seguirmos com as outras atividades. Mesmo assim eles não quiseram participar. Fizemos um aquecimento de voz e pedi para eles caminharem pela sala para fazermos a brincadeira da palavra para ajudar no aquecimento de voz, na brincadeira alguns ficaram com vergonha de brincar com a palavra. Depois eu pedi para eles caminharem ocupando os espaços vazios só que os meninos ficavam andando junto e falando que iriam dá beijos nas meninas e eu pedi para eles andarem sem ficar com conversa paralela e eu pedi para eles andarem bem devagar e procurando ocupar os espaços vazios e observar como o corpo ficava e depois eu pedi para eles andarem dando o passo bem grande ocupando o maior espaço só que um ficava chutando o pé do outro, eu pedi para eles terem mais cuidado com o colega. Depois fizemos a brincadeira da máquina onde um voluntário ia até o palco e fazia um som e um movimento que se repetia, o outro ia e fazia um outro movimento com outro som que complementasse o anterior e assim a cada pessoa, cada peça da máquina e assim no final formava-se a máquina. Depois pedi para eles falarem como foi a apresentação do dia do índio. Sérgio disse que não gostou porque quando ele estava apresentando porque os meninos que faziam parte da cena e ainda não tinha entrado ficavam conversando e atrapalhou. Naiana disse que gostou porque eles tinham ocupado bem os espaços na hora de apresentar a cena. Depois eu falei que nós a escola ia comemorar o dia das mães e perguntei se eles tinham alguma idéia... Taína perguntou porque não fazia um Teatro de bonecos. Quando Taína terminou de falar os meninos já queriam ir buscar os bonecos para apresentar e eu falei que primeiro nos iríamos montar as cenas e depois eu ia buscar os bonecos e fazer um palco próprio para apresentar e mostrar como se usa um boneco. Pedi para eles se dividirem em grupo e montar a cena sobre o dia das mães, enquanto isso eu fui pegar os bonecos e fui montar um palco próprio para os bonecos. Quando eles terminaram eu pedi para eles ficarem na platéia e eu mostrei como usar o boneco e pedi para um de cada vez vestir o boneco na mão enquanto isso eu orientava o manuseio do boneco. Depois que todos aprenderam eu pedi para um grupo ir procurar um boneco que lhe interessasse e criasse um nome para o boneco, se quisesse, para ajudar na hora na apresentação. Eles fizeram uma cena em que uma mãe ficava muito triste porque não ganhava nenhum presente no dia das mães, porque suas filhas não tinham dinheiro e então uma amiga da menina disse que não precisaria ter dinheiro para dar um presente para a mãe poderia fazer uma flor de origami, dar um abraço e a mãe iria adorar. Então a menina resolveu seguir o conselho dos amigos e deu uma flor e um grande abraço na mãe e a mãe ficou muito feliz. Eles fizeram muito bem o Teatro de boneco, criaram vozes para os bonecos, improvisaram quando um não sabia o que falar o outro puxava papo dentro do assunto. O outro grupo apresentou sobre a vergonha de dá parabéns no dia das mães porque a mãe não deixava eles nem chegar perto dela e dizia que não sabia para que tinha tanto filho, porque nenhum lembrava que ela existia. então os filhos resolveram se juntar para fazer um bolo para dar para mãe e cada um foi pegar o ingrediente para fazer o bolo e quando eles terminaram de fazer o bolo eles chamaram a mãe, cantaram parabéns e ela ficou toda feliz e disse que as pessoas que ela mais amava na vida eram os filhos. Depois que todos apresentaram fomos comentar sobre a apresentação. Mateus disse que já tinha feito apresentações com Teatro de boneco, ele deu o nome para o boneco dele de Zé Bobão e ele adora ajudar as pessoas e foi por isso que ele ajudou a menina a dá um presente para a mãe sem precisar comprar. Gil falou que gostou muito de fazer o Teatro de bonecos porque ele é uma pessoa tímida e quem iria aparecer na hora da apresentação era o boneco. Janailton disse que parecia que era de verdade quando ele estava dando vida para o boneco e parecia que não era ele. Cinéia disse que gostou na hora que os bonecos pegava os ingredientes para fazer o bolo. Rizon disse que gostou porque no Teatro de boneco quem fazia com que os personagens se mexessem era as mãos. Os outros não quiseram falar só disseram que gostaram e assim terminamos nossa aula.

ANEXO E – Planos de aulas

Planos de aulas da terceira série

Data: 12-02-04 Aula 01

- 1- Acordar o corpo
- 2- Exercício da mola
- 3- Estória do gato furioso
- 4- Brincadeira do dono da rua
- 5- Apresentação com objeto
- 6- Desenho da aula

Data: 19-02-04 Aula 02

- 1- Acordar o corpo
- 2- O corpo no espaço cênico
- 3- Brincadeira da palma
- 4- Brincadeira de imaginação
- 5- Roda para escolher a fantasia do carnaval
- 6- Ensaiar a as musicas do carnaval

Data: 04-03-04 Aula o3

- 1- Acordar o corpo
- 2- Trabalhar a respiração
- 3- Dicção
- 4- Brincadeira da palavra
- 5- Caminhar ocupando os espaços vazios
- 6- Brincadeira do ping- pong
- 7- Exercício do espelho
- 8- Trabalhar o tema da semana Sant

Data: 11-03-04 Aula o4

- 1- Acordar o corpo
- 2- Brincadeira do bane
- 3- Criar a estória do lobisomem
- 4- Andar ocupando os espaços vazios
- 5- Construção dos personagens
- 6- Ensaiar a historia do lobisomem

Data: 18-03-04 Aula o5

- 1- Acordar o corpo
- 2- Brincadeira do hoppe
- 3- Brincadeira do pegador de tartaruga
- 4- Andar ocupando os espaços vazios
- 5- Trabalhar os sentimentos
- 6- Brincadeira do escultor
- 7- Roda para decidir qual a peça que cada um iria levar para ler em casa
- 8- Lembrar de fazer o comentário sobre a peça que leu

Data: 25-03-04 Aula o6

- 1- Acordar o corpo com cada um fazendo um exercício
- 2- Brincadeira do bane
- 3- Brincadeira do macaco e o dinheiro
- 4- Andar ocupando os espaços vazios
- 5- Exercício de dicção- projeção de voz

- 6- Comentário sobre as peças de Teatro que levaram para casa
- 7- Construção de cenas sobre as peças que eles leram
- 8- Apresentação das cenas com as roupas
- 9- Comentário sobre as cenas

Data: 01-04-04 Aula 07

- 1- Acordar o corpo com a seqüência da yôga
- 2- Aquecimento de voz com os dentes travados
- 3- Brincadeira de comeu pão na casa de João
- 4- Brincadeira do ônibus
- 5- Contar a estória de Flicts
- 6- Escrever o que mais gostou da história

Data: 15-04-04 Aula 08

- 1- Acordar o corpo
- 2- Brincadeira de um dois tocou no chão
- 3- Mamãe quer chegar
- 4- Brincadeira de onde? Quem? E o que?
- 5- Montar a cena sobre o dia do índio
- 6- Ensaiar a cena para apresentar no dia do índio

Data: 22-04-04 Aula 09

- 1- Massagem
- 2- Passar um por cima do outro
- 3- Aquecimento de voz
- 4- Andar ocupando os espaços vazios
- 5- Brincadeira de imaginação
- 6- Avaliação sobre a apresentação do dia do índio
- 7- Fazer uma poesia sobre a cor do personagem Flicts

Data: 29.04.04 Aula 10

- 1- Acordar o corpo
- 2- Brincadeira do coelhinho sai da toca
- 3- Aquecimento cênico
- 4- Leitura da peça Flicts
- 5- Construção de duas cenas da peça Flicts com três cores

- Plano de Aulas da quarta série

Data: 11-02-04 Aula 01

- 1- Apresentação com a bola
- 2- Brincadeira do cacique
- 3- Aquecimento de voz, com frases de dentes travados.
- 4- Andar ocupando os espaços vazios
- 5- Brincadeira da família Pereira
- 6- Avaliação sobre a aula

Data: 18-02-04 Aula 2

- 1- Acordar o corpo
- 2- Brincadeira do hoppe
- 3- Aquecimento cênico
- 4- Brincadeira da árvore brincalhona
- 5- Roda para falar sobre o *bloco do brilho*
- 6- Falar sobre o carnaval de Palmeiras

7- Pegar fantasia

Data: 03-03-04 Aula 3

- 1- Acordar o corpo
- 2- Exercício do caracol
- 3- Brincadeira do bane
- 4- Mamãe quer chegar
- 5- Brincadeira do espelho
- 6- Brincadeira do ping-pong
- 7- Improvisação sobre o que aconteceu no bloco do brilho no carnaval
- 8- Apresentação das cenas
- 9- Avaliação sobre a aula

Data: 17-03-04 Aula 4

- 1- Coelhinho sai da toca
- 2- Caminhar ocupando os espaços vazios
- 3- Roda pra falar sobre a semana santa
- 4- Pesquisar em casa como se comemora a semana santa no Vale do Capão

Data: 31-03-04 Aula 6

- 1- Acordar o corpo
- 2- Movimentar segurando a mão do colega
- 3- Aquecimento de voz
- 4- Comer pão na casa de João
- 5- Caminhar ocupando os espaços vazios
- 6- Trabalhar os sentimentos
- 7- Brincadeira do escultor
- 8- Trabalhar as duas cenas: lobisomem e semana santa.
- 9- Avaliação

Data: 07-04-04 Aula 7

- 1- Acordar o corpo
- 2- Aquecimento cênico
- 3- Improvisar sobre o tema em relação à semana santa
- 4- Explicar a importância de respeitar apresentação dos colegas
- 5- Apresentação
- 6- Avaliação de como foi a apresentação

Data: 14-04-04 Aula 8

- 1- Ouvir estória da onça e chuva
- 2- Espreguiçar
- 3- Exercício do caracol
- 4- Aquecimento de voz com palavras estranhas
- 5- Falar sobre o dia do índio
- 6- Construção de cenas com base na história *o índio e a chuva*
- 7- Apresentação
- 8- Avaliação sobre as duas cenas

Data: 28-04-04 Aula 9

- 1- Acordar o corpo
- 2- Caminhar ocupando os espaços vazios
- 3- Brincadeira da palavra

- 4- Brincadeira da máquina
- 5- Avaliação do dia do índio
- 6- Falar sobre dia das mães

ANEXO F - Entrevistas com alunos da 3^o e 4^o série

- Bate papo dobre Teatro

Rilmar – Fale-me sobre as aulas de Teatro

Rizon, 4^a série - Tem um ano que tenho aula de Teatro com Carla. Eu gostei muito das aulas porque consegui aprender muitas coisas, a improvisar, criar personagem, a construir cenas. As aulas me ajudaram a deixar a vergonha de lado e fazer tudo. As vezes não gosto de acordar o corpo por que chego nervoso e zangado eu não conseguia me concentrar porque os meninos ficavam bagunçando e Carla ficava muito chateada e pedia para eles pararem mas tinha dia que eles não obedeciam. Gosto da aula de Carla não gosto quando ficam bagunçando e não gosto de fazer apresentação sozinho. Acho importante trabalhar em grupo por que os outros me ajudam, a gente se divide em grupo e improvisa e cria as falas. As brincadeira que mais gostei foram: o Ônibus e o Pegador de tartaruga. Gosto de ouvir histórias na aula de Carla, um dia ouvi a história a onça e a chuva. A onça falou que ia na toca do índio e a chuva falou que não era bom ela mas um dia a onça foi e pediu para o índio não maltratar ela ... Depois das aulas fiquei sem vergonha e inventava fala na hora da apresentação.. O que eu mais gostava nas aulas de Teatro era criar personagens que eu já conheço e apresentar em grupo porque eu não gosto de apresentar sozinho. As apresentações que eu mais gostei foram A onça e da chuva que apresentamos no dia do índio e a apresentação da semana santa que eu era o velhinho e o filho que virava lobisomem. Aprendi muito e gostaria que continuasse o Teatro é bom por que tem brincadeira e aquecimento

Sérgio, 4^a série - No começo eu não gostava muito da aula porque tinha muita bagunça e eu também bagunçava. Quando começou a ter apresentação eu comecei a participar mais, mas não gosto dessas brincadeiras de mulher. O personagem que eu mais gostei de fazer foi o burro, esse personagem foi da história que Carla criou, ela me chamou para eu participar porque eu queria apresentar e os outros grupos já estavam com as pessoas certas para apresentar.

Naiana, 4^a série – As aulas de Teatro me ajudaram muito porque antes eu era uma pessoa que tinha muita vergonha de falar depois das aulas eu fui me soltando e participando mais. O que eu não gostava era da bagunça, porque as vezes a aula acabava e a gente não tinha feito nada e ainda deixava Carla chateada. Gosto de fazer personagem que seja de dona de casa ou de mãe. Gosto de criar o que vou fazer, as cenas eram criadas por nós mesmas e com ajuda dos nossos pais que falavam alguma coisa para acrescentar sobre o que estamos fazendo como por exemplo: o Teatro da semana santa no Capão nós fomos perguntar para nossos pais como se comemorava, antigamente, a semana santa no Capão depois nós criamos as cenas par apresentar. O que eu mais gostei foi de trabalhar um ajudando o outro. Gostei das brincadeiras de imaginar que o chão está de diferentes formas: cheio de espinhos, cheio de argila, cheio de sabão, cheio de visgo de jaca... gostei também das brincadeiras do pegador de tartaruga, o dono da rua, o ônibus . Quero que continue tendo professor de Teatro para eu aprender mais coisa sobre Teatro.

Janailton, 4^a série - No início das aulas de Teatro eu bagunçava muito depois eu parei de bagunçar. A hora que eu mais gostava era quando eu ia criar alguma cena para apresentar o que eu mais gosto é de apresentar. Das apresentações que eu fiz a que eu mais gostei foi a do caçador que ia procurar mocó na serra mais seu amigo. Foi bom ter aula de Teatro porque além de ter apresentação também tem brincadeiras e exercícios de corpo.

Samiro, 4^asérie - Aprendi muito nas aulas de Teatro de Carla. Aprendi a criar o que eu ia falar na hora de apresentar. Quando eu esquecia o que eu ia falar na hora de apresentar eu inventava na hora, porque a cena foi eu que criei então eu sabia o que eu estava apresentando.Gostei também de fazer trabalhos com grupos porque juntávamos as idéias que cada um dava e construíamos o que iamos apresentar. Carla ajudou para as apresentações ficarem boas, ela dizia para agente falar alto, não ficar de costas sem precisão. Gostei muito de fazer o menino que era filho do lobisomem. Aprendi brincadeiras novas e muitas outras coisas. O que eu mais gosto é de apresentar.

Cinéia, 4^a série - Eu não gostei muito das aulas de Teatro porque os meninos ficavam bagunçando e não obedeciam a Carla. O que eu mais gostava de fazer era ensaiar para apresentar. Eu não escolhia com quem eu ia apresentar podia ser qualquer um. Gosto muito de fazer personagem de dona de casa e de filha. A apresentação que eu mais gostei foi a do dia do índio. Eu fazia a índia que estava procurando um marido para casar. Tomara que tenha outro professor para ter aula de Teatro. ()

Samira, 3ª série – Com as aulas de Teatro aprendi a falar mais alto nas apresentações. A hora da aula que eu mais gostava era o aquecimento cênico onde andávamos ocupando os espaços vazios e quando não estava ocupado Carla pedia para nós ocuparmos. As aulas de Teatro foram boas, tinha dia que não tinha brincadeiras porque tinha o ensaio de Flicts aí eu não gostava muito. Queria que as aulas tivesse mais tempo porque é muito pouco.

Valéria, 3ª série – As aulas de Teatro foram boas porque eu aprendi a criar personagens durante a aula, na hora da apresentar a apresentação ficava melhor. Aprendi a ouvir o que os outros colegas falavam para melhorar nossa apresentação e a falar o que eu achava sobre a apresentação dos outros. Aprendi que tem plano baixo, plano médio e plano alto, Carla falava para nós quando fazíamos a brincadeira de imaginação. Tinha hora que os meninos ficavam conversando aí a aula ficava chata.

Juciano, 3ª série – No início as aulas estavam muito ruim porque nós bagunçávamos muito aí Carla ficava nervosa e gritava com a gente. Depois foi melhorando quando Carla começou a fazer brincadeiras novas, aí todo mundo participava. Na hora de acordar o corpo só as meninas participavam e os meninos não participavam porque nós não íamos ficar requebrando que é coisa de mulher. Eu não gostava de fazer trabalho com grupo que tinha Tainá porque ela queria ser a boazona e não deixava eu falar, ela queria fazer tudo sozinha. Eu fazia trabalho com os outros grupos porque todo mundo participava. O personagem que eu mais gostei de fazer foi o lobisomem. Se as aulas tivesse tido menos bagunça nós poderíamos ter feito mais coisas. Gostei de fazer Teatro e queria que tivesse outra pessoa para continuar a dá aula de Teatro. Gosto de apresentar e ensaiar, mas ficam bagunçando na aula. A apresentação que mais gostei foi o cachorro do delegado e casamento da roça. Eu não gostei da brincadeira da tartaruga por que é muito sem graça. É bom o Teatro porque quando nós apresentamos os personagens somos nós que escolhemos eu gosto muito de fazer Teatro.

- Bate papo: Rilmar e Alberto (3ªsérie)

Rilmar- Como foi fazer Flicts, de onde veio essa idéia?

Alberto- Foi bom. Foi uma idéia maluca de Carla.

Rilmar- Vocês gostou dessa idéia maluca?

Alberto- Gostei, mas teve alguns probleminhas, alguns alunos ficavam bagunçando, não respeitavam a aula.

Vocês já tinham lido antes alguma peça de Teatro?

Alberto- Já. Li a peça de Maria Clara Machado – O Menino e o Vento.

Essa leitura foi proposta da aula de Teatro?

Alberto- Sim, Carla levou algumas peças de Teatro e nós escolhemos uma para ler em casa.

Rilmar- Depois que vocês leram o que fizeram?

Alberto- Cada um comentou sobre sua peça e depois fizemos uma cena da peça.

Rilmar- Vocês montaram a peça *O Menino e o Vento*?

Alberto- Não.

Rilmar- Você não teve vontade de encenar *O Menino e o Vento*?

Alberto- Tive. Mas, eu fiz a cena de *O Menino e o Vento*. Foi legal.

Rilmar- Por que não continuaram.

Alberto. Não sei.

Rilmar- Flicts veio depois desse trabalho?

Alberto- Sim. Carla trouxe a peça e leu para nós. Flicts é uma estória bonita. Uns não queriam montar depois começaram a querer. Outros saiam porque não queriam retomar o texto quando erravam.

Rilmar- Como vocês trabalharam com a peça Flicts, vocês ensaiavam, tinha texto, como aconteciam as aulas na montagem de Flicts?

Alberto- Agente improvisava. Também tinha texto que a gente levava para casa para estudar.

Rilmar- Você levou o texto de Flicts para casa?

Alberto- Levei o texto de Flicts para casa para estudar

Rilmar- Como você estuda o texto?

Alberto- Leio o texto vejo o que tem, como é a estória, as coisas importantes e dou minha opinião. É bom porque a gente pode inventar, normalmente a gente inventa.

Rilmar- Como ficou a peça no final?

Alberto- A peça ficou legal. Porque a gente dava nossa opinião: tira isso daqui, coloca isso... é legal as aulas e Carla porque a gente fala ...não tá legal...tá bom..., ela dizia: ...o que vocês acham? Isso é bom? Ela perguntava nossa opinião.

Rilmar- Quer dizer que na sua opinião as aulas de Carla são legais porque ela ouve a opinião de vocês?

Alberto- Isso é que faz a diferença. A compreensão. As vezes o professor compreende os alunos mas nem todos os alunos compreendem o professor.

Rilmar- Teve alguma coisa que lhe chamou atenção, que você achou interessante, na peça Flicts?

Alberto- A comunicação entre as pessoas do palco e a platéia. O Branco fala com a platéia.

Rilmar- Você percebe que aprende alguma coisa com as aulas de Teatro?

Alberto- Aprendo claro. A gente faz uma coisa é para aprender não é para ficar burrinho. Aprende porque mostra a peça para um público. Eu aprendi muitas coisas nas aulas de Teatro. O que mais gostei foi que juntos nós criávamos o que íamos apresentar e cada um podia dá a sua idéia e no final juntava para construir o que ia apresentar. Gostei também quando Carla trouxe o livro da peça de Teatro, assim eu pude lê uma peça, comentar sobre ela e improvisar uma cena sobre essa peça. Só não gostei que alguns colegas não leram as peças que levaram para casa.

Rilmar- Por que quando você mostra a peça você aprende?

Alberto- A gente aprende porque umas pessoas vão olhar. Umas vão pensar que é besteira, outras vão pensar que é bom. A opinião delas mostram o que elas sentiram. Aí na próxima peça a gente melhora e assim a gente melhora cada vez mais.

Rilmar- Então o público é importante para o Teatro?

Alberto- Claro. O público, a platéia, vê a gente apresentando. Tem hora que esse público serve para lançar você numa carreira de atriz ou ator, um artista...

Rilmar- Além da platéia precisa de mais alguma coisa para acontecer o Teatro?

Alberto- Precisa de cortina para fazer a coxia, atores, roupas, enfeites, maquiagem e palco.

Rilmar O que é o palco para você?

Alberto- Lugar aberto para o público que vê a gente apresentar . Apresentar o que tem de melhor na vida e no Teatro.

Rilmar- O que é coxia?

Alberto- Coxia... é o lugar que cochicha.

- Bate-papo entre Rilmar e Eniele (3ª série)

A sombra do Murici...

Como foi que se deu a idéia de montar o Flicts?

Eniele- Carla trouxe a peça, a gente gostou e começamos a ensaiar para apresentar.

Rilmar- O que a gente precisa para fazer Teatro?

Eniele- Determinação, se concentrar, não ficar bagunçando e prestar bem atenção.

Rilmar- Além dessas questões o que mais é preciso para se fazer uma apresentação teatral?

Eniele- Roupas, maquiagem, palco, platéia, fala(texto), personagem(ator), camarim e aquele lugar que ficamos atrás da cortina antes de entrar no palco(coxia).

Rilmar- O que mais você aprendeu com as aulas de Teatro?

Eniele- Aprendi a fazer fantasias, aprendi a falar melhor e aprendi a apresentar Teatro.

Rilmar- O que você gostou de fazer nas aulas de Teatro?

Eniele- Brincar, improvisar, ensaiar e apresentar. Não gostava quando na aula não tinha apresentação e também não gostava de acordar o corpo. Quando eu virava o pescoço eu ficava tonta e doía. Eu gosto muito de fazer peça de Teatro.

Rilmar- Você já teve a oportunidade de trabalhar com construções de textos e com texto teatral, como Flicts, então há diferença?

Eniele- Há. Eu prefiro trabalhar criando o texto a gente dá mais opinião.

ANEXO G - Entrevista aberta com a professora Carla Bastos

Rilmar - Quando você apresentou a proposta pedagógica para os dois grupos, como eles reagiram à proposta?

Prof. Carla - Quando apresentei a proposta a terceira série eles colocaram que queriam também encenar um texto de Teatro, que não queriam só trabalhar com improvisações. A terceira série queria algo mais. Eles queriam apresentar uma peça, já escrita, como diziam eles. Já com a quarta série eles acataram, não apresentaram outra idéia, desde o primeiro dia de aula eles assumiram trabalhar as construções cênicas a partir de improvisações. Não tive grandes conflitos em trabalhar com os grupos da 4ª série.

Rilmar - Na sua proposta de trabalhar com improvisações era contemplada uma apresentação?

Prof. Carla - Contemplava sim, mas a terceira série queria apresentar uma peça, já escrita, como diziam eles.

Rilmar - Quais os encaminhamentos que foram feitos?

Prof. Carla - Por eles quererem fazer uma peça eu trouxe livros para eles lerem em casa, peças teatrais de Maria Clara Machado. Cada um levou uma peça para ler em casa, entre elas: A menina e o Vento, A Traição na Terra do Coelho. Em paralelo nossas aulas aconteciam e antes de escolhermos um texto para montar nós fizemos duas construções coletivas, na semana santa e na semana do índio.

Rilmar - As turmas trabalhavam juntas, 3ª e 4ª série?

Prof. Carla - Não, trabalhávamos separadas. Cada turma tinha sua aula de Teatro. A terceira série que era um grupo mais unido, dava para fazer um trabalho condensado. Aproveitávamos melhor o tempo. No trabalho do índio, o grupo da terceira série conseguiu montar uma lenda, a partir de várias cenas construídas montamos uma estória. Com a quarta série só foi possível montar uma cena, uma pequena estória.

Rilmar - Como você organiza suas aulas aula?

Eu planejo a aula partindo de momentos:

No 1º momento: Acordar o Corpo - Em círculo todos juntos colocamos os pés paralelos, ficamos na base, espreguiçamos, respiramos, soltamos os corpo. Sempre começo acordando o corpo, trabalhando a base, para depois seguir com as demais atividades. É o momento em que a criança se centra no seu eu e a partir daí terá mais facilidade de se relacionar com as demais crianças. No início eles tinham dificuldades de trabalhar o acordar o corpo e se dispersavam, eles sempre cutucavam o colega, eles queriam mexer o corpo.

No 2º momento: Dicção - Fazemos exercícios de voz com trava-línguas, brincadeiras com som, trabalhamos com as vogais, palavras desconhecidas, difícil de falar. Esse momento é muito importante para as crianças, principalmente porque são crianças da roça e pronunciam incorretamente algumas palavras ou falam embolado, rápido, de uma maneira que não dá para entender. É aí que trabalhamos com exercício de voz, trava-línguas, vogais, para facilitar e articular melhor as palavras. Antes eu não dava tanta importância ao momento de trabalhar com a voz, porém diante das dificuldades que algumas crianças apresentaram em relação à pronúncia foi que eu passei a valorizar e a procurar diferentes formas de trabalhar com esse momento.

No 3º momento: O Jogo Dramático - esse momento é de tamanha importância, é o momento da brincadeira em que a criança brinca no mundo do faz de conta, é nesse momento que elas se expressam sem medo e participam interativamente. As vezes as crianças sugerem brincadeiras que eles brincam em casa, tipo: gato e rato, esconde-esconde, melancia, gelinho-gelinho, pula-corda, salada de fruta. Quando eles sugerem de última hora eu deixo para fazer o que pesquisei na próxima aula.

No 4º momento: Jogos Teatrais ou Aquecimento cênico - Nesse momento trabalhamos a relação do corpo com o espaço, com o colega, com os planos, com os objetos invisíveis e visíveis através dos jogos de Boal. Através dos

jogos teatrais trabalhamos: platéia, palco, espaço, corpo, improvisação. ...fazemos as brincadeiras dos Jogos Teatrais, abrindo para eles a possibilidade de perceberem a diferença entre o Jogo Teatral e o Jogo Dramático, que um precisa de uma platéia e o outro não. No jogo teatral trabalhamos o espaço, o foco, o corpo, além de trabalhar o respeito entre os participantes que estão atuando e os que estão observando

No 5º momento: Construções cênicas. Nesse momento trabalhamos as improvisações com os temas das datas comemorativas. Na hora de trabalhar com o tema primeiro eu peço para eles falarem o que sabem sobre o tema e em casa pesquisarem com os pais, com avós e vizinhos. Eles se envolviam na pesquisa, eles faziam entrevistas com os pais, traziam as estórias que os pais contavam, era muito produtivo, um momento de troca, ouviam os colegas, escreviam, mesmo aqueles que tinham dificuldades em escrever.

O trabalho da semana santa por exemplo, os pais contaram estórias para eles, depois eles contavam essas estórias na sala de aula toda turma ouvir. Quando todas as pesquisas tinham sido apresentadas e discutidas partíamos para a construção das cenas, aí eles já tinham idéias dos personagens. Daí escolhíamos as estórias que mais gostávamos e reconstruíamos, adaptávamos, improvisávamos.. Inicialmente trabalhávamos as improvisações sem fala, depois com falas. Sempre dividíamos o grupo em três sub-grupos. Enquanto um apresentava os outros assistiam. Depois das improvisações procurávamos avaliar as cenas, os conteúdos, o trabalho dos colegas em cena, a distribuição do palco e da projeção da voz. Na próxima aula eu trazia outras atividades e na hora da improvisação retomávamos de onde paramos na aula anterior. Eles conseguiram crescer, respondiam bem aos estímulos, aos jogos. Eles não tinham dificuldade em construir a cena, eram rápidos, o maior desejo era apresentar. Quando eles estavam em cena eles estavam felizes, eu acho.

No 6º momento: Avaliação – A avaliação da aula acontecia dentro da avaliação das cenas. Quando a criança falava da cena muitas vezes eles já falavam também da aula, por exemplo: um aluno falava que a cena não ficou boa porque alguns colegas fizeram muita bagunça... esses comentários nos levava a refletirmos sobre a importância de participarmos das propostas.

Rilmar - Eles sugeriam na avaliação das cenas?

Prof. Carla - Sim. Eles sugerem que falassem mais alto, que não estava igual ao personagem, que o personagem não era daquele jeito por exemplo: na semana santa, na cena do lobisomem eles disseram para o colega que estava encenando que o lobisomem tem que ter um corpo do lobisomem, muitas vezes ia na cena mostrar como era o corpo do lobisomem e aí alguns se chateavam com o outro. Ouvir o colega e aceitar a idéia do colega era muito difícil para eles. As vezes eles falavam assim um para o outro: vou falar mal da sua também pois você falou mal da minha cena.

Rilmar - O que você fazia diante de uma situação dessa?

Prof. Carla - .Pedia para que nesse momento quando um estivesse falando sobre o trabalho os outros procurassem aceitar, refletir... E também pedia para que falassem de forma que não ferisse o colega, com cuidado, organizando a fala. Aceitando a crítica do outro, não só os elogios. No decorrer do semestre, a gente sempre fazendo as avaliações após as apresentações das improvisações, dando ênfase à necessidade de aprendermos a escutar, as crianças foram diferenciando a fala deles. Com o exercício de avaliar eles já não falavam para não colocar o dedo no trabalho do outro, eles refletiam sobre a fala, após a crítica vinham com as sugestões. As crianças perceberam que ora um colega fala e ora é ela que fala, que todos têm o direito de falar. Daí elas passaram a valorizar a sua própria fala e a fala do outro, a fala não vinha como resposta a um insulto e sim como uma necessidade Na avaliação final eles colocaram que gostaram muito, que não gostaram das bagunças mas que aprenderam muito, que deixaram de ter vergonha de apresentar o Teatro, aprenderam a trabalhar em grupo e a ouvir o colega.

Rilmar – Voltando as peças que as crianças levaram para ler em casa, como continuou?

Prof. Carla - Após as duas montagens, retornamos aos livros. Após o comentário trabalhamos com improvisação de uma cena de cada peça comentada. Após todos apresentarem suas cenas, um aluno sugeriu montar *O Menino e Coelho* daí outro aluno falou que queria montar *O Menino e o Vento*, outro falou que gostou da *Traição na Terra do Coelho*.

Rilmar - Por que você sugeriu Flicts?

Prof. Carla - Eu contei para eles a estória do Flicts e sugeri a montagem. Quando eu terminei de contar Flicts um aluno logo falou que queria montar Flicts. Aí eu coloquei que primeiro eles pensassem, poderiam trocar os

livros, poderiam sugerir outra peça. No encontro seguinte fizemos nossa aula de Teatro e no momento de conversarmos sobre a escolha do texto foram propostas duas peças: *Flicts* e *O Menino e o Coelho*.

Rilmar - Como se deu a escolha de *Flicts*?

Eu trouxe uma cena de *Flicts* para trabalharmos em nossas improvisações. Tinha um grupo que não queria montar *Flicts*. Depois de discutirmos chegamos ao acordo de montar *Flicts*. Coloquei para eles que em outro momento poderíamos estar montando uma daquelas peças e para fecharmos o processo com as leituras das peças pedi para eles escreverem o resumo da peça lida.

Rilmar - Alguém tinha lido *Flicts*?

Prof. Carla - Não, ninguém tinha lido *Flicts*?

Rilmar - Como foi o trabalho com o *Flicts*?

Prof. Carla - Trabalhamos a partir de improvisações. Brincamos muito com o jogo de imaginação, imaginávamos ser determinada cor. Fizemos uma história coletiva sobre as cores. Cada um fez uma poesia sobre uma cor. No trabalho com os jogos procurava colocar dinâmicas que tem a ver com cores, sempre trazendo elementos da peça. Todos experimentavam todos os personagens, ora um era o verde, depois era o laranja. Inicialmente não tinha personagens definidos estávamos conhecendo o texto. A partir dessas dinâmicas eles foram construindo suas identidades e assim escolhendo seus personagens. (Anexo I)

Rilmar - Como você trabalhou o texto?

Prof. Carla - Inicialmente eles não levavam texto para casa. Só depois que tínhamos trabalhado todo o texto foi que eles receberam o texto, mas não havia nenhum compromisso em decorar o texto e sim ler o texto todo para entender cada vez mais a história. O texto foi trabalhado por parte. Eu separei as cenas e a cada aula eu trazia uma cena onde trabalhávamos a cena a partir de improvisações

As cenas não foram trabalhadas na seqüência do texto. Eu achei que se eu acompanhasse a seqüência do texto as improvisações não seriam tão criativas. Porém teve um momento que o trabalho ficou confuso, eu não conseguia organizar. As cenas improvisadas ficaram muito extensas e eu não consegui trazê-las de volta para o texto. A cena improvisada, na verdade, tinha se tornado outra história.

Rilmar - Seu objetivo era montar *Flicts*, não era para fazer releitura, outro texto, é isso?

Prof. Carla - Isso. Eu queria montar *Flicts* a partir de improvisações. O problema foi que eu não consegui organizar as improvisações. Ficou confuso.

Rilmar - Como você resolveu esse conflito?

Prof. Carla - Então eu resolvi trabalhar as cenas de *Flicts* na seqüência do texto, primeiro a 1ª cena depois 2ª cena e assim por diante.

Rilmar - Como ficaram as cenas que eles tinham trabalhado?

Prof. Carla - .Para não perder o que já tinha sido criado no momento das improvisações nós trouxemos partes das improvisações, que já tínhamos criado, cortávamos o que considerávamos que estava fora do texto. Com base no trabalho das cenas seqüenciadas nós fomos montando o *Flicts*

Rilmar - E vocês apresentaram no *Brilho do Cristal*?

Prof. Carla – Apesar da proposta de apresentar a peça *Flicts* no final do primeiro semestre nós não conseguimos.

Rilmar - Por que não houve apresentações?

Prof. Carla - No decorrer do processo alguns alunos faltaram muito. Tivemos umas desistências, a exemplo do menino que fazia o vermelho. No momento em que estávamos

fazendo ensaios extras, a tarde, trabalhando já no espaço-palco, onde colocávamos as cortinas, era o momento em que definíamos melhor nosso espaço teatral, platéia, palco, coxia, camarim, entradas e saídas. Também já estávamos começando a experimentar nossa possível indumentária. Não era difícil conseguir uma substituta para o vermelho porém outra criança começou a faltar e outro ficou doente isso nas vésperas da nossa apresentação. Daí resolvemos não apresentar e continuar no próximo semestre.

Rilmar - Vocês chegaram a organizar toda a indumentária?

Prof. Carla - Não. Alguns chegaram a ensaiar com roupas outros não trouxeram e com as faltas de alguns o grupo ficou desestimulado. Não fechamos o figurino.

Rilmar - Houve uma avaliação com o grupo sobre esse processo?

Prof. Carla - Teve uma avaliação. As meninas colocaram que ficaram muito chateadas porque no início todos se comprometeram a fazer a peça e elas queriam apresentar.

Rilmar - E os meninos o que disseram?

Prof. Carla - Eles queriam apresentar mais como uns faltavam não respeitavam e isso desestimulava. Um aluno colocou que para ele saía de casa para ensaiar e quando chegava na escola nem todos os colegas estavam.

Rilmar - Qual o encaminhamento final?

Prof. Carla - Ficou proposto pelo grupo que no próximo semestre eles continuariam o trabalho. Tinha um grupo de crianças, a maioria, que queriam muito apresentar *Flicts*. Falavam o texto na rua brincando umas com as outras.

Rilmar - Qual sua avaliação sobre esse processo?

Prof. Carla - Talvez foi muito precipitado trazer essa peça para eles. Apesar de eu ter percebido que o grupo tinha uma identidade, que eles pediram uma peça, mas talvez tenha sido pouco tempo para eles decidirem que peça montar. Quando criança, aluna do Brilho do Cristal, eu participei da montagem de *Flicts*, e achei que poderia ser muito bom participar novamente da montagem de *Flicts*, agora, como professora, mas não deu muito certo. Se tivéssemos trabalhado a partir das peças lidas, das cenas escolhidas por cada um, das cenas que foram improvisadas em sala talvez chegássemos a um melhor resultado. Fica para a próxima.

Rilmar - Como foi trabalhar com a terceira série?

Prof. Carla - Na terceira série que era um grupo mais unido, deu para fazer um trabalho condensado. O plano de aula da 3ª série muitas vezes eu conseguia cumprir todas as etapas propostas Aproveitávamos melhor o tempo. No trabalho do índio, o grupo da terceira série conseguiu montar um Teatro a partir da lenda do índio. Fizemos várias cenas e montamos a apresentação.

Rilmar - Como foi trabalhar com a turma da quarta série?

Prof. Carla - Eles eram super-rápido, eu ficava surpresa, sempre procurei trazer algo que pudesse acatar toda a turma, que eles pudessem se sentir a vontade. No início eles tinham dificuldades de trabalhar o acordar o corpo eles se dispersavam, eles sempre cutucavam o colega, eles queriam mexer o corpo. Nem sempre eu conseguia realizar o plano, tinha que trazer atividades novas, reservas, eles eram cheios de energia, nunca podia repetir um jogo. Tinha que estar jogando, improvisando, não dava para sentar e procurar organizar o que vamos fazer, eles eram práticos, tinham que estar sempre em ação. Tinha que estar jogando eles na cena, dando a oportunidade de eles improvisarem, de eles estarem ali, aproveitando o momento dos jogos. No próprio jogo eu dava os toques. Eles não tinham paciência para parar para ouvir. Por exemplo explicar as regras do jogo, dividir grupo... Os jogos que propunham trabalhar platéia e palco, as cenas tinham que ser bem curtas, pois o grupo platéia não agüentaria ficar muito tempo sentado. Rapidinho eles já tinha um levantando, dispersando e já querendo sair da sala. As duas turmas tinham ritmos bem diferentes.

As apresentações eram sempre cenas independentes, eles não conseguiam se juntar. Não fizemos colagem de cenas. A turma era muito diversificada, muitas vezes não se identificavam um com o outro. No decorrer eles foram mudando, um observava o trabalho do outro, dava opinião, achava o trabalho legal e já dizia que ia se juntar a aquele na próxima cena. Mais na frente os três sub-grupos se transformaram em dois grupos, ficou legal, sempre tínhamos uma platéia para sugerir. Eles não tinham dificuldade em construir a cena, eram rápidos, o maior desejo era apresentar. Quando eles estavam em cena eles estavam inteiros e felizes, eu sentia. Eu percebi que no momento dos jogos teatrais nas improvisações eram os momentos que eles mais se identificavam, mais se entregavam. Antes de terminar uma apresentação eles já estavam perguntando o qual seria a próxima apresentação.

ANEXO H - Construções Coletivas de Textos Teatrais

TERCEIRA SÉRIE – História de Lobisomem

Há muitos e muitos anos atrás em uma época de semana santa três homens iam para Palmeiras vender bananas, laranjas, mangas e iam acompanhados do Jeguinho. O homem viu um lobisomem e o jegue fugiu para o mato e derrubou todas as frutas.

Manuel- E agora como vamos procurar o nosso jeguinho

Jose - Eu não vou entra nesse mato por que o lobisomem entrou aí dentro

Manuel – E o que vamos fazer para comprar comida para nossos filhos

Narrador - Naquele lugar tinha um rio então eles foram procurar tatu e encontrou um tatu enorme e Manuel pescou um peixe grande, eles ficaram muito felizes e levaram para casa

Crianças - Mãe eu só quero o peixe

Mãe – Tá bom eu só quero comer o tatu com meu marido

Crianças - Já vamos dormir

Marido - Mulher tem um tatu vivo na minha barriga.

Mãe - Claro você comeu tatu

Marido - Eu quero um chá

Marido - Tem um tatu vivo na minha barriga

Mãe- Toma chá diacho

Mãe - O que será que o gato tem

Marido - Dá chá que ele sara

Narrador - Desse dia em diante eles nunca mais quis comer tatu

TERCEIRA SERIE

A comida típica da semana santa

Mãe- Lá naquela serra tem um pé de araquá, todo vez que eu vou lá como um araquá e vejo um urubu.

(acorda as crianças).

Zé- O que foi mãe .

Zezinho- Mãe por que acordou agente agora.

Mãe- Por que hoje é semana santa e você Zé vai comprar o peixe e o fubá para fazer o angú, e tu Zezinho vai buscar a galinha lá no poleiro e traz a couve. Eu cuido do restante.

Zé e Zezinho- Já estamos indo.

Zezinho- Aí estão às coisas mãe

Mãe- Tá bom meus filho daqui a pouco tudo estará pronto.

Zé e Zezinho- Mãe posso lamber a panela

Mãe- Toma seus gulosos .

João- Faz a comida logo que eu estou com fome

Mãe- Já esta quase pronta.

João- Eu quero galinha, peixe, angu, macarrão, salada de maionese, e godó depois eu vejo o que eu quero mais.

Zé- Desse jeito não vai sobrar nada pro negão.

Mãe- Tem comida para todo mundo.

Os Presentes da Semana Santa

Menina- Acorda irmão, acorda.

Menino- Deixa-me dormir mais um pouco

Menina- Se você dormir demais não vai ganhar presente do nosso padrinho

Menino- Eu não estou nem ai , o ano passado ele me deu uma galinha cheia de berruga e o cachorro comeu

Mãe- Menino vai dar benção seu padrinho.

Menino- Eu vou mais se eu ganhar outra galinha eu faço tu comer .

Mãe- Deixa de briga e vai logo.

Menina- Madrinha, madrinha .

Madrinha- Já vou e que eu estou ficando velha e não estou enxergando mais nada.

Menino- Benção.

Madrinha- Deus que lhe de saúde mais eu tenho um presente pra você, um sabonete.

Menino – Muito obrigada.

Menina - Benção minha madrinha.

Madrinha - Deus que te abençoeem, eu também tenho um presente para você, uma bonequinha de pano.

Madrinha - Menino e Menina - Será que ela tem madrinha ou eu estou caducando.

TERCERA E QUARTA SERIE - A Lenda do Homem Pálido

Narrador- Em uma casa velha moravam um homem pálido. Ele não falava com ninguém, à noite ele saía de casa para procurar o que comer, certo dia um casal e seu filho foram visitar a casa, chegando lá eles ouviram um barulho muito estranho.

Mulher- Marido eu estou com medo

Marido- Medo do que mulher

Mulher- Não sei mais parecem que tem fantasma nessa casa.

Narrador- Nesse momento eles ouviram um barulho muito estranho e cada vez eles se assustavam mais, até que apareceu o homem da cara pálida.

Homem- Quem chamou vocês aqui eu não dei permissão para entrar na minha casa.

Mulher- Desculpe mais nós já vamos embora

Homem- Não antes de vocês irem embora, vocês precisam saber que atrás dessa cara pálida existem um lobisomem que adora comer crianças.

Marido - para comer meu filho você terá que passar por cima de mim

Homem - Já que eu não posso comer a criança eu vou procurar um cachorro para eu comer.

Narrador- O lobisomem foi atrás do cachorro não sei se ele encontrou. E o casal nunca mais voltou naquela casa.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)