



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
ESCOLA DE TEATRO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS  
PPGAC/ UFBA**

**RILNÁ FIGUEIREDO DA SILVA**

**JOGOS TEATRAIS E LEITURA NA ESCOLA:  
DIÁLOGOS POSSÍVEIS NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS**

Salvador  
2018

**RILNÁ FIGUEIREDO DA SILVA**

**JOGOS TEATRAIS E LEITURA NA ESCOLA:  
DIÁLOGOS POSSÍVEIS NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Artes Cênicas, Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, como requisito final para obtenção do grau de Mestre em Artes Cênicas.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Cláudio Cajaíba

Salvador  
2018

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA), com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Silva, Rilná Figueiredo da  
Jogos teatrais e leitura na escola: diálogos  
possíveis na construção de sentidos / Rilná Figueiredo  
da Silva. -- Salvador, 2018.  
167 f. : il

Orientador: Prof. Dr. Luiz Cláudio Cajaíba Soares.  
Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-graduação em  
Artes Cênicas PPGAC UFBA) -- Universidade Federal da  
Bahia, Escola de Teatro da UFBA, 2018.

1. Leitura. 2. Teatro. 3. Prática. 4. Criação  
coletiva. 5. Sentidos. I. Cajaíba Soares, Prof. Dr.  
Luiz Cláudio. II. Título.

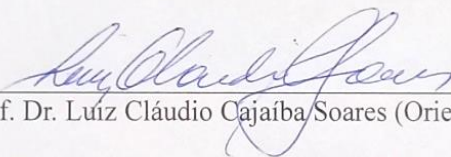
## Rilná Figueiredo da Silva

### JOGOS TEATRAIS E LEITURA NA ESCOLA: DIÁLOGOS POSSÍVEIS NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

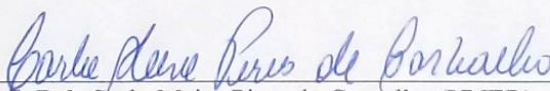
Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Artes Cênicas, Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 31 de julho de 2018.

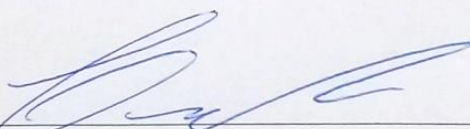
### Banca Examinadora



Prof. Dr. Luiz Cláudio Cajaíba Soares (Orientador)



Prof. Dr. Carla Meira Pires de Carvalho (UNEB)



Prof. Dr. Célida Salume Mendonça (PPGAC/UFBA)

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço à Maria de Nazaré por sua presença em todos os momentos de minha vida, por sua proteção e amor infinitos.

Agradeço à minha mãe, Valdecy Valois, por apoiar-me em todas as situações, por acreditar em meus sonhos e ajudar-me a crescer.

Agradeço a meu amado marido, Jonathan Sampaio de Andrade. Um presente de Deus em minha existência. Meu companheiro de jornada, meu amor, minha vida.

Agradeço ao meu orientador, Luiz Cláudio Cajaíba, pelos ensinamentos e grande apoio em minhas produções.

Agradeço às professoras Célida Salume e Carla Meira, pelo conhecimento também partilhado, pelo cuidado e atenção.

Agradeço à coordenação, aos professores e funcionários do Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas (PPGAC) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), principalmente a Leandro Dias, sempre prestativo em nossas demandas.

Agradeço à equipe pedagógica e aos meus pequeninos na Escola Municipal Professor Antônio Carlos Onofre, principalmente ao professor Cláudio dos Anjos e Adenilson Argolo, pelo companheirismo e pelo trabalho maravilhoso que realizaram.

Agradeço a todos os colegas de mestrado, por partilharem com tanta felicidade esse caminho árduo, mas não menos prazeroso, que é o caminho da pesquisa.

Agradeço à equipe pedagógica da Escola Nova Nossa Infância, especialmente à Sandra Torzillo e à Ione França, mulheres extremamente competentes e, principalmente, humanas, que me compreenderam e me apoiaram nesse sonho, deixando as portas da escola sempre abertas para mim.

Por fim, agradeço a todos que, de algum modo, acreditaram e me apoiaram na concretização desta pesquisa.

Onde palavra e som se combinam e soa o  
canto, a arte se revela, e cada cântico e cada livro,  
cada imagem, é uma descoberta - uma milésima  
tentativa de cumprimento da vida una. ·

Hermann Hesse apud Duarte Júnior (1981, p. 87)

Silva, Rilná Figueiredo da. Jogos teatrais e leitura na escola: diálogos possíveis na construção de sentidos / Rilná Figueiredo da Silva. -- Salvador, 2018. Orientador: Prof. Dr. Luiz Cláudio Cajaíba Soares. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas PPGAC UFBA) -- Universidade Federal da Bahia, Escola de Teatro da UFBA, 2018.

## RESUMO

Esta dissertação corresponde a uma pesquisa de cunho teórico-prático, cuja investigação se centra nos possíveis enlaces entre a área de língua portuguesa na escola, no que se refere ao desenvolvimento da leitura, e o teatro, mais especificamente os jogos teatrais, oriundos dos trabalhos de Viola Spolin, dos exercícios teatrais de Augusto Boal e Maria Lúcia Pupo, além de dinâmicas criadas pela própria pesquisadora. Trata-se de uma pesquisa voltada tanto para a prática do professor de artes, como do professor alfabetizador, ou de diferentes áreas, haja vista o fato de que objetiva-se realizar um trabalho em conjunto, tomando o ensino da língua portuguesa e do teatro, como que uma só área. Para tanto, foram instaurados vários processos de criação teatral, numa turma de 2º ano do ensino fundamental I, de uma escola pública de Salvador, em 2017. O trabalho é apresentado em três capítulos, onde se questiona, no primeiro capítulo, os significados do ato de ler, além de quais práticas vêm sendo tornadas válidas nas escolas e o que podemos fazer para transformá-las. No segundo capítulo, investiga-se como ocorre o ato de criação na arte, refletindo-se também sobre como o teatro vem sendo trabalhado no interior das salas de aula, além de quais as experiências possíveis em arte, isto dentro do campo da língua portuguesa, sem que reduzamos o teatro à construção da linguagem escrita ou falada. No terceiro capítulo, é relatada a experiência realizada na escola, destacando-se a contribuição tanto das crianças, como dos professores de teatro, também atuantes no projeto PIBID da Escola de Teatro da UFBA, tendo as reflexões revelado que o ensino de teatro e de língua portuguesa em muito convergem para a assunção de uma linguagem totalmente nova, sem que se restrinja o trabalho de uma e de outra área à alcance de metas avaliativas, a mostras de aprendizagem. O que se propõe é o estabelecimento de uma prática concreta de construção de sentidos, onde crianças, professores e comunidade escolar sejam capazes de atuar, de produzir conhecimento e de fazer uso dessa construção.

**Palavras-chave:** leitura, teatro, prática, criação coletiva, sentidos.

Silva, Rilná Figueiredo da. Jogos teatrais e leitura na escola: diálogos possíveis na construção de sentidos / Rilná Figueiredo da Silva. -- Salvador, 2018. Orientador: Prof. Dr. Luiz Cláudio Cajaíba Soares. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas PPGAC UFBA) -- Universidade Federal da Bahia, Escola de Teatro da UFBA, 2018.

## ABSTRACT

This dissertation corresponds to a theoretical-practical research, whose investigation focuses on the possible links between the Portuguese language area in the school, regarding the development of reading, and the theater, more specifically the theatrical games, originating from the works of Viola Spolin, Augusto Boal's theatrical exercises and Maria Lúcia Pupo, and the dynamics created by the researcher herself. It is a research aimed both at the practice of the teacher of arts, as the teacher of literacy, or of different areas, given the fact that aims to carry out a joint work, taking the teaching of the Portuguese language and theater, as a single area. To this end, several theatrical creation processes were instituted in a class of 2nd grade elementary school I, from a public school in Salvador, in 2017. The paper is presented in three chapters, in which the meaning of the reading, in addition to what practices have been made valid in schools and what we can do to transform them. In the second chapter, one investigates how the act of creation occurs in art, also reflecting on how the theater has been worked in the interior of the classrooms, besides the possible experiences in art, this within the field of the Portuguese language, without reducing the theater to the construction of written or spoken language. In the third chapter, the experience of the school is described, highlighting the contribution of both the children and the theater professors, who are also active in the PIBID project of the Theater School of UFBA. The reflections revealed that the teaching of theater and Portuguese language in very converge for the assumption of a totally new language, without restricting the work of one and another area within the reach of evaluative goals, the learning shows. What is proposed is the establishment of a concrete practice of meaning construction, where children, teachers and the school community are able to act, produce knowledge and make use of this construction.

**Keywords:** reading, theater, practice, collective creation, senses.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 01</b>	Planejamento do personagem Artur.....	93
<b>Figura 02</b>	Planejamento dos bonecos e histórias das crianças.....	101
<b>Figura 03</b>	Realização dos cenários.....	101

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>2 LEITURA E SEUS SIGNIFICADOS</b> .....	23
2.1 LEITURA DA PALAVRA E LEITURA DE MUNDO: SIGNIFICADOS DO ATO DE LER.....	24
2.2 LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO NO CENTRO DAS DISCUSSÕES.....	31
2.3 A IMPORTÂNCIA DO SOCIOCONSTRUTIVISMO PARA A DEFINIÇÃO DE LEITURA.....	37
2.4 ESTRATÉGIAS DO ATO DE LER .....	44
<b>3 LEITURA ATRAVÉS DA ARTE</b> .....	53
3.1 ARTE COMO PONTE PARA OUTROS CONHECIMENTOS? .....	56
3.2 SIMBOLIZAÇÃO E EXPERIÊNCIA DIRETA.....	59
3.3 O ATO DE CRIAÇÃO.....	66
<b>4 EXPERIÊNCIA NA ESCOLA</b> .....	74
4.1 PPP - PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA .....	77
4.2. QUADRO 1 – TEATRO DE FORMAS ANIMADAS .....	84
4.3 QUADRO 2 – JOGOS TEATRAIS DE VIOLA SPOLIN.....	98
4.4 QUADRO 3 – EXERCÍCIOS E JOGOS DE AUGUSTO BOAL E MARIA LÚCIA PUPO .....	105
4.5 QUADRO 4 – MONTAGEM DE CENA E SUAS EXPOSIÇÕES.....	112
4.6 QUADRO 5 – CONSTRUÇÃO COLETIVA DA MAQUIAGEM E FIGURINOS DE CENA .....	121
<b>CONCLUSÕES</b> .....	1256
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	135
<b>APÊNDICE A – Projeto de pesquisa apresentado à Escola Municipal Professor Antônio Carlos Onofre</b> .....	140
<b>APÊNDICE B – Planos de Aula. Temáticas: Teatro de Formas Animadas – Experienciando e inventando histórias</b> .....	156
<b>APÊNDICE C – Planos de aula. Temática: Do texto ao jogo: novos olhares sobre uma das obras construídas</b> .....	160
<b>APÊNDICE D – Planos de aula. Temática: Texto e jogo: experimentando com novas possibilidades</b> .....	164

## 1 INTRODUÇÃO

Pensar na inserção do jogo teatral e de diversas outras atividades, exercícios, dinâmicas, manifestações culturais, cuja finalidade seja o trabalho com as artes, com o teatro, principalmente no aprendizado da leitura e, conseqüentemente, da escrita em sala de aula, significa pensar a escola como uma organização aberta, democrática, comprometida com o desenvolvimento de uma pessoa política, situada no tempo e no espaço e com múltiplas capacidades e inteligências, como se considera serem homens e mulheres de um século marcado por profundas mudanças tecnológicas, científicas e culturais.

Muitos foram os ganhos no campo da educação, tomando-se nos dias de hoje os/as aprendizes como também partícipes na troca de conhecimento, como aqueles/aquelas que igualmente ensinam, que constroem, que realizam. A perspectiva construtivista é um exemplo de tamanha mudança no pensamento educacional, sendo configurada por uma série de estudos oriundos tanto da psicologia genética, como da teoria sociointeracionista e dos trabalhos sobre aprendizagem significativa.

A psicologia Associacionista, influente no ensino da língua portuguesa em décadas anteriores, por exemplo, fora bastante questionada pela vertente psicogenética da Psicologia e pela Psicolinguística. De acordo com essas últimas concepções, a pessoa antes tomada como dependente de estímulos externos, isto para que aprendesse “à maneira da escola”, tanto por meio da repetição, como por reforços positivos e negativos, agora seria tomada como pessoa ativa, como aquela que constrói o seu conhecimento em interação com o mundo, com a própria língua, com diferentes objetos, por mais que não os domine completamente. Essa perspectiva histórica também está presente nos estudos de Vygotsky (1896-1934), grande expoente na teoria sociointeracionista, segundo a qual aprendemos em contato com o meio.

Nem seria possível supor, a partir de Vygotsky, um papel de receptor passivo para o educando: Vygotsky trabalha explícita e constantemente com a ideia de reconstrução, de reelaboração, por parte do indivíduo, dos significados que lhe são transmitidos pelo

grupo cultural. A consciência individual e os aspectos subjetivos que constituem cada pessoa são, para Vygotsky, elementos essenciais no desenvolvimento da psicologia humana, dos processos psicológicos superiores. A constante recriação da cultura por parte de cada um de seus membros é a base do processo histórico, sempre em transformação, das sociedades humanas. (OLIVEIRA, 1997, p. 63).

Vários outros e outras expoentes contribuíram para que, neste século, oficialmente, se garantisse na escola um estudo voltado para pessoas complexas, concretas, reais, como entendia Henri Wallon (1879 – 1962), tomadas todas em sua totalidade, além de nas suas expressões singulares e nas relações interpessoais. Para Piaget (1896 – 1980), essas pessoas também eram dotadas de uma estrutura cognitiva, cuja maturidade, cuja complexidade mostrava-se como essencial para o desenvolvimento de novos aprendizados. Mesmo que tomando o aprender como algo que parte de dentro, muito mais fortemente que nas relações, Piaget também muito contribuiu para a construção de novas perspectivas, no sentido de que agora, uma criança, por exemplo, não poderia mais ser tomada como caixa vazia a aprender o que um adulto ensina. Dentro da língua portuguesa, podemos entender que, por exemplo, no que se refere ao aprendizado da escrita:

[...] a perspectiva construtivista trazida pela Psicogênese e por uma Psicolinguística nela referenciada já vem exercendo nítida influência na prática pedagógica da alfabetização, quando entendida como aprendizagem do aspecto convencional-gráfico da escrita e do aspecto simbólico da notação gráfica – influência que se deve, sobretudo, à contribuição de Ferreiro & Teberosky (1985) -, o mesmo não se pode dizer da prática pedagógica do desenvolvimento das habilidades de *uso* da língua escrita e de produção de textos pela criança. Além de construir seu conhecimento e domínio do sistema ortográfico, o aprendiz da língua escrita também deve construir o conhecimento e o uso da escrita como discurso, isto é, como atividade real de enunciação, necessária e adequada a certas situações de interação, e concretizada em uma unidade estruturada – o texto – que obedece a regras discursivas próprias (recursos de coesão, coerência, informatividade, entre outros). (SOARES, 2003, p. 105).

É sabido que os estudos citados não são recentes, podemos adicionar a essa lista, por exemplo, os trabalhos de Alexander Romanovich Luria (1902 – 1977),

psicólogo soviético atuante em meados do século passado, e que muito tratou da criança que vai à escola já equipada com instrumentos, mesmo primitivos, mas que a auxiliam em seu processo de conhecimento do mundo, de decifração dos códigos culturais. Ele fala em “tentativas primitivas feitas pela criança para lidar, por si mesma, com tarefas culturais” (LURIA, 2001, p. 101), o que nos faz presumir que ela não vai à escola “nua” e “crua”, como uma *tábula rasa*, expressão utilizada pelo pesquisador para se referir às ideias e práticas defendidas no interior de métodos mais tradicionais. Ela adentra à sala de aula já envolta por experiências de sua cultura, de seu contato com sua família, amigos, com o que percebe, sente, escuta. Alexis Leontiev (1903 – 1979), também psicólogo soviético e discípulo de Vygotsky, assim como Luria, igualmente nos fala sobre essa criança que já possui impressões sobre o mundo e, cujo desenvolvimento, inclusive, depende do seu envolvimento em situações reais de experimentação.

O que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida – em outras palavras: o desenvolvimento da atividade da criança, quer a atividade aparente, quer a atividade interna. Mas seu desenvolvimento, por sua vez, depende de suas condições reais de vida. (LEONTIEV, 2001, p.63).

Entre essas teorias, em voga desde o século passado, e a prática educativa da atualidade, no entanto, ainda existe uma lacuna enorme, principalmente na escola pública, por vezes, bem qualificada em pessoal técnico, docentes, auxiliares, mas ainda carente de material escolar, carteiras, alimentação. O fato é que, dentre aqueles usos da língua citados, há um amplo repertório de possibilidades, principalmente com a arte, tomada esta ainda como momento de divertimento apenas, e não como saber imbuído de aprendizagem. Na escola, o teatro, e tantas outras manifestações, quando utilizado, acontece para demarcar determinado acontecimento, para comemorar determinada data, o que não deixa de ser lícito, significativo. A questão se dá em torno dos limites impostos a essa e a outras atividades. Será que posso produzir textos dentro de um jogo teatral? Posso aprender a ler, a interpretar uma situação, dentro do fazer artístico? Há

possibilidades de encontros entre a leitura, a produção textual e a arte? De que forma um jogo teatral pode influenciar na construção de histórias das mais diversas?

Nessa perspectiva, reside a ideia de que o teatro, enquanto prática social, enquanto também um saber linguístico, no sentido de que corresponde à uma forma de linguagem em específico, presente tanto no palco, nas ruas, no circo, e em tantos outros lugares, quanto em nossa vida diária, e onde circulam os códigos culturais dos mais diversos, sejam os códigos da nossa língua escrita e falada, sejam de outras experiências, concretas ou imagéticas, deixa de ser uma técnica de domínio de especialistas, isto para tornar-se processo de criação possível a todo aquele que deseja ser “o artesão de sua própria educação, aquele que se produz livremente a si mesmo.” (KOUDELA apud SPOLIN, 2003, p. 6). Ele pode - e deve - ser desenvolvido por aqueles/aquelas que almejam conhecer a si mesmos/mesmas, ao outro/outra, bem como os sentidos que circulam na vida cultural, sendo capazes de recodificá-los, de reinterpretá-los, isto nas mais diferentes instâncias, a exemplo da escola, objeto de reflexão da presente pesquisa.

Levando-se em consideração o fato de que a experiência artística encontra-se presente em diversas práticas culturais, profissionais ou não, e que, assim como a língua portuguesa e outras linguagens, dá voz às pessoas, permitindo a construção e a reconstrução de saberes, havemos de pensar que tal experiência seja vivenciada nos espaços formais de aprendizado, para além da construção de peças de fim de ano. Isso possibilita aquele exercício da cidadania defendido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, quando este documento afirma que “A educação deve proporcionar o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças.” (BRASIL, 2013, p. 04).

Duarte Júnior (1981, p. 55) acredita que no interior da escola, “a existência dinâmica de cada educando é desprezada neste modelo educativo, que se norteia através de sentidos ‘abstratos’, não conectados a experiências vitais”. Dentro dessas experiências, como o são as manifestações teatrais, é possível tomar posse de saberes também científicos, da linguagem escrita, da oralidade, podendo o teatro vir a contribuir para a construção do conhecimento sobre a língua escrita, isto de

maneira significativa - porque vivida, porque experienciada. Retomando Vygotsky, para ele, o contato dos homens e mulheres com outras pessoas, bem como com os diversos elementos do ambiente cultural de que fazem parte, a exemplo do próprio teatro e de outros gêneros e manifestações culturais, fornece matéria prima necessária para o seu desenvolvimento psicológico e do corpo como um todo. Remetendo - se a este autor, Marta Kohl de Oliveira nos afirma que:

Os elementos mediadores na relação entre o homem e o mundo – instrumentos, signos e todos os elementos do ambiente humano carregados de significado cultural – são fornecidos pelas relações entre os homens. Os sistemas simbólicos, e particularmente a linguagem, exercem um papel fundamental na comunicação entre os indivíduos e no estabelecimento de significados compartilhados que permitem interpretações dos objetos, eventos e situações do mundo real. (1993, p. 40)

O que significa dizer que ao experienciar o ambiente por meio da arte, de jogos, exercícios e brincadeiras de cunho teatral, como me proponho a exercitar na escola, a criança aprende, e não somente a lidar com os seus códigos particulares, a exemplo da indumentária, do cenário, dos elementos de cena, como também a tratar outros signos sociais que aí circulam, isto de maneira diferenciada, como quando cria novos códigos dentro de nossa língua materna, por exemplo, reelaborando a sua estrutura, os seus significados. Há que se verificar aí um desenvolvimento integral. E este movimento é genuído.

José Carlos Libâneo, educador brasileiro atuante em nosso século, também contribui com os estudos de Vygotsky, como quando nos afirma que o meio social exerce influências diversas sobre as pessoas, sendo essas capazes de assimilar e recriar essas intervenções. Ele também pressupõe uma relação ativa e transformadora dos meninos e meninas sobre o meio, e nos fala que:

Tais influências se manifestam através de conhecimentos, experiências, valores, crenças, modos de agir, técnicas e costumes acumulados por muitas gerações de indivíduos e grupos, transmitidos, assimilados e recriados pelas novas gerações. Em sentido amplo, a educação compreende os processos formativos que ocorrem no meio social, nos quais os indivíduos estão envolvidos, de

modo necessário e inevitável pelo simples fato de existirem socialmente [...]. (LIBÂNEO, p. 15, 2013)

E por que não fingir ser outrem, para que neste papel, eu possa experimentar sentimentos que antes adormeciam em mim? Por que não parar por alguns instantes para contemplar uma obra de arte, permitindo-me chegar a um mundo até então não conhecido? Tais experiências são antes de tudo prazerosas, libertadoras, e como dizia Paulo Freire, “[...] não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.” (1996, p. 160).

O eixo norteador desta referente pesquisa gira em torno dessa experiência particular com jogos teatrais, exercícios e brincadeiras de cunho teatral, e de como tal vivência, que não se encaixa naquela perspectiva de promoção do aluno, de comemoração de fim de ano, pelo contrário, que acredita na escola democrática, participativa, destacada no início, se aproxima do desenvolvimento da leitura, e conseqüentemente, da produção textual, bem como da oralidade e expressividade, entre crianças na faixa etária de 8 anos de idade.

O objetivo geral que aqui se instala, portanto, é a averiguação dos enlaces alcançados, isto no que se refere às contribuições do teatro, dos jogos e exercícios teatrais, para a leitura de sala de aula, e desta para as manifestações cênicas. Esse ponto em comum, esse espaço de encontro é o que se busca alcançar, no intuito de que se una, de que se some e talvez se transforme a escola e a todos e todas.

Em específico, havemos de averiguar de que maneira as concepções de leitura e teatro são tratadas na escola, quais as características particulares de cada área de conhecimento e atuação, e que podem, como dito, ser visualizadas em uma e outra atividade. Pretende-se verificar também os papéis de alunos e alunas no interior da sala de aula, bem como de professores e professoras, coordenadores e coordenadoras, a fim de que se voltem para uma proposta una, transformadora. Quais concepções de ensino são aí verificadas, e que podem contribuir para uma tomada de atuação diferente daquele ensino baseado na memorização e na entrega, por exemplo, de um trabalho já pronto aos aprendizes?

Os estudos realizados nos permitiram problematizar os limites de atuação de cada uma dessas áreas, limites estes aparentemente ultrapassados em documentos



oficiais, a exemplo do que se afirma nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, quando se destaca os aspectos não somente cognitivos a serem desenvolvidos entre as crianças no Ensino Fundamental. Nelas, se diz:

Respeitadas as marcas singulares antropoculturais que as crianças de diferentes contextos adquirem, os objetivos da formação básica, definidos para a Educação Infantil, prolongam-se durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, de tal modo que os aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social sejam priorizados na sua formação, complementando a ação da família e da comunidade e, ao mesmo tempo, ampliando e intensificando, gradativamente, o processo educativo com qualidade social [...] (BRASIL, 2013, p. 38)

Isso coloca o tratamento dos diferentes signos culturais, constantes nas artes ou em outras áreas de conhecimento, sendo eles verbais ou não verbais, como que ocorrendo concomitantemente, visto o fato de que estamos mergulhados num universo de palavras e números, de imagens e sons, quase sempre acompanhados de expressividade e afetividade.

Uma dicotomia gritante entre o que está nessas recomendações e o que se realiza nas salas de aula é, no entanto, fortemente observada, principalmente por aqueles que vivenciam a docência e a discência rotineiramente. Em particular, posso afirmar que raras foram as situações em que visualizei um trabalho realmente interdisciplinar no ensino das diferentes áreas. Falo isto porque, além de intérprete teatral, formada pela Escola de Teatro da UFBA, no ano de 2008, também sou pedagoga, formada pela Uneb, no ano de 2013, tendo sido professora em três escolas particulares de Salvador, no período de 7 anos.

No interior dessas experiências, o máximo que observei foram apresentações de peças escolares ao final de projetos didáticos, ou em datas comemorativas, sem que tais encenações tivessem tido vínculo com o que fora trabalhado ao longo do ano, ou, ao menos, tivessem partido de um trabalho de elaboração realmente coletivo, onde a criança pudesse ter interferido, experienciado de maneira consciente, reflexiva, os procedimentos de trabalho das diferentes linguagens aí envolvidas, ou se aprofundado em seus códigos particulares, bem como construído outros signos, o que lhe possibilitaria:

[...] se reconhecer como parte dessa cultura e construir identidades afirmativas o que, também, pode levá-los a atuar sobre a sua realidade e transformá-la com base na maior compreensão que adquirem sobre ela. (BRASIL, 2013, p. 110)

Não é impossível, no entanto, vislumbrar um trabalho conjuntural entre a língua portuguesa e as artes, bem como entre estas e outras áreas de conhecimento. Em prática, porém, e como dito, a realidade de trabalho do professor e da professora e do aluno e aluna, acontece com muita dificuldade, o que nos leva também a tentar compreender as problemáticas deste universo de formação de profissionais e o contexto de vida dos meninos e meninas, bem como de funcionamento das escolas.

Nesse sentido, as manifestações artísticas não podem ser reduzidas às produções legitimadas pelas instituições culturais e veiculadas pela mídia, tampouco a prática artística pode ser vista como mera aquisição de códigos e técnicas. A aprendizagem de Arte precisa alcançar a experiência e a vivência artísticas como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores. (BRASIL, 2017, p. 191)

Perceber entre nós, no espaço em que nos inserimos, elementos, cujo valor ganha nas artes cênicas ou nas artes em geral, outra dimensão, outro sentido, é de fundamental importância, visto o fato de que nos deixamos perceber tais elementos sob outro enfoque, experienciando e até mesmo criando um universo de significados não alcançados pelo pensamento rotineiro, provenientes de um currículo, cujas práticas já se tornaram estanques, comedidas. Para Duarte Júnior (1981), o contato com as artes é uma experiência bastante específica, requer um olhar, para além da palavra e de todo pensamento premeditado que nos habituamos desenvolver. Para ele:

Uma ponte que nos leva a conhecer e a expressar os sentimentos é [...] a arte, e a forma de nossa consciência apreendê-los é através da experiência estética. Na arte busca-se concretizar os sentimentos numa forma, que a consciência capta de maneira mais global e abrangente do que no pensamento rotineiro. Na arte são-nos apresentados aspectos e maneiras de nos sentirmos no mundo, que a linguagem não pode conceituar. (p. 14)

Tal experiência, vivenciada tanto pelo artista que ensaia com afinco suas apresentações, como por aqueles e aquelas que, afeiçoados às artes cênicas, ou às artes em geral, se propõem a contemplar e/ou experimentar algumas práticas e técnicas que até então lhes são específicas, muito se aproxima dos objetivos que pretende a educação atingir, ou seja;

[...] como um processo formativo do humano, como um processo pelo qual se auxilia o homem a desenvolver sentidos e significados que orientem a sua ação no mundo [...], o termo educação transcende os limites dos muros da escola, para se inserir no próprio contexto cultural onde se está” (DUARTE JÚNIOR, 1981, p.15)

O que significa dizer que ambas as dimensões se propõem a transcender o que está posto, a linguagem imediata, o conhecimento acabado, permitindo à humanidade o acesso a outra dimensão, dimensão esta, como dito, não totalmente desnudada pelo conhecimento científico/racional, até então tomado como único/hegemônico nas escolas.

O contato com o teatro, através das técnicas de jogos teatrais de Viola Spolin (1906 – 1994), de brincadeiras e exercícios que podem ser colhidos dos trabalhos de grandes pesquisadores desta área, como Augusto Boal (1931-2009), Maria Lúcia Pupo, ou mesmo aqueles surgidos livremente, tanto pelo desejo do próprio educador e educadora, como dos educandos e educandas envolvidos/as nesta temática, são de uma contribuição imensurável, isto porque, oferecem diferentes estímulos, convidam a todos e a todas a experienciar de outra maneira o ambiente a sua volta, chegando àquela dimensão da cultura, como vimos, até então desconhecida.

[...] objetivo no qual o jogador deve constantemente concentrar e para o qual toda 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. Isto causa estimulação suficiente para que o aluno transcenda a si mesmo – ele é libertado para penetrar no ambiente, explorar, aventurar e enfrentar sem medo todos os perigos. (SPOLIN, 2003, p. 5)

A partir desse trabalho específico com as artes cênicas, diferentes estímulos são criados, a pessoa é, pois, despertada em todos os níveis, não somente o cognitivo. Aqui, ela é física, bem como intuitiva. Para Spolin, inclusive, a intuição é o nível mais importante numa situação de aprendizagem, visto que nos leva a transcender os limites do que é conhecido, liberando o “gênio”, como afirmado por ela (2003, p. 3), que há dentro de nós.

A pesquisa aqui desenvolvida caracteriza-se pela tentativa de oferecer aos pequenos e pequenas, aprendizes no 2º ano do ensino fundamental I, essa possibilidade de representação, sob o enfoque da experiência, da vivência do teatro, para além da mostra artística. Trata-se de uma investigação de cunho teórico-prático. E uma das ações propostas, ocorreu na Escola Professor Antônio Carlos Onofre, localizada no bairro da Federação, em Salvador, em 2017, sempre às quintas - feiras, durante um período de duas horas, pela manhã. Sua metodologia enfoca nos olhares da Pesquisa-Participante, com investigações centradas nas diferentes pessoas envolvidas e na possibilidade de experimentação cultural no interior de um currículo formal de aprendizado. Este tipo de pesquisa representa um processo ativo a valorizar a ação dos diferentes partícipes e que “[...] vê na produção coletiva de conhecimentos a possibilidade de efetivar o direito que os diversos grupos e movimentos sociais têm sobre a produção, o poder e a cultura” (GAJARDO, 1999, p. 15).

Em minha proposta metodológica, pensou-se no entrelaçamento, na união, na junção e, por conseguinte, na transformação, como linhas condutoras de um processo dinâmico, em que crianças, professores e professoras, além da comunidade escolar, exercessem práticas de leitura e de teatro em conjunto, isto rumo à construção de um lugar único de aprendizado. Aqui, o PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - exerceu grande influência. Tendo em sua base legal a lei nº 9.394/1996, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a lei nº 12.796/2013, a qual altera a primeira, além do decreto nº 7.219/2010, que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, ele apresenta-se como um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Este projeto tem por meta a formação inicial à docência, além do fomento à pesquisa e ao diálogo entre a

universidade e a rede pública escolar. Por isto a presença do estudante de licenciatura em teatro, Adenilson Argolo, na sala de aula, junto comigo e com o docente de teatro das crianças, o professor Cláudio dos Anjos.

Os objetivos firmados em nosso grupo, no que se refere aos planos de ensino, giraram em torno dessa perspectiva de leitura e releitura do texto, do corpo, da voz, de toda experiência com a arte, e da produção de histórias infantis feitas pelas crianças e para as crianças. Claro que o adulto se estabeleceu nessa dinâmica também muito atuante, visto que se trata de Pesquisa Participante, com plena interação entre sujeitos pesquisadores e membros das situações investigadas.

Em função dessas finalidades, foram planejadas reuniões de estudo e atividades pedagógicas de ensino de teatro advindas das propostas de jogos teatrais de Viola Spolin (1906-1994) - criadora do sistema de Jogos Teatrais na década de sessenta, nos EUA, de brincadeiras conhecidas do cotidiano da criança, bem como sugeridas por Augusto Boal (1931 – 2009), teatrólogo brasileiro conhecido pela concepção de Teatro do Oprimido. As ideias de Boal em transformar o/a espectador/a, o/a qual geralmente assume uma forma passiva diante do “teatro de caixa”, do teatro de palco, em pessoa atuante, aquela que transforma a ação dramática, bem como sua própria vida e o mundo, passando a protagonista da cena apresentada, aproxima-se da ideia de Viola Spolin de que no teatro todos podem atuar. Para além de uma forma de exposição artística, de meio revelador de talentos, ele é forma de comunicação universal, democrática.

A investigação das relações entre o desenvolvimento de habilidades físicas, cognitivas, afetivas e emocionais e o trabalho com os jogos e exercícios teatrais, dinâmicas e brincadeiras ocorreu através de fundamentação teórica, elencada nos estudos de Vygotsky, Maria Lúcia Pupo, Ricardo Japiassu, Ingrid Koudela, Paulo Freire, Duarte Júnior, dentre outros, além da aplicação de atividades práticas em salas de aula e outros espaços de aprendizagem.

Neste primeiro capítulo, trataremos sobre algumas significações relacionadas à leitura, a exemplo da leitura da palavra e da leitura de mundo, do letramento e da alfabetização, trazendo à tona também algumas ideias que a elas ora se associam, ora se contrapõem, como a ideia de educação bancária. Falaremos igualmente

sobre a importância do socioconstrutivismo para as concepções de leitura, concepções estas que muito nos auxiliam a entender sobre quais bases o ensino encontra-se amparado, o que influencia fortemente na escolha de novos caminhos na construção de uma escola realmente democrática e comprometida com a criança.

## 2 LEITURA E SEUS SIGNIFICADOS

Proponho, a partir de agora, realizar uma discussão a respeito de conceitos relacionados aos processos de leitura, para além das etapas de decodificação, compreensão, interpretação e retenção da informação. Esses conceitos se relacionam à leitura da palavra e à leitura de mundo, ao letramento e à alfabetização, além de educação bancária, também associada à educação tradicional. Nós falaremos também sobre a concepção de Socioconstrutivismo, investigação importante quanto ao reconhecimento dos objetivos e caminhos a serem percorridos no interior desta e de qualquer outra proposta de aprendizado.

Sabemos que a leitura da palavra é uma das finalidades constitutivas dos processos de alfabetização, não absoluta, mas que representa uma das condições fundamentais para a inserção da pessoa no ambiente que a cerca, seja no trabalho, na vida social, cultural, e assim por diante, ambientes que se amparam muito fortemente na linguagem escrita. O acesso dos alunos e alunas a esse saber linguístico pode garantir a sua plena participação nas construções coletivas, isto porque, eles/elas passam a ser capazes de decodificar o texto escrito, de interpretá-lo, de dialogar com as informações, e, por conseguinte, de conhecer novas descobertas, visões de mundo, produzindo, para além disto, novos conhecimentos.

A interpretação, porém, destes aparatos, desta palavra, depende também da leitura de outros códigos, os quais, acompanhando o saber escrito ou falado, podem ressignificá-lo e ressignificar-se. Este é o caso das leituras de mundo, no que se refere às experiências diárias, às leituras de imagens, de situações das mais diversas, e que não se dão somente por meio de letras e números, mas também pelo contato com o outro/outra e com os elementos que nos cercam, podem ser experiências corporais, sensoriais, o que torna o aprendizado da leitura e da escrita, algo de novo e de uma significação descoberta por mim, e não pelos olhos de outra pessoa.

Em sua obra voltada para os jogos teatrais, “Improvisação para o teatro”, mas referindo-se ao processo de aprendizado como um todo, Viola Spolin nos afirma que:

Perdemos a capacidade de estar organicamente envolvidos num problema, e de uma maneira desconectada funcionamos somente com partes do nosso todo. Não conhecemos nossa própria substância, e na tentativa de viver (ou de não tentar viver) pelos olhos de outros, a auto-identidade é obscurecida, nosso corpo e a graça natural desaparecem, e a aprendizagem é afetada. (2003, p. 7).

Compreender esses processos de aprendizado, no que se refere à leitura, considerando todos os aspectos que a ela podem relacionar-se, ou seja, as leituras de mundo, tomado este como um todo orgânico, como espaço repleto de códigos outros que não somente os grafados, como já dito, é o objetivo primeiro deste trabalho. Dialogando principalmente com Paulo Freire, o qual se fez conhecido por seus escritos sobre a alfabetização e as leituras de mundo, além das discussões sobre educação bancária, procuraremos compreender o que é o ato de ler e suas implicações, além das possibilidades de trabalho com ele, alargando as ideias de interpretação, de decodificação, de alfabetização e letramento, as quais também se dão nas expressões da vida cotidiana e, muito fortemente, no campo das artes, também objeto de exploração desta referida dissertação.

## 2.1 LEITURA DA PALAVRA E LEITURA DE MUNDO: SIGNIFICADOS DO ATO DE LER

Para além da minha experiência como atriz, tendo concluído o bacharelado em interpretação teatral no ano de 2008, na UFBA, me considero responsável pelos processos de aquisição da leitura e da escrita, por parte de crianças na faixa etária entre 4 e 10 anos de idade, visto o fato de que também sou professora/ pedagoga – concluí o curso de Pedagogia na Uneb, no ano de 2013 -, atuante em salas de aula de escolas particulares e públicas de Salvador, desde o ano de 2010. Digo “responsável” na melhor das intenções, não impondo a esta palavra nenhuma carga, nenhuma impressão negativa, o que nos acomete em muitas ocasiões, quando assumimos a liderança de um trabalho que é inegavelmente árduo, mas nem por isto menos prazeroso.



Confesso que, por vezes, essa inquietação – a garantia da alfabetização e da compreensão do texto lido por parte da criança na mais tenra idade - seguiu-me em minha conduta como professora por muito tempo. Temia, por exemplo, que ao final do primeiro ano do ensino fundamental I, o/a educando/educanda não conseguisse desenvolver fluência em sua leitura, ou, pior, não conseguisse compreender o sentido mesmo da informação trabalhada. Havia um medo constante, e ainda há, de que não atingisse a fase silábico-alfabética, ou alfabética, fases em que ele já consegue relacionar simbolicamente as letras aos sons correspondentes, tendo superado boa parte das dicotomias existentes entre esses dois aspectos. Um exemplo disso é o fato de que, nesses primeiros momentos de compreensão do sistema de escrita, relacionamos o som da vogal [i] somente à letra *i*, sem que observemos os momentos em que, a depender da posição - quando a vogal [i] se encontra numa sílaba átona final de palavra -, ela poderá corresponder à letra *e*. É o caso das palavras *vale, corre, morte*. O fato é que essa é uma problemática natural nos primeiros momentos de leitura da pessoa, no entanto, em muitas escolas, essas particularidades representam uma preocupação já a ser superada no primeiro ano do ensino fundamental I, antiga alfabetização, sendo objeto de avaliação tanto da aprendizagem da criança, quanto do trabalho do/da professor/a. Essa prática, porém, já foi colocada por terra em documentos oficiais, como podemos verificar:

Assim como há crianças que depois de alguns meses estão alfabetizadas, outras requerem de dois a três anos para consolidar suas aprendizagens básicas, o que tem a ver, muito frequentemente, com seu convívio em ambientes em que os usos sociais da leitura e escrita são intensos ou escassos, assim como com o próprio envolvimento da criança com esses usos sociais na família e em outros locais fora da escola. Entretanto, mesmo entre as crianças das famílias de classe média, em que a utilização da leitura e da escrita é mais corrente, verifica-se, também, grande variação no tempo de aprendizagem dessas habilidades pelos alunos. (BRASIL, 2013, p. 121)

É possível observar, portanto, que as metas de aquisição da escrita e da leitura, e que são exigidas dos alunos e alunas, além dos professores e professoras, tanto pela escola, quanto pelos pais e mães, são consideradas em documentos oficiais como objetos de trabalho a serem explorados, a serem desvendados,

durante todo um ciclo de ensino, um período que corresponde aos primeiros anos do ensino fundamental I, e não somente à antiga alfabetização. Deve-se mesmo respeitar um tempo de pelo menos dois ou três anos, isto para que a criança, levando-se em consideração também a sua maturidade, além das experiências de contato com situações de leitura e de escrita, garanta o conhecimento de suas particularidades, e não somente isto, adquira ao mesmo passo a compreensão de seus sentidos, realizando relações, conexões, explanando ideias, opiniões, sendo capaz de desenvolver críticas, e produzir, assim, mais conhecimento.

No que se refere a esse tempo de aprendizado, por vezes, não aproveitado por mim, muito menos pelas crianças em sala de aula, ao gosto em saborear os textos, em lê-los com outros olhos, com o corpo talvez, Marta Kohl de Oliveira, reportando-se a Vygotsky, considera que, para o estudioso:

[...] desde o nascimento da criança, o aprendizado está relacionado ao desenvolvimento e é “um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas”. Existe um percurso de desenvolvimento, em parte definido pelo processo de maturação do organismo individual, pertencente à espécie humana, mas é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento que, não fosse o contato do indivíduo com certo ambiente cultural, não ocorreriam. (OLIVEIRA, 1997, p. 56)

Isso significa dizer que devemos de ampliar o repertório de experimentações da criança, no que se relaciona ao contato com diferentes signos, sejam eles de nossas linguagens escritas, sejam eles de nossas experiências sensoriais, também lidas, decifradas, compreendidas e ressignificadas, haja vista o fato de que os processos de ler, como defendido por Paulo Freire, abarcam não somente a palavra, como também as experimentações de mundo por que passamos. Para o referido autor, desde a infância, estamos a decifrar as informações, nos contatando uns com os outros por meio de diferentes linguagens, sendo elas a oralidade, a escrita alfabética, os nossos rabiscos, as cores, os movimentos, e o que falar das artes, vivências, em verdade, variáveis, quanto às relações entre um significante e um significado - cada artista implementa um sentido determinado a um código construído, e vice-versa – o que também não nos exime da possibilidade de lê-los,

tentando nos aproximar, mesmo que pouco, do que o/a artista antes pretendeu exprimir, esboçar.

Sobre os contatos diversos experienciados ao longo de nossa vivência e que são compostos também por objetos de leitura, de descoberta de mundo, para além da palavra, Ana Mae Barbosa exemplifica o despertar de diferentes sensações ocorrido quando da leitura de uma obra de arte. Despertar este muito distante daquele sistema de certo e errado, que tentamos observar em outras produções de sentido. Para ela, “[...] o objeto de interpretação é a obra e não o artista, não justificando processos adivinhatórios na tentativa de descobrir as ‘Intenções do artista’” (BARBOSA, 2008, p. 67).

Para Paulo Freire, em seu livro intitulado “A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam”, de 1989, o simples debruçar-se sobre um desenho já nos proporciona a vivenciação de algumas das premissas constitutivas do ato de ler, a exemplo da curiosidade, do afastar-se de seu mundo particular para interpretar, por sua vez, o mundo percebido e relatado por outrem. Isso é o que podemos verificar em uma de suas experimentações ocorrida numa comunidade pesqueira chamada Monte Mário, na República Democrática de São Tomé e Príncipe, cujas ilhas estão localizadas no golfo da Guiné, na costa ocidental da África. Tais experimentações ocorreram por conta de sua atuação enquanto assessor educacional, sempre próximo das manifestações culturais características das localidades em que trabalhava. Nessa intervenção, enquanto alfabetizador de adultos, ele relata que:

Tinha-se como geradora a palavra bonito, nome de um peixe, e como codificação um desenho expressivo do povoado, com sua vegetação, as suas casas típicas, com barcos de pesca ao mar e um pescador com um bonito à mão. O grupo de alfabetizandos olhava em silêncio a codificação. Em certo momento, quatro entre eles se levantaram, como se tivessem combinado, e se dirigiram até a parede em que estava fixada a codificação (o desenho do povoado). Observaram a codificação de perto, atentamente. Depois, dirigiram-se à janela da sala onde estávamos. Olharam o mundo lá fora. Entreolharam-se, olhos vivos, quase surpresos, e, olhando mais uma vez a codificação, disseram: “É Monte Mário. Monte Mário é assim e não sabíamos”. Através da codificação, aqueles quatro participantes do Círculo “tornavam distância” do seu mundo e o re-conheciam. Em certo sentido, era como se estivessem “emergindo” do seu mundo,

“saindo” dele, para melhor conhecê-lo. No Círculo de Cultura, naquela tarde, estavam tendo uma experiência diferente: “rompiam” a sua “intimidade” estreita com Monte Mário e punham-se diante do pequeno mundo da sua quotidianidade como sujeitos observadores. (FREIRE, 1989, p.25)

Os Círculos de Cultura relatados anteriormente referem-se a contextos desenvolvidos na trajetória de Freire, desde a década de 60, e que decorrem dos processos de alfabetização de adultos, iniciados no nordeste brasileiro. “Círculo”, do latim *circulus*, representa “redondeza”, forma do espaço estratégica, sabemos, quanto à visualização das pessoas e à circulação dos saberes no espaço. “Os Círculos de Cultura são precisamente isso: centros em que o povo discute os seus problemas, mas também em que se organizam e planificam ações concretas, de interesse coletivo.” (FREIRE, 1980, p. 28). Dentro dessas práticas, Freire insistia no desenvolvimento de uma atitude curiosa e crítica do/da aprendiz, primando-se não somente pelos processos de análise da palavra, do texto escrito, de sua sintaxe, como também, e principalmente, pela observância de suas significações, um trabalho de análise e reflexão, e que vemos caminhar inegavelmente do texto ao contexto, e vice-versa, bem como das ideias à realidade de nosso cotidiano, num movimento de idas e vindas.

No início desta mesma obra, “A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam”, Freire procura recriar a infância vivida no Recife, num movimento que me chamou a atenção pelo fato de trazer à tona leituras de suas memórias, as quais representam experimentações dos atos de ler a também caminharem do texto escrito à prática vivida, e novamente ao texto escrito, num exercício constante de reinterpretações, de reflexões. Uma experiência do passado que retorna ao presente, como um elemento vivo, e que em qualquer roda de diálogo movimentava todos os sentidos, ressignificando-os e ressignificando-se. Resgatando a sua própria história, Freire lembra:

Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto se encarnavam no canto dos pássaros - o do sanhaçu, o do olha-pro-caminho-quem-vem, o do bem-te-vi, o do sabiá; na dança das copas das árvores sopradas por fortes ventanias que anunciavam tempestades, trovões, relâmpagos; as águas da chuva brincando de geografia: inventando lagos, ilhas, rios, riachos. Os “textos”, as

“palavras”, as “letras” daquele contexto se encarnavam também no assobio do vento, nas nuvens do céu, nas suas cores, nos seus movimentos; na cor das folhagens, na forma das folhas, no cheiro das flores - das rosas, dos jasmãs -, no corpo das árvores, na casca dos frutos. Na tonalidade diferente de cores de um mesmo fruto em momentos distintos: o verde da manga-espada verde, o verde da manga-espada inchada; o amarelo esverdeado da mesma manga amadurecendo, as pintas negras da manga mais além de madura. A relação entre estas cores, o desenvolvimento do fruto, a sua resistência à nossa manipulação e o seu gosto. Foi nesse tempo, possivelmente, que eu, fazendo e vendo fazer, aprendi a significação da ação de amolegar. (FREIRE, 1989, p. 9 e 10)

É aí que toma vida, em sua obra, o significado das ideias de ler a palavra e de ler o mundo. É nestes períodos de expressão de trechos de sua vida particular, que compreendemos o valor de uma educação pautada numa relação entre texto e contexto, processo que não só envolve a decodificação, “[...] mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente.” (FREIRE, 1989, p. 9).

Essa dinâmica, porém, parece não existir nas experiências escolares, as quais compreendem a aquisição da leitura como anterior à interpretação da mesma. Ora, quando observamos um adulto a falar enfurecido ou amorosamente conosco, isto em nossa infância, quando nem mesmo compreendemos essa fala, a significação de suas palavras, vemos a sua expressão facial, a decodificamos dentro de uma situação determinada, e o fazemos antes mesmo de alfabetizados, antes mesmo de desenvolvidas a leitura ou a oralidade.

[...] a criança que ainda não é alfabetizada, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda “analfabeta”, porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do **letramento**, já é de certa forma **letrada** (SOARES, 2000, p. 24, grifos da autora)

Lembro-me que, quando criança, acompanhava minha mãe a caminhar com os dedos sobre qualquer tipo de texto. De fato, eu não compreendia os grafemas, porque ainda não sabia ler, no entanto, compreendia toda a história contada e sabia

mesmo em que momentos do texto, determinadas emoções poderiam se encaixar. Eu decodificava as expressões na voz e na face de minha mãe, realizava antecipações e lia sim, antes mesmo de vir a saber o que representa de fato essa habilidade.

Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das *agências de letramento*, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes (KLEIMAN, 1995, p.20)

O processo acima mencionado, como visto, é o que conhecemos por letramento; “[...] um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas, ou seja, letramentos [...]” (MARCUSCHI, 2010, p. 21). O autor ainda completa:

O letramento [...] envolve as mais diversas práticas da escrita (nas suas variadas formas) na sociedade e pode ir desde uma apropriação mínima da escrita, tal como o indivíduo que é analfabeto, mas letrado na medida em que identifica o valor do dinheiro, identifica o ônibus que deve tomar, consegue fazer cálculos completos, sabe distinguir as mercadorias pelas marcas etc., mas não escreve cartas, nem lê jornal regularmente, até uma apropriação profunda, como no caso do indivíduo que desenvolve tratados de Filosofia e Matemática ou escreve romances. Letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz um uso formal da escrita. (MARCUSCHI, 2010, p. 25)

É necessário dizer que essas novas nomenclaturas e concepções sobre os significados e os modos de aprendizagem da leitura e da escrita passaram a vigorar no Brasil a partir dos anos 80, e muito colheram das concepções de leitura de mundo de Paulo Freire. Elas não deixaram de abarcar a decodificação e a interpretação do texto escrito, antes, as ampliaram, ao considerar a existência de diferentes agências de letramento. Aqui a palavra e o espaço em que vivemos, que

nos rodeia, são igualmente importantes no que se refere ao desenvolvimento da pessoa, e é dentro deste contexto que este trabalho de dissertação se desenvolve. Adiante, aprofundaremos as significações - letramento e alfabetização – mencionadas, na tentativa de ampliar as discussões, bem como as propostas de aprendizado possíveis em sala de aula.

## 2.2 LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO NO CENTRO DAS DISCUSSÕES

Os estudos surgidos a partir dos anos 80 deram conta de deslocar a ênfase sobre o como ensinar para a compreensão sobre o como se aprende. Eles foram responsáveis por mudanças significativas nas práticas escolares, e o termo “letramento” proveio dessas transformações. Relacionando-se à palavra inglesa literacy, assumiu aqui no Brasil o seguinte significado:

[...] literacy é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz conseqüências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, lingüísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la (SOARES, 2000, p. 17)

Realizando um contraponto entre a alfabetização e o letramento, Marcuschi considera que a primeira “[...] pode dar-se [...] à margem da instituição escolar, mas é sempre um aprendizado mediante ensino, e compreende um domínio ativo e sistemático das habilidades de ler e escrever.” (2010, p. 24). Em contrapartida, entende-se que no letramento outras situações de aprendizado são consideradas para além das relações sistemáticas de sala de aula, as interações cotidianas são um exemplo disto. Para Tfouni (1995):

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidade para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual (TFOUNI, 1995, p. 9)

Por *escolarização*, consideramos tratar-se de “[...] uma prática formal e institucional de ensino que visa a uma formação integral do indivíduo, sendo que a alfabetização é apenas uma das atribuições/ atividades da escola.” (MARCUSCHI, 2010, p. 22).

É possível perceber, portanto, que o termo “alfabetização” associa-se, por vezes, ao processo de aquisição do código escrito, o que requer um esforço individualizado, isto porque, cada um/uma apropria-se do conteúdo a seu tempo e a seu modo. A pessoa é aqui, pois, responsável pela assimilação dos conteúdos escolares ou de nossa vida diária, como considerado por Marcuschi, mas sempre no sentido de tentar dominar esses sistemas. Para Magda Soares (2000, p. 19), “[...] alfabetizado nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e a escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam.”

Para outros autores e autoras, porém, os termos “alfabetizar” e “letrar” não estão dissociados. Eles se referem a uma única prática. O que parece gerar muitas dúvidas entre os/as docentes. Em meus estudos sobre os processos de aprendizado da escrita e da leitura, por exemplo, encontro-me por vezes duvidosa sobre a intenção do pesquisador/da pesquisadora quanto ao tratamento da palavra “alfabetizar” - ora ela parece destituir-se de valor no quadro das relações subjetivas, das relações cotidianas, das experiências e emoções, ora parece dialogar com o vivido. O fato é que Paulo Freire ressignifica este termo, há muito tomado como ato mecânico, destituído de um contexto. Ele considera que alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, a compreender o seu entorno, distanciando-se, pois, de um frio tratamento das palavras, e isto é suficiente para que toda prática de uso de linguagem verbal e não-verbal em sala de aula, seja validada, seja considerada também como ato de leitura, de alfabetização, de aprendizado.

O conceito de alfabetização para Paulo Freire tem um significado mais abrangente, na medida em que vai além do domínio do código escrito, pois, enquanto prática discursiva, “possibilita uma leitura crítica da realidade, constitui-se como um importante instrumento de resgate da cidadania e reforça o engajamento do cidadão nos



movimentos sociais que lutam pela melhoria da qualidade de vida e pela transformação social. (FREIRE apud GADOTTI, 1996)

Outras significações relativas aos atos de ler em sua obra referem-se à educação bancária, situação em que se coloca sempre contrário. Dentro desta concepção, a alfabetização se baseia na transmissão de conhecimentos por parte do educador/da educadora, sendo o/a aprendiz como que uma caixa vazia a assimilar o conteúdo. Isto me faz recordar dos estudos behavioristas, centrados no comportamento humano. Apesar de poderem ser satisfatoriamente aplicáveis em muitas ocasiões, como no que se refere a intervenções terapêuticas comportamentais, há uma série de críticas à sua permanência isolada no campo educacional, visto o fato de que, utilizado como o é na educação, centram seu olhar na relação entre estímulo – resposta somente, ou seja, num ensino com ênfase na repetição, na memorização, o que, no trato com os pequenos/as pequenas, acaba por ser trabalhado de maneira muito superficial, sem que haja uma compreensão ao menos significativa do conteúdo, das aprendizagens.

É preciso dizer que essa concepção surgiu no começo do século XX, tendo o norte-americano Burrhus Frederic Skinner (1904-1990) como um de seus mais célebres expoentes. O conceito-chave do seu pensamento é o de *condicionamento operante*, mecanismo de aprendizagem de novo comportamento, o que ele chamou de modelagem. O reforço é o instrumento fundamental dessa modelagem. O que se procura são meios de tornar uma resposta mais provável, mais frequente.

Certa parte do comportamento é, pois, eliciada por estímulos, e é especialmente precisa nossa previsão desse comportamento. Quando fazemos incidir um raio de luz sobre o olho de uma pessoa normal, a pupila se contrai. Há secreção de saliva quando sorvemos suco de limão. Quando elevamos a temperatura de um quarto a um certo ponto, os pequenos vasos sanguíneos da pele se dilatam e o sangue vem à superfície da pele “enrubescendo-a”. Usamos estas relações para muitos propósitos práticos. Quando é necessário induzir vômitos, empregamos um estímulo adequado - um líquido irritante ou colocando um dedo na garganta. A atriz que precisa chorar lágrimas verdadeiras recorre ao sumo de cebola borrifado no lenço. (SKINNER, 2003, p. 53)

Claro que, como atriz, reconheço que existem outras formas de se chegar a um choro, a uma emoção. Trazer à tona memórias de infância, sensações de minhas experiências passadas é uma delas. E isto me faz recordar das ideias de três grandes expoentes no meio teatral: Stanislavski (1863-1938 – Rússia), Bertold Brecht (Augsburg, 10 de fevereiro de 1898 — Berlim Leste, 15 de agosto de 1956) e Jerzy Grotowski (Rzeszów, 11 de agosto de 1933 — Pontedera, 14 de janeiro de 1999). Heloise Baurich Vidor consegue realizar muito bem uma relação entre os três dramaturgos e, referindo-se ao processo de construção de personagens, a partir de emoções ou de estímulos exteriores, resume:

No teatro de Stanislavski e de Brecht, o que ocorre é o encontro da pessoa do ator com um personagem de ficção. O ator acredita nas palavras do seu papel e na sua imagem. Porém, por maior que seja a atração que a imagem desse outro lhe provoque, o ator continua ciente da sua própria identidade, não se perdendo na máscara que assume. Em Grotowski, o ator usa a composição da partitura, construindo a forma e objetivando a expressão dos símbolos que, por um processo involuntário, ativará seu fluxo interno psico-físico, para construir a seqüência de ações que o guiará no momento da representação. Por isso, já por princípio, não há identificação com o personagem. (VIDOR, 2002, p.33 e 34)

Essas diferenças quanto ao modo de compor um papel instigam constantes discussões nas universidades. Lembro-me, por exemplo, de ouvir em minha formação opiniões relacionadas à profissionalização do trabalho do ator/da atriz, profissional que não deve ser confundido com o/a personagem, visto o fato de que se trata de uma relação de trabalho, não de transformação pessoal. Particularmente, acredito ser inevitável nos transformarmos de algum modo diante da experiência com o teatro, por isso mesmo, centro minha pesquisa em torno das consequências, para a criança pequena, principalmente para as suas produções, do contato com uma máscara teatral, com um adereço, com um texto encenado. Situações simples, que, mesmo que como uma grande brincadeira, a auxiliam em seu amadurecimento, tornando, pois, as suas vivências escolares mais prazerosas e proveitosas.

Os estímulos comportamentais, como visto anteriormente, são objetos de críticas no campo educacional, isto porque centram-se em situações de modelagem de nossas atitudes, como quando adestramos um animal. Lembremos da “caixa de

Skinner”, experiência a privar um rato de alimento. Dentro de uma caixa, tal animal emitia vários comportamentos aleatoriamente, até que se aproximasse de uma barrinha perto da parede. Nesta ocasião, Skinner introduzia uma gota d’água ou um alimento na caixa e o rato os consumia. Baseado neste estímulo, o rato acabava por ser incentivado a sempre aproximar-se da barra, quando desejasse matar sua fome ou sede.

Esse tipo de aprendizado, centrado no comportamento, foi marcante em décadas passadas, caracterizadas pelos conhecidos exercícios de prontidão, por exemplo, um conjunto de habilidades psicomotoras, cujo treinamento produziria – acreditava-se - condições suficientes para que a criança aprendesse a ler e a escrever, não se requerendo necessariamente um esforço de compreensão. Há quem associe também a teoria de Skinner às conhecidas palmatórias e demais punições ou compensações. É preciso dizer, porém, que o estímulo em si, sendo ele positivo e associado a um sentido, é muito válido nos dias atuais. Esse é um mecanismo, por exemplo, presente num jogo, quando recebemos uma premiação em seu final. Lidar talvez com a frustração de perder ou com a alegria de ganhar, organizando-nos dentro de um time, socializando-nos, seja o foco de trabalho mais importante neste processo. O que não se deve fazer, como dito, é tornar essa prática um ato isolado, com enaltecimento somente do estímulo e do comportamento. É o que continua a acontecer quando em um ensino baseado somente em notas, visivelmente um reforço positivo.

O fato é que teorias, como a de Skinner, trouxeram, para além destas práticas, na educação tomadas, por vezes, isoladamente, a prática científica para os debates educacionais. E prática científica requer estudo, observação, experiência válida em todos os campos de conhecimento.

A ciência é, certamente, mais do que um conjunto de atitudes. É a busca da ordem, da uniformidade, de relações ordenadas entre os eventos da natureza. Começa, como todos nós começamos, por observar episódios singulares, mas rapidamente avança para a regra geral, para a lei científica. Algo muito parecido com a ordem expressa em uma lei científica aparece em nosso comportamento desde tenra idade. Aprendemos geometria rudimentar do espaço no qual nos movemos. Aprendemos as “leis do movimento” à medida que nos movimentamos, puxando, empurrando, atirando e

apanhando objetos. Se não pudéssemos encontrar certa uniformidade no mundo, nossa conduta permaneceria casual, desordenada e ineficaz. A ciência aponta e complementa esta experiência ao demonstrar cada vez mais relações entre os acontecimentos e ao demonstrá-las cada vez mais precisamente. (SKINNER, 2003, p.14)

Longe de considerar o comportamento humano como de todo previsível, mas compreendendo o elemento pesquisa na obra de Skinner como importante dentro de um processo de aprendizado, assumo essa parcela de sua concepção, principalmente quando ele diz: “Não considere nenhuma prática como imutável. Mude e esteja disposto a mudar novamente. Não aceite verdade eterna. Experimente.” (Skinner, 1969, apud Fernandes, 2016, p.6), focando, como dito, na observação, e em como as crianças lidam com certos estímulos, presentes esses num jogo, numa brincadeira. O que vale aqui é, certamente, o envolvimento coletivo, a descoberta das emoções, das frustrações, das alegrias, além do aproximar-se de vivências com o teatro e a leitura.

A alfabetização, dentro desta concepção, bem como no sentido da educação bancária, se desenvolveria como que numa prática de repetição, como dito, com exercícios de prontidão, com cartilhas, tabuadas, compensações. Pensar, porém, o trabalho de Skinner no viés da pesquisa destes objetos e pessoas, e de como se envolvem, contribuindo para uma mudança significativa da visão de mundo de alunos e alunas e de professores e professoras é o que vale à pena considerar no interior deste processo de investigação. Veremos a frente o surgimento de uma concepção de ensino e aprendizagem muito marcante em meados dos anos 80 e que reverbera nos dias atuais. Como pode-se perceber nos escritos anteriores, o objetivo destas discussões, não é desconsiderar o trabalho de alguns autores e autoras, e sim, observar em que sentido cada concepção pode contribuir para o alargamento de práticas de ensino significativas em sala de aula.

### 2.3 A IMPORTÂNCIA DO SOCIOCONSTRUTIVISMO PARA A DEFINIÇÃO DE LEITURA

Voltando às concepções consideradas a partir dos anos 80, oriundas tanto do campo educacional, como da psicologia, da sociologia, da antropologia e de outras áreas do conhecimento, é preciso destacar a atuação de variadas tendências, em geral, focadas num quadro mais amplo de práticas comunicativas, a abranger a oralidade e a escrita, a alfabetização e o letramento, a escola e a vida fora dela, como numa mescla que, à semelhança de nosso cotidiano, se interconectam, não constituindo, portanto, sistemas dicotômicos a serem apreendidos separadamente. O foco se dá aqui no uso da língua falada e também escrita, no código e nos seus inúmeros sentidos, na experimentação teórica e também prática.

Partindo do princípio de que são os *usos* que fundam da língua e não o contrário, defende-se a tese de que falar ou escrever bem não é ser capaz de adequar-se às regras da língua, mas é usar adequadamente a língua para produzir um efeito de sentido pretendido numa dada situação. Portanto, é a intenção comunicativa que funda o uso da língua e não a morfologia ou a gramática. Não se trata de saber como se chega a um texto ideal pelo emprego de formas, mas como se chega a um discurso significativo pelo uso adequado às práticas e à situação a que se destina. (MASCUSCHI, 2010, p. 09)

O fato é que em nosso dia a dia diferentes linguagens se mesclam. Consigo perceber, como professora, por exemplo, que dentro de uma prática de leitura de um texto literário, há encenação, há interpretação por parte do leitor/da leitora, bem como do/da ouvinte. O mesmo acontece quando interpretamos personagens, dando também vida às suas falas, desenvolvendo, pois, a leitura e a oralidade, a compreensão dos diferentes sentidos do texto e a construção de novos significados.

Comungando com muitas destas tendências, realizo um estudo voltado para a percepção da língua portuguesa, da literatura, como fenômeno interativo e dinâmico, a envolver, como dito, variadas linguagens, principalmente, a linguagem artística. Veremos mais adiante que, em tese, não se trata de falar em linguagem nas artes, visto o fato de que são criados signos e significados diversos dentro deste campo.

Não se trata também de me utilizar das artes para que eu chegue ao desenvolvimento da leitura, ou vice-versa. Encontraremos aqui nesta experimentação, um ponto em comum, um ponto de encontro entre ambas as áreas. Sendo possível perceber de que maneira uma contribui para o desenvolvimento da outra, de que maneira ambas transformam e são transformadas.

Referindo-se a Coelho (2012), Heloise Vidor nos afirma que há uma urgência em descobrir o texto de uma outra maneira, em explorá-lo, para além do que se encontra explícito, chegando talvez a desvendar outros significados. Ela fala em saborear as frases, percebendo como elas podem ser combinadas e recombinadas. Ela fala sobre uma dimensão pouco explorada do texto que é a dimensão formal. Trata-se de “mergulhar” nas lacunas, nas entradas, isto por meio de diferentes “linguagens”, como acontece na própria “linguagem” artística.

Os autores queixam-se repetidamente, ao longo da história da literatura, de que os leitores não apenas não leem, como, se leem, não sabem ler e não sabem o que leem. Joyce, Guimarães Rosa, Artaud, com sua insistência na glassolalia, mas não apenas por isso, deram a seus escritos uma dimensão física, sonora, particularmente acentuada. Muitos programas de disseminação da leitura insistem na decodificação do conteúdo quando há de fato outras entradas para o texto que se apoiam numa ordem capaz, talvez, de despertar o interesse do leitor tão procurado pelos programas de ação cultural. (COELHO apud VIDOR, 2015, p.08)

Como dito, a questão não se centra no fato de que eu tenha que me utilizar das artes para que o desenvolvimento da leitura aconteça, muito menos que a leitura esteja voltada para o teatro. Trata-se, pois, de mesclar estas duas experiências dentro de um mesmo campo, onde, em consequência, teremos a construção de um novo sentido tanto para uma, quanto para a outra. Isto converge para um trabalho em sintonia com aquela visão citada anteriormente, a visão socioconstrutivista, em que a pessoa é colocada no centro da aprendizagem, e sua fala e escrita, a sua atuação, são constituídas socialmente e culturalmente, não podendo, portanto, ser trabalhadas em separado. Essa aprendizagem não é:

[...] um processo linear. Ao contrário da ideia razoavelmente difundida de complexidade cumulativa, tão cara à escola, é um

processo de construção que envolve idas e vindas, reorganizações, reestruturações não concomitantes de subsistemas, articulações entre elas (...) Em todo caso, o sujeito está sempre presente, assim como o outro, o mundo e a própria linguagem, em interação e inter-relação. (ROJO, 1998, p. 122)

O principal expoente do socioconstrutivismo é o bielorusso Lev S. Vygotsky (1896-1934). Para ele, o sentido da natureza humana só pode ser entendido quando se leva em consideração o seu desenvolvimento social e cultural. É mesmo impossível pensarmos num ambiente onde homens e mulheres cresçam sem contato com qualquer agrupamento cultural. Os acordos que são construídos em sociedade são partilhados com todos/todas e conseqüentemente apreendidos, em maior ou menor grau. Desde o nascimento, a criança interage com uma comunidade caracterizada por linguagens, formas de falar, de mover-se, tradições, modos de ver o mundo, gesticulações. Todas estas manifestações ganham uma dimensão individual, variam de pessoa para pessoa, mas não deixam de ser situações que são partilhadas.

Seguindo um rumo diferente dos estudos de Skinner, Vygotsky centra seu olhar para o desenvolvimento de um comportamento ativo da criança, quando da tomada de decisões, quando em qualquer situação de aprendizagem. Se para Skinner, esta criança poderia ser condicionada a agir de determinadas maneiras, mediante a relação estímulo-resposta, para Vygotsky, ela poderia agora, em sua relação com o mundo, utilizar certos elementos mediadores, a exemplo de uma lembrança, a qual se configura mesmo num aprendizado. Marta Kohl de Oliveira (1997), referindo-se a Vygotsky, nos dá o exemplo de um animal que é ensinado a acender uma luz num quarto escuro:

[...] o animal não seria capaz de, voluntariamente, deixar de realizar o gesto aprendido porque vê uma pessoa dormindo no quarto. Esse comportamento de tomada de decisão a partir de uma informação nova é um comportamento superior, tipicamente humano. O mais importante desse tipo de comportamento é o seu caráter voluntário, intencional. (OLIVEIRA, 1997, p.26)

O comportamento superior citado refere-se à capacidade do homem e da mulher de pensar em um objeto ausente, de imaginar coisas vividas no passado ou

situações que pretende concretizar no futuro. Isto torna o ser humano diferente dos animais, “superior”, na medida em que suas ações se diferenciam de mecanismos elementares “inferiores”, sejam eles ações reflexas, automatizadas, ou vinculadas a processos de associação simples entre eventos, como o evitar o contato da nossa mão com a chama de uma vela, exemplo também citado por Marta Kohl (1997, p.26), e que revela um movimento instintivo mais brando em nossa experiência de vida, que na experiência dos animais. Estes movimentos estão muito presentes naquela experiência com o animal preso na “caixa de Skinner”, e que, para o socioconstrutivismo ou sociointeracionismo, como defendido por alguns teóricos, não caberia associar ao comportamento humano. O fato é que na relação com o mundo, homens e mulheres são mediatizados por suas experiências vividas. E Paulo Freire já havia explanado sobre essa mediação, que é simbólica, ao dizer que “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. (FREIRE, 1987, p. 68).

Na escola, principalmente, cabe ao professor e à professora encontrar meios de proporcionar uma experiência com o mundo, que torne esse aprendizado significativo. Seja por meio de instrumentos, “[...] elementos externos, voltados para fora dele; sua função é provocar mudanças nos objetos, controlar processos da natureza” - a exemplo dos instrumentos que nos auxiliam em nossas atividades diárias, como uma caneta, um telefone etc. -, ou de signos, os quais:

[...] dirigem-se ao controle de ações psicológicas, seja do próprio sujeito, seja de outras pessoas. São ferramentas que auxiliam nos processos psicológicos e não nas ações concretas, como os instrumentos. (MARTA KOHL DE OLIVEIRA, 1997, p. 30)

Por conta disso, acredito que proporcionar experiências artísticas na escola, principalmente com o teatro, seja fundamental, enquanto formas de percepção e de organização do mundo, também simbólicas, e mais, passíveis de construção de signos diversos. Quando eu dou nome às coisas, eu lhes concedo um significado e me aproprio dele, realizando as mais diferentes conexões, criando argumentações e conceitos dos mais diversos, se olho, porém, esses mesmos signos de outra forma, se implemento um novo significado a eles, por meio das artes, como proposto, me



aproprio desse mundo de uma outra maneira, e reconheço novas facetas, isto porque meu repertório de possibilidades se alargou.

Enquanto mediadores entre o indivíduo e o mundo real, esses sistemas de representação da realidade consistem numa espécie de “filtro” através do qual o homem será capaz de ver o mundo e operar sobre ele. Quando o indivíduo vê sobre ele, por exemplo, um avião, ele é capaz de interpretar esse objeto como um avião e não como um amontoado de informações perceptuais (linhas, formas, cores, sons) caóticos ou não compreensíveis. O conceito de avião, construído socialmente, consiste numa representação mental que faz a mediação entre o indivíduo e o objeto real que está no mundo. A palavra “avião”, que designa uma certa categoria de objetos do mundo, real, é um signo mediador entre o avião enquanto elemento concreto. (OLIVEIRA, 1997, p. 35)

Marta Kohl de Oliveira (1997), ainda se referindo a Vygotsky, nos sugere imaginar um grupo cultural qualquer a nunca ter visto um avião em sua localidade. Este grupo teria dificuldades de fato em reconhecê-lo, isto porque não construiu a sua representação simbólica. “[...] É a partir de nossa experiência com o mundo objetivo e do contado com as formas culturalmente determinadas de organização do real [...] que os indivíduos vão construir seu sistema de signos.” (OLIVEIRA, 1997, p. 36). Para este grupo cultural, portanto, seria difícil realizar qualquer construção textual, ou oral, ou artística, referenciando este objeto, o que não significa dizer que não tenham outros significados relevantes em sua cultura. O fato é que dialogar com esse mundo condiz com os objetivos educacionais surgidos a partir dos anos 80, os quais seriam alargar as possibilidades de conhecimento de diferentes representações e dos elementos que estão presentes, ou na minha cultura, ou na cultura do outro/da outra. Segundo a Base Nacional Comum Curricular:

As experiências das crianças em seu contexto familiar, social e cultural, suas memórias, seu pertencimento a um grupo e sua interação com as mais diversas tecnologias de informação e comunicação são fontes que estimulam sua curiosidade e a formulação de perguntas. O estímulo ao pensamento criativo, lógico e crítico, por meio da construção e do fortalecimento da capacidade de fazer perguntas e de avaliar respostas, de argumentar, de interagir com diversas produções culturais, de fazer uso de tecnologias de informação e comunicação, possibilita aos alunos ampliar sua compreensão de si mesmos, do mundo natural e social,

das relações dos seres humanos entre si e com a natureza. (BRASIL, 2017, p. 56)

Se levo para as crianças da escola em que atuo como docente, como veremos mais a frente na descrição que faço de minha intervenção na Escola Municipal Antônio Carlos Onofre, durante a construção desta dissertação, um poema, uma música, eu estou sim ao menos a alargar a sua experimentação com esse tipo de texto, instigando-as a pensá-los de outras formas. Trabalhar o poema, com um viés teatral, seria, então, algo de novo para mim e para os pequenos e as pequenas. Pois estou a levar uma experiência específica da literatura para o teatro, construindo algo passível de ser transformado em ambas as áreas. Segundo Carla Meira (2015), essas experiências com a leitura e a escrita, inclusive, devem dar-se de maneira prazerosa, e:

[...] não podem ser vistas como obrigações a serem cumpridas, devem ser concebidas como conquistas que levarão ao prazer, ao prazer de ser e estar no mundo. E esta descoberta de si, essa legitimização da sua presença no mundo, enquanto cidadão levará o indivíduo ao seu processo formativo. [...] em uma concepção de sujeito reflexivo, que amplia seu olhar através da sua experiência estética, percebendo-se como sujeito inerentemente cultural, em suas capacidades físicas, intelectuais e sensíveis. (CARVALHO, 2015, p. 214)

Trazer novos elementos para a escola, no entanto, elementos de outra cultura, ou mesmo da nossa, mas que não tenham sido de todo percebidos, não nos exige de trabalhar com os saberes que a própria criança já possui. Paulo Freire já falava sobre o dever que temos, enquanto educadores e educadoras, de destacar objetos de nossa própria tradição, isto para que a criança desenvolva um sentimento de pertença do lugar em que cresceu e se constituiu.

Por isso mesmo, pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder

público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? Esta pergunta é considerada em si demagógica e reveladora da má vontade de quem a faz. É pergunta de subversivo, dizem certos defensores da democracia. (FREIRE, p.15, 1996)

As situações descritas por Paulo Freire na citação anterior revelam diferentes leituras, modos de ver o mundo, os quais, mesmo não se constituindo na leitura de um texto escrito, envolvem estratégias comuns aos atos de ler. São elas: as experiências e o conhecimento do leitor, as antecipações, as hipóteses, a interpretação do que se encontra implicitamente sugerido num texto, e assim por diante. Antes de adentrarmos nestas experiências, é necessário compreender que as concepções de leitura, no momento atual, envolvem também as concepções de sujeito/pessoa ativa, língua, texto e sentido. Para Vygotsky e suas considerações dialógicas da língua, sujeitos ou pessoas ativas correspondem a atores, construtores sociais, que se constroem e são construídos no contexto. O texto, pois, representa o próprio lugar de interação e de constituição desses/dessas interlocutores/interlocutoras. Já o seu sentido não existe a priori. “Desse modo, há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis, quando se tem como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação” (KOCH; ELIAS, 2006, p. 11). Isto significa dizer que o sentido do texto é construído no momento da interação texto-pessoa, sendo leitura:

[...] práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. (BRASIL, 2017, p. 69).

## 2.4 ESTRATÉGIAS DO ATO DE LER

Como visto, o ato de ler implica não somente na decodificação da língua portuguesa, no nosso caso, como também na mobilização de uma série de saberes presentes no interior de um evento comunicativo. Nem sempre esses saberes correspondem à interpretação somente de um conjunto de palavras, a um texto escrito. Considerando, pois, que a experiência da pessoa é plural, ou seja, que a todo o momento, ela se encontra em contato, não somente com letras, como também com outras pessoas e seus modos particulares de encarar a vida, bem como com imagens, experiências de mundo das mais diversas, e assim por diante, o texto é aqui tomado como espaço de produção de sentidos, espaço que veicula significados, independente de sua forma física. O texto é aqui “[...] uma unidade de linguagem em uso, cumprindo uma função identificável num dado jogo de atuação comunicativa” (DELL'ISOLA, 1994, p. 165). Por unidade de linguagem, devemos considerar a existência, não somente de signos verbais, como também de todo um universo não-verbal, a fazer parte, como dito, de nossas vivências, que são plurais.

Tomando emprestado as palavras de Regina Lúcia Péret Dell' Isola, em texto apresentado no I Encontro Nacional de Interação em Linguagem Verbal e Não-verbal, em 1993, no Instituto de Letras da Universidade de Brasília, conclui-se que:

Não há dúvida de que estão sendo consideradas aqui todas as formas assumidas pela linguagem que servem aos propósitos interativos da comunicação, sem, contudo, levar à mais extensa conceituação encontrada em Freud, para quem todo sintoma é tentativa de comunicação (apud Penna, 1976). Assim, estão sendo levados em conta todos os signos utilizados pelo homem, ou seja, conforme Pierce: os ícones (uma imagem, uma música), os índices (uma nuvem de chuva, uma impressão digital), os símbolos (a palavra, a verbalização), todas essas formas integrantes da linguagem. Os signos interagem-se, distanciam-se, fundem-se, entrecruzam-se, sobrepõem-se... O homem é sujeito praticante de leitura, uma vez que decifra, compreende, interpreta, avalia o signo. Sendo sujeito leitor, simultaneamente, lê palavras, formas, cores, sons, volumes, texturas, gestos, movimentos, aromas, atitudes, fatos. Este sujeito interage com diversas formas de linguagem, através da sua leitura do mundo. (DELL'ISOLA, 1994, p. 165)

Como uma unidade complexa de significação, o texto, sendo ele verbal ou não-verbal, no que se refere a imagens, a sensações, a gestos, cores, sons, ou seja, a signos visuais e sensoriais, entre tantas outras possibilidades, e que nesta dissertação, tento me aproveitar e fundir às experiências escolares, instaura um espaço de comunicação, de interlocução, no qual estão inseridos elementos contextuais e intertextuais. Por “contexto”, entenda-se, segundo estudos em Linguística Textual, um conjunto de conhecimentos que não se encontram explícitos em um texto, eles podem ser oriundos da memória das pessoas envolvidas no processo de ler, nos seus conhecimentos de mundo, na língua, enfim, no entorno e no que está subjacente num querer falar, expor, explicitar. KOCH e ELIAS (2006) dão um exemplo bastante pertinente, e que diz:

Quando adotamos, para entender o texto, a metáfora do *iceberg*, que tem uma pequena superfície à flor da água (o explícito) e uma imensa superfície subjacente, que fundamenta a interpretação (o implícito), podemos chamar de contexto o *iceberg* como um todo, ou seja, tudo aquilo que, de alguma forma, contribui para ou determina a construção do sentido. (KOCH; ELIAS, 2006, p. 59)

Isso significa considerar que a produção de sentido constrói-se à medida que o leitor/a leitora realiza a retomada desses elementos explícitos e implícitos, e que podem ser novamente revisados, reinterpretados, isto por uma outra pessoa, ou pela mesma, mas diferentemente, haja vista o fato de que o contexto é histórico, muda ao longo do tempo e da transformação do pensamento dos/das envolvidos/as. “A leitura, produção tão ativa quanto a produção textual, acontece ao dar ao texto nova vida, ao desencadear um processo criativo de compreensão e interpretação em face do mundo exterior percebido e do mundo subjetivo de cada leitor.” (DELL'ISOLA, 1994, p. 166).

Sobre processo criativo, base de toda atividade humana, seja ela científica, técnica, política, Vygotsky nos afirma tratar-se da capacidade de nosso cérebro em combinar elementos de nossas vivências. Ele fala mesmo em imaginação, componente presente em todos os campos da experimentação humana, não somente nas criações de infância.

Essa atividade criativa é baseada na capacidade de nosso cérebro de combinar elementos e é chamada imaginação ou fantasia na psicologia. Normalmente, as pessoas usam os termos imaginação ou fantasia para se referir a algo bem diferente do que elas significam na ciência. Na vida cotidiana, a fantasia ou a imaginação referem-se ao que não é realmente verdade, o que não corresponde à realidade, e o que, portanto, não poderia ter nenhum significado prático sério. Mas, na verdade, a imaginação, como base de toda atividade criativa, é um componente importante de absolutamente todos os aspectos da vida cultural, possibilitando criação artística, científica e técnica. Nesse sentido, absolutamente tudo ao nosso redor que foi criado pela mão do homem, o mundo inteiro da cultura humana, distinto do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação humana e da criação baseada nessa imaginação. **(tradução nossa)** (VYGOTSKY, 1967, p.09 e 10)<sup>1</sup>

É importante aqui ressaltar mais um conceito impulsionador das experiências atuais com a leitura. Refere-se à *teoria do desenvolvimento proximal*, a qual leva em consideração o que a criança já sabe realizar sozinha, o que ela aprendeu ao longo de suas experiências de vida, ou seja, são as etapas já alcançadas, especificamente o nível de desenvolvimento real, como Vygotsky denominou, e que corresponde a processos de desenvolvimento já completados, já consolidados pela criança, além da capacidade que ela tem de realizar uma determinada tarefa, isto com a ajuda de outros/outras, o que o pesquisador denominou de nível de desenvolvimento potencial. Este nível abarca as etapas posteriores, onde há interferência de outras pessoas, o que revela o poder da socialização, das experiências de mundo, em sua teoria e que afetam significativamente as ações individuais.

É a partir da existência desses dois níveis de desenvolvimento – real e potencial – que Vygotsky define a zona de desenvolvimento proximal como “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de

---

<sup>1</sup> This creative activity, based on the ability of our brain to combine elements, is called imagination or fantasy in psychology. Typically, people use the terms imagination or fantasy to refer to something quite different than what they mean in science. In everyday life, fantasy or imagination refer to what is not actually true, what does not correspond to reality, and what, thus, could not have any serious practical significance. But in actuality, imagination, as the basis of all creative activity, is an important component of absolutely all aspects of cultural life, enabling artistic, scientific, and technical creation alike. In this sense, absolutely everything around us that was created by the hand of man, the entire world of human culture, as distinct from the world of nature, all this is the product of human imagination and of creation based on this imagination. (VYGOTSKY, 1967, p.09 - 10)

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”. (OLIVEIRA, 1997, p. 60)

É possível visualizar os princípios desta teoria muito fortemente nos trabalhos de Paulo Freire, quando o mesmo afirma ser importante considerar o que a criança já traz para a escola, enfatizando o conteúdo de mundo que a envolve. Ele se questiona em vários momentos de sua obra, “A Pedagogia da Autonomia”, de 1996, sobre o porquê de não discutirmos com os alunos e alunas a sua realidade concreta, fato mesmo possível de ser associado às disciplinas do currículo escolar, como em geografia, ao ser problematizada a falta de saneamento básico por que muitos e muitas passam em seu bairro, em sua cidade, por exemplo, como também em história e sociologia, ao tratarmos da realidade agressiva, discutindo-se a causa, as implicações da violência. Tais reflexões, quando debruçadas sobre a realidade concreta, em muito podem contribuir para o desenvolvimento da criticidade desses meninos e meninas.

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os de classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? Esta pergunta é considerada em si demagógica e reveladora da má vontade de quem a faz. É pergunta de subversivo, dizem certos defensores da democracia. (FREIRE, 1996, p.15)

A compreensão destes contextos presentes num texto escrito ou em um signo não-verbal prescindem de uma série de estratégias, algumas delas já mencionadas. São elas: a seleção, a antecipação, a inferência e a verificação. Segundo a Base Nacional Comum Curricular, um leitor competente deve ser alguém que sabe, dentre outras dimensões “Fazer apreciações e valorações estéticas, éticas, políticas e

ideológicas, dentre outras, envolvidas na leitura crítica de textos verbais e de outras produções culturais. (BRASIL, 2017, p. 70). Com isso, ele pode identificar elementos explícitos e implícitos num texto, partes que a ele são significativas, sendo, posteriormente, capaz de realizar interrelações entre esses elementos selecionados e outros textos conhecidos de sua experiência diária. Novamente, considera-se texto aqui, como lugar comum, ponto de encontro entre os diferentes signos de nossa vida cotidiana. Esse leitor ou essa leitora competente serão, portanto, pessoas capazes de construir significações, isto a partir daquela seleção e interpretação do texto e do contexto como um todo.

Na experiência vivenciada, enquanto docente e pesquisadora, na Escola Antônio Carlos Onofre, realizamos, por exemplo, a leitura de diferentes textos infantis, além de poemas e músicas, a exemplo de “A Porta”, obra de Vinícius de Moraes. Compreendendo a seleção como um mecanismo de observação de diversos textos, com suas inúmeras funções, além das ideias principais de um mesmo texto, a fim de que compreendamos o seu significado primeiro, ou seja, aquilo que o autor ou autora desejou antes comunicar, mas compreendendo também que dentro das artes e da literatura como um todo há uma certa liberdade em ir além deste texto, imprimindo aí novos sentidos, realizamos um caminho inverso, no intuito de, recortando trechos destas obras, ou seja, retirando aquelas marcas que poderiam indicar do que especificamente o autor/ autora tratava, pudemos pensar em novos significados, como quando as crianças imaginaram que no trecho “Eu fecho a frente da casa. Fecho a frente do quartel. Eu fecho tudo no mundo. Só vivo aberta no céu!”, falava-se em uma chave, ou em um grande monstro guardador de um portal, quando, na verdade o autor se referia à uma porta.

Para além disso, realizamos diferentes situações em que exploramos a sonoridade das frases, sua “[...] emissão fônica: voz (timbre, entonação, acento, altura), intensidade, articulação, ritmo, fraseado, sem contar (e não é o menos importante) a proferição, ou seja, a orientação física da palavra em direção a um destinatário.” (ANNE UBERSFELD apud PUPO, 1997, p. 76). Para isto, colocamos algumas crianças de olhos vendados em determinadas partes da sala, tendo o restante da turma de brincar com as palavras do texto, proferindo-as bem perto de



seus rostinhos, ou longe, de maneira alta, falando baixinho, o que causou também em quem as ouvia sensações, impressões, leituras das mais diversas.

Segundo os Referenciais Curriculares de Arte para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Salvador, existe um tratamento com a leitura de si e do mundo, que perpassa as diferentes áreas de conhecimento, e que deve explorar de maneiras diversas esses signos culturais, os quais muito falam de nosso corpo, de nossa identidade. Fala-se em “Criar experiências estéticas que explorem as noções de múltiplas identidades e do contexto onde o sujeito está inserido” (SALVADOR, 2017, p.61). Essas leituras, portanto, nos constituindo enquanto pessoas, homens e mulheres com uma história e um jeito próprio de compreender o mundo, de ver a si e aos demais, devem ser mais do que exploradas, talvez ultrapassadas, e mesmo transformadas, como o fizemos com o poema trabalhado e, em consequência, com o nosso próprio corpo, a nossa postura, a nossa voz.

O processo de antecipação implica, por sua vez, em prever fatos ou conteúdos do texto utilizando o conhecimento que eu já possuo. Também chamado de *predição*, acontece para facilitar o conhecimento do texto, para nos situar, quando, por exemplo, estou a ouvir um conto, como o do Patinho Feio, tomado como objeto de estudo das estratégias de leitura por Koch e Elias (2006), e que também me utilizo aqui para que as minhas próprias estratégias sejam melhor compreendidas. O fato é que a nossa leitura inicial já começa pelo título do texto ou, se numa representação teatral, pelos primeiros movimentos dos atores e atrizes. É quando já levantamos hipóteses, passíveis de serem confirmadas ou refutadas. Koch e Elias ainda nos relatam que, em caso de serem refutadas, as antecipações podem ser novamente reformuladas e novamente testadas, respaldando-nos sempre nos conhecimentos arquivados na memória. Podem ser sobre a língua, as coisas do mundo, sobre outros textos, outros gêneros comunicativos, sobre experiências que, como visto, são guardadas em nosso arsenal de significados do mundo.

Eles nos exemplificam com algumas expressões utilizadas pelo narrador ou pela narradora, tais como “Um dia...”, “De repente...”, expressões que já nos orientam para uma mudança no cotidiano dos/das personagens. Essas mudanças poderão, por conseguinte, transformar-se num grande transtorno ou num fato

positivo em suas vidas. Lembrando que todas as hipóteses levantadas são, a todo o momento, verificadas e confirmadas ou não, e nos levam também a pensar sobre a caracterização dos/das envolvidos/as, sobre a sua história de vida, sobre o que fizeram para que chegassem até ali, ou seja, há um desenho sendo construído no momento da leitura, há todo um movimento em que, contrariamente ao que se dizia sobre os processos de ler, em tempos anteriores, não acontece do autor/autora para quem os lê somente, sendo estes, como que uma caixa vazia a assimilar aquilo com que se depara. Em paralelo a essas informações há sempre uma experiência de mundo vindo à tona. As ideias de quem escreve, como dito, podem ser confirmadas ou refutadas, deduzidas, concluídas, completadas, transformadas, o que chamamos de inferência, e dependem da história das pessoas que leem, um movimento vivo de leitura, por que não dizer, de leitura-ação.

Na atividade de leitores ativos, estabelecemos relações entre nossos conhecimentos anteriores constituídos e as novas informações contidas no texto, fazemos inferências, comparações, formulamos perguntas relacionadas com o seu conteúdo. Mais ainda: processamos, criticamos, contrastamos, e avaliamos as informações que nos são apresentadas, produzimos sentido para o que lemos. Em outras palavras, agimos estrategicamente, o que nos permite dirigir e auto-regular nosso próprio processo de leitura. (KOCH; ELIAS, 2006, p. 18)

Essas estratégias do ato de ler acontecem tanto no desenrolar das linguagens verbais, como dentro de experiências não-verbais, em maior ou menor grau, mas se desenvolvem, isto porque, é natural dos/das leitores/leitoras o antecipar das informações, a tentativa de interpretá-las antes mesmo de conhecido todo o seu teor, a sua história, o seu contexto. Ao experienciá-las, desde os primeiros momentos, somos tocados por sensações, por sentidos que nos encaminham para outros fatos, outras experiências, o que certamente abre portas para uma interpretação sempre nova.

Dentre as propostas vivenciadas na escola, pudemos realizar antecipações e verificações entre aquilo que pensamos a respeito de um texto, aquilo que o autor/a autora pretendeu dizer e o que acabamos por criar, e isto se verificou principalmente em nossas avaliações ao final de cada jogo teatral. As crianças relataram, por

exemplo, que em nossos jogos de “onde”, “quem” e o “o que”, pensados dentro das perspectivas de experimentação do teatro de Viola Spolin, se sentiram surpresas com o que o outro pensou a respeito de sua história. Isto aconteceu no interior de atividades em que deveríamos criar um texto para ser encenado com formas animadas, pensando em quem seriam os personagens, onde estariam, o que fariam, tendo, para isto, de também realizar um cenário, dar-lhes elementos de cena, e assim por diante. A surpresa se deu justamente porque, depois de criadas as cenas, as mesmas seriam trocadas, ou seja, as duplas teriam que representar a história da outra, ou a sua história, por vezes, em cenários trocados. Isto incentivava a criação de novos significados para um mesmo texto, um mesmo cenário, uma mesma vestimenta, todos esses elementos, é claro, elementos de leitura. Dentre os relatos averiguados nos momentos de nossas avaliações, ouvimos expressões do tipo:

Na brincadeira do cenário trocado, a gente pensou numa história que acontecia num parque, mas acabou que a gente trocou de lugar e apareceu um shopping, sem a gente querer. Mas aí, a história ficou mais legal porque tinha loja de roupa e a gente pensou de fazer compras. (Depoimento, criança do 2º ano)

Podemos citar também, por exemplo, a história de uma de nossas duplas, em que se pensou em príncipes e princesas a contracenarem uma história de amor no campo, quando, de repente, agora teriam de contracenar na cidade, na zona urbana, com todas as dificuldades que há em morar em pequenos prédios, em se deparar com a poluição, com personagens de outra história etc. Muitas situações inovadoras foram criadas ao longo dos jogos e de nossos debates, surgindo textos que, mesmo não tendo sido positivados em nossa verificações, na verificação do que o autor/a autora antes pretendeu comunicar com a sua história, tornaram-se base para que novos fatos, bastante ricos se fizessem acontecer.

Há que se verificar que tanto na leitura do código escrito, como em outros signos, há um significativo processo de interação entre a pessoa e a linguagem. Este leitor(a)/espectador(a) também é co-produtor(a) do texto, completando-o com sua bagagem histórico-sócio-cultural.

[...] Para que essa co-produção se efetue, é necessária a ativação de todo um processo cognitivo, desde a percepção do texto e sua posterior decodificação, passando pela compreensão, pelos processos inferenciais até a interpretação, que é um novo texto.” (DELL’ ISOLA, 1993, p.168)

No campo das artes, compreender o sentido de um texto talvez seja de uma outra complexidade, não menos ou mais importante, mas que, como nos processos de desenvolvimento da leitura, acontecem para ampliar nossas experiências, fazendo surgir também novos significados de mundo. É o que veremos mais detalhadamente adiante. Desde já, é preciso, deixar claro que não somente o conteúdo desse texto, produzido na interação leitor/leitora e autor/autora se faz importante de ser conhecido, como também a forma como ambos interagem. Para Flávio Desgrandes: “A linguagem [...] não se limita apenas a ser veículo da história, mas ela faz história. Para fazer e refazer a história, portanto, é preciso sentir-se estimulado a construir e reconstruir a linguagem.” (2005, p.06) E há certamente a nossa volta estímulos outros que não somente a leitura de mesa de um texto escrito. Diversos são as formas de ler o mundo e a si mesmo, e o teatro mostra-se como uma dessas maneiras de extrema valia, principalmente para os meninos e meninas em formação.

### 3 LEITURA ATRAVÉS DA ARTE

As áreas de Artes e de Educação, no interior dos currículos, não somente escolares – refiro-me às escolas de 1º e 2º graus -, como também nas universidades, nas mais diversas licenciaturas, parecem ser consideradas como espaços completamente antagônicos, divergentes, atuando cada uma de um determinado modo, sem profundas possibilidades de diálogo. Como se, em verdade, não estivéssemos mergulhados em experiências de aprendizado sistemático e experiências artísticas. A própria nomenclatura “área de conhecimento”, apesar de ser necessária para que processos mais específicos de investigação e ação se instaurem, parece estagnar os profissionais, a ponto de, em sala de aula, por exemplo, quando do término do trabalho de um, o outro inicie a sua conduta, sem que haja diálogo. É o que vejo em muitas escolas, como professora pedagoga que sou. Por vezes, as aulas de teatro, quando elas existem, se desenvolvem, sem que o professor regente da turma - quando de turmas menores, até o 5º ano, geralmente é o pedagogo - participe, realizando ambos, o pedagogo e o professor de artes, um só projeto. Isto acontece, tanto por conta da cultura escolar, muito focada em exames e notas, quanto por conta do despreparo destes profissionais. O que nos leva também a questionar o currículo universitário, de formação de professores.

Lembro-me de minha formação em Pedagogia, na Uneb, do ano de 2009 a 2013. Uma formação excelente, no que se refere ao currículo dos professores e às formas de avaliação. Eu sempre cogitei, no entanto, os lugares criados para cada uma dessas “áreas de conhecimento”. Tínhamos uma série de disciplinas relacionadas à formação em matemática, em língua portuguesa, em ciências, como também voltadas para as discussões sobre o próprio tema “currículo”, sobre gestão de projetos, e assim por diante. Eram reservadas para as turmas, no entanto, quatro disciplinas que se voltavam para as artes, sendo elas: “Arte e Educação”, no 2º semestre; “Ludicidade e Educação”, no 4º semestre; “Referenciais Teórico- Metodológicos do Ensino de Artes”; no 5º semestre; Iniciação Musical, no 8º semestre, uma quantidade relativamente pequena, diante da extensa quantidade de disciplinas distribuídas ao longo dos quatro anos de universidade, certa de 53 matérias.

Claro que isso nunca me impediu de realizar todas as relações possíveis entre o ensino da matemática e o ensino das artes, por exemplo. O que tornava esta situação complicada era a falta de referenciais abordados a esse respeito durante as aulas. Essa falta se dava muito pelo fato de que a formação do professor deveria voltar-se também para o modo como operavam as escolas. Era necessário formar o professor para essa realidade, uma realidade ambígua, dicotômica, com lugares preparados, reservados, para cada campo. Mesmo dando-nos liberdade para ir além, criando ou trazendo à tona práticas relacionadas às artes, ou a outros “campos”, era necessário que nos aproximássemos da realidade escolar, que compreendêssemos o modo de operação dos currículos, já na universidade. Uma situação que infelizmente ainda torna as transformações nesse espaço, vagarosas.

A última versão da Base Nacional Comum Curricular destaca a flexibilidade quanto ao tratamento das diversas artes, enaltecendo o diálogo entre elas, além do trabalho específico que é a construção do conhecimento artístico, o que nos dá margem para o entendimento de que há um modo de conhecer particular nesse campo, e que está documentado. Portanto, precisa ser respeitado na escola. Nela consta:

A BNCC propõe que a abordagem das linguagens articule seis dimensões do conhecimento que, de forma indissociável e simultânea, caracterizam a singularidade da experiência artística. Tais dimensões perpassam os conhecimentos das Artes visuais, da Dança, da Música e do Teatro e as aprendizagens dos alunos em cada contexto social e cultural. Não se trata de eixos temáticos ou categorias, mas de linhas maleáveis que se interpenetram, constituindo a especificidade da construção do conhecimento em Arte na escola. Não há nenhuma hierarquia entre essas dimensões, tampouco uma ordem para se trabalhar com cada uma no campo pedagógico. (BRASIL, 2018, p. 192)

É importante destacar o fato de que, apesar de em muitos trechos da BNCC, podermos encontrar escritos importantes sobre o trabalho com as artes, um trabalho, como dito, conjunto, dialógico, significativo, ainda assim, é preciso considerar a necessidade de revisão quanto, por exemplo, à nomenclatura dada a cada área de conhecimento, as artes cênicas, as artes visuais, a dança e a música, estas inseridas no interior de um mesmo componente curricular. Denominadas de

unidades temáticas, na BNCC deixaram de ser contempladas em sua complexidade, e as poucas páginas reservadas a tais temas não parecem esclarecer por completo toda essa complexidade discutida até aqui, e nem poderia, exatamente por conta dessa amplitude. O fato é que, quando comparada à descrição de outras linguagens, como a da própria língua portuguesa, parece haver um resumo exacerbado das possibilidades de tratamento com o campo artístico. Referindo-se a Konder, José Alberto Pereira Peres, doutorando em Ciências Humanas – Educação (PUC/Rio), nos diz que:

Não há na BNCC um espaço pleno para uma área do conhecimento que promova a compreensão do mundo por meio da sensibilidade. Konder (2002) nos alerta que é necessário, para apreendermos o mundo, a ampliação das referências e do descobrimento da dimensão poética da vida, pois a nossa capacidade de racionalizar não é suficiente para compreender o todo, e a Arte possibilita uma percepção estética e mais acurada do mundo. Ainda, segundo o referido autor, a razão é “um instrumento precário” (KONDER apud PERES, 2017, p. 30).

Diversas entidades, como a própria Escola de Teatro da UFBA, já têm se manifestado sobre esse tratamento, abrindo espaços significativos para discussão e reivindicação. Aqui, nesta dissertação, apesar desta controvérsia destacada nos documentos oficiais, me amparo ainda em trechos que me permitam ir além, possibilitando experiências plurais aos indivíduos. Mesmo assim, considero ser importante destacar um dado, o qual futuramente talvez venha a ser determinante quanto à visão da arte e os caminhos de experimentação que serão tomados.

Focando no diálogo, nos pontos de interseção ainda falados na BNCC, bem como em outros documentos, como a LDB, as Diretrizes Curriculares Nacionais, ainda referências do educador, e preservando as especificidades de cada área de conhecimento, aqui consideradas como tal, encaminho minha dissertação ainda orientada por essa crença na possibilidade. Eu me dispondo a aproveitar-me tanto das artes, como das disciplinas escolares, mais especificamente do aprendizado da língua portuguesa, isto para que ambas dialoguem e sejam transformadas em alguma outra coisa diferente do que eram cada uma nos espaços tradicionais de uma sala de aula. O objetivo aqui é achar os meios desta interseção, como dito, as similaridades e as divergências, as quais tornam a experiência com o teatro e a leitura do código escrito, algo de novo, de nunca experienciado. Por isso, faz-se

necessária uma abordagem voltada para a leitura da linguagem artística, do seu modo de operação, compreendendo-se aqui alguns conceitos, por vezes, estigmatizados, tanto na escola, quanto nas universidades.

### 3.1 ARTE COMO PONTE PARA OUTROS CONHECIMENTOS?

Um primeiro conceito esperado, tornado até estigmatizado nas escolas, e que tento aqui colocar por terra, é o fato de que o teatro deva ser utilizado para que o desenvolvimento das demais disciplinas escolares, a aquisição de seus conteúdos, aconteça, ou, ao menos, seja facilitado. Claro que se encontra mais do que provado que o ensino de arte possibilita o alcance, tanto da liberdade, como da expressão plena, desenvolve também a criatividade, a oralidade, expurga os medos, revelando para o sujeito as suas capacidades criadoras. Desenvolve, quando de uma construção coletiva, do ensaio de uma peça, por exemplo, as capacidades de convivência em grupo, de tomada de decisão, de respeito ao pensamento do outro. Desenvolve também a leitura, a interpretação de texto, a criticidade. Olga Reverbel (1997) resume bem esses benefícios, quando nos diz que:

Nesse sentido, o ensino de teatro é fundamental, pois, através dos jogos de imitação e criação, a criança é estimulada a descobrir gradualmente a si própria, ao outro e ao mundo que a rodeia. E ao longo do caminho das descobertas vai se desenvolvendo concomitantemente a aprendizagem da arte e das demais disciplinas. (REVERBEL, 1997, p. 25)

Eu mesma havia descrito alguns desses benefícios, quando escrevi a monografia intitulada “Experenciando, encenar, aprender: contribuição dos jogos e atividades teatrais para o desenvolvimento da criança, na educação infantil”. A qual foi apresentada à Uneb, como requisito final para aprovação no curso de Pedagogia, em 2013. Em uma parte do trabalho, ao me utilizar de uma brincadeira de descoberta do corpo do outro, através do toque de seus rostinhos, isto numa turma de 4 anos, quando parte do grupo tinha os olhos vendados, eu descrevi:



Eu acredito que este exercício tenha despertado o olhar dos educandos não somente para as diferenças no corpo de cada um - uns possuíam os cabelos lisos, o nariz arredondado, ou mesmo “fino”, era maior ou menor - como para o sentido da diversidade, bem como do respeito a essa diversidade. Olhando para o outro, eu percebo a mim mesmo, realizo comparações, amplio meu repertório de situações e experimentações possíveis. (SILVA, 2013, p. 60)

O exercício realizado fora colhido de algumas sugestões de Augusto Boal, as conhecidas andanças pela sala, com variações de comportamento, de intencionalidade ao mover-se. Lembro-me de ter pedido às crianças que parassem umas de frente para as outras, e que se entreolhassem. Pedi para que fechassem os olhos e descobrissem o rosto do outro, pelo cheiro dos cabelos, pela textura da pele – eu perguntava se a pele era macia, ou se era mais áspera, mais enrugadinha -, ou ainda pelo formato do rosto. “[...] Após isto, troquei as duplas e realizei uma brincadeira de adivinhação, fechamos os olhos de um único colega da turma e colocamos a sua frente diferentes alunos, a fim de que ele descobrisse de quem se tratava, muitos acertaram e outros erraram ao som de muitas gargalhadas.” (SILVA, 2013, p. 60).

Com isto, não foi difícil concluir que os elementos teatrais podem vir sim a contribuir, como dito, para a convivência de grupo, para o respeito pelo corpo do outro, para o reconhecimento da diversidade, para o desenvolvimento da oralidade, e assim por diante. O fato é que naquela época, apesar de ter realizado essa série de procedimentos, os quais vieram a comprovar o poder das artes para o desenvolvimento do indivíduo de grupo 4, da educação infantil, eu não cheguei a reconhecer plenamente a arte, enquanto elo de conhecimento já consagrado, reconhecido, legitimado, com suas particularidades, formas de aprendizagem do mundo que lhe são próprias, e independem do aprendizado de outras disciplinas. Indagação que veio a se desenvolver na universidade, agora no curso de mestrado, quando do contato com artistas, estudiosos das artes e professores que, também artistas, também estudiosos, defendem essa área, como autêntica, singular, e não somente como ponte para algum outro aprendizado, algo de verdadeiro, mas que não corresponde a todas as suas potencialidades.

A leitura de pesquisadores como Duarte Júnior, professor no ensino superior desde 1976 e aposentado pela UNICAMP, após 40 anos de ensino, e Luigi Pareyson, nascido em 1918, sendo professor em universidades, como a de Turim e a Nacional de Cuyo, em Mendoza, na Argentina, tendo falecido em setembro de 1991, me fez repensar sobre essa atuação da arte no espaço escolar.

Para ambos, o ensino de arte traz para a escola, e para o indivíduo como um todo, a possibilidade de inovação total, no que diz respeito ao uso de códigos, que nesse campo, encontram-se libertos de seus significados prévios. Há que se brincar, por exemplo, com o sentido de um texto, de uma fala em teatro, os quais no palco, podem representar o seu inverso, ou alguma outra coisa que não significava antes. Uma cadeira pode representar todo um palácio, um quadro em branco, arte. Isto me faz recordar de uma peça que assisti na Escola de Teatro da Ufba, em 2005, denominada Arte, de Yasmina Reza, tendo como intérpretes Gideon Rosa, Tom Carneiro e Agnaldo Lopes, além da direção de Edwald Hackler.

A peça girava em torno de temas como a amizade, o pensamento masculino e, principalmente para mim, o significado da arte, visto que tinha como pano de fundo um quadro em branco, com “listras brancas”, como afirmavam com certa descrença alguns de seus/suas personagens, e que fora comprado a um preço alto, por ser fruto do trabalho de um grande artista da época. A autora discute sobre esse significado da arte na contemporaneidade, nos instigando a pensar sobre as sensações que, antes de serem expressas por meio de cores, desenhos, imagens criadas sobre a tela, chegam até nós, mesmo que seus códigos costumeiros estejam inexistentes. É um não estar que significa alguma coisa, que posso, por exemplo, associar a todo um vazio existencial que a humanidade na modernidade e na pós-modernidade passou a experienciar, é um não-código que descreve um texto, e, como afirmado até aqui, dá vazão a inúmeras leituras.

Essa liberdade em brincar com os códigos de nossa vida cotidiana, de destituí-los de seu sentido original, de lhes atribuir um outro significado, ou criar um novo significante, é uma particularidade das artes, sejam elas a música, o teatro, as artes plásticas, e assim por diante, e possível de ser trabalhada no interior de qualquer instituição. Para Pareyson, “[...] a arte é um tal fazer que, enquanto faz, inventa o por

fazer e o modo de fazer.” (1997, p.26). Por esta diferenciação entre o seu modo de operação e o modo de leitura e compreensão de seus conteúdos, garantimos na arte a autonomia e a particularidade do discurso dos sujeitos envolvidos. Aqui, não acontece uma simples identificação e tradução do código, isto porque, ele passa a ser um outro elemento. Para Duarte Júnior, para além de uma ponte, a arte é mais uma forma de conhecimento humano. “[...] através [dela], o homem encontra sentidos que não podem se dar de outra maneira, senão por ela própria”. (DUARTE JÚNIOR, 1981, p. 16). Portanto, uma área que é por si só particular, complexa, e não simples meio para a aquisição de outras disciplinas.

É necessário saber, agora, de que modo essa constituição do significado e do significante opera, principalmente na escola, e as conexões, como já afirmado, que posso realizar entre a leitura da palavra e suas leituras de mundo tão diversas, tão significativas.

### 3.2 SIMBOLIZAÇÃO E EXPERIÊNCIA DIRETA

Os modos de leitura dos diferentes códigos na arte, como vimos, operam com certas particularidades, o que em parte acaba por diferenciá-la dos modos de leitura tradicionais, como dentro da língua portuguesa, com a leitura de um texto escrito, por exemplo. A fim de reconhecer essa peculiaridade da arte, alargando as possibilidades de trabalho com esta área, se faz necessário compreender como aqui a leitura dos signos de nossa vida cotidiana acontece. E um primeiro passo, é entender que a “[...] habilidade de leitura [é] linguagem e meio de fundação do sujeito-humano.” (DELL’ISOLA, 1994, p. 166). O que significa dizer que a capacidade de ler o mundo, que não acontece somente entre nós, indivíduos ditos “superiores”, mas aqui se torna mais ampla, caracteriza-nos como seres *humanos*, criadores de linguagens. Fato de todo não aproveitado no interior das escolas, quando se admite que há apenas um modo de compreensão do mundo, sendo ele a decodificação da linguagem escrita.

Mais fortemente que os animais, como dito, que possuem a sua ação sobre o mundo muito condicionada por seu comportamento instintivo, ou seja, por “[...] uma

atividade que por ter se mostrado útil na sobrevivência, foi mantida ao longo da evolução da espécie. Ou seja: uma ação aprendida e incorporada na memória biológica do organismo” (DUARTE JUNIOR, 1981, p. 20), o homem e a mulher conseguem alterar quantitativamente e qualitativamente o seu comportamento, reorganizando a sua ação, para além do que fora gravado, do que fora programado em seu organismo, enquanto animais que também são.

Nós podemos agir sobre o meio, modificando-o, e não apenas através do uso da tecnologia, como também por meio da palavra e dos símbolos que as pessoas criam para compreender o espaço ao redor.

O próprio ato de organizar simbolicamente a natureza já é uma técnica de que o homem lançou mão para transformar o universo físico de um contínuo espaço-temporal indiferenciado, num cosmo, numa estrutura significativa dentro da qual ele pudesse *orientar-se*. (RUBEM ALVES apud DUARTE JÚNIOR, 1981, p. 23)

No que se refere à conceituação de símbolo, Duarte Júnior acrescenta:

Um símbolo constitui um determinado objeto ou sinal que *representa* algo; que permite o conhecimento de coisas e eventos não presentes ou, mesmo, inexistentes *concretamente*. Por intermédio dos símbolos o mundo pode ser apreendido como uma *totalidade*, já que eles permitem a reunião e o entrelaçamento de objetos e fatos ausentes (e mesmo díspares), na consciência humana. (DUARTE JÚNIOR, 1981, p.20)

Desde pequenos, já nos encontramos plenamente em contato com esses signos, e já realizamos a sua leitura, como quando, segundo DELL'ISOLA:

[...] o bebê, saciado, move sua cabeça de lado a lado, inaugurando, assim, o princípio do "não". Esta é uma leitura da realidade, que provoca a contrapartida da leitura interpretativa da mãe que o amamenta. Se este é o princípio, a evolução da leitura deverá, virtualmente, conduzir o bebê aos domínios do simbólico, do arbitrário, dos signos, da linguagem, da sociedade humana. É desde esses rudimentos que o sujeito se vem "sujeitando" aos agentes que o formalizam enquanto ser social. (1994, p. 166)

Podemos dizer, portanto, que o homem e a mulher são seres simbólicos, eles são capazes de compreender tanto os signos formalmente estruturados e que caracterizam, por exemplo, os sinais da língua escrita, como os demais símbolos, gestuais, imagéticos, ou mesmo criados e recriados por outros homens e mulheres. É possível dizer que essa criação da palavra, da imagem lhes possibilitou um desprendimento de seu corpo, sendo capazes de referirem-se a si próprios, aos seus sentimentos, aos seus desejos, numa atitude que Duarte Júnior observou como sendo de *reflexão*.

Vendo-se de fora, puderam buscar um sentido para as suas próprias vidas. Essa consciência sobre o corpo tornou-os humanos, sujeitos-humanos, como referido por Dell'Isola anteriormente. Com essa consciência, descobriram espaços que não os imediatamente presentes em seus campos visuais. É possível, por exemplo, que eu me remeta à linda Verona, palco da famosa história de Shakespeare, Romeu e Julieta, apenas colocando no palco um monumento, uma sacada estruturada nos moldes arquitetônicos desta cidade, e nos tempos deste autor. E mais, valendo-me daquela liberdade possível nas artes, posso criar um outro espaço para representar essa mesma história, isto em um outro tempo. Posso incorporar elementos da atualidade, e criar um Romeu e uma Julieta de minha época, como o fiz, ao encenar a peça "Seu Romeu e Dona Julieta", escrita por Yulo Cezzar, diretor e ator em Salvador, isto no ano de 2002. A peça foi criada com base na obra de Shakespeare, obra reconhecida por sua estrutura dramática particular, pelo uso concomitante de comédia e tragédia, algo de certa forma desabitual nos anos em se desenvolveu, pelo foco em personagens secundários e pelo uso de formas poéticas, como o soneto, o que não impediu que nosso diretor reinaugurasse essa peça, ou melhor, criasse mesmo uma outra expressão, uma peça em particular, com enfoque num amor à moda de nosso nordeste, com poesia de cordel, repentes, e juras de amor tão verdadeiras, quanto a peça original.

Como dito, trata-se no campo das artes, de se criar uma outra forma de representação, com outros símbolos, outros significados que parecem aqui surgir e ressurgir com certa liberdade. Os nossos símbolos alfabéticos, por exemplo, não podem significar uma outra coisa, isto nos processos de leitura da palavra, nos processos tradicionais que conhecemos. Se eu trago, porém, para a escola, uma

brincadeira de *blablação*, sugerida por Viola Spolin, uma brincadeira teatral que centra seu foco na articulação das palavras, sem que haja preocupação com o significado, ou seja, há destituição do mesmo, sendo possível o brincar com as letras, com a pronúncia, com as nuances de uma frase, eu enriqueço as possibilidades de tratamento de um texto, qualquer que seja ele, um texto teatral, um texto jornalístico, um texto poético, e assim por diante.

A partir da leitura das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, por exemplo, é possível perceber que esse tratamento dos signos linguísticos, esse alargamento de suas significações corresponde a um dos objetivos fundamentais no interior das instituições de ensino, e garantia para a constituição da pessoa, enquanto cidadã. Segundo o documento:

[...] é preciso oferecer aos nossos jovens novas perspectivas culturais para que possam expandir seus horizontes e dotá-los de autonomia intelectual, assegurando-lhes o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e à produção coletiva de novos conhecimentos, sem perder de vista que a educação também é, em grande medida, uma chave para o exercício dos demais direitos sociais. (BRASIL, 2013, p. 145)

Essa expansão ultrapassa a simples transmissão de conhecimento, vai além da simples decodificação da palavra, ela gira em torno de uma compreensão mais abrangente das diferentes áreas de ensino, e em igual importância. Temos sim de compreender os signos linguísticos, culturais, que caracterizam, que dão nome às nossas experimentações, mas temos também de criar novos significados, e isto é o que torna a nossa experiência no mundo, o nosso estar nele, únicos. Para Duarte Júnior:

A questão da educação gira sempre em torno da criação e da criatividade: ao aprender, estamos criando um esquema de significados que permite interpretar nossa situação e desenvolver nossa ação numa certa direção. E, como assinala Alain Beaudot: "... o ambiente cultural de um país deve influir largamente sobre o desenvolvimento - ou sufocamento - da criatividade dos indivíduos." A educação, dessa maneira, compreende também o ambiente cultural no qual o indivíduo vive, na medida em que lhe possibilite ou lhe vete a constituição de um sentido (o mais amplo possível) para sua existência. A circulação de ideias, significados e sentidos, no

interior de uma cultura, e o acesso a essa circulação compreendem pois o contexto formativo (educacional) mais amplo no qual estamos inseridos. (DUARTE JÚNIOR, 1981, p. 15)

O símbolo na arte vem acompanhado não somente desse significado, como também de toda uma expressão emocional, a nos tocar diretamente, experiência, por vezes, não vivenciada em outras construções da linguagem. Através da arte, temos acesso a uma dimensão da vida cultural não explicitamente formulada por meio de palavras. Para Paulo Freire, esse conhecimento das coisas, dos elementos do mundo, não pode dar-se na esfera cognitiva somente. Trata-se de um conhecimento valorado pelo contato direto da pessoa em formação com esse ambiente cultural que a rodeia. Dentro da escola, havemos de proporcionar ao máximo, experiências de aproximação entre a criança e o conteúdo que aí se trabalha. Lembremo-nos dos famosos exemplos dados e comentados por Paulo Freire, quando de seu trabalho como alfabetizador, a exemplo da frase a “Eva viu a uva”, conhecida por fazer parte do conteúdo de algumas cartilhas. O seu tratamento dava-se, e em muitos institutos da atualidade ainda se dá, em torno da memorização das palavras, muito proporcionada por suas rimas, mesmo que esvaziadas de significado. Por vezes, ora a criança nunca tinha se deparado com uma uva, ora não compreendia o contexto em que esta situação ocorria. Tratava-se de frases soltas e simplistas. Para o autor: “Não basta saber ler mecanicamente ‘Eva viu a uva’. É necessário compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir uvas e quem lucra com esse trabalho.” (FREIRE apud GADOTTI, 1996, p. 72), uma leitura de mundo certamente mais complexa, e passível de ser construída criticamente e afetivamente. Ele ainda reintera: “Acho um absurdo afastar o ato rigoroso de saber o mundo, da capacidade apaixonada de saber. Eu me apaixono não só pelo mundo, mas pelo próprio processo curioso de conhecer o mundo.” (FREIRE, 1991, p. 92).

Dessa forma, é possível compreender e verificar que estamos, pois, submersos num fluir emotivo, num contínuo de sensações das mais diversas, delas, as significações advém, assim como as palavras que lhes dão nome. Toda denominação que conhecemos hoje, todo conteúdo sistematizado, provém dessa experiência primeira. São descobertas de outros homens e mulheres que, como

afirma Viola Spolin, podem ser vivenciadas novamente, ressignificadas, isto para que olhemos, para que apreendamos o mundo pelos nossos olhos, e não pelos olhos dos outros. Lembremos da citação colocada no início desta dissertação, e que dizia: “[...] na tentativa de viver (ou de não tentar viver) pelos olhos de outros, a auto-identidade é obscurecida, nosso corpo e a graça natural desaparecem, e a aprendizagem é afetada.” (SPOLIN, 2003, p. 7). Referindo-se ao ato de criação em arte, e à importância da maturidade, no sentido de se viver diferentes situações a alargar nosso repertório de conhecimentos de mundo, Fayga Ostrower nos afirma que a “A criação é uma conquista da maturidade. Só ela dará ao artista a liberdade de formular novos conteúdos expressivos, de crescente complexidade estilística e sutileza de nuances emocionais.”, ela ainda nos diz que as obras artísticas são “uma resposta a uma vida vivida.” (OSTROWER, 1990, p. 13), e tais experiências devem ser incentivadas em qualquer instância.

Sobre esse ato de experienciar o mundo, Luigi Pareyson nos traz ideias significativas, e que podem atingir todas as áreas de conhecimento, para além da área de artes, campo em que é bastante conhecido. Para o estudioso, a *experiência* é, em verdade, a base de todo o pensamento humano. Através, e para além dela mesma, é possível a reflexão e a impressão, ao mesmo tempo, de novos significados, tornando-a, em verdade, uma outra experiência, uma outra obra, uma outra feitura. Lembremo-nos também de um de seus escritos, quando ele, referindo-se à produção artística especificamente, nos diz que “ela é um tal fazer que, enquanto faz, inventa o por fazer e o modo de fazer”. (PAREYSON, 2001, p. 25), o que significa dizer que a obra, enquanto matéria, é realizada sob um determinado modo de feitura que, em prática, transforma-se em um novo campo de interpretação, para além do que o artista antes pretendeu realizar. Reinventa-se esse modo, como posso perceber enquanto pedagoga no campo educacional. Ao experienciarmos o mundo, estamos, pois compreendendo-o da forma como fora sistematizado por outros homens, o que não me impossibilita de reinterpretá-lo, isto segundo as impressões que tenho sobre ele.

Referindo-se ao pensamento filosófico e à experiência estética, Pareyson argumenta:



A filosofia como tal tem um caráter ao mesmo tempo concreto e especulativo: suas afirmações só têm valor quando são o resultado de uma reflexão sobre a experiência e somente se, quando nascidas precisamente no contato com a experiência, conseguem fornecer esquemas para interpretá-la e critérios para avaliá-la. Filosofia e experiência estão inseparavelmente ligadas, e o círculo que entre ambas se estabelece não é vicioso, mas extremamente fecundo, e condição essencial para a validade do pensamento filosófico. (PAREYSON, 1993, p.10)

Entre o campo educacional, que também se constitui de filosofia, e a arte, a experiência com o mundo opera com a mesma importância, mesmo que cada uma com sua particularidade. Dentro destas duas áreas, é possível dizer que o desenvolvimento cognitivo de homens e mulheres não pode dar-se sem que se leve em conta as sensações e emoções, mescladas que estão em nossas vivências diárias. Para Duarte Júnior:

[...] o pensamento "significador" procura, desta forma, tornar inteligível ao homem este alicerce dinâmico, nascido de seu encontro com o mundo. Esta corrente vital foi chamada por alguns filósofos (especialmente os fenomenólogos) de "vivido", ou de "irrefletido: e considera-se que ela seja sempre "maior" que qualquer significação. Ou seja: a vida vivida não se esgota jamais na vida refletida; os símbolos (a palavra) não podem nunca pretender esgotar a fonte de onde joram. "É das profundezas da vida que o precede e o envolve que vem o pensamento, estando entendido que suas construções não conseguirão, jamais, conquistar e esclarecer perfeitamente aquilo que constitui sua própria fonte". (DUARTE JÚNIOR, 1981, p. 27)

Concordando com Gendlin, Duarte Júnior acredita que essa experiência de leitura do mundo, de compreensão de seus significados é antes de tudo afetiva, emocional, trata-se de uma experiência direta, ocorrida sempre antes de qualquer ato de simbolização. Baseada nestes pensamentos, eu defendo nesta dissertação, a utilização das artes, principalmente da arte teatral e seus jogos, exercícios e brincadeiras, isto em concomitância com os códigos da língua portuguesa, na tentativa de tornar ambos os trabalhos vividos, experienciados, vistos, ao menos, de uma outra maneira, uma maneira diferente da tradicional, a qual sabemos ser, em grande parte, teórica. Trata-se de proporcionar um novo modo de experimentar esse

mundo, seja através do toque, do olhar, do cheirar, fatos da experiência direta, que envolvem a emoção, a afetividade, o sentimento. “Focalizando sua atenção sobre o que sente (significado sentido), o indivíduo pode encontrar novos significados, ligando, a estas experiências, símbolos novos que as tornem significativas”. (DUARTE JÚNIOR, 1981, p.30).

Por experiência direta, compreendo, como dito, esse sentir o mundo, não somente por meio da leitura de um texto escrito, por exemplo, como também por um tocar o mundo, por um cheirar o mundo, por um senti-lo por meio do corpo, de sentidos outros os quais, na escola, não são amplamente desenvolvidos. Aqui, não devemos considerar o abismo entre corpo e mente que nela se faz corriqueiro, devemos sim proporcionar às crianças essa possibilidade de vivenciação completa e complexa, isto de um mundo que, por se transformar rapidamente e intensamente, precisa ser reavaliado, revisitado e ressignificado a todo momento.

### 3.3 O ATO DE CRIAÇÃO

Esse item se apresenta nesse espaço como de suma importância, visto o fato de que são os processos criativos que permeiam as relações aqui pretendidas entre o ato de ler e o ato de jogar, de exercitar, de brincar com elementos de cunho teatral. De fato é a criação que alimenta essas atividades, bem como quaisquer outras. Quando um novo conhecimento é descoberto, quando novos conceitos são experienciados, os sentidos anteriores se movimentam, nada permanece como antes, e o ato de criação pode, então, ser aí testemunhado.

Para Fayga Ostrower (1977), devemos entender como ato de criação qualquer ato humano que dá origem a algo de novo, independente deste movimento tratar-se de arte ou de uma criação científica, econômica, social. Ela chega a falar em duas situações a envolver o homem e a mulher em seus processos criativos: a atividade individual – evidenciam-se aqui as particularidades da pessoa, enquanto ser singular, dotado de modos próprios de compreender o mundo, de estar nele – e a atividade social, a qual acontece quando do contato deste homem e desta mulher,

ambos com suas particularidades, como dito, e o mundo, repleto este de elementos construídos, inventados no coletivo.

[...] todo indivíduo se desenvolve em uma realidade social, em cujas necessidades e valorações culturais se moldam os próprios valores de vida. No indivíduo confrontam - se, por assim dizer, dois polos de uma mesma relação: a sua criatividade que representa as potencialidades de um ser único, e sua criação que será a realização dessas potencialidades já dentro do quadro de determinada cultura. Assim, é importante considerar os processos criativos na interligação dos dois níveis de existência humana: o nível individual e o nível cultural. (OSTROWER, 1977, p. 12)

O ato criativo, portanto, acontece nesse entremear, nesse processo de interação entre a visão de cada pessoa e o seu modo próprio de entender a vida, de senti-la, e o contexto que a rodeia, as experiências por que passa, e que estão impregnadas de sensibilidade. Para Ostrower, inclusive, essa sensibilidade deve anteceder a criatividade. Para criar, eu preciso me perceber e perceber o mundo ao meu redor, é dele que também colho elementos diversos e que certamente me enriquecerão. A sensibilidade para com esse entorno é o que me permite perceber o que antes eu não via, não ouvia, não sentia.

[...] por se vincular no ser consciente a um fazer intencional e cultural em busca de conteúdos significativos, a sensibilidade se transforma. Torna-se ela mesma faculdade criativa, pois incorpora um princípio configurador seletivo. Nessa integração que se dá de potencialidades individuais com possibilidades culturais, a criatividade não seria então senão a própria sensibilidade. O criativo do homem se daria ao nível do sensível. (OSTROWER, 1977)

Para Duarte Júnior (1981), referindo-se a George F. Kneller, a criatividade é um processo neural, a abarcar diferentes capacidades relacionadas, como fluência, originalidade e flexibilidade. Ele afirma ainda que as definições corretas de criatividade podem ser compreendidas sob quatro pontos de vista; o da *pessoa que cria*, levando-se em consideração sua fisiologia particular, o seu temperamento, a sua forma de ver o mundo, os seus hábitos e valores, bem como sob o ponto de vista dos *processos mentais*, sejam eles a motivação, a percepção, o aprendizado, o pensamento e a comunicação - que o ato de criar mobiliza. Além disso, há

influências *ambientais e culturais*, e, por último, a *criação de determinados produtos*, ou seja, podemos entender a criatividade em função das teorias, das invenções, das obras artísticas etc. O que há em comum entre todos esses conceitos é o fato de que essa criatividade se debruça sobre formas de pensar que são inegavelmente diferentes do pensamento rotineiro. E isto se dá através de significados que são sentidos, vividos, experimentados, para que possam, então, ser traduzidos em símbolos.

Lembremos mais uma vez das palavras de Paulo Freire, quando ele afirma que: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (1989, p. 08). Isto significa dizer que o contato das pessoas com o ambiente que as cerca, e que envolve sentimentos, emoções, é condição para que as relações lógicas entre os elementos do mundo aconteçam. Havemos de sentir para que o encontro de símbolos representativos destes sentimentos seja significativo, seja compreendido por mim, e não somente assimilado. As diferentes linguagens criadas de nossa cultura devem, portanto, vir a facilitar estas conexões, e não a sucumbi-las. Lembremos também das palavras de Spolin (2003), quando ela afirma que nos processos de aprendizado, nós aprendemos “[...] através da experiência, e ninguém ensina nada a ninguém.” (p. 03). Nessa mesma página, ela ainda nos diz que experimentar “[...] é penetrar no ambiente, é envolver-se total e organicamente com ele. Isto significa envolvimento em todos os níveis: intelectual, físico e intuitivo.” (p.03). Desta forma, é possível afirmar que o pensamento criador nutre-se dos significados que são sentidos. E isto é possível em todos os campos de aprendizado. Em arte, porém, encontramos um elemento adicional, que é a possibilidade de criação de novas formas de ver e dar nome às sensações experimentadas, às criações.

Pedagogicamente, a medida do valor de uma experiência está na percepção dos relacionamentos ou extensões a que conduz (indica para algo ou tem significado). Para Dewey, a natureza da experiência inclui um elemento ativo e um passivo. [...] Quando experimentamos alguma coisa agimos sobre ela e depois sofremos as consequências. É a conexão entre essas duas fases da experiência que dá a medida do seu sucesso ou valor. Mera atividade não é experiência, pois ela envolve uma mudança. E essa mudança só pode se processar

quando a atividade é conscientemente relacionada com as consequências que provêm dela. Por exemplo, quando uma criança queima o dedo, esse fato só se transforma realmente em experiência quando o movimento ocasionado pela ferida é relacionado com a dor que a criança sofre em consequência do ato. Portanto, “aprender por meio da experiência” significa o estabelecimento de um relacionamento entre antes e depois, entre aquilo que fizemos com as coisas e aquilo que sofremos como consequência. Nessas condições, fazer torna-se experimentar. (KOUDELA, 1990, p. 31)

Para Ingrid Koudela, no campo das artes, além de colhermos da realidade vivida, através da experiência direta que caracteriza sua forma de criação, conseguimos mesmo ultrapassá-la, quando, segundo ela, formamos uma imagem da realidade, que é diferente da sua imagem original, isto porque mesclou-se aos nossos sentimentos, às nossas memórias. Observemos a descrição de uma paisagem, dada pela estudiosa:

A beleza natural de uma paisagem não é o mesmo que a sua beleza estética. Posso andar numa praia e admirar as variedades de cores do crepúsculo, o contraste das montanhas, sentir a carícia do vento, o cheiro da maresia. Tudo isso me dá prazer. Mas esse prazer ainda não é uma experiência estética. Ela se inicia, quando olho para a paisagem e formo, na minha mente, um “quadro” da paisagem. Todas as qualidades são mantidas, mas os seus elementos assumem uma nova forma. (1990, p. 31)

A autora ainda se refere à Suzanne Langer, quando esta afirma em “Ensaio Filosófico” que “[...] a ‘arte’ é a ‘criação de formas simbólicas do sentimento humano” (1990, p. 32). O que significa dizer que esse sentimento, aqui, extrapola as experiências reais, experiências estas também essenciais em todo processo criativo, isto em todos os campos de conhecimento. Na arte, no entanto, os sentimentos, as emoções, ganham formas diferenciadas, frutos de uma outra compreensão de nosso entorno. Posso realizar, por exemplo, uma andança nos arredores da escola, experimentando o ambiente de diferentes maneiras, sentindo o seu cheiro, tocando nas suas paredes, nas suas plantas, contemplando os movimentos etc., e posso representar esta experiência por meio de palavras conhecidas de nossa língua. Certamente serão relatos significativos, porque partiram de situações vividas, sentidas na pele, e, por isto, diferenciadas de qualquer outra experiência, únicas. Na

arte, no entanto, crio mesmo um símbolo nunca visto anteriormente, e que não só poderá representar esses significados sentidos, como também, extrapolando este ambiente, um outro universo de significações que na minha mente se formou, e que já não representa mais aquela realidade primeira.

Para Duarte Júnior, através da arte “[...] o homem explora aquela região anterior ao pensamento, onde se dá seu encontro primeiro com o mundo. A forma discursiva da linguagem toma este encontro e o fragmenta em conceitos e relações.” (p.94). Referindo-se a Suzzane Langer, o autor ainda relata:

A forma não-discursiva na arte tem uma função diferente, a saber, articular conhecimentos que não podem ser expressos discursivamente porque ela se refere a experiências que não são formalmente acessíveis à projeção discursiva. Tais experiências são os ritmos da vida, orgânica, emocional e mental (o ritmo da atenção é um elo interessante entre todos eles), que não são simplesmente periódicos, mas infinitamente complexos e sensíveis a todo tipo de influência. Juntos eles compõem o padrão dinâmico do sentir. É esse padrão que apenas as formas simbólicas não-discursivas podem apresentar, e esse é o ponto fundamental e o propósito da construção artística. (LANGER apud DUARTE JÚNIOR, p. 94, 1981)

Nos jogos teatrais, por exemplo, utilizados nos momentos práticos desta pesquisa, como veremos posteriormente, somos levados a uma dimensão da vida, que não pode ser compreendida linearmente, que não pode ser explicada somente por meio do discurso direto, visto que o jogo não representa uma extensão da vida corrente. Ele possui uma organização própria e envolve não somente a oralidade, como também sentidos que se expressam através do gesto, do olhar, do corpo como um todo. Trata-se, antes de mais nada, não de imitar, como dito, o que vemos em nosso cotidiano, mas de dar uma outra vida aos objetos, às situações, lhes conferindo significados diversos. Referindo-se a esse ato particular de criação, Flávio Desgrandes (2003) considera que existem elementos no meio teatral que alteram a leitura do mundo, no sentido de que, para além da palavra, o ator e o espectador, se valem da indumentária, do cenário, do movimento de cena, dos gestos, da voz para imprimir um novo sentido às mais diferentes situações. Ele relata que:

No teatro [...], uma narrativa é apresentada valendo-se conjuntamente de vários elementos de significação: a palavra, os gestos, as sonoridades, os figurinos, os objetos cênicos, etc. A experiência teatral desafia o espectador a, deparando-se com a linguagem própria a esta arte, decodificar e interpretar os diversos signos presentes em uma encenação. Cada um destes elementos de linguagem colabora para a apresentação da história, e cabe ao espectador articular e interpretar este conjunto complexo de signos, que se renova a cada instante. Este mergulho no jogo da linguagem, que provoca o espectador a elaborar uma compreensão destes variados elementos lingüísticos propostos em uma montagem teatral, estimulam-no a exercitar e a apropriar-se desta linguagem (DESGRANDES, 2003, p. 5)

Na criança, o teatro, porém, adquire um novo significado, onde o fazer, o construir, toma espaço, de maneira tão significativa quanto o próprio fluir estético. No mundo infantil, há a necessidade de se fazer arte, de se construir. O que vale é o processo, para além do produto final conseguido. O que acontece hoje, porém, vai de encontro a essa abordagem, surgida a partir do movimento da Escola Nova, onde se considera a natureza própria da criança, respeitando-a, não como um estado transitório, muito menos uma preparação para a vida adulta. Essas ideias foram defendidas por grandes expoentes como Rousseau, Pestalozzi, Froebel, dentre outros, encontrando a arte cênica, também a partir daí, novas concepções, isto nas ideias de Winifred Ward, Francis Parker, John Dewey e William Wirt, por exemplo.

Estes estudos procuraram salientar uma atuação do professor e das crianças centrada na experiência criativa, na vivência do teatro, e não em sua exposição estética. Peter Slade, em 1978, ao tentar distinguir aquele ensino formal de teatro ocorrido até então de uma arte agora compreendida como liberta dessa necessidade de exposição acentuada, nos afirma que:

Ao pensar em crianças, especialmente nas menores, uma distinção muito cuidadosa deve ser feita entre *drama*, no sentido amplo, e *teatro*, como é entendido pelos adultos. Teatro significa uma ocasião de entretenimento ordenado e uma experiência emocional compartilhada; há atores e público diferenciados. Mas a criança, enquanto ainda ilibada, não sente tal diferenciação, particularmente nos primeiros anos - cada criança 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, isto é, no FAZER e LUTAR, a criança descobre a vida e a si mesma através de

tentativas emocionais e físicas e depois através da prática repetitiva que é o jogo dramático. As experiências são pessoais e emocionantes, e podem se desenvolver em direção a experiências de grupo. Mas nem na experiência pessoal nem na experiência de grupo existe qualquer consideração de teatro no sentido adulto, a não ser que nós a imponhamos (SLADE, 1978, p. 18)

O surgimento desta terminologia, o drama, suscitou uma série de indagações a respeito dos objetivos de trabalho com o teatro na escola. Indagações que eu mesma levo em consideração na minha dissertação, no sentido de que talvez eu não pretenda trabalhar o teatro, apenas para que o relacionamento com o outro ou um desenvolvimento pessoal, por exemplo, sejam atingidos. Acredito que as particularidades desta arte, os símbolos que lhe caracterizam, também devam ser aqui conhecidos, alargando, em consequência, as possibilidades de experimentação da criança, para além da escola, para além do aprendizado formal. Tomando emprestadas as palavras de Koudela, acredito que “[...] a diferenciação entre o drama e o teatro reflete na realidade a preocupação em resgatar a espontaneidade na representação.” (1990, p. 25). Veremos que essa mesma preocupação encontra-se expressa nos trabalhos de Viola Spolin, por exemplo, mesmo que a autora tenha se utilizado da expressão jogo teatral, e não jogo dramático. A verdade é que em seu trabalho, há uma reformulação no trato com o teatro, no intuito de tornar o contato com os seus símbolos, significativo.

Me aproveitando, dessa forma, dessa liberdade característica no teatro, no que se refere à possibilidade de jogar com os símbolos e as significações do mundo, realizando transferências, e mesmo criando novos sentidos, me utilizo de exercícios e jogos teatrais no próximo capítulo na tentativa de encontrar novas maneiras de ler e de criar em meio a tantos conteúdos tão prontos e acabados como o são, por exemplo, muitos conteúdos escolares. Proponho que a experiência direta relatada anteriormente seja uma condição primeira para que o ato de criação aconteça, e isto se dá através do simples conhecimento de elementos antes não notados, como quando inúmeras vezes andamos de casa para o trabalho e não atentamos sequer para o canto dos pássaros.

Conhecer esse ambiente que me cerca através de sentidos outros que não somente a leitura de um texto escrito, a oralidade, e sim a audição, o olfato, o sentir



no corpo, apresenta-se como de extrema importância, haja vista o fato de que, como dito, para criarmos, precisamos de um “momento de liberdade pessoal”, como relata Spolin em sua obra “Improvisação para o teatro” (2003), e que denomina espontaneidade, onde é possível nos libertarmos das amarras que nos prendem a padrões recorrentes de comportamento, a situações onde o certo e o errado imperam, fazendo-nos repetir o discurso e a crença do outro. Aqui, o que se pretende estabelecer é um “[...] um ambiente no qual a experiência se realize, uma pessoa livre para experienciar e uma atividade que faça a espontaneidade acontecer.” (2003, p.11).

#### 4 EXPERIÊNCIA NA ESCOLA

A escola escolhida para o desenvolvimento de meu projeto didático foi a Escola Municipal Professor Antônio Carlos Onofre, localizada em Salvador, na rua Caetano Moura, número 24, no bairro da Federação. As aulas foram pensadas no interior do projeto “Experienciar, encenar, aprender: contribuição dos jogos teatrais, exercícios e dinâmicas de cunho teatral para o desenvolvimento da leitura e da escrita entre crianças de 8 anos, do ensino fundamental I”, e que se encontra em anexo, tendo mais a frente ganhado o nome desta mesma dissertação “Jogos teatrais e leitura na escola: diálogos possíveis na construção de sentidos”.

O fio condutor desse projeto didático girou em torno de experiências diversas, as quais pudessem permitir o diálogo entre a leitura do texto escrito, bem como de outros textos e contextos, como quando contemplamos o desenrolar de um jogo, a declamação de um poema, um desenho num quadro, uma música, uma escultura, e a experiência específica com os jogos teatrais e com exercícios e dinâmicas de cunho teatral. O que embasou esse panorama de atividades foi a necessidade de desenvolver aquele ato criador debatido anteriormente, e que, seja na área de língua portuguesa, seja no teatro, mesmo que acontecendo de maneiras particulares, não pode dar-se de outra forma se não através do conhecimento do espaço que nos rodeia, da sua experimentação, muito além do que nos é apresentado.

Levando-se em consideração que criança possui a capacidade de atuar e de construir novos sentidos, como muito nos falou Spolin, Boal, Paulo Freire, Marta Kohl de Oliveira, Desgrandes, dentre outros estudiosos de ambas as áreas, pensou-se em atividades em que os meninos e meninas pudessem dar novos nomes às coisas, às situações, em que pudessem vivenciar novos sentidos, brincando com as palavras, com os espaços, com o texto escrito, falado, improvisado, por isto o trabalho com “blablações”, com poemas que pudessem ser desconstruídos e reconstruídos em novos contextos, e assim por diante. E isto os meninos e meninas realizam com toda a riqueza dos olhares de infância, uma infância que possui memórias, que pensa, que é capaz sim de conceber um texto, uma cena, e eles e elas o fizeram muito bem ao longo de todo o ano de 2017.

Vale destacar que o bairro de desenvolvimento da pesquisa, a Federação, é uma localidade mista, no que se refere ao nível de vida econômico dos habitantes. Este varia entre a classe média, de certa forma mais favorecida, e que conta com escolas particulares da região, contendo estas uma variedade significativa de produtos tecnológicos, de espaços para brincadeiras e outras atividades, por exemplo, e a classe menos favorecida, que conta com escolas públicas, as quais, sabemos, enfrentam, por vezes, carências estruturais, relacionadas à segurança, à falta de materiais escolares, de recursos, e assim por diante. Infelizmente, esta já é uma realidade esperada dos colégios públicos de Salvador. O que a modifica ou a ameniza é o esforço da comunidade e dos funcionários que deles participam, e a Escola Professor Antônio Carlos Onofre, assim como outras escolas, é um exemplo de superação diária destas problemáticas.

Voltada para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental, a escola conta com 7 salas de aulas, cerca de 34 funcionários, uma sala com computadores, cozinha voltada para a preparação das refeições das crianças, uma pequena biblioteca, banheiros e pátio coberto. Apesar de ser uma escola relativamente pequena, não deixa de realizar suas atividades culturais, seus festejos, suas atividades com o corpo e brincadeiras, isto tanto no pátio da escola, como em outros espaços reservados pela coordenação, como aconteceu com a apresentação de final de ano, que eu apreciei em 2016, na Faculdade de Arquitetura da UFBA.

Há certamente, pelo que testemunhei, tanto por parte da coordenação e direção da escola, como por parte dos professores, bolsistas do PIBID e funcionários, um esforço em fazer a escola “acontecer”, em fomentar as manifestações culturais, em construí-las e compartilhá-las com a comunidade. Por isto também a minha escolha em fazer parte desta equipe, como pesquisadora do 2º ano do ensino fundamental I, juntamente com o professor efetivo da escola Cláudio dos Anjos, professor de teatro formado pela Escola de Teatro da UFBA e doutorando nesta mesma instituição, e o também professor – bolsista do PIBID – Adenilson Argolo, estudante de licenciatura em teatro, pela UFBA, e, assim como eu, também formado em Pedagogia pela UNEB.

O subprojeto PIBID, como dito inicialmente, é um programa institucional de bolsas, o qual promove a inserção do estudante de licenciatura na prática docente, bem como na prática de pesquisa, o que acaba por aproximar universidades e redes públicas de ensino. Tal conexão em muito contribuiu para o desenvolvimento de minha pesquisa, haja vista o fato de que a todo momento dialogava não somente com o meu orientador, como também com o professor que vive o dia a dia da sala de aula, e o estudante de licenciatura que, assim como eu, encontra-se envolto em questionamentos sobre a sua forma de atuar, sobre o teatro, sobre como trabalhá-lo com crianças, e como tornar isto significativo, principalmente para elas. O conhecimento desta escola, e dos projetos que ela realiza, se deu através de meu orientador, Cláudio Cajaíba, e da também professora na Escola de Teatro da UFBA, Célida Salume, ambos professores-pesquisadores da universidade, e responsáveis (coordenadores) pelo andamento do PIBID.

Em uma das reuniões realizadas dentro deste subprojeto entre meus professores, os licenciandos da Escola de Teatro e os supervisores (professores da Educação Básica) também responsáveis pela conduta e orientação dos licenciandos nas escolas, fui apresentada ao PIBID e ao professor de teatro Cláudio dos Anjos, o qual, logo se dispôs a receber-me na escola em que atua.

Nessa mesma reunião, deparei-me com uma série de relatos a respeito das dificuldades enfrentadas pelos bolsistas em sala de aula, a exemplo do comportamento dos alunos frente às suas propostas, como também do comportamento dos próprios funcionários, por vezes, adaptados a uma forma tradicional de conduta, e, por isto, muito resistentes a novas orientações, a novas ideias. Ouvi relatos do tipo: “a professora da classe não fica presente na sala”, “não ajuda”, “não interage”, “não dialoga”. Longe de querer levantar um juízo de valor, acredito que o comportamento do professor de classe, o professor/pedagogo da turma, seja influenciado por uma série de pressões, tanto dos pais, quanto da escola, no que se refere a questões relacionadas a provas, metas de ensino, atividades a realizar em livros didáticos, e assim por diante. Digo isto porque, como dito, também sou professora/pedagoga, e sei que há um universo dentro deste cotidiano, que muitos não conhecem e não levam em consideração na hora de promover os seus projetos. Mesmo assim, admito que existam funcionários que não

permitem de forma nenhuma que essas mudanças aconteçam, e isto muito se deve a questões pessoais e que precisam ser por eles repensadas. Por isto, compreendo muito da indignação manifestada naquele dia.

Nessa mesma reunião, estavam presentes bolsistas de uma outra escola, localizada na Lagoa do Abaeté, e que recebe este mesmo nome. Sua supervisora, Luciana, também a mim foi apresentada, tendo-me dado um suporte muito significativo ao longo das semanas seguintes, quando eu também procurei conhecer os seus projetos. Esta mesma recepção igualmente aconteceu quando de meu contato com Cláudio dos Anjos, na Escola Antônio Carlos Onofre, e com sua coordenadora Edla. Dentre esses dois espaços, muito bem organizados e geridos, restou-me escolher a escola mais próxima de minha casa, e a que possuía turmas disponíveis para a pesquisa, ou seja, turmas em fase de aquisição da leitura e da escrita, entre o 1º e o 3º ano. Os primeiros encontros aconteceriam, então, na Escola Carlos Onofre, no início do ano letivo de 2017, e se estenderiam até o fim do ano, como relatarei nos próximos itens.

#### 4.1 PPP - PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA

A turma escolhida para o desenvolvimento da pesquisa, como dito anteriormente, trata-se do 2º ano do ensino fundamental I, uma turma do turno matutino, constituída por 21 crianças, entre cerca de 7 e 8 anos, fase em que devem desenvolver o aprendizado do código escrito, também tema de meus estudos. É preciso lembrar que essa aquisição já se inicia antes mesmo dos meninos e meninas adentrarem à escola. Quando um pai/mãe lê em voz alta para seu filho/filha diferentes textos, como histórias infantis, textos literários, jornalísticos, receitas ou mesmo listas de compras, dentre outras coisas, está praticando, juntamente com ele/ela, o conhecimento de nossa língua escrita.

Para Paulo Freire (1999, p. 71): “Desde muito pequenos, aprendemos a entender o mundo que nos rodeia. Por isso, antes mesmo de aprender a ler e a escrever palavras e frases, já estamos ‘lendo’, bem ou mal, o mundo que nos cerca.” Este aluno/aluna, pela familiaridade que estabelece com o ato de ler, com os

aparatos que esta linguagem se utiliza, acaba se desenvolvendo mais facilmente na escola, ele/ela adquire o gosto, o prazer em lidar com essa forma de comunicação, que, como visto, já conhece há muito.

Além dos textos escritos, havemos de trabalhar com as crianças outras formas de leitura do mundo, seja a leitura das imagens, das formas artísticas, a leitura das ações das pessoas, a leitura das músicas, das danças, situações que também fazem parte do universo infantil, ou melhor, de qualquer pessoa, em qualquer faixa etária, sendo igualmente determinantes em sua vida, em suas decisões, em sua rotina, em seu trabalho, nos seus estudos, e assim por diante. O próprio parecer CNE/CEB Nº: 7/2010, aprovado em 7 de abril de 2010, e que tem como assunto as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, prevê uma formação integral do educando, colocando no mesmo patamar, o estudo dos códigos tradicionais de ensino e da “linguagem” artística, por exemplo. Fazendo referência à Base Nacional Comum Curricular, o documento afirma que esta:

[...] constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais. (2010, p. 06)

O 2º ano do ensino fundamental I faz parte dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que vão do 1º ao 5º ano, ou seja, da antiga alfabetização à 4ª série. A substituição destas seriações por anos escolares incluídos em ciclos de ensino se deu por uma necessidade de superação de toda segmentação excessiva produzida por seu antigo regime, onde à fase de alfabetização era delegada a responsabilidade por já formar, no período de um ano, leitores/leitoras e escritores/escritoras competentes. Com o estabelecimento de ciclos foi possível alargar para mais de um ano o tempo de trabalho com determinados temas, principalmente o da aquisição da língua escrita.

Por um encantamento particular pelas suposições dos pequenos e pequenas, já muito falantes nesta idade, em torno de 7 anos, por sua forma particular de ver o

mundo, eu optei por trabalhar com qualquer destes primeiros anos no ensino fundamental I, onde as crianças estariam em processo de aquisição do conhecimento de nossa língua portuguesa, bem como dos demais elementos que fazem parte de nossa cultura. Em conversa com Edla, coordenadora deste ciclo na Escola Professor Antônio Carlos Onofre, foi-me oferecida a turma do 2º ano. Eu imediatamente aceitei, vindo a iniciar minhas observações logo após o conhecimento do projeto político-pedagógico da escola, isto para que o meu projeto em particular dialogasse com os objetivos da referida comunidade escolar.

Tendo procurado a professora da turma e a coordenadora novamente, foi-me explicado que a escola, assim como outros espaços da rede municipal de ensino, é orientada pelo projeto “Nossa Rede”, uma ação prevista no programa “Combinado”, que, por sua vez, faz parte de um conjunto de ações realizadas em parceria entre a prefeitura e a comunidade escolar. Essas ações visam promover uma melhoria sistêmica nas redes de ensino, aproximando a gestão municipal das unidades de aprendizagem, contando, para isto, com a participação da prefeitura, dos professores e professoras, funcionários e funcionárias, alunos e alunas e dos seus pais e mães.

Entre os combinados está a garantia de estruturar, assistir e organizar os espaços tecnológicos das unidades de ensino, uma ação ainda por se desenvolver, visto que a escola onde foi desenvolvida a presente pesquisa, apesar de possuir uma sala de computadores, ainda precisa, pelo que foi observado, equipar-se com aparelhos que permitam um envolvimento maior da criança com a tecnologia. Para isto, no mínimo, havemos de pensar não só no aumento da quantidade de computadores, como no preparo dos professores para lidar com as novas tecnologias. Quanto às artes, penso também que reservar uma sala específica para o trabalho com o teatro, com tapetes no chão, bonecos, material para recortes etc., também seja uma problemática, ainda distante de ser sanada.

O projeto “Nossa Rede”, em concordância com essas ações, tem por objetivo a elaboração das novas diretrizes curriculares da Educação Infantil e Fundamental. Ele possui o apoio de outras instâncias, como a “Avante”, associação organizada como ONG e atuante em nossa região desde 1991, isto na garantia de direitos de

crianças, jovens, mulheres, famílias e profissionais da educação. A “Nossa Rede” também conta com agentes comunitários e agentes públicos, o “Instituto Chapada de Educação e Pesquisa” (ICEP), uma organização sem fins lucrativos que aqui atua no acesso universal à educação pública de qualidade, e a “Pracatum”, uma organização da sociedade civil, também sem fins lucrativos, e que realiza programas educacionais, culturais e de desenvolvimento comunitário no Candeal Pequeno de Brotas, em Salvador.

O modo de operação da “Nossa Rede” prevê a construção, por exemplo, do material pedagógico da escola e dos projetos de ensino, os quais eu tive a oportunidade de conhecer. Fala-se em criação colaborativa, sendo este material produzido dentro de uma visão de respeito aos valores das identidades culturais de Salvador e suas peculiaridades. Tendo observado esses escritos, foi possível perceber que a todo o momento o promotor das atividades teria de se colocar no lugar do educando/educanda, realizando perguntas do tipo: “Nas rodas de apreciação, faz comentários de forma espontânea?”, “Compara o que leu com outras obras do mesmo autor ou com de outros autores?”, indagações que, certamente, como falado pela coordenadora Edla, não são utilizadas para avaliar e dar nota aos alunos/alunas, os quais/as quais ainda estão em fase de aquisição da linguagem escrita, uma fase que se alonga para além do ensino fundamental I. Trata-se de buscar alternativas para que aquelas dificuldades encontradas a princípio sejam superadas, isto com novas ações, com novas práticas.

Dentre as aprendizagens avaliadas nesse programa está *a apreciação de textos literários e a participação em intercâmbios posteriores à leitura*, situações em que os diferentes gêneros, as diferentes leituras de mundo podem ser contempladas, como quando nos utilizamos de um texto literário para que este seja retextualizado, transformado mesmo numa nova criação a ser encenada num palco, na rua, no circo, por exemplo. Os intercâmbios posteriores à leitura, como observado, também fazem parte dos processos de ler e correspondem a momentos de aprendizado de extrema valia. O que em prática acaba não sendo levado em consideração, tanto quanto um teste ou uma prova. Lembro, por vezes, dos curtos espaços de tempo que tinha como professora/pedagoga em escolas particulares que fui, e ainda sou, para me debruçar, junto com as minhas crianças, sobre as



sensações que a leitura de um quadro, de uma peça, de uma história, nos proporcionava. Tudo era sempre muito corrido, isto para que as atividades de escrita pudessem ser realizadas. Tratavam-se estas, pois, de verdadeiras legitimações de que o trabalho com a língua portuguesa se realizava efetivamente, numa plena comprovação de que as manifestações orais e corporais ainda não correspondem a situações válidas de formação da criança, como proposto nas diretrizes curriculares nacionais da educação básica.

A escola precisa acolher diferentes saberes, diferentes manifestações culturais e diferentes óticas, empenhar-se para se constituir, ao mesmo tempo, em um espaço de heterogeneidade e pluralidade, situada na diversidade em movimento, no processo tornado possível por meio de relações intersubjetivas, fundamentada no princípio emancipador. Cabe, nesse sentido, às escolas desempenhar o papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, fundamentadas no pressuposto do respeito e da valorização das diferenças [...]. (BRASIL, 2013, p.27)

Uma outra meta que muito me chamou a atenção corresponde à apreciação de diferentes gêneros comunicativos em sala de aula, sendo eles o conto, os poemas, as canções, as lendas, os textos instrucionais, as notícias, os mitos, as fábulas. Situações que, por vezes, não se encontram descritas em livros didáticos, e que exigem do professor a elaboração de dinâmicas, para além da carteira e da forma linear, enfileirada, com que sentamos à mesa. Não posso afirmar que esse tipo de situação ocorra na Escola Professor Antônio Carlos Onofre, com a professora das crianças da turma pesquisada, por exemplo, e mesmo que acontecesse, não seria justo apontar tal situação diante das pressões que, sabemos, enfrentam os professores e professoras de nossas escolas, públicas ou particulares. Mas posso falar com propriedade sobre mim mesma e afirmar que nas salas em que lecionei, como professora regente, havia mesmo uma grande dificuldade em realizar qualquer ideia nova por conta daquela falta de tempo para o desfrutar de uma matéria. Como trabalhar com contos, para além daqueles oferecidos pelo livro didático, um livro por vezes de outros estados, e que não contempla os poemas de nossa terra? Que tempo seria esse, visto o fato de que temos de corrigir minuciosamente o caderno, o livro, os trabalhos solicitados? Esta situação, não muito distante do que ocorre nas

escolas públicas, chegava a tirar-me o prazer em lecionar, e eu imagino como isto impacta no cotidiano das próprias crianças. Snyders, em entrevista à professora Lourdes Stamato de Camillis (1990), nos afirma que:

A maior parte das crianças em situação de fracasso são as de classe popular e elas precisam ter prazer em estudar; do contrário, desistirão, abandonarão a Escola, se puderem. Se não puderem, continuarão, mas não aprenderão muito. Quanto mais os alunos enfrentam dificuldades - de ordem física e econômica - mais a Escola deve ser um local que lhes traga outras coisas. Essa alegria não pode ser uma alegria que os desvie da luta, mas eles precisam ter o estímulo do prazer. A alegria deve ser prioridade para aqueles que sofrem mais fora da Escola. Sei que é um pouco utópico, mas de vez em quando é necessário sonhar. (CAMILIS, 1990, p.164)

No mesmo documento da “Nossa Rede”, apoiei-me nos indicadores de leitura, alguns deles acima já mencionados, para a realização de minhas estratégias didáticas. Como quando se fala em apoiar os alunos/alunas, em orientá-los em momentos específicos. Dentre os indicadores estão:

- Antecipa as informações a partir das pistas dadas nos textos?
- Sabe verificar as informações solicitadas?
- Localiza as informações explícitas?
- Recupera o contexto de formação da obra?
- Compreende outras linguagens?
- Estabelece comparações entre os diversos textos?

Tais orientações, como falado pela equipe pedagógica, na qual se insere também o professor Cláudio dos Anjos, não se encontram aí para restringir um possível trabalho de criação. Havemos sim de conhecer a obra, o autor/autora, os elementos do texto, a linguagem escrita, mas havemos de ir além, recriando talvez esse texto, como o fizemos, como quando trabalhamos com alguns poemas de nossa literatura. Conhecer o código linguístico também é importante e ocorre em meu projeto em concomitância com o conhecimento e a manipulação e criação de outros elementos de nossa convivência, de nossa cultura, como a arte teatral.

Esse apoio ao aluno/aluna permeou todo o meu projeto didático, até porque, concordo com as ideias de Vygotsky, quando ele considera a interação das pessoas

como essencial para o seu desenvolvimento, além do fato de serem fundamentais as intervenções dos próprios professores e professoras. Marta Kohl de Oliveira, em sua obra “Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico.”, referindo-se a ele, considera que:

[...] a troca de informações e de estratégias entre as crianças não deve ser considerada como procedimento errado, pois pode tornar a tarefa um projeto coletivo extremamente produtivo para cada criança. Do mesmo modo, quando um aluno recorre ao professor (ou aos pais, em casa) como fonte de informação para ajudá-lo a resolver algum tipo de problema escolar, não está burlando as regras de aprendizado, mas, ao contrário, utilizando-se de recursos legítimos para promover seu próprio desenvolvimento. (OLIVEIRA, 1997, p. 64).

Mais a frente, discutimos sobre os *propósitos da leitura*, os quais devem ser alargados a ponto da criança perceber que havemos de ler, não somente para que procuremos informações e as descrevamos, o que é muito utilizado numa situação de teste ou de prova de conhecimentos, mas para que nos encantemos, sintamos de certa forma algum prazer. Ao pensar em colocar um trabalho com teatro de formas animadas, com brinquedos que já fazem parte do cotidiano das crianças, por exemplo, com rouparias de palhaço, de princesa, de bruxa, eu estou a pensar em formas de encarar a linguagem textual, isto de uma maneira diferente da habitual, e talvez mais divertida. O que importa é que esse ir além do que tradicionalmente realizamos já se apresenta como um ganho, como um elemento adicional, enriquecedor de nossa aprendizagem. As primeiras aulas orientadas por mim contaram, inclusive, com uma caixa de brinquedos e de objetos diversos, ou mesmo sucatas, que eu variava a cada encontro.

A ideia de uma caixa surpresa sempre permeou minha conduta em sala de aula, visto o fato de que uma caixa grande, colorida e fechada inegavelmente aguça a curiosidade das crianças. A composição desta caixa se dá em torno de sucatas, que podem ser brinquedos antigos, objetos com outros significados, como lápis, canetas, carteira, e que no teatro ganham outro sentido. Para o encenador Augusto Boal:

Os trabalhos feitos com sucata têm uma dimensão muito interessante, pois remetem o criador e observador da obra a situações do cotidiano, ao mesmo tempo que ampliam essas próprias situações ao colocar esses objetos em uma nova função. (1977, p. 178)

Nessas dinâmicas também foram utilizados tecidos coloridos diversos, os quais faziam parte dos elementos de trabalho de Cláudio na escola. O interessante é que esses panos, por conta de sua flexibilidade e neutralidade, poderiam se transformar em diferentes objetos, desde figurinos a cenários, como o mar, um campo de flores, e assim por diante.

Destacaremos agora, o que realizamos em cada um dos planos pensados para os pequenos e as pequenas. Esses planos, como será visto, foram divididos em quadros, ou seja, para uma série de aulas, há uma temática a permeá-las, como teatro de formas animadas, jogo teatral, exercícios, estando todas elas interligadas pelas temáticas da leitura e do teatro, as quais permeiam esta dissertação.

#### 4.2. QUADRO 1 – TEATRO DE FORMAS ANIMADAS

Esse primeiro quadro gira em torno do tema “Teatro de Formas Animadas”, tendo sido acrescido a ele, além de uma peça infantil inicial lida e encenada por mim, uma série de exercícios e jogos com o corpo e a voz, sendo possível também a experimentação de improvisações e a construção e reconstrução de novos textos.

Tal tema foi escolhido devido ao fato de que acredito ser importante trabalhar com as crianças a partir de um universo que lhes é próprio. Não digo isto na posição de quem acredita saber o que é melhor ou não para elas, antes creio ser necessário que nos aproximemos ao menos de seu cotidiano, a fim de que seus gostos sejam aproveitados em experimentações pedagógicas. Tendo sido professora durante 6 anos e tendo observado o cotidiano de crianças nas mais diferentes faixas etárias, acredito que os bonecos, e outros objetos que nas mãos dos pequenos e pequenas podem ganhar vida, ainda causem grande mistério e encantamento. Para Almir Ribeiro, diretor teatral, pedagogo e doutor em Artes Cênicas pela USP:

O mistério e fascínio que envolvem as formas animadas de teatro perduram e crescem ao longo das últimas décadas. Suas aplicações e possibilidades se amíudam, atingindo práticas artísticas e pedagógicas. A forma inanimada possui uma espécie de poder místico – ou lúdico – que nos remete imediatamente a universos arquetípicos e oníricos. O devaneio é sua lógica e seu vocabulário são os símbolos. Diante de sua cena, atestamos a imorredoura perplexidade humana diante do “não-vivo” expressivo, proveniente muito mais da manifestação oferecida da materialidade básica, crua e inerte de seus atores, do que de suas possibilidades dramáticas, fabulativas. (p.105 - 106, 2011)

Ainda para o autor, o teatro de formas animadas, uma das inúmeras vertentes das Artes Cênicas, sendo constituído por marionetes, bonecos, máscaras e outros objetos “não-vivos”, “[...] perde-se na origem da espécie humana em máscaras e rituais, fusionando-se não só com a origem de nossa espécie como com sua própria definição” (2011, p. 106). Isto significa dizer que a nossa constituição, enquanto seres culturais e históricos, foi acompanhada, ou mesmo inaugurada, por essa consolidação da capacidade de criar símbolos expressivos de nossas ideias, de nossos sentimentos e ações. Isto desde os primórdios das representações pictóricas em cavernas, por exemplo. O fato é que as formas animadas resistiram ao longo do tempo, tendo sofrido inúmeras ressignificações.

No Brasil, a utilização dessa manifestação artística dentro da sala de aula passou a ser possível a partir dos anos 30, com a influência de uma nova concepção do aprendizado, as ideias do modelo escolanovista, em que o foco de atuação das artes, e de todo o ensino, deveria centrar-se no desenvolvimento do aluno/aluna e de sua capacidade criativa, e não numa prática de repetição de métodos artísticos, por exemplo, como a que se dava nas aulas de desenho do ensino tradicional. É àquela época que os Parâmetros Curriculares Nacionais de Artes, primeiro documento a reconhecer, aqui no Brasil, as linguagens artísticas enquanto áreas autônomas, com objetivos e concepções próprios, se referem. Eles afirmam que: “[...] Utilizando jogos, instrumentos de percussão, rodas e brincadeiras buscava-se um desenvolvimento auditivo, rítmico, a expressão corporal e a socialização das crianças que são estimuladas a experimentar, improvisar e criar”. (BRASIL, 1997, p.23). Dentro desse contexto, o teatro de formas animadas se encaixaria como mais uma dentre as diferentes possibilidades de expressão humana, e que precisam ser

aproximadas das crianças, a fim de que elas percebam o mundo sob outros olhares, que não somente os já conhecidos no ambiente escolar.

A função primordial da Arte é objetivar o sentimento de modo que possamos contemplá-la e entendê-la. É a formulação da chamada experiência interior, da vida interior, que é impossível atingir pelo pensamento discursivo, dado que suas formas são incomensuráveis com as formas da linguagem e de todos os seus derivativos (por exemplo, a Matemática, a Lógica Simbólica). (DUARTE JÚNIOR, 1981, p.77)

Tomando-se como referência o fato de que as artes de formas animadas são uma expressão única, mas nem por isso limitadas, no que se refere a um possível diálogo com outras formas de expressão, decidi por iniciar minha intervenção na Escola Professor Antônio Carlos Onofre, lendo e interpretando por meio de bonecos uma peça de teatro de nome “O que fazer pela flor?”, de Marco Antônio Carvalho, presente na biblioteca da Escola de Teatro da UFBA. Trata-se de uma peça de teatro brasileira, e ganhadora do Concurso de Peças Infantis do Paraná, no ano de 1978. Apesar de relativamente distante, trabalha com temas como a frieza nas relações entre as pessoas e destas para com o meio ambiente, temas ainda muito vivos de nosso tempo.

Uma peça de teatro foi escolhida por mim ao invés de um romance, de um conto, materiais mais frequentes nas escolas, exatamente pelo fato de que os meninos e meninas precisam também conhecer essa maneira de construção do discurso, que é o texto dramático, e que é muito característico, possui uma estrutura e finalidades próprias. A princípio, havemos de considerar a possibilidade de encenação deste texto, o qual já se apresenta de maneira direta, no que se relaciona às falas dos personagens e às indicações de tempo e lugar, situações as quais, num romance, seriam antes descritas por um narrador/narradora, e mais detalhadamente, enquanto aqui, são mesmo acompanhadas pelo leitor/leitora, como que simultaneamente.

É preciso dizer que não desejo reduzir o amplo repertório de trabalho com esse gênero discursivo, quando falo na possibilidade de sua representação, até porque hoje podemos verificar uma tendência à compreensão da leitura do texto dramático,

como sendo um fim em si mesmo. O que alarga ainda mais o tratamento com essa forma de experimentação. É possível perceber em falas como na de Grazioli (2007), mestre em Letras pela Universidade de Passo Fundo/RS (2007) e especialista em Metodologia do Ensino da Literatura pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (2004), que essa consideração se faz relevante, principalmente porque hoje uma das principais exigências do mundo, e que reverbera nos documentos oficiais, é o tratamento do ensino sob diferentes bases textuais. É o que nos diz a Resolução CNE/CP nº 2 de dezembro de 2017, quando afirma que uma das competências do trabalho com a língua portuguesa, com as artes e demais áreas, é que a criança possa “Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações [...]” (BRASIL, 2017, p. 08).

A escola está negligenciando a formação de outra categoria de leitores aqueles capazes de interagir com a arte dramática, seja como público receptor de espetáculos teatrais, seja como aprendizes ou praticantes de atividades que envolvem o texto teatral e a arte dramática. Assim, no nosso entender, um único equívoco – a negação da leitura do texto dramático – apresenta duas consequências negativas: o afastamento do leitor do texto dramático impresso e da arte dramática, para a qual o texto é elemento fundamental. (GRAZIOLI, 2007)

Considerando o texto dramático como mais uma de minhas possibilidades comunicativas, evito cair naquele pensamento reducionista de que, se não vou montar uma peça de teatro, não preciso conhecer uma. Eu, particularmente, lembro de minhas primeiras descobertas e sensações à época da faculdade, quando comecei a ler peças de teatro, experiência nunca vivida à época da escola, e que muito me surpreendeu, visto que em minha mente, construía mesmo aquelas espaços sugeridos nas rubricas, o que não me limitava, caso quisesse pensar em determinados personagens, como tendo outras características. Por isto Grazioli, referindo-se a Moisés (2003), afirma que para que o texto teatral ganhe vida, basta que ativemos a imaginação.

Decerto, uma narrativa qualquer implica que o leitor ponha em funcionamento seus dotes de fantasia, mas os vários auxiliares de

que lança mão o ficcionista (como a dissertação, a narração e a descrição) lhe simplificam a tarefa. O leitor de teatro, falho de tais expedientes, vê-se obrigado a movimentar todas as turbinas de sua imaginação, sob pena de permanecer impermeável no texto. (MOISÉS, 1969, p. 212 apud GRAZIOLI, p.425)

Não distante desta concepção, acredito que o texto teatral possua essa completude, de maneira a fazer sentido e instigar sensações de prazer ou de dor ao leitor, não deixando de mostrar-se aberto a diferentes possibilidades interpretativas, além de encenações de palco ou de rua. Como toda forma de expressão, mesmo que diante das chamadas didascálias<sup>2</sup> ou rubricas, em que se sugere o ambiente de cena, a quantidade de personagens, a sua caracterização, pode ser relida por seu espectador-leitor ou espectadora e leitora, seja no campo da imaginação, seja concretamente, e isto de diferentes formas. E assim o fizemos com o texto intitulado “O que fazer pela flor?”, de Marco Antônio Carvalho.

O texto, como dito, foi de minha escolha. Eu o encenei no primeiro dia de aula, estando todas as crianças sentadas em círculo. A princípio, eu tentei realizar a encenação sozinha, tendo bonecos feitos com sucatas por mim à mão – eles representavam os personagens da história de Marcos Antônio. Eu também possuía essa história comigo, além de uma caixa, com um cenário pintado ao fundo, contendo prédios, uma avenida e carros. Essa caixa criava a ambientação da história. Eu lembro que procurava criar novas falas em cima do texto lido, o que foi percebido por algumas crianças, as quais ao meu lado ficavam a tentar acompanhar essa leitura. Com o passar do tempo, chamava os meninos e meninas para intervir, tendo eles e elas inserido novos personagens às cenas e, conseqüentemente, criado novos diálogos. O fato é que o texto original transformou-se mesmo em outro texto, bem como a representação concebida a princípio, pensada em minha casa de determinada forma, ganhou, para além dela, novos contornos.

Recordo também do fato de que algumas crianças pediam para ler pedaços do texto, assim como eu o fiz, mas como estavam em fase de aquisição do código escrito, algumas delas não conseguiram decodificar as palavras, chegando a criá-las, isto porque sabiam que o texto tratava de determinado tema, a questão do

---

<sup>2</sup> Do grego *didaskalia* significa instrução, ensinamento.



respeito ao outro, à natureza, como falado no início, suposições essas que não deixam de fazer parte dos processos de ler. Apesar de serem frases totalmente diferentes do que estava escrito, por vezes, frases maiores, ou mesmo, menores, as crianças as proferiam com toda a verdade, e em consonância com o que haviam visto, com o que haviam escutado. A partir daí, podemos inferir que, sim, houve leitura, no sentido de que mobilizaram uma série de sentidos para que a interpretação da cena fosse feita. Para além disso, criaram novos enredos, contribuíram para a cena, como pequenos autores que são. Sobre esse movimento da leitura, o livreto oficial sobre a ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização, voltado para aferir o desenvolvimento da leitura, da escrita e da matemática em alunos do 3º do ensino fundamental I de escolas públicas – nos explica que:

É certo [...] que, na alfabetização, a criança precisa dominar o sistema alfabético, o que demanda que o professor trabalhe explicitamente com as relações existentes entre grafemas e fonemas. No entanto, esse aprendizado não é suficiente. O aprendiz precisa avançar rumo a uma alfabetização em sentido lato, a qual supõe não somente a aprendizagem do sistema de escrita, mas também os conhecimentos sobre as práticas, usos e funções da leitura e da escrita, o que implica o trabalho com todas as áreas curriculares e em todo o processo do Ciclo de Alfabetização. Dessa forma, a alfabetização em sentido lato se relaciona ao processo de letramento envolvendo as vivências culturais mais amplas. (BRASIL, 2013, p.10, apud BRASIL. MEC/SEB, 2012 p. 27)

As cenas criadas foram extremamente ricas. De um tema aparentemente simples, com poucos personagens envolvidos, partimos para cenas com um maior número de bonecos, aproveitados de cenas anteriores, ou seja, um boneco que havia sido uma criança, agora se tratava de um idoso, ou de uma mulher, todos a criar novos conflitos. Fato totalmente possível, quando se trata de teatro e de imaginação. Marta Kohl de Oliveira (1997) já havia tratado da perspectiva do brincar, ao se referir à Vygotsky, afirmando que, para o referido autor, representações da realidade ausente, seja através de um teatro, seja através de uma brincadeira de faz-de-conta, auxiliam a criança a separar objeto e significação, uma experiência altamente complexa, e que mobiliza diferentes instâncias, sejam a atenção, a percepção, a memória, temáticas muito abordadas pelo estudioso.

Para ele, esses processos tipicamente humanos, mostram-se, com o passar do tempo e das experimentações, cada vez mais independentes, ou seja, a criança é capaz de perceber e de atentar para o mundo, isto de forma voluntária, no sentido de que, estando imersa num mundo de múltiplas representações, é capaz de atentar para determinada situação, para um objeto, por exemplo, percebendo-o como um todo, e não como um emaranhado de informações sensoriais. Eu mobilizo minhas atenções para aquilo que considero relevante, eu faço inferências no conjunto, isto porque possuo conhecimentos adquiridos anteriormente, possuo uma história, uma memória a influenciar minhas novas relações. Todo esse investimento revela de antemão as altas capacidades da criança no interior de uma peça de teatro, fatos a serem desenvolvidos como o deve ser a leitura e a escrita.

Embora num exame superficial possa parecer que o brincar tem pouca semelhança com atividades psicológicas mais complexas do ser humano, uma análise mais aprofundada revela que as ações no brincar são subordinadas aos significados dos objetos, contribuindo claramente para o desenvolvimento da criança. (OLIVEIRA, 1997, p. 67)

Após as representações, permiti que as crianças, em pequenos grupos, experimentassem os bonecos levados por mim. Acredito que foi, no entanto, dado pouco tempo para que elas os manipulassem a seu modo, o que foi permitido em aulas posteriores. Digo isto, porque, ao observar as histórias inventadas pelos pequenos/ pequenas, ora histórias baseadas naquela que eu levei, ora histórias criadas com base em outros temas, percebi que esse era o momento mais valioso do plano, ou seja, permitir que as crianças experimentem os códigos teatrais, que os descubram a sua maneira. Apesar dos ganhos com a peça de teatro “O que fazer pela flor?”, essa serviu, verdadeiramente, como um primeiro passo para que os meninos e meninas, em sua capacidade de criar uma cena, de criar diálogos, situações, brilhassem. Sem querer desmerecer a experiência de teatro que houve no primeiro momento da aula, no que se refere à interpretação da história propriamente dita, é necessário aqui que se dê o mesmo tempo e valor para o momento de criação da criança. Pensando sobre isto, nas aulas posteriores, retomei o trabalho

com bonecos e dei um grande tempo para que criassem histórias, brincassem e se divertissem.

Falo aqui, utilizando-me do termo “brincar”, sem querer com isto desmerecer o trabalho teatral, constituído, pois, de seus códigos particulares, de suas intencionalidades, as quais especificam esse fazer, diferenciando-o das brincadeiras diversas da infância. É necessário dizer que creio no conteúdo da brincadeira no teatro, no sentido de que trata-se de uma situação diferente da vida real, como nos afirma Brougère (1998). Equivalendo jogo e brincadeira, o autor acredita que se trata de “[...] uma atividade que supõe atribuir às significações de vida comum um outro sentido, o que remete à ideia de faz-de-conta, de ruptura com as significações de vida cotidiana.” (1998, p.24). Isto se relaciona ao que Duarte Júnior nos afirma a respeito da experiência da arte, a qual propõe que saíamos da vida comum, dando às nossas relações um outro significado. Ele diz que “A arte pode possibilitar o acesso dos sentimentos a situações distantes de nosso cotidiano, forjando em nós as bases para que se possa compreendê-las. Nesse sentido, são significativos os versos do poeta (Carlos Drummond de Andrade), ao referir-se ao seu ofício: ‘Tenho apenas duas mãos, e o sentimento do mundo...’” (1981, p. 99).

Depois de dado esse tempo de experimentação dos bonecos, sugeri às crianças que elas mesmas criassem seus bonecos, bem como suas histórias, visto que muitas delas, devido à configuração de meus bonecos, voltada para a peça que eu escolhi, se remetiam ainda àquele primeiro momento. Abarcando também a experiência coletiva, pedi que antes da construção desses bonecos particulares, nós fizéssemos um boneco coletivo, e uma história coletiva também, até porque, queria socializar os procedimentos que me fizeram construir os meus personagens, utilizando-me, para isto, de sucata. Creio ser interessante colocar aqui o fato de que aposto muito no trabalho com materiais usados, nas escolas, isto porque vivemos um momento ambiental emergencial, que é a questão da poluição, da utilização exacerbada de materiais que não são reaproveitados, um tema que precisa ser tratado na escola, e pode plenamente associar-se ao teatro, sem com isto modificar a sua finalidade, a sua essência. Outra questão é a falta de materiais, o que já se tornou uma constante nas escolas públicas. Sei que muitas recebem bonecos, o que pode não ser uma realidade para tantas outras. Para além disso, acredito que as

crianças também devam participar da construção dos códigos teatrais, e nada mais significativo do que inserir-se na sua produção. O próprio Augusto Boal sugere em seu livro “200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro” (1977) exercícios com sucatas. Ele afirma em sua obra que:

Os trabalhos feitos com sucata têm uma dimensão muito interessante, pois remetem o criador e observador da obra a situações do cotidiano, ao mesmo tempo que ampliam essas próprias situações ao colocar esses objetos em uma nova função” (p. 178)

Diante deste fato, resolvi voltar algumas aulas para a construção de personagens com caixas de sapato, creme dental, fósforo, trazidos pelas crianças. Sobre esse movimento de procurar os materiais em sua casa, o teatrólogo Augusto Boal nos afirma ainda que:

A procura, a descoberta e a cata das sucatas ou de qualquer tipo de material pode ser uma das etapas do trabalho proposto pelo professor em que cada aluno vai se divertir bastante, investigando e reconhecendo cada detalhe do seu mundo – seu caminho diário para casa, sua rua, o pátio da sua escola, sua casa-, na procura de objetos que farão parte de sua criação na sala de aula. (1977, p.178)

Tendo dado um prazo para que os meninos e meninas trouxessem os materiais para a escola, aproveitei esse tempo para trabalhar com uma caixa de sapato, a qual serviu para que fizéssemos o personagem de nossa história coletiva, como falado anteriormente. Esse personagem era o Artur, um menino de oito anos. *Ele era moreno, tinha o olho azul, usava uma roupa azul, um chapéu e um relógio, e – ah! - era um menino muito forte.* Essas características todas foram detalhadas pelas crianças, e escritas no quadro, tanto por quem possuía uma escrita desenvolvida, como por aqueles que se encontravam a desenvolvê-la. Aproveitei esse momento para trabalhar com a escrita e também com o que nos sugere Vygotsky a respeito do aprendizado coletivo, de maneira que uma criança “mais desenvolvida” pudesse auxiliar as que estavam, como dito, a desenvolver-se no campo de aquisição do código escrito, no que ele denominou de zona de desenvolvimento proximal. Retomemos o que fora abordado anteriormente:

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.” (1991, p. 58)

**Figura 01** – Planejamento do personagem Artur



Fonte: Arquivo pessoal (2017)

Após a construção de nosso grande boneco, nós partimos para o desenvolvimento de sua história, a qual deveria ser coletiva. Nesse momento, nos aproveitamos de um de nossos “aquecimentos”, ou melhor, de um de nossos exercícios iniciais, para que essa história se ampliasse, ou seja, para que, diante de diversos aparatos retirados de uma caixinha, que eu denominei de “caixinha

surpresa”, ela pudesse enveredar por diferentes caminhos. Esse exercício encontra-se sugerido por Boal em seu livro “200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro”. Ele é o de número 239, e se intitula “Os objetos falam”.

Dentro da caixinha estavam objetos - sucatas, todos misturados, os quais seriam pegos pelas crianças, estando estas de olhos fechados, e a um sinal dado por mim. Depois de abrirem os olhos e descobrirem o objeto pego, os meninos e meninas deveriam criar uma história para ele, pensando em como foi parar ali, se ele foi perdido, em “como é o seu dono”, em “para que ele serve”, e assim por diante. Depois, eles e elas o devolveriam para mim, e eu o colocaria no centro da roda, misturado com os de outras crianças. Nesse primeiro momento, o foco se deu, então, na construção de histórias a rodear um objeto pego na caixinha. Agora, estando todos misturados, cada criança deveria lembrar-se daqueles selecionados pelos amigos, ou seja, João, por exemplo, deveria lembrar-se do objeto que Maria no início da brincadeira pegou. Nesta ocasião, cada criança deveria dar dicas com o corpo ou com a voz sobre este elemento. É importante dizer que algumas representações contaram com reis e rainhas a segurar uma espada, ou com risadas macabras de bruxas a revelar um chapéu ou um anel com amplos poderes.

Os exercícios ocorridos no início de cada aula também foram de extrema importância, sejam eles de corpo ou de voz, e diversos outros. Acredito que os mesmos ofereceram amplas possibilidades, servindo de base ou de solução para determinadas situações surgidas no interior de uma improvisação, por exemplo, ou de um texto construído. Para Ryngaert, no entanto, devemos tomar cuidado com as situações sugeridas pelo professor, a fim de que estas não fiquem deslocadas da proposta central, aquela que se quer desenvolver. Em sua obra “Jogar e representar – práticas dramáticas e formação”, ele diz:

[...] Passei demais por aquecimentos absurdos ou exercícios cuja razão de ser não compreendia, por não estar muito atento ao modo como tem início uma oficina. Acredito também que a maneira de começar é tão importante que não se pode resolver a questão por uma entrada uniforme, válida para todas as situações. No limite, parece-me difícil prever totalmente o início de uma oficina se não se

conhece o grupo, a sala, se não se está sensível à atmosfera daquele dia, daquele instante. (RYNGAERT, 2009, p.77 e 78).

Por conta desta preocupação com o significado de uso de determinadas experiências, isto no início das aulas de teatro, procurei pensar em momentos em que fosse possível a criação de uma atmosfera de trabalho conjunto, de satisfação, de prazer, e que também fosse permitida a realização de diálogos entre as experiências realizadas, sendo estas, juntamente com as memórias das crianças, aproveitadas em cena. Foi o que aconteceu com a espada de rei, a qual foi aproveitada por este personagem, surgido mais a frente no momento de criação de cena. Da espada, pensou-se no personagem, em suas características e em um conflito. Pensou-se para isto no seu inimigo, além de uma mocinha a estar entre os dois. O interessante é que até um baile de máscaras surgiu, com diferentes músicos a tocar em cena. É preciso dizer que o uso destes ou de outros elementos não é limitante. Outros personagens, por exemplo, diversas sereias, surgiram da necessidade das cenas, ou mesmo da imaginação das crianças, sem que houvesse na caixinha um objeto a elas interligado. Cabe, desta forma, ao professor e à professora, principalmente no trabalho com os pequeninos e as pequeninas, estimular esta autonomia e a criatividade de realizar inúmeras associações, sem medo de erros ou do “ridículo”.

Nesse lugar de encontros, o próprio Ryngaert afirma que objeto e sujeito dialogam, confrontam-se, isto num determinado momento da experiência. O objeto, que é exterior a ele, provoca o sujeito e seu imaginário a reagirem “[...] seja no *interior* da proposta que lhe é feita, seja *em torno* da proposta, explorando amplamente a zona que se desenha para ele, segundo o modo como sua imaginação é convocada” (2009, p. 90). Portanto, não se trata de possibilitar uma experiência a partir de um objeto, como se este fosse mais relevante, trata-se, pois, de um somatório de experimentações, trata-se de oferecer aparatos para que um caminho se delineie, negando-o, ou aceitando-o, mas sempre numa situação de relacionamento, de vivenciação, de transformação.

Após os primeiros momentos de contato com objetos, os meninos e meninas foram instigados a criar uma história para o nosso boneco de sucata, o conhecido

Artur. Objetivando fornecer novas experiências a partir de objetos, sugeri que eles iniciassem a história, mas que esta fosse suspensa em determinados momentos, momentos em que as crianças pegariam um elemento na caixinha surpresa, tendo o nosso personagem principal que dialogar com o mesmo. A exemplo da história criada por eles abaixo, e que transcrevi para que fosse possível um melhor entendimento:

*- Era uma vez um menino de oito anos chamado Artur, ele adorava ir para a escola. Mas quando ele estava lá .....*

Neste momento, a história para e uma criança tem de pegar um objeto na caixa. O primeiro objeto é um espelho.

*- Ele acabou tropeçando num espelho. Só que ele não sabia que esse espelho era mágico. Então, ele foi puxado para dentro dele e acabou parando na Europa.*

Outros objetos surgem, como espada, martelo e furadeira. A história segue com as contribuições de cada uma das crianças.

*- Lá, ele encontrou uns ninjas e ficou observando eles. Ele estava com uma espada e os ninjas estavam com uma furadeira. Os ninjas acabaram vendo uma menina passando perto deles e quiseram assaltar a menina. (Outra criança dá continuidade).*

*- Daí, eles ficaram ameaçando a menina com um martelo, dizendo que “tacariam” na cabeça dela, se ela não passasse a bolsa para eles. (Troca de aluno).*

*- O menino, vendo essa cena, atacou os ninjas com a sua espada e com a furadeira que ele conseguiu pegar dos inimigos, e acabou levando a menina para o mundo dele. Os dois, então, começaram a namorar. (Mais uma troca de aluno).*

*- Quando chegaram na cidade grande, passaram a viver de pesca num rio próximo da escola, eles casaram e viveram felizes para sempre.*

É interessante destacar que a todo momento uma criança auxiliava a outra. A quem queria se impôr - o que é natural em qualquer idade - era preciso intervir e



deixar claro que se tratava de uma história em que cada um ou cada uma contribuía com algo. Era preciso que uma criança respeitasse a fala da outra. Também é interessante dizer que eu e meus colegas Cláudio e Adenilson, também participávamos dos jogos, não no papel de adultos orientadores somente, mas como também pessoas que reagem às interferências propostas. Quando a vez era passada para a gente, nós contribuíamos com a história, visto que forjar uma situação onde somente crianças interagem é sair de nossa realidade, da realidade da escola pública ou particular, em que, como uma comunidade que é, abarca adulto e criança, ambos interagindo, aprendendo, influenciando um ao outro a todo momento.

Marta Kohl de Oliveira referindo-se a Vygotsky já havia falado que, nas pesquisas deste autor, ele e seus colaboradores interagiam com as pessoas pesquisadas, isto porque “[...] agiam como elementos ativos numa situação de interação social, utilizando a intervenção como forma de criar material de pesquisa relevante. [...]” (OLIVEIRA, 1997, p. 65). Para o estudioso, essa intervenção do adulto é importante, pois desafia a criança, seja através de novas propostas, de questionamentos, os quais afetam seu desempenho, devendo este ser analisado durante o momento em que se desenvolve e não somente no resultado final. Ainda na obra de Marta Kohl, é possível observar que, segundo ela:

Esse procedimento de pesquisa é bastante diferente daquele em que o pesquisador é apenas um observador passivo do sujeito. [...] O pesquisador, nessas modalidades de pesquisa, coloca-se como elemento que faz parte da situação que está sendo estudada, não pretendendo ter uma posição de observador neutro. Sua ação no ambiente e os efeitos dessa ação são também material relevante para a pesquisa. (OLIVEIRA, 1997, p. 65)

Após essa etapa, partimos para o planejamento de nossas próprias histórias. Estas requiseram caneta e papel, em que deveríamos escolher um personagem, dentre os que surgiram na brincadeira anterior, ou outros que fossem do agrado dos meninos e meninas, provenientes, por exemplo, de suas experiências passadas, de seus gostos particulares etc. Nesta aula, concentrei-me na produção de texto, como

etapa também importante do processo de leitura e de letramento como um todo, bem como do processo de produção para o teatro.

Se nas aulas de língua portuguesa faz-se relevante organizar a redação de um texto em etapas, em que se destaquem o conhecimento do gênero escolhido, o estabelecimento do conflito central, dos personagens envolvidos nesta história, de suas características físicas e emocionais, da ambientação, do tempo em que acontece etc., em teatro também faz-se preciso estabelecer onde se dá a situação proposta, quem são esses personagens e o que fazem, o que se aproxima das atuações de Viola Spolin. Isto também se encontra constante na Matriz de Língua Portuguesa do ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização, bem como nos indicadores de aprendizagem do projeto Nossa Rede. A escolha de alguns de seus jogos para esta dissertação será considerada no quadro que se segue, onde também poderemos ver como contribuíram para o desenvolvimento de uma nova forma de trabalho com a leitura.

#### 4.3 QUADRO 2 – JOGOS TEATRAIS DE VIOLA SPOLIN

A experiência com os jogos de Viola Spolin se desenvolveu em minha vida à época da faculdade, logo em meu primeiro semestre. Com um referencial bastante limitado sobre o ensino de teatro, voltado para a construção de peças, de espetáculos – pensava eu -, cuja mostra seria o que há de mais importante, surpreendi-me com um sistema que se propunha a ir além do que é apresentado, chegando a primar pelo fim desta divisória entre ator/atriz e espectador/espectadora, convidando toda e qualquer pessoa que pretende “aprender a ter valor no palco”, ou na rua, no circo, para dentro de uma experiência criativa, que se revela democrática, coletiva, como afirma a encenadora no início do primeiro capítulo, “A Experiência Criativa”, de sua obra intitulada “Improvisação para o Teatro” (2003). Tal postura nos aponta para um conteúdo notadamente político, visto que se opõe a toda forma de hierarquização e dominação, seja fora ou dentro das artes.

Lembro-me dos jogos propostos por Maria Eugênia Milet, atriz, arte-educadora e diretora, além de professora na Escola de Teatro da UFBA e integrante de minha

banca de TCC, no curso de Pedagogia na Uneb. Tais jogos tratavam-se dos jogos de Spolin ou eram influenciados por eles. A relevância no processo de se fazer teatro, e não no seu resultado final, a possibilidade de experimentarmos o papel de plateia ou de ator/atriz, mas sempre integrante de sua construção, representou para mim uma forma democrática e, por isto, perfeita de se trabalhar principalmente com a criança pequena, pessoas em formação.

Tendo sido meu objeto de pesquisa desde o TCC, os jogos teatrais parecem somar-se aos propósitos de trabalho, não somente com as artes, como também com as demais disciplinas e objetivos da escola, no que diz respeito à necessidade de interação, de socialização, de diálogo, de aceitação do outro/outra, de tomada de decisão, de autonomia, objetivos constantes nos documentos oficiais, como nos próprios Referencias Curriculares de Arte para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Salvador, quando se afirma que o trabalho com a leitura de si e do mundo deve ocorrer na escola, como eixo norteador das relações, tendo como uma de suas possibilidades artístico-pedagógicas:

[...] a imersão do educando na constituição de um corpo-cidadão, que ao vasculhar a sua existência, sua história de vida e os contextos socioculturais em que estão inseridos, como a escola, o bairro, a família, percebe como a sua identidade se constrói nas relações estabelecidas nesses ambientes. (SALVADOR, 2017, p.19)

Tendo enxergado uma série de perspectivas de trabalho com a coletividade, isto nos jogos de Viola Spolin, sem submeter a sua proposta à formação somente da pessoa, visto o fato de que a experiência com a arte ultrapassa o visível, chegando mesmo ao que Duarte Júnior chama de consciência estética, ou seja, “[...] uma capacidade de escolha, uma capacidade crítica para não apenas submeter-se à imposição de valores e sentidos, mas para selecioná-los e recriá-los segundo nossa situação existencial.” (DUARTE JÚNIOR, 1981, p. 115), comecei a me utilizar de seus jogos já nos estágios curriculares do curso de Pedagogia, chegando a constituir tais estágios em uma pesquisa voltada para a relação entre os jogos e a criança de 4 anos. Com base neste trabalho, (FIGUEIREDO, 2013), obtive o diploma de pedagoga, estando a monografia disponível para estudos no repositório virtual da Uneb, ou mesmo na sua biblioteca. A ênfase neste documento se dá por conta da

importância que imprimo, desde aqueles tempos, ao trabalho com os jogos teatrais, ampliando, no entanto, no mestrado, o seu repertório de tratamento, o qual se volta aqui para a compreensão do sentido da leitura.

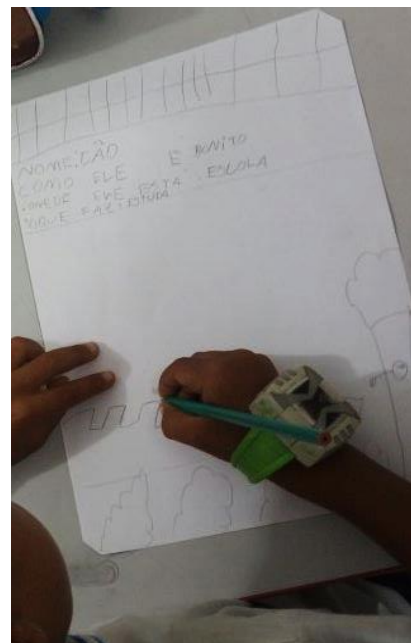
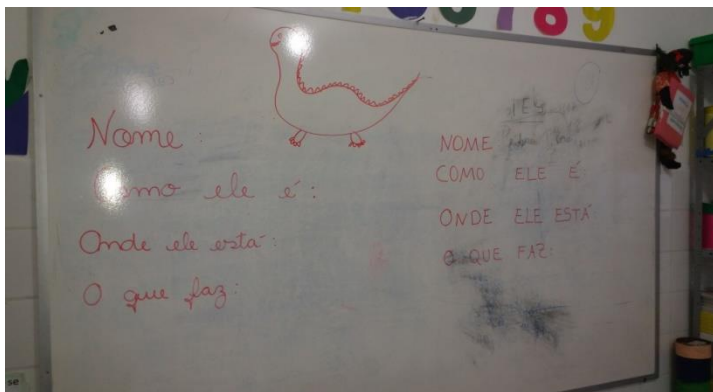
Dentro dessa experiência, consigo visualizar, como dito no final do quadro anterior, uma relação possível entre a organização de um texto escrito e o trabalho com as noções de *onde*, *quem* e *o que*, premissas importantes no jogo teatral e que centram nossa atenção para diferentes focos, de maneira que podemos atentar para o espaço em que atuamos, por exemplo, experienciado-o de diferentes maneiras. Este espaço não é o espaço determinado pela rubrica de uma peça de teatro, até porque aqui se deseja trabalhar com a improvisação, com a criação de novos lugares. Nele, é possível haver cores, movimentos, texturas, sentidos outros que em outras situações cotidianas, não nos arriscaríamos relacionar.

Pensando na relevância dada a este *onde*, *quem* e *o que*, nos jogos de Viola Spolin, pensei em trabalhar com a leitura e a escrita, dentro de atividades teatrais, solicitando aos pequenos e pequenas que, mediante jogos específicos, exercícios e dinâmicas, pensassem nos aspectos de seus personagens, aqueles surgidos do trabalho com formas animadas, sejam eles físicos ou psicológicos, que pensassem também numa história para eles, tudo isto planejado num papel ou oralmente. Aos que não dominavam ainda o código escrito, sugeri que fossem acompanhados por outras crianças, ou que fizessem desenhos.

Num segundo momento, eles/elas confeccionaram esses bonecos planejados, juntando-se mais a frente aos colegas, para que fosse pensado agora o *onde* suas histórias poderiam ocorrer. Diante disso, foram construídos cenários com caixas de sapato, constituindo estas cidades, o mar, a fazenda etc. Novos momentos de experimentação foram dados, de maneira que os grupos puderam encenar suas histórias dentro destes espaços. O que as crianças não contavam, no entanto, é que mais a frente, elas teriam os seus *ondes* trocados, como sugerido por Viola Spolin (2003) em seu jogo de número B26, em livro “Improvisação para o Teatro”, tendo as mesmas de encenar o mesmo texto, agora numa fazenda. Ora, se antes tratava-se da encenação de uma sereia num mar, agora essa mesma sereia tinha de se “virar” com sua calda em plena fazenda, com todos os seus animais, as árvores, o verde e

assim por diante, o que representa um ganho, pois isto trouxe elementos improváveis com novos conflitos e cenas para o texto.

**Figura 02** – Planejamento dos bonecos e histórias das crianças



Fonte: Arquivo pessoal (2017)

**Figura 03** – Realização dos cenários



Fonte: Arquivo pessoal (2017)

Para Viola Spolin, nesse tipo de trabalho o importante é averiguarmos a “[...] capacidade pessoal para se envolver com os problemas do jogo e o esforço

dispendido para lidar com os múltiplos estímulos que ele provoca [...]” (2003, p. 12). Com isto, todos se viram desafiados a transformar a sua história, visto que o ambiente influencia no prosseguimento de um conflito ou mesmo no seu estabelecimento. Claro que, a princípio, os meninos e meninas sentiram-se inseguros, até chateados/chateadas, porque não haviam pensado em nada anteriormente. É aí que devemos atentar para a importância da improvisação, para o fato de que em determinados momentos é preciso sair um pouco do acordado, para que possamos também desenvolver o intuitivo, capacidade que, segundo a autora, “[...] só pode responder no imediato – no aqui e agora. Ele gera suas dádivas no momento da espontaneidade, no momento quando estamos livres para atuar, envolvendo-nos com o mundo à nossa volta que está em constante transformação”. (2003, p. 12).

No processo avaliativo, dialogamos sobre as exposições, primando por uma comunicação direta e uma preocupação com o não-julgamento do outro/outra, como destacado pela própria autora. Para ela, é preciso esclarecer ao grupo a todo momento que este trabalho trata-se de um acordo coletivo e que as decisões tomadas não são de responsabilidade de uma só pessoa e sim de toda a coletividade. É preciso dizer que este relato encontra-se expresso em documentos oficiais, como na própria Lei de Diretrizes e Bases, em seu artigo 2º, em que se diz que os processos educacionais devem se pautar nos ideais de solidariedade humana, entendendo-se solidariedade, como nos afirma o Aurélio: a qualidade do que é solidário, uma dependência mútua, a reciprocidade de obrigações e interesses ou o direito de reclamar aquilo que se deve a todos.

Tendo o aval dos próprios documentos oficiais, a avaliação se deu com base no respeito mútuo, na descrição do que se fez e nas possibilidades que poderiam ocorrer durante o percurso de uma das apresentações, isto de maneira a compartilhar as ideias, e não na tentativa de fazer com que um grupo se sentisse melhor que outro. Para Viola: “Se quisermos que um aluno tenha uma maior compreensão de seu trabalho no palco, é essencial que o professor-diretor não assuma sozinho a avaliação, mas que faça perguntas que todos respondam – inclusive ele próprio” (2003, p. 24).

Esses momentos de avaliação foram de extrema importância para as crianças, as quais muito brincaram e experimentaram os objetos levados ou construídos, bem como as situações e histórias criadas. Era preciso, no entanto, deixar claro que precisávamos ampliar esse prazer sentido no jogo, compartilhando-o com toda a turma. Pensar o teatro como um momento não só de experimentação, como também de comunicação, é o que talvez mais esteja em aberto no grupo, visto o fato de que, como são muito pequenos/pequenas, ainda precisam ser estimulados/as a lidar com uma equipe maior de pessoas, para além de seu coletivo familiar. Com o passar das aulas, foi visível essa abertura para toda a turma, tendo os meninos e meninas manifestado uma preocupação maior com o volume da voz, o detalhamento de seus movimentos para o público, independentemente de tratar-se de um espetáculo para ser visto e avaliado, mas antes um momento de comunicação, em que todos/todas precisam sentir-se integrantes e importantes em seus papéis.

Comunicar ao leitor as conquistas e o clima de trabalho de oficinas teatrais constitui em si mesmo, quase uma forma de experimentação. O caráter global da atividade lúdica, que envolve aspectos sensoriais, afetivos e cognitivos, faz com que, qualquer que seja o recorte efetuado tendo em vista sua descrição, ele corresponderá sempre a uma visão não exaustiva dos processos verificáveis. Isso naturalmente sem mencionar todas as sensações mais ou menos conscientes, ligadas sobretudo ao prazer corporal, que permanecem num plano invisível, não explicitado através da linguagem. (PUPO, 1997, p.45)

Depois das colocações dos meninos e meninas, voltamos àquela escrita no papel, refazendo o nosso texto, o qual, agora contava com várias outras descrições, vários outros personagens e caminhos. Dentro da língua portuguesa esse tipo de trabalho é essencial. O refazer da escrita, a reflexão dos sentidos que aí incorporamos e que foram redescobertos sobre outro viés, o viés do colega que se expôs oralmente e que lhe comunicou uma nova visão dos acontecimentos, por vezes, diferente da sua, o viés estético, ou seja, sob o ponto de vista daquele que experiencia a situação descrita no papel, isto com o seu corpo, com sua voz, o que imprime a esse tipo de linguagem, novos sentidos, são palavras que ganham novos significados, cores, sensações.

[...] entendemos que os sujeitos se apropriam da língua escrita, desenvolvem todo um processo de reflexão, reconstrução e internalização, chegando à produção de uma nova escrita, da escrita de sua autoria, mas todo esse processo não se dá individualmente e ideativamente, mesmo a reflexão sendo individual, ela só ocorre primeiro porque a linguagem escrita, foi e é uma produção social e cultural, depois, porque os sujeitos só se apoderam dela porque o seu meio social e cultural assim o permitiu, porque houve uma interrelação com os outros sujeitos também históricos e culturais. (MOURA, 2004, p.119)

Esses processos de reflexão e reconstrução de seus feitos estavam em pleno vapor na oralidade. Em situações de escrita, no entanto, ainda se encontravam em desenvolvimento, o que não impediu que as crianças imprimissem no papel as suas leituras de mundo, e assim o fizeram através de desenhos e frases curtas, as quais muito enriqueceram os textos iniciais. Para Carla Meira Pires de Carvalho, refletindo sobre o que é esperado dos/das estudantes nas escolas de nosso país, perpassando essa expectativa pelo desenvolvimento da autonomia em lidar com diversas linguagens, além do desenvolvimento necessário da criticidade, não podemos sufocar o trabalho com diferentes tipologias textuais, isto se quisermos verdadeiramente traçar um paralelo entre o teatro e o letramento, e mais, se quisermos desenvolver o indivíduo integralmente. Para ela:

O teatro e o letramento podem caminhar entrelaçados com a sensibilização crítica do educando. Se a educação proposta pela instituição escolar prevê a formação integral do ser humano, esta formação necessita de um diálogo intenso e produtivo entre as linguagens artísticas e as outras áreas de conhecimento. Se a proposta das instituições de ensino é priorizar a formação de um produtor e leitor de textos críticos, com curiosidade e sensibilidade aguçada, esse leitor precisa conhecer diversificadas tipologias textuais e linguagens. (CARVALHO, 2013, p. 103)

É preciso dizer que o processo de aquisição da linguagem escrita envolve, como dito nos primeiros capítulos, a oralidade, bem como o desenvolvimento de outras linguagens, a exemplo da linguagem pictórica. O que se está analisando aqui, ou melhor, proporcionando aos pequenos e às pequenas, é essa possibilidade de experimentar os elementos do mundo sob o ponto de vista estético, de maneira que



a sua linguagem escrita possa ser enriquecida, como também o próprio teatro possa vir a modificar-se.

No quadro que se segue, discorreremos sobre os exercícios realizados com base nas contribuições de Augusto Boal, outro encenador utilizado por mim no desenvolvimento desta pesquisa prática.

#### 4.4 QUADRO 3 – EXERCÍCIOS E JOGOS DE AUGUSTO BOAL E MARIA LÚCIA PUPO

Nas aulas que se seguiram, trabalhamos em consonância com as propostas de Adenilson Argolo, bolsista do projeto PIBID, o qual pensou em inserir aspectos da música, do som, como elementos sensibilizadores e impulsionadores das construções coletivas, e do professor da turma, Cláudio dos Anjos. Ambos acordaram em realizar atividades voltadas também para a improvisação, para a construção de histórias coletivas e, principalmente, para o desenvolvimento de uma cultura de paz, temática trabalhada por eles nos semestres anteriores, isto por conta das demandas não somente desta escola, como de toda a realidade de mundo porque os/as jovens passam. Estes olhares, de ambos os pesquisadores, muito convergem para o trabalho com a leitura, visto que transformar o espaço em que estamos inseridos e que se caracteriza por essa falta de sensibilidade e de amor, requer o trabalho com uma leitura do ambiente mais sensível, em que as pessoas verdadeiramente se sintam acolhidas e participantes deste universo.

Dando continuidade a esse trabalho, Adenilson realizou alguns exercícios em que, de olhos fechados, as crianças procuravam seguir o som que saía de nossos celulares, sendo estes escondidos por diversos lugares da sala. Para Tfouni; “[...] Tendo visão e possibilidade de mover-se e de usar as mãos, os sons enriquecem muito o sentimento humano em relação ao espaço [...]” (1983, p. 16). Sobre a relevância de descobrir este ambiente e os elementos que lhes são constituintes, Augusto Boal pode ser aqui relacionado com o autor, quando afirma que:

É muito importante para a criança conhecer seu espaço e tudo que a cerca. A partir dessa intimidade com o ambiente, ela tem maior possibilidade de expressão e compreensão do mundo e, conseqüentemente, torna-se mais participante e capaz de elaborar soluções e transformações. (BOAL, 1977, p. 200)

A descoberta deste ambiente, pensado anteriormente no papel, estava sendo desenvolvida agora com o corpo e os sentidos da audição. Através deste tipo de exercício, trabalhamos com a atenção, voltada sempre para o *onde*, de qual lugar partia a música. Esta, por sua vez, suscitava uma série de sensações. Se se tratava de um som mais forte, logo os meninos e meninas apresentavam medo, se se tratava de um som mais baixo, havia toda uma mudança de postura, visto que os corpos até curvavam-se na tentativa de melhor escutá-lo. Ou seja, éramos influenciados por eles, tanto em nosso psicológico, como em nosso corpo material, sendo todos levados a lugares outros que não os realmente ocupados.

O próprio som pode evocar impressões espaciais. Os estrondos do trovão são volumosos; o estríduo do giz no quadro negro é “comprimido” e fino. Os tons musicais baixos são volumosos, enquanto os agudos parecem finos e penetrantes. Os músicos falam de “espaço musical”. Em música criam-se ilusões espaciais completamente independentes do fenômeno de volume e do fato de o movimento logicamente implicar espaço. Com frequência se diz que a música tem forma. A forma musical pode dar vez a uma confirmação do sentido de orientação. Para o músico Alberto Gerhard, “forma na música significa saber exatamente, a cada instante, onde se está. A consciência da forma é realmente uma sensação de orientação.” (TFOUNI, 1983, p. 16)

Essas experiências, conhecidas como experiências sensoriais, são situações em que o olfato, o tato, a audição, por exemplo, são trabalhados, isto de maneira que o ambiente ao redor seja experienciado, isto de uma outra forma, que não somente aquela que destaca o que precisamos para sobreviver, para trabalhar, para tirar uma boa nota numa prova. São ações que nos revelam traços deste ambiente antes não visualizados, nem sequer escutados. E isto encontra-se garantido, por exemplo, desde as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, quando se diz que as práticas pedagógicas devem ter como eixos norteadores

as relações e a brincadeira, os jogos, as dinâmicas, garantindo experiências que:

Promovam o conhecimento de si e de mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos das crianças (BRASIL, 2009, p.4)

Entendendo o ensino fundamental como uma continuidade e aprofundamento das interações ocorridas na educação infantil, primamos pela construção de um espaço musical, não contendo este somente os sons saídos dos nossos celulares, o som do espaço, como ele se apresenta, e sim as nossas percepções, as nossas hipóteses, as memórias, a forma com que recebemos essas intervenções, a nossa leitura. Houve apreensão em muitos momentos, como quando alguns alunos disseram: - *fiquei com medo de andar pela sala, porque a música parecia muito longe, parecia que eu estava num túnel escuro*. É preciso lembrar que as crianças estavam vendadas, e deveriam seguir o som até encontrar o celular, por isto os relatos imagéticos desenvolvidos a partir da brincadeira e para além de suas experiências cotidianas.

Em aulas posteriores, realizamos algumas experimentações com frases escritas, colhidas de uma série de poemas, em que, os meninos e meninas de olhos fechados, escutavam diferentes variações vocais. Este exercício foi colhido da obra de Maria Lúcia Pupo, outra encenadora importante para a construção desta pesquisa, isto porque voltou grande parte de sua obra, para o estudo da arte, do teatro, da pedagogia, áreas de minha formação, e o mais importante, para a construção de sentidos diversos, isto por meio do jogo, da leitura, da ousadia em propor e fazer algo diferente na escola ou em outros espaços de nossa vida.

Em obra intitulada “Palavras em Jogo: textos literários e teatro-educação”, de 1997, a autora propõe a seus alunos que realizem jogos de apropriação textual, em que ocorram, como realizado por mim com os pequenos e as pequenas, variações no que se refere à leitura dos trechos, sendo-lhes possível brincar com a intensidade da voz, com o ritmo, trabalhar a leitura cantando, por exemplo, isto sob diferentes intenções, sejam a despedida, o se apresentar para alguém alegremente, com

pressa ou com raiva, o que contribui também para o surgimento daquele outro lugar, diferente do lugar real, da sala de aula comumente ocupada, principalmente para os que se encontravam de olhos vendados. No que se refere a esses jogos de apropriação textual, apropriação esta correspondente a uma das premissas constantes no interior dos processos de alfabetizar, Maria Lúcia Pupo afirma que:

Os jogos assim chamados constituem o avesso da tradicional leitura de mesa, na qual a abordagem, antes de tudo, intelectual; mediante seu exercício, se instala um patamar sólido que permite a descoberta de conotações imprevistas. A própria matéria sonora do significante é experimentada de várias maneiras, passando assim, a ser condutora do jogo teatral que se segue. (PUPO, 1997, p. 76)

Dentre as avaliações das crianças estavam relatos do tipo: “- *Alguém falou comigo com uma voz de bruxa, eu fiquei com medo*”, “- *Não reconheci a voz de ninguém, parecia gente estranha falando comigo*”. Lembrando que dentro destes jogos ocorriam variações de lugar, ou seja, as crianças falavam os trechos estando distantes ou próximas daquelas que se encontravam vendadas no centro da sala, bem como podiam pular, correr, percebendo como essa movimentação afetava a sua voz. Havia também variação de intencionalidade. Muitas realmente faziam “voz de bruxa” para colocar medo nos colegas, ou gritavam, ou falavam bem baixinho, construindo, como visto, uma imagem, um novo lugar, um novo poema para além daqueles trechos que estavam trabalhando.

Maria Lúcia Pupo e Augusto Boal foram também referência neste trabalho, pelo fato de, como visto, muito condizerem com as propostas aqui defendidas, como o próprio fato de que qualquer pessoa pode e deve fazer teatro, afirmação também comum nos trabalhos de Spolin. Faz-se interessante lembrar que Augusto Boal foi um encenador brasileiro (1931 – 2009) atuante dos anos 60 até pouco tempo atrás, e que inseriu as discussões sociais na arte, propondo-se antes de tudo a transformar os envolvidos e a cena política, o que em períodos ditatoriais representava uma grande ameaça. Por isto seu exílio em 1969, isto junto com o Grupo Arena, de que fazia parte. Fato que veio a refinar o seu processo criativo, tendo sido o encenador influenciado pelo grupo americano Living Newspaper, atuante desde 1930, e que trabalhava com improvisações a partir de notícias de jornal. De volta ao Brasil,

Augusto Boal criou o Teatro Jornal, e alguns anos mais tarde, novamente sob situação de exílio, o Teatro do Invisível e o Teatro Fórum, todos de conteúdo político, cujas discussões partiam de situações improvisadas do cotidiano. Nelas, o espectador era instigado a não só falar, opinar sobre os fatos sociais, como também a transformá-los, a começar pelas próprias mudanças que realizava na cena dramática.

A escolha pelo trabalho de Maria Lúcia Pupo se deu, como falado anteriormente, pelo fato da mesma enveredar pelas áreas de artes cênicas e pedagogia, ambas áreas de minha formação e de meu interesse. Dentre seus diversos trabalhos encontra-se a tese “Palavras em Jogo: texto literários e teatro-educação”, apresentada à Universidade de São Paulo, a título de livre-docência, em 1997. Apesar de tal pesquisa voltar-se para adultos integrantes de uma cultura diversa da cultura soteropolitana, a cultura marroquina, é possível observar em sua metodologia elementos que podem ser adaptados a qualquer universo, representando mesmo um ponto de partida valioso para novas produções.

Também inspirada por alguns caminhos destacados em seu escrito, passei a observar entre os pequenos e as pequenas, como se dava a construção de elementos do teatro, de acontecimentos teatrais, de suas histórias encenadas, isto a partir do texto escrito, e também como se dava o caminho inverso, ou seja, como podíamos partir do texto escrito para a encenação teatral. Em alguns exercícios, além do já citado anteriormente, pedi para que as crianças brincassem com as palavras do texto, que imprimessem diferentes emoções, isto andando pela sala, correndo, pulando, ou seja, sob diferentes comandos. Tais orientações foram retiradas da tese de Pupo, a qual chegou a destacar a importância do narrador no texto teatral, por vezes, substituído pelo discurso direto. Tal destaque da pesquisadora muito me chamou a atenção, pelo fato deste elemento, a presença do narrador ou da narradora, ser muito vivo entre as crianças.

Sabemos que no universo infantil, pelo menos de nossa região, muito se escuta a conhecida frase “Era uma vez...”, em que os meninos e meninas se colocam alegremente a narrar histórias das mais criativas. Ou seja, esse recurso da narração, característico em muitas histórias escritas, principalmente contos infantis,

é um elemento importante para as crianças, ganhando na cena teatral um outro aspecto, como afirmado pela autora:

Como a nossa intenção não era adaptar a narrativa para atender a preceitos dramaturgicos, mas, ao contrário, tornar presente em cena a instância da narração, foi oportuno ressaltar o interesse do discurso indireto. Mesmo quando os personagens se manifestam diretamente no texto, é importante ter clareza sobre a não transparência da narração. A arte do contador de histórias, por exemplo, que reside justamente na passagem de um tipo discurso a outro faz emergir a relevância do próprio ato narrativo. (PUPO, 1997, p. 86)

Maria Lúcia Pupo deixa claro que na cena teatral, a presença do narrador/narradora, que não precisa se colocar de maneira neutra, como acontece em muitos textos escritos, ganha um outro sentido, transformando tanto o teatro, característico em seus discursos diretos, como o próprio texto. Foi possível observar, por exemplo, em minhas experimentações, que as crianças imprimiam em suas falas narradas emoções similares às emoções dos/das personagens, impondo-se em cena, visto que percebiam que estavam sendo vistas. Ou seja, tratava-se de um narrador/narradora que dialogava com o público, que o olhava, que sorria, por vezes, encabulado/encabulada de estar em cena junto com os/as personagens, que interpretava, que se emocionava, que queria cantar junto com os outros. Segundo a autora:

É ao se instalar dentro da área de jogo, que a narração conquista seu maior grau de legitimidade. Quando mesclado aos personagens, a tendência do narrador é tomar partido, eventualmente agir e até assumir o discurso direto de algum personagem esporádico. (1997, p. 87 e 88)

Em outras atividades, sugeri que os alunos/as alunas narrassem as histórias, enquanto seus colegas as interpretavam, por vezes, de maneira contrária ao que era dito, o que gerou elementos interessantes às histórias, ambiguidades que tornavam certas passagens cômicas, pois acabavam por quebrar a expectativa do público, trazendo novos elementos para a cena. Em outros momentos, pedi para que os narradores ou narradoras, que eram várias crianças, todas afoitas por contar a sua

história, se dispusessem em vários lugares, que cada uma entrasse de um lado da cena, que surgisse, por exemplo, da platéia, criando com ela um certo diálogo, pois acabavam por sugerir os lugares de cena, ou seja, para onde o público deveria dirigir seu olhar. Em certas ocasiões, este também era surpreendido, pois não sabia de onde suas vozes surgiam. Para Maria Lúcia Pupo:

Há situações em que o narrador privilegia a relação com o público; o seu olhar é tanto emissor, quanto receptor. O jogo, por assim dizer, parece prescindir de sua atuação. Em outros casos, seu olhar se dirige para a área de jogo, englobando jogadores, espaço, objeto, de modo a realçar o vínculo entre sua atuação e a atuação narrada. Por vezes é seu olhar que, ao se voltar para o espaço vazio, estabelece o lugar onde se encontra o objeto imaginário, a ser posteriormente respeitado por outros jogadores. [...] Em outras ocasiões, o modo de olhar o que ocorre no espaço lúdico denota a apreciação do narrador sobre o que se desenrola. (PUPO, 1997, p. 91)

É relevante dizer que cada uma dessas atuações do narrador/da narradora gerava riqueza ao texto e ao teatro, objetos de apreciação desta dissertação. Lembrando que o objetivo sempre do educador/da educadora é oportunizar situações em que as experimentações das crianças sejam diversas, e em que nas diferentes áreas do conhecimento, haja releituras, haja transformações, ou seja, nada mais válido no trabalho de ensino-aprendizado, que ocorra o contato da criança, tanto com o conhecimento do código escrito, como com os elementos teatrais, como constante em documentos oficiais, e que fora colocado no início desta dissertação: “[...] a alfabetização em sentido lato se relaciona ao processo de letramento envolvendo as vivências culturais mais amplas.” (BRASIL, 2013, apud BRASIL. MEC/SEB, 2012, p. 27).

Todas as crianças passaram pela experiência de narrar e de ser personagem, o que Maria Lúcia Pupo defende como importante “[...] aspecto grupal da experiência em oposição ao culto do estrelato, e como decorrência, o trânsito possível de todos os jogadores através de todos os personagens.” (1997, p. 92). Lembrando que nesta narração, elas tinham de ler um trecho do texto escrito, o que imprimiu também importância à questão da leitura e da alfabetização em si. Aos que não conseguiam ler, era possível contar com a ajuda do colega.

Várias atividades de Augusto Boal, em seu livro “200 exercícios e jogos para o ator e o não ator com vontade de dizer algo através do teatro”, de 1980, também foram inseridas nas interações com a narração, bem como interpretação dos/das personagens criados/criadas pelo grupo, tendo os exercícios de número 6, “Estica-encolhe”, em que a um sinal dado, as crianças deveriam fazer o corpo crescer até ocupar o maior espaço possível, bem como diminuir, e “Sequência de verbos”, exercício de número 10, em que deveríamos indicar um verbo à turma, e, com o pandeiro, marcar o ritmo de movimentação, a exemplo de correr, saltar, gritar, pular, cair, saltitar, balançar, tremer, e assim por diante, sido adicionados, a fim de que variações fossem realizadas, e talvez inseridas ao texto. Realizamos também o exercício de número 55, “Passar o sapato”, que consiste em passar adiante esse elemento nos tempos da música, a qual se tratava do “Samba Lelê tá doente”, também tocada no pandeiro, e que seguia o fluxo das propostas de trabalho com as variações musicais de Adenilson, características deste quadro.

Veremos mais a frente, como uma de nossas produções textuais ganhou destaque em cena, contemplando todos os elementos falados até o momento.

#### 4.5 QUADRO 4 – MONTAGEM DE CENA E SUAS EXPOSIÇÕES

Neste quadro, realizamos uma montagem de cena com uma de nossas produções. Essa construção será aqui dissecada, a fim de que certas composições sejam visualizadas como composições oriundas do trabalho com o teatro, com os jogos, exercícios, improvisações aqui descritos, e com o texto, de maneira que ambas as áreas sejam contempladas, enriquecendo-se.

É necessário dizer, antes de mais nada, que a exposição que se quer tratar aqui, não é uma exposição de final de curso, como ocorre em muitas escolas. Trata-se sim de um trabalho que foi realizado ao longo de todo o nosso percurso, isto para a nossa própria turma ou para outras da escola, nos momentos de intervalo, ou antes da “saída”. Ou seja, em todas as ocasiões em que uma turma realizava jogos ou montava uma cena, enquanto outra a contemplava, e mesmo interferia neste transcurso, houve sim exposição, ou melhor, socialização de nossas construções.



Mais uma vez reitero a minha proximidade com as obras de Boal, Spolin, Maria Lúcia Pupo e tantos outros estudiosos ou estudiosas, os quais/as quais primam pela experiência do fazer teatral, fazer este que se centra na importância do processo, e também do espectador ou da espectadora, mas sem restringir a experiência com o teatro ao que ocorre somente em cima do palco. Sobre a importância da plateia e do processo como um todo, Viola Spolin afirma que:

A plateia é o membro mais referenciado do teatro. Sem plateia não há teatro. [...] Ela dá significado ao espetáculo. [...]

Quando se compreende o papel da plateia, o ator adquire liberdade e relaxamento completo. O exibicionismo desaparece quando o aluno-ator começa a ver os membros da plateia não como juízes ou censores ou mesmo amigos encantados, mas como um grupo com o qual está compartilhando uma experiência. Quando a plateia é entendida como sendo uma parte orgânica da experiência teatral, o aluno-ator ganha um sentido de responsabilidade para com ela que não tem nenhuma tensão nervosa. A quarta parede desaparece e o espectador solitário torna-se parte do jogo, parte da experiência, e é bem recebido! Este relacionamento não pode ser instilado no ensaio final ou numa conversa no último minuto, mas deve, como todos os outros problemas, ser tratado a partir da primeira sessão de trabalho. (2003, p.11 e12)

Por conta disso, afirmo que nossas apresentações ocorreram com foco na experimentação dos elementos teatrais e na sua exposição, a título de comunicação com os espectadores/as espectadoras, membros, como dito por Viola Spolin, também reverenciados no teatro. Exemplifico aqui, uma de nossas produções textuais, a qual foi influenciada, tanto pela experiência dos meninos e meninas, suas formas de ver o mundo, seu imaginário particular, como pelos exercícios e jogos que se desenvolveram ao longo de nosso percurso. Nosso texto, intitulado “A Sereia e o Rei”, girou em torno de uma sereia, que logo se transformou em quatro sereias, as quais, encontrando-se no mar, perceberam, de repente, que ele secou. A princípio sem nenhum motivo aparente, com o passar de nossas experimentações, no entanto, revelou-se a existência de bruxas e fadas a influenciar a história.

## A Sereia e o Rei

2º Ano do Ensino Fundamental I – manhã – Escola Professor Antônio Carlos Onofre

*Era uma vez uma sereia que morava no mar junto com suas amigas, também sereias. Um dia o mar secou, deixando todas muito tristes. Mas elas ficaram muito surpresas, quando avistaram um rei chegando. Ele se aproximou e disse:*

*- Nossa senhora, o mar secou!*

*As sereias, também assustadas, olharam para o rei e responderam:*

*- Eu não sei como vamos ficar assim! Ajude a gente!!!*

*O rei disse:*

*- Eu não sei como ajudar vocês!*

*As sereias ordenaram:*

*- Vá logo pegar um copo de água, um balde, alguma coisa!!! Rápido!!!*

*Em seguida, o rei correu até o seu castelo e pegou uma água com uma mangueira e encheu o mar. As sereias, então, ficaram aliviadas:*

*- Aiii!!! Está voltando! Ai, que bom, o mar voltou! Muito obrigada, querido rei!!!*

*O rei respondeu:*

*- De nada!!!*

*Com o mar cheio, o rei e as sereias nadaram, tomaram banho e brincaram muito naquelas águas. As sereias toda hora diziam;*

*- O mar voltou! O mar voltou! !*

*Quando saíram do mar, o rei pediu uma das sereias em casamento e partiram todos para o castelo. Ele disse:*

*- Bela sereia, você quer ser a minha rainha?*

*E a sereia respondeu:*

*- Sim! Ajoelhe e me peça em casamento!*

*O rei repetiu ajoelhado:*

*- Quer se casar comigo?*

*E a sereia disse:*

*- Sim!!!!*

*Lá no castelo, o rei reservou uma grande piscina para a sua sereia amada e para as amigas dela, e todos os dias dava comida para elas. Ele dizia:*

*- Eu fiz uma grande piscina e trouxe essa comida para as sereias.*

*Eles viviam muito felizes, até o dia em que uma bruxa muito poderosa chegou ao castelo e transformou o rei em um sapo, e foi embora sem parar.*

*Bruxa:*

*- Vire um sapo, pelos poderes da lagartixa!!!*

*Sereias:*

*- Socorro! Socorro!*

*As sereias ficaram desesperadas, e, enquanto choravam, descobriram que a esposa do rei tinha superpoderes e poderia se transformar em humana na hora que quisesse.*

*Esposa do rei:*

*- Oh! Cadê o rei? Cadê o rei?*

*As suas amigas sereias, que eram invejosas, falaram baixinho:*

*- Ah! Ah! Ah! A bruxa transformou ele num sapo Ah! Ah! Ah!*

*Esposa do rei:*

*- E agora? O que eu faço?*

*Sereias invejosas:*

*- Coitada, nem sabe que tem poderes!!!*

*Esposa do rei:*

*- Poderes? Eu tenho poderes?*

*Sereias invejosas:*

*- Ela descobriu que tem poderes!!!*

*E agora?*

*Esposa do rei:*

*- Ah! Já sei!!! Vou me transformar numa humana. E ela vai ter o que merece (referindo-se à bruxa).*

*Sereias invejosas:*

*- Ela conseguiu de novo! Conseguiu o que queria!!!*

*Ao procurar pelo rei, a sereia-humana encontrou seu marido pulando como um sapo:*

*- Oh! Você está vivo!*

*E assim, a esposa fez a transformação e salvou o rei, dando a ele um elixir da humanidade, podendo ele se transformar em homem ou em sapo, bastando apenas um estalar de dedos.*

*E as sereias invejosas disseram:*

*- Oh! Não pode ser!! O rei se transformou em um humano de novo!*

*Uma das sereias foi até o rei e pediu para que ele a ajudasse a se*

*transformar em humana também, mas ele a ignorou.*

*O rei e a sereia ficaram felizes com os novos poderes, mas quando tudo parecia estar bem, surgiu a bruxa voando em sua vassoura. Ela sequestrou a sereia para fazer uma deliciosa sopa de escamas, e disse:*

*- Vou fazer uma sopa de sereia! Ah! Ah! Ah!*

*As sereias invejosas acabaram ajudando a bruxa. Mas antes que a bruxa conseguisse cozinhar a esposa do rei, esta fugiu e correu muito até chegar ao mar e encontrar seus pais, que manteriam a sereia num lugar seguro.*

*Mesmo sem o seu rei, mas longe da bruxa, a sereia curtia as ondas do mar. De repente, surgiu um príncipe que também tinha superpoderes para controlar o vento. Eles se apaixonam e viveram felizes para sempre.*

*Reza a lenda que para encontrar os dois é só chegar em frente ao mar e falar as três palavras mágicas, mas essas palavras vocês terão que descobrir.*

Como dito anteriormente, as cenas apresentadas acima foram consequência de um longo processo em que dinâmicas, jogos, exercícios com ênfase no corpo, na linguagem textual, na improvisação e voz, juntaram-se às experiências de cada um, a cada uma de suas subjetividades, proporcionando uma experimentação singular tanto na área de teatro, como em outras áreas, mas sempre com foco na pessoa, naquilo que ela sente, que percebe, que pensa.

O valor que se deu a esse trabalho centrou-se nesse processo, mesmo que tenha havido escolha de uma de nossas produções para apresentação ao público ao final do ano escolar. Isto se deu por conta de uma solicitação realizada pela direção da escola, mas sob o aval dos alunos e das alunas, os quais/as quais, mesmo com pouca idade, externalizaram com muita ênfase o desejo de mostrar aos pais e mães, além de amigos e amigas, aquilo que já socializavam com os/as colegas de classe,

à coordenação da escola, aos demais grupos do colégio, como dito, nos momentos de intervalo, no pátio da escola.

Faço questão de realizar este relato porque me sentia muito resistente em repetir um exercício que sempre fui obrigada a realizar em escolas particulares, a montagem de uma peça teatral, isto para pura exposição de talento, de figurinos dos mais belos, de coreografias, sem que houvesse um mínimo de compreensão ou experimentação das crianças no que se refere aos diferentes aspectos teatrais, às suas diferentes concepções, a exemplo dos jogos de Viola, dos exercícios de Boal, cujos objetivos se centram neles mesmos, ou seja, na solução de seus próprios problemas, dos problemas do jogo.

Ao ler alguns pontos da tese de doutorado de Rose Reyes, intitulada “Passagens – Rito e Drama na Escola”, e apresentada à Faculdade Estadual de Campinas, no ano de 2014, no entanto, compreendi que proporcionar toda uma movimentação para que uma peça de teatro, um espetáculo, aconteça na vida da criança, também significa proporcionar-lhe a experiência de compreender esse aspecto do fazer teatro, cuja ênfase a princípio parece estar na mostra final, mas que pode certamente ter o seu processo também tornado significativo. Em sua tese, ela fala em drama ritual, nesses momentos de passagem que marcam a vida escolar, quando a criança sai de um ano, por exemplo, do 2º ano para o 3º ano, que é o caso dos meus pequenos e pequenas, e guardam em suas memórias, esse tempo dedicado à construção e apresentação oficial de algo que lhes foi significativo.

A autora afirma que o importante mesmo é a aproximação dos significantes que as crianças constroem, ao dramatizarem uma diversidade de personagens, é testemunhar o quanto se entregam verdadeiramente ao desafio “subjetivante” de fazer teatro em coletivo. Para ela, referindo-se em seu trabalho a uma aluna sua de teatro que encontrara na rua, e que se lembrara muito emocionada de suas mostras finais no colégio, é preciso, por vezes:

[...] demarcar as passagens também como herança do rito [...] para que possamos aprender a estar atentos e cuidadosos na busca incessante de nos apropriarmos de nós mesmos, de aprender arriscar mirar-se e fazer escolhas enquanto seres-no-mundo, o que

se exercita, entre outras práxis reflexivas, marcando de forma ritual, certas passagens de nossas vidas. Certos momentos mágicos de concomitante fechamento de um e reabertura de outro tempo existencial. (2014, p. 11)

Dentro dessa perspectiva, apresentamos a produção com o intuito de demarcar essa transformação, mesmo que ela tenha ocorrido durante todo o percurso.

Muito antes de pensarmos na apresentação, experimentamos uma série de exercícios, os quais poderiam imprimir à história novos caminhos. Dentre eles, estava uma proposta de entrecortar o texto acima, no sentido de que a turma pudesse ser distribuída entre narradores e personagens. Enquanto uma parte dela ficava com esses trechos nas mãos, para que fossem lidos, a outra parte, encontrando-se com números, seria sorteada para que as duplas e trios, sempre diferentes, pudessem realizar improvisações, ou seja, durante a leitura de uma cena, os meninos e meninas poderiam fazer mímicas, ou desenvolver falas, isto combinando-se a parceiros diferentes, o que imprimia à cena, várias possibilidades de expressão, de resolução de um problema. As crianças também poderiam caracterizar-se com objetos retirados de nossa caixinha surpresa.

Foi desta brincadeira, que elas modificaram os caminhos do texto, como dito, quando, por exemplo, inventaram, primeiro um pirata, depois um marujo, ou mesmo a fada que também ajudou a salvar as sereias de seu trágico destino. Elas inventaram igualmente um baile de máscaras e uma banda de música a cantar algumas das canções trabalhadas em sala, como “O mar estava sereno”, ou trazidas de casa, como uma retextualização da música de Anita, “Paradinha”, cuja refrão foi substituído por “Olha a bruxinha ah, ah! Olha a bruxinha, ah, ah, ah, ah!”. Ainda havia a música “Ciranda, cirandinha”, conhecida de muitos pequeninos/pequeninas. O fato é que a presença de vários narradores ou narradoras e várias crianças dividindo personagens, ou multiplicando-os, imprimiu a cada um deles uma forma de representar, de se expressar, uma entonação de voz diferente.

Ao sortearmos cinco crianças, para que elas representassem um trecho em que havia apenas um rei e sua sereia, logo surgiram, como afirmado no início, quatro sereias, além de novos inimigos e novos conflitos. Trata-se do que Maria Lúcia Pupo se refere como problemas de transposição do texto para encenação

(1997, p. 94), fazendo surgir situações, por vezes, não ilusórias, o que nos remete à teatralidade, ou seja, sem aquela preocupação da encenação parecer coerente com o texto, lógica, isto porque aqui se fala em expressão estética, naquilo que é mais significativo e vivido, que lógico, racional.

Nas semanas seguintes, realizamos outros exercícios, os quais muito colaboraram com as cenas representadas. Realizamos o exercício de número 144, página 110, da obra de Augusto Boal, denominado “O som da história”, em que, deitadas no chão, as crianças deveriam ouvir os sons do espaço ao redor, depois a própria história realizada até então, pensando em contribuições musicais que pudessem integrar o texto, a exemplo do som do próprio mar. Outras crianças, por sua vez, poderiam imitar esse som, ou criar qualquer outro. Depois, de pé, nós deveríamos dividir a turma em dois grupos, em que um realizaria um dos sons criados, enquanto o outro faria movimentos que a eles pudessem se relacionar. Por exemplo, enquanto um grupo realizava o som da risada de uma bruxa, a outra turma, então, imitaria essa bruxa, podendo realizar caminhadas, saltos pelo espaço etc. Este exercício me remeteu à questão da “físicação” debatida por Spolin, que é “[...] a maneira pela qual o material é apresentado ao aluno num nível físico e não verbal, em oposição a uma abordagem intelectual e psicológica” (2003, p. 14), ou seja, no sentido de que é preciso experienciar no corpo, como no exercício realizado com os sons, aquilo que se quer transmitir, para além deste conteúdo, fazendo-o, talvez, parecer palpável, sentido pela platéia.

A realidade só é física. Nesse meio físico ela é concebida e comunicada através do equipamento sensorial. A vida nasce de relacionamentos físicos. A faísca de fogo numa pedra, o barulho das ondas ao quebrarem na praia. A criança gerada pelo homem e pela mulher. O físico é conhecido, e através dele encontramos o caminho para o desconhecido, o intuitivo. Talvez para além do próprio espírito do homem. (SPOLIN, 2003, p. 14)

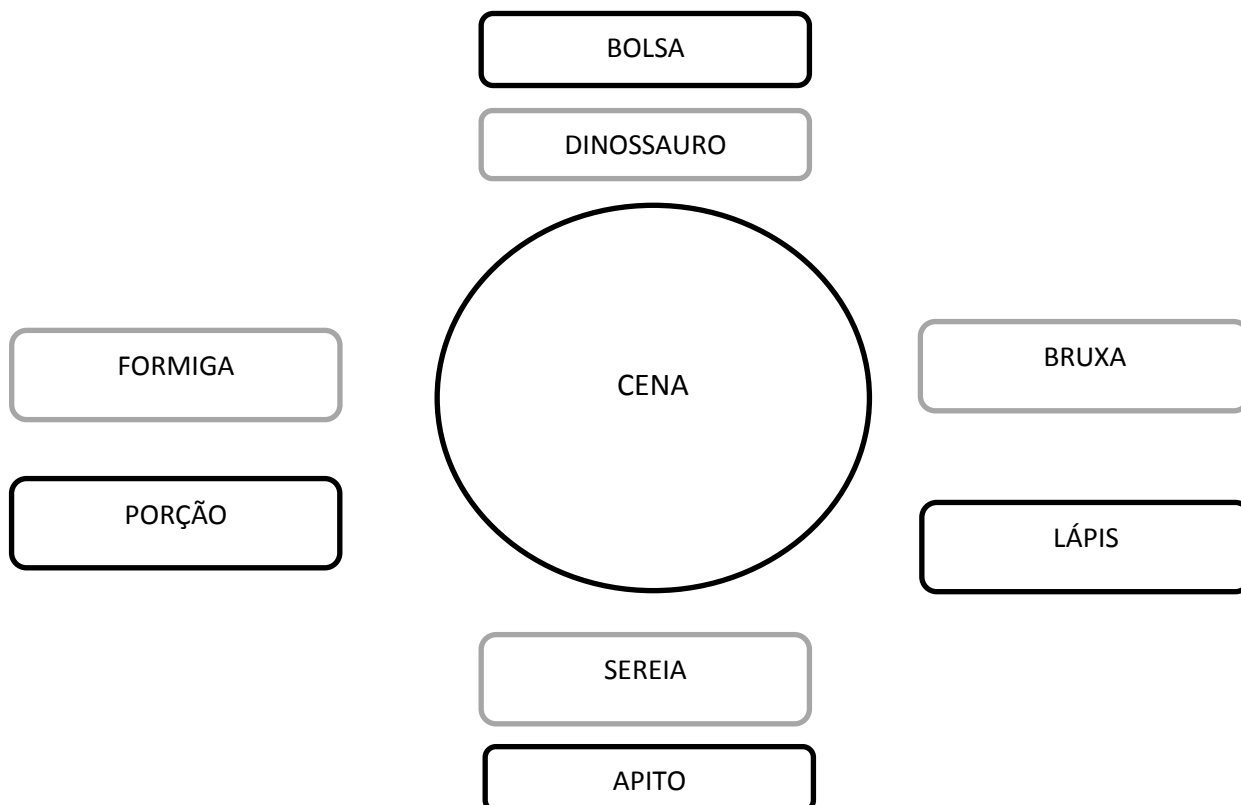
O jogo de número 79, denominado “Bicharada”, na página 72 da obra de Augusto Boal, também parece ter dado uma significação maior aos elementos da cena, bem como novas contribuições. Neste jogo, papéis contendo nomes de bichos foram entregues às crianças, as quais se encontravam em dois subgrupos. Sendo os mesmos bichos para cada grupo. Depois que elas ficavam cientes de seu bicho,

podiam montá-lo se utilizando de panos coloridos, e interpretá-lo, tentando encontrar no outro subgrupo, aquele que representava o seu mesmo bichano. Novamente as crianças podiam se deparar com formas de representação diferentes e assimilá-las ou negá-las, mas sempre participando de momentos novos de experimentação.

Logo, esse exercício deu origem a um novo personagem de nossa produção: um dinossauro - lembrando que este animal em específico não estava entre os animais escritos no papel, mas de certa maneira animou as crianças a inserir uma figura animalasca à cena, como foi pedido nos momentos de nossa avaliação. O experimentar dos panos também deu origem a cenas, principalmente a do mar, com panos azuis a constituírem as ondas.

Em outros encontros, vivenciamos um jogo experimentado por mim, em uma de minhas aulas de teatro no mestrado, isto com a professora Célida Salume. Nesta abordagem, situações foram descritas num objeto circular, podendo este ser um papel metro cortado em círculo, e foram sorteadas para que uma mesma situação pudesse ser experienciada, ou num tempo presente, passado ou futuro, a depender de onde a seta pararia, ou com diferentes personagens, ou em diferentes lugares.

Segue um diagrama do que realizamos em tais aulas. As sugestões escritas foram dadas pelas crianças:



Esse exercício, em que teríamos que criar uma cena, na qual personagem e objeto deveriam interagir, como o caso da porção dada pelas bruxas, agora boazinhas, às sereias, possibilitou o surgimento de novas e criativas cenas, como exatamente a cena em que as sereias são atingidas por dinossauros, virando humanas após a ajuda das bruxinhas. Veremos abaixo como o texto se modificou, tendo a presença de vários narradores ou narradoras, agora exímios/exímias contadores/contadoras de histórias, e de impensados personagens a brincar com os sentidos e percursos do texto.

## A Sereia e o Rei

2º Ano do Ensino Fundamental I – manhã – Escola Professor Antônio Carlos Onofre

*Narrador (1) inicia a história:*

*- Era uma vez uma sereia que morava no mar junto com suas amigas, também sereias.*

**O mar entra em cena movimentando panos que imitam ondas, e cantam a música: “O mar estava sereno”. Mar sai. Sereias cantam a música: “Quem te ensinou a nadar”.**

*Narrador (2) continua:*

*- Mas elas ficaram muito surpresas, quando avistaram dinossauros chegando para atacá-las.*

*- Socorro! Socorro! Estamos sendo atacadas!!! (Sereias)*

*Narrador (3):*

*- Mas de repente chegou um pirata muito valente, junto com o seu marujo. Eles quiseram defender as moças, só que não adiantou, o pirata desmaiou, e o marujo deixou os dinossauros escaparem. O marujo gritou:*

*- Eles fugiram, eu vou chamar as bruxas para ajudar!!! Bruxas, venham nos ajudar!!!*

**As bruxas entram do público e cantam a canção “A bruxinha”, criada por elas:**

*- A gente veio ajudar vocês sereias, tomem esse elixir da humanidade, ele ajudará vocês a se tornarem humanas.*

*Narrador (4):*

*- As sereias tomaram o elixir da humanidade e acordaram, mas o pirata não acordou de jeito nenhum. Então, elas tiveram uma ideia e chamaram uma fada:*

**A fada entra cantando a música: ”Brilha, brilha estrelinha”, e fala as palavras mágicas:**

*- Sim, sim, salabim bim bim! Ordeno que você acorde para o bem de todos!”*

*Narrador (5):*



*- O pirata acorda e logo todos festejam. De repente aparecem o rei e a rainha daquele país e convidam todos para um grande baile.*

**As crianças se alegram e festejam ao som de “Ciranda, cirandinha”.**

Como visto, a história muito se modificou, tendo a parte narrativa, antes lida por algumas crianças, se transformado em falas. Esta necessidade surgiu da própria encenação, como um problema de palco que precisava ser resolvido, agora com base em elementos teatrais. Aí encontra-se a contribuição do teatro ao texto, bem como do texto ao teatro, visto que o narrador fora tomado emprestado, ganhando agora interpretação, trejeitos de falar, trejeitos de movimentar-se. Isto não quer dizer que a sua função fora de todo substituída por características de personagem, pelo contrário, há aí uma mescla de ambas as situações: esclarece-se ao público sobre o andamento das cenas, bem como imprimi-se ao narrador emoções, sentimentos, como o faz um personagem.

Mais a frente, veremos mais algumas contribuições dos exercícios de Boal com maquiagens e figurinos realizados pelas próprias crianças. Devemos destacar neste quadro o tema “teatro colaborativo”, muito discutido no meio teatral, e que está a invadir diferentes instâncias, como a escola, o trabalho, e assim por diante, muito contribuindo para a construção de um fazer conjunto e, por isto, significativo.

#### 4.6 QUADRO 5 – CONSTRUÇÃO COLETIVA DA MAQUIAGEM E FIGURINOS DE CENA

Esse último quadro resume bem todo o esforço empreendido não somente por mim e pelos demais professores envolvidos no projeto, Cláudio e Adenilson, como também, e principalmente, por parte das crianças, exímias contribuidoras, no sentido de que conceberam cada cena da história, deram vida a cada jogo, fizeram acontecer cada representação. A expressão “contribuição” ganha aqui, portanto, um destaque importante, isto porque esteve presente em todas as etapas do projeto, desde a construção dos textos, como dito, à sua revisão e modificação, até a sua experimentação em cena, e vice versa. É importante dizer isso, porque muito me vi, durante minha carreira de professora, a desenvolver projetos tomados a princípio

como de construção coletiva, quando na verdade toda a produção do texto, a sua escolha, as suas adaptações, bem como toda a marcação das posições dos alunos e alunas no palco, das suas entradas e saídas, de seus figurinos, adereços, por exemplo, eram feitas pelo/pela docente, por mim, isto ora porque não tínhamos um tempo adequado para a realização de acordos com o grupo, ora porque se concebia a produção dos alunos, como sendo uma produção precária, simples demais para ser apresentada ao público. O fato é que nesta pesquisa em particular, tentei realizar um movimento contrário, pensando em situações em que eu e os outros professores pudéssemos orientar a turma, tendo o conteúdo principal de nossas cenas como que criado pelos próprios meninos e meninas, mesmo que com toda a sua aparente “simplicidade”.

Um relacionamento de grupo saudável exige um número de indivíduos trabalhando interdependentemente para completar um projeto, com total participação individual e contribuição pessoal. Se uma pessoa domina, os outros membros têm pouco crescimento ou prazer na atividade, não existe um verdadeiro relacionamento de grupo. (SPOLIN, 2003, p. 8)

Essa vontade de realizar um teatro coletivo partiu de minhas aulas no mestrado, quando do conhecimento das pesquisas de meus colegas de classe. Dentre eles, encontrava-se uma amiga muito próxima dessa ideia de criação coletiva nas produções teatrais, uma prática desenvolvida nos anos 70, aqui no Brasil, e que ganhou vida em grupos como o Mambembe<sup>3</sup> e o Pod Minoga<sup>4</sup>. É interessante dizer que havia dentro desses coletivos a necessidade de se buscar textos que se diferenciavam da dramaturgia da época, e se, segundo Adélia Nicolette:

[...] os textos não existiam, era preciso criá-los e os grupos se propuseram a isso. Nesse tipo de processo, que não é assinado nem pelo dramaturgo nem pelo encenador individualmente, mas pelo

---

<sup>3</sup> O grupo surgiu em 1975, inicialmente ligado ao Projeto Mambembe do Sesc. Seu objetivo era a criação teatral a partir de elementos da comédia de costumes e do circo-teatro, em palcos armados em praças públicas da cidade de São Paulo e do interior do Estado.

<sup>4</sup> Criado nos anos 70, foi um grupo experimental brasileiro de teatro, com atuação em São Paulo. O grupo se caracterizava por uma linguagem de humor *non-sense*, com forte senso plástico.

grupo, o texto (quando existe) é fixado depois de um período de ensaios baseados em improvisações, onde cada participante propõe encaminhamentos, soluções, modificações – a partir de um tema ou tendo o tema definido no decorrer das pesquisas. Em geral, o ator é o elemento central do processo e, a partir de suas improvisações, podem surgir, além do texto, ideias de cenários, figurinos, luz etc. (2002, p. 319)

A expressão “colaborativo” também pode ser aqui tomada como propulsora do trabalho realizado, no sentido de que, assim como o processo de criação coletiva, permite ultrapassar a ideia de que somente escritores, diretores, encenadores possuem o poder sobre a cena, ditando o texto propriamente dito, emoções, movimentações de palco, o cenário, e assim por diante.

Apesar de serem concepções diferentes - o teatro colaborativo representa uma “[...] metodologia de criação em que todos os integrantes, a partir de suas funções artísticas específicas, têm igual espaço propositivo, produzindo uma obra cuja autoria é compartilhada por todos” (ARAÚJO, 2006, p. 48), ou seja, há a delegação de determinadas responsabilidades para cada um dos colaboradores, tendo alguns como papel principal a função de selecionar e organizar as ideias de todos com vistas à qualidade do produto final – ambos muito se aproximam, no sentido de que ultrapassam a ideia de que o teatro é concebido por uns poucos, enquanto outros reproduzem as suas orientações.

Os procedimentos criativos do processo colaborativo não diferem muito da criação coletiva. As variações ocorrem, muitas vezes, no que tange às intervenções e aos estímulos da direção e da dramaturgia – que pode periodicamente criar, recriar e alterar propostas de cenas a serem (re)experimentadas pelos atores durante os ensaios. (ARAÚJO, 2006, p.322 – 323)

Na criação coletiva, por sua vez, há a experimentação de todas as funções por todos. Ora a criança cuida do texto, ora encena, ora concebe a maquiagem, ora o figurino. O que requer tempo, atenção à contribuição de cada um, paciência em ouvir a todos e em chegar a acordos que sejam democráticos, respeitosos. O fato é que, como falado anteriormente, ambas as concepções podem ser tomadas, no sentido de que mobilizam a todos para a construção de um texto - e que de simples certamente não possui nada. O nosso texto encenado, em particular, é um trabalho

rico em personagens criativos, variados, uma história com trechos inesperados, e a envolver a música, a dança, a poesia, a desencadear emoções das mais diversas, havia o amor entre a sereia e o príncipe, havia a inveja das amigas da sereia, a valentia do pirata, a maldade da bruxa, a bondade da fada.

É importante destacar que reservamos algumas aulas para a concepção da maquiagem e do figurino, tendo o professor Cláudio levado a sua caixa de adereços, além de batons, sombras, roupas, panos, todos deixados com as crianças, a fim de que pensassem em seus personagens e imaginassem como seriam as suas vestimentas, de que batons gostariam, como preferiam se mostrar ao outro/outra etc.

Separamos os educandos e educandas em pequenos núcleos, ou seja, as sereias pensariam sobre seus pertences, enquanto os reis fariam o mesmo, só que em outro grupo. Eles, então, realizaram alguns desenhos, os quais, devido a poucos recursos – Cláudio não possuía, por exemplo, todas as cores de glitters -, tiveram de ser repensados, quando nos momentos de experimentação das maquiagens. Mais uma vez um problema de transposição comum neste tipo de trabalho com projetos. Um projeto no papel, o qual a princípio deveria ser colocado em cena o mais próximo possível de sua concepção, tendo depois tomado uma abrangência muito maior.

Quanto aos figurinos, observamos que nem todas as roupas levadas pelos professores ou pelas crianças deram conta do que pensamos para cada personagem. Por exemplo, não havia uma máscara para o monstro, apenas uma que escondia completamente o rostinho da aluna que o representaria, o que, segundo ela mesma, a impediria de falar alto, de falar para o público. Nós, então, tivemos de pensar numa máscara no papel, a qual fora concebida e preparada por ela mesma. Mais a frente, no entanto, também a substituímos, agora por maquiagem, visto o fato de que, mesmo que aquela máscara de papel, sendo meia-máscara, permitisse que ela falasse claramente ao público, a aluna não desejava ficar “escondida”, tendo sugerido que pintássemos seu rosto como ela o fez sobre o papel.

Durante essas experimentações, confesso que muito fiquei receosa, exatamente por aquela ideia errônea de que as crianças fariam algo de muito

simples ou mesmo “feio”, sem um bom traçado. Uma visão muito limitada para uma estudiosa em teatro, que sou, mas não menos verdadeira, no sentido de que realmente envolve a todos nas escolas de tal forma que acaba por tornar-se sincera, ou seja, não conseguimos enxergar o teatro de outra forma, somente dentro daquela perspectiva de exibição. Fazer o contrário acaba parecendo errado.

O fato é que um tempo muito valioso foi dado e aproveitado, as produções foram das mais criativas, delicadas, coloridas. Houve cuidado em conceber uma maquiagem que marcasse seu personagem, uma maquiagem vibrante, que “chamasse a atenção do público”, como dito por uma das alunas, que fosse “fora do normal”, o mesmo foi pensado para o figurino, imaginado para ser volumoso, colorido, “diferente”, como também falado pelos meninos e meninas.

Em qualquer forma de arte, procuramos a experiência de ir além do conhecido. Muitos de nós ouvimos os movimentos do novo que está para nascer, mas é o artista que deve executar o parto da nova realidade que nós (plateia) impacientemente esperamos. É a visão desta realidade que nos inspira e regenera. O papel do artista é dar a visão. Sua crença deve ser preocupação nossa, pois que é de natureza íntima e privada do ator. (SPOLIN, 2003, p. 14).

## CONCLUSÕES

Pensar a Língua Portuguesa e as Artes Cênicas, como que caminhando de mãos dadas dentro de uma instituição ainda tão tradicional, como o é a escola, é quebrar grande parte das barreiras levantadas há muito entre observar o mundo, apreendê-lo em suas regularidades, lê-lo, interpretá-lo, que é o que se espera de um educando e de uma educanda dentro daquela primeira área de conhecimento, e vivenciá-lo no corpo, na prática, produzindo, para além do que se encontra nesse mundo presente, novos sentidos. Isto é o que se considera dentro das Artes Cênicas. O que não é esperado, no entanto, é que em ambas as áreas seja possível realizar uma e outra prática, seja possível sim ler dentro das artes, bem como produzir novos sentidos dentro da gramática ou da literatura. Esse trabalho de pesquisa partiu desse pressuposto de que ler e fazer teatro, mais especificamente experienciar os jogos teatrais, exercícios e dinâmicas de cunho teatral, é possível, dialogando ambas as situações de tal maneira, que tanto uma quanto essas outras atividades saiam revigoradas quando de seu encontro, saiam transformadas de alguma forma.

Representando as Artes Cênicas e a Pedagogia duas áreas de atuação de extrema valia em minha vida, isto porque vivencio até hoje a docência de uma e de outra, sentindo sim prazer em trabalhar com as crianças pequenas tanto os processos de alfabetização dentro da língua portuguesa, da matemática, das ciências, quanto de criação em teatro, sinto que não poderia deixar de associá-las, de trabalhá-las em conjunto, até porque, sendo inclinada para as artes, acredito ser difícil para mim, assim como para outras pessoas, agir se não com aquele olhar sensível que é próprio desse meio. Ou seja, por estimar o teatro, a música, a dança e por ter tido oportunidade para desenvolver-me nestes campos, isto desde a infância, quando minha mãe, por exemplo, comprava para mim livros e mais livros a falar de pinturas e esculturas, percebo que acaba sendo mesmo impossível não querer me utilizar do lúdico, da criatividade, da alegria de fazer teatro, circo, dança também dentro das ciências exatas, da língua portuguesa.

Nessa dissertação, o trabalho com a literatura e o teatro focou principalmente na capacidade que a criança tem de ler em qualquer área de atuação, por isso os diálogos sobre a leitura de mundo e da palavra de Paulo Freire, infelizmente ainda

muito restritas à leitura de mesa e à memorização de definições sobre a língua e receitas de como escrever bem. Aqui se propôs deixá-la experimentar e ler esse mundo à sua maneira, não restringindo o trabalho com a alfabetização, tomada naquele sentido defendido por Paulo Freire, de capacitação da pessoa para o entendimento e, principalmente, para a mudança do espaço que a rodeia, às aulas de gramática e literatura. Dentro desse contexto, com foco principalmente num espaço de jogos e exercícios teatrais, as leituras se revelaram, proporcionando às crianças, além do aprendizado dos códigos que são próprios do Teatro, um trabalho de mobilização de sentidos diversos.

Aqui, os pequenos e as pequenas tentaram interpretar, para além de um texto escrito, por exemplo, o corpo do outro ou da outra, a sua voz, os seus trejeitos, uma imagem, uma música. Para isso, no entanto, eles e elas não deixaram de se utilizar de práticas próprias da língua portuguesa, que são as hipóteses anteriores a uma leitura, as inferências, na tentativa de se antecipar um acontecimento ou a reação de um/uma personagem, as confirmações, as refutações, e assim por diante. Pelo contrário, se utilizaram dessas premissas e foram além, trazendo para o texto, imagens de uma realidade que não pode ser explicada de todo por meio do código escrito, por isso a necessidade de se expressarem em cena, cantando, dialogando, jogando.

Tudo isso girava, por vezes, em torno do “Onde?”, “Quem?” e “O quê?” das práticas de Viola Spolin, as quais podem ser encontradas tanto no teatro, quanto na literatura, como quando organizamos nossos escritos na tentativa de construir um conto, uma história infantil. Para isso, focamos no *onde* a história deve se realizar, *quem* são os personagens envolvidos, *o que* fazem etc. E as crianças assim o fizeram nos momentos de construção da história de nosso menino Artur, um personagem criado a partir de improvisações a girarem em torno de uma caixinha surpresa levada por mim, com objetos dos mais diversos nela presentes. Essa prática teatral influenciou significativamente o andamento do texto escrito, e é preciso dizer que muito caracterizou o diálogo proposto entre a língua e o teatro nesta referente dissertação. Isso significa dizer que tanto os processos de ler, como de fazer, experimentar e comunicar o teatro se refizeram com base na interferência do jogo e dos elementos textuais, estes, por exemplo, instigaram a turma a pensar

em como realizar na cena teatral a interpretação das rubricas de uma peça escrita. Podemos lembrar das interferências propostas quando da narração de nossa história “A Sereia e o Rei”. Aqui as crianças não conseguiram esconder o esplendor de uma narração que se revelava também no corpo dos meninos e meninas. Era impossível que eles e elas não aparecessem, que seus corpos, como dito, não comunicassem, que não se fizessem presentes em cena. Uma presença verdadeiramente marcante, que muito chamava a atenção do público, fazendo-o mesmo sorrir e se emocionar.

Essa riqueza nas leituras deveu-se também à problemática surgida quando da passagem de um texto escrito à cena teatral. Para um grupo de adultos, tais problemáticas não são de todo fáceis de serem resolvidos. Digo isto porque, como dito, fui atriz de teatro, formada em interpretação, e sei que passávamos meses e meses dialogando, na tentativa de sermos os mais fiéis possíveis a um encenador ou outro, ou de assumirmos uma visão particular, mas que proviesse de um acordo de grupo, o que também demandava tempo e muitos outros diálogos. O fato é que pensava que os pequenos e as pequenas não seriam capazes tão rapidamente e tão intensamente de responder a essas demandas. Poderiam, para mim, ou fugir completamente do tema proposto ou nada fazer para que novos sentidos surgissem. Tais pensamentos se contradisseram já no primeiro dia de aula, quando vi que o texto encenado por mim, havia ganhado não somente personagens diferentes, como também ambientações, enredos, até mesmo imagens e sons.

O lugar que antes era um ambiente qualquer, chegou a virar o próprio bairro das crianças, as casas pintadas na caixinha, por exemplo, e que eu havia levado para representar o cenário, transformaram-se nos mercadinhos que as crianças conheciam ou em algum outro elemento de sua imaginação, o que, mais uma vez, proporcionou riqueza ao texto. Isto também representou uma característica marcante do diálogo proposto entre a língua portuguesa e o teatro, visto que a cada nova ideia, nós líamos a história de uma maneira totalmente diferente e fazíamos concomitantemente novos textos e cenas.

Voltando ao nosso menino Artur, é preciso dizer que as características que as crianças lhe atribuíram revelavam, não somente as suas leituras sobre como deveria ser esse menino bondoso, mas ao mesmo tempo “safo”, esperto a contracenar uma



história com muitos ninjas e homens maldosos, como também parte do universo de percepções e de lembranças que elas trazem de casa, seja de um herói, por exemplo, que costumam ver na TV ou na internet, mesmo que muitas não possuam acesso direto às tecnologias, seja das músicas que ouvem no seu dia a dia, da realidade que experimentam, como quando sabem de eventos violentos ou mesmo passam por esse fardo. O fato é que lendo uma de minhas alunas, no momento em que dava continuidade à história do menino Artur, percebi que ela chegou a mesclar parte de sua história à história do menino, como quando disse que ia responder aos ninjas gritando com eles, usando seu “chute veloz”, que foi o que fez quando um menino, em suas férias, a ameaçou de destruir o seu castelo de areia. Como não controlávamos a todo momento o que as crianças diziam, por vezes, elas acabavam saindo do jogo, revelando coisas que não pertenciam ao personagem e sim à sua própria história. Nós chamávamos a atenção das crianças para essa importância de manter-se em cena, mas era óbvio que, esse jogo de idas e vindas era mais do que preciso, inclusive para que aquela problemática de transposição do texto à cena e vice-versa fosse resolvida.

O sistema de jogos teatrais, dentro desse contexto, mostrou-se fundamental, isto porque prima em seu bojo pela construção de um clima de possibilidades, de liberdade no trato com as problemáticas surgidas, ou seja, diante de tantas experimentações propostas e que me instigam a retomar minhas lembranças passadas, a pensar em novas possibilidades de uso do corpo e da voz, sem aqueles critérios de belo e de feio muito próprios dos processos que almejam preparar a criança para a sua exposição somente em cena, eu posso resolver uma situação da forma como eu desejo, e como meu grupo também assim o solicita. Segundo Anna Flora Coelho e Ingrid Koudela, “Quando o texto é incorporado no processo de improvisação de cena, ele pode ser adaptado através do acordo entre os jogadores” (1989, p. 130). Isto se deu, por exemplo, com o personagem da sereia em nossa encenação final. Esse personagem teve seu texto totalmente modificado, quando decidiu-se que ele se multiplicaria, ou seja, que seriam várias sereias a dialogar com o príncipe. Ora, para além da quantidade de meninas na turma, que eram muitas, e que desejavam também encená-lo, percebeu-se que, ao longo da cena, essas sereias apresentavam perfis diferentes, liam o texto inserindo entonações diferentes,

interpretando-o de outras maneiras, logo, pelo próprio andamento do jogo, e pelas opiniões que surgiam, pensou-se em uma irmã-sereia invejosa, outra mais amigável, outra ainda atrapalhada. Pouco tempo depois, já surgiria um novo texto, novas movimentações cenas, novas expressões e leituras totalmente diferenciadas, além de muito criativas.

A solução de problemas exerce a mesma função que o jogo ao criar unidade orgânica e liberdade de ação, e gera grande estimulação provocando constantemente o questionamento dos procedimentos no momento de crise, mantendo assim todos os membros participantes abertos para a experimentação. (SPOLIN, 2003, p.19)

Além dessa situação, havia nosso diagrama cortado num papel metro, o qual possuía em suas extremidades nomes diferentes de personagens, ambientes também diferentes propostos pela turma, além do tempo indicando se as cenas aconteceriam no presente, passado ou futuro. Tudo isto dáva-se na medida em que a seta colocada por sobre do papel metro girava e parava em determinada direção. Ou seja, além das cenas propostas pelo grupo, nós também levávamos em consideração a variável da sorte, ou mesmo da intuição, entendida por Viola Spolin como sendo uma resposta no imediato, no aqui e agora. “Ela gera as suas dádivas no momento de espontaneidade, no momento quando estamos livres para atuar e inter-relacionar, envolvendo-nos com o mundo à nossa volta [...]”. (SPOLIN, 2003, p. 4).

Os jogos diversos vivenciados em sala, sejam os jogos de Spolin, sejam os exercícios de Augusto Boal e de Maria Lúcia Pupo, como visto, deram margem para que o texto literário criado fosse relido, reinterpretado, de maneira que seu enredo, seu andamento, os personagens envolvidos e ambientações fossem modificados, e a depender da necessidade do grupo. Podemos retomar, por exemplo, as mudanças nas falas dos narradores, visto o fato de que, além destes pretenderem contar a história, queriam mesmo, mostrar-se ao público, ficar cara a cara com a plateia, segundo as crianças, porque era *mais legal*, porque *dava pra ver o que os colegas estavam fazendo* e interagir, como todos os outros personagens interagiam.

Essa necessidade de aparecer é em muito justificada pelo fato de que a criança, dentro desse sistema de ensino em que é considerada mera depositária de

um conhecimento produzido por outrem, não é tomada como capaz de questionar, de investigar, de criar por si só. Tal impotência se agrava quando consideramos a criança da escola pública, quando percebemos que ainda há para ela, no interior desse contexto, o enfrentamento de estigmas relacionados à cor, à instabilidade econômica, por vezes familiar. Diante destas problemáticas, elas simplesmente deixam de existir, tornam-se invisíveis, enquanto para uma outra pequena parcela da população, dotada esta de uma renda familiar ao menos digna, é reservada a crença de que é capaz de deixar legados, de enfrentar as disputas da vida, as seleções de emprego, os vestibulares. Célida Salume muito nos fala sobre essa invisibilidade na escola pública, essa falta, o que ela chamou de *fome*, uma forte metáfora para o entendimento do lugar em que os pequenos e as pequenas dessa instituição estão sendo colocados. Para ela:

A fome reconhecida nesses espaços não se refere à ausência de um único alimento. Nem simplesmente ao “corre corre” no horário da merenda. É fome de imagens, fome de ser bem tratado, fome de infância, fome de aulas planejadas, fome de reconhecimento, de socialização, de visibilidade, de valorização, de recursos tecnológicos. Fome simplesmente de aulas, considerando a frequente falta e ausência de professores nas escolas públicas. E, sobretudo, fome de cultura, fome de arte, fome de teatro. A metáfora aqui é tudo que subtraio da palavra fome. (2009, p. 85)

A autora ainda nos chama atenção para o fato de que nos poucos momentos em que são possibilitadas de dizer algo para o público, em que são incentivadas a criar num espaço livre de atuação, muitas vezes, as crianças mal sabem o que fazer com tamanha liberdade e tamanha crença em suas capacidades. Por isso, percebemos se excederem em suas emoções, o que para muitos professores, trata-se de insubordinação, enquanto para outros, de experimentação necessária dentro de um espaço e tempo nunca antes permitidos pela escola.

Um outro movimento importante no interior deste processo também se realizou, como quando percebemos que os textos trabalhados também modificavam os jogos, produzindo novas movimentações de cena e novos outros textos. Exemplificamos os poemas levados ao grupo e desconstruídos, de maneira que intenções diferenciadas fossem propostas, tendo os sussurros, os gritos, os cantos de alegria, de raiva,

marcado muito fortemente aqueles que estavam de olhos vendados. Segundo Maria Lúcia Pupo, “Além de permitir a abertura a um universo de experiência imaginário, o texto projeta importantes problemas de atuação. Tanto em termos da emissão, quanto da recepção.” (1997, p. 149).

Isso significa dizer que texto e contexto, quando transpostos para uma outra situação comunicativa, com todas as suas especificidades, como o é o teatro, principalmente o teatro infantil, cujo movimento do corpo, sua expressividade é o que mais caracteriza os pequenos e pequenas, revelam diferentes problemáticas, até porque o imaginário infantil se alonga, para além do que um material de cena, por mais desenvolvido que ele seja, possa oferecer. Entenda-se contexto como sendo o co-texto, que é o entorno verbal e o entendimento das frases que se encadeiam no texto e que o significam explicitamente, como também o entorno sociopolítico e cultural e o contexto dos interlocutores envolvidos. Resolver essas problemáticas de transposição de um gênero para o outro é um desafio que se coloca para o professor ou professora e para os alunos e as alunas, o que não quer dizer que seja impossível, ou que seja um obstáculo para uma encenação de qualidade.

Como resultado de nossas interferências, percebemos que as crianças em pouco tempo “se viravam” com o que tinham, na maquiagem, por exemplo, mesmo imaginando que deveriam realizar um efeito de monstro super malvado nos rostinhos, isto para encenar determinados personagens, logo se pintavam com as maquiagens que tínhamos, mesmo que elas não chegassem nem próximas de seu planejamento. Os meninos e meninas, apesar dos poucos recursos, continuavam a imaginar-se em outros mundos, o que nos leva a repensar o teatro não como algo que para o público se encontra posto, ele também, assim como a literatura, encontra-se passível de interpretações das mais diversas. O personagem que vemos à nossa frente, pode até parecer rude, afetuoso, grotesco, mas, a depender de minha leitura, que é particular, que muito depende de minhas histórias, de minhas vivências, pode nos parecer uma outra coisa, causando-nos afeição ou distanciamento, e assim por diante.

Enquanto discursos articulados, os textos narrativos oferecem ao leitor e ao jogador diferentes modalidades de apreensão estética, que abrem perspectivas enriquecedoras para o fazer teatral. O confronto com o texto confere uma nova dimensão ao exercício da capacidade lúdica, uma vez que a voz do autor, ausente no aqui e agora, é trazida à tona. Ao incorporar o texto, o jogo teatral inevitavelmente se amplia, uma vez que diferentes visões de mundo de autores distantes no tempo e no espaço são problematizadas se os participantes se vêem de posse de recursos originais para pensar a condição humana. (PUPO, 1997, p. 152)

Devemos lembrar que texto e leitura estão aqui sendo tomados como veículos de produção de sentidos, o texto não necessariamente é aquele que repousa sobre um suporte de papel. Ele encontra-se inserido numa imagem, num som, e porque não numa peça de teatro visualizada, sentida. De acordo com Costa Val (1991, apud Xavier, p. 2), “um texto é uma ocorrência linguística escrita ou falada de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal.” Essa unidade sociocomunicativa ganha no teatro um contorno diferente. Não seguindo a lógica da narrativa linear, por exemplo, pode decompor-se e reassociar-se de outra forma, de maneira que cada parte desse texto, como trabalhado com os poemas retirados estes de seus contextos originais, receba de seu interlocutor ou interlocutora um significado em particular. Esses pequenos trechos ganham vida em uma nova organização, em um novo corpo, formulando um outro nível de enunciação, isto com inúmeras intenções, comunicações, sensações.

O diálogo, portanto, proposto entre o ler e o experimentar, entre o apreciar e o construir, isto por meio das letras, como também do corpo, do teatro, da música e de outras manifestações artísticas, muito fluiu dentro dessa perspectiva de transformação do espaço escolar. Na Escola Professor Antônio Carlos Onofre, obtivemos um retorno muito significativo por parte das crianças, as quais relataram a sua alegria em fazer parte da construção de um texto, de uma roupa de cena, de uma maquiagem. Havemos de valorizar também esse movimento de inserção num trabalho que, por voltar-se para crianças, deve inegavelmente, ser realizado por elas. E os pequeninos e as pequeninas têm muito a nos ensinar.

Esse trabalho de pesquisa procurou destacar essa competência por parte das pessoas, principalmente da criança em desenvolvimento, e no interior da escola, enquanto instituição formadora, de fazer teatro, de atuar e de ler de diferentes

maneiras, por isso a escolha de autores e autoras que defendam a encenação popular, como o são Augusto Boal e Viola Spolin. Para além disso, comprovamos que sim, o teatro influencia, assim como é influenciado pela leitura do mundo, de nosso entorno. Esta, por sua vez, modifica também os seus contornos, isto porque a depender de nossos/nossas docentes e orientadores/orientadoras escolares, permite-se abrir para novos códigos e novas linguagens. Por isso o trabalho com Paulo Freire, grande adepto da formação de educadores/educadoras críticos/críticas e que se permitam reconduzir nos caminhos trilhados dentro das instituições de ensino.

Por fim, acredito que o fazer teatral e o campo literário muito confluem para uma mudança significativa das práticas pedagógicas, é necessário, porém, que dentro desse campo de práticas se avance para além de uma etapa de mudança de planos de estudos e de ações na escola. É preciso que os meninos e meninas realmente possam produzir de acordo com suas perspectivas de mundo, alterando-se, para isso, as condições em que essas produções se processam, de modo que as crianças façam também uso verdadeiro do conhecimento por elas produzido.

## REFERÊNCIAS

ARAUJO, Antônio. **O processo colaborativo como modo de criação**. In: Olhares. ESCH/ Revista da Escola Superior de Artes Célia Helena, São Paulo, nº 1, p. 48 - 51, 2009.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da Arte**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BOAL, Augusto. **200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Documento básico**. Brasília, DF: INEP, 2013.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 02 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 130p.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB Nº: 7/2010, aprovado em 7 de abril de 2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf). Acesso em: 12 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=6704&Itemid=](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=6704&Itemid=). Acesso em: 02 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso: 13 jun. 2018.

BROUGERE, Gilles. **A criança e a cultura lúdica**. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brincar e suas teorias. 1.ed. São Paulo: Cengage Learning, 1998. cap. 1, p. 19-32.

CAMILLIS, Lourdes Stamato de. Com Georges Snyders - Paris. **Entrevista. Paris/França, agosto de 1990**. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/2069/1778> . Acesso em: 12 jul. 2017.

CARVALHO, Carla Meira Pires de. **Professora, no teatro pode rir?** Vitória da Conquista: Edições UESB, 2013. 140p.

\_\_\_\_\_. **Caminhos trilhados em versos [recurso eletrônico]:** teatro, cordel e educação de jovens e adultos / Carla Meira Pires de Carvalho. – 2015. 1 CD-ROM : il. ; 4 ¾ pol.

COELHO, Anna Flora Ferraz de Camargo; KOUDELA, Ingrid Dormien. **Introdução do texto literário ou dramático no jogo teatral com crianças.** 1989. [s.n.], São Paulo, 1989. APA. Coelho, A. F. F. de C., & Koudela, I. D. (1989).

DELL' ISOLA, Regina Lúcia Péret. **A interação sujeito-linguagem em leitura.** 1994. In: Cadernos de Linguística e Teoria da Literatura. ISSN 0101-3548, p. 164 - 170.

DESGRANDES, FA. **A Pedagogia do Espectador.** São Paulo: Hucitec, 2003.

\_\_\_\_\_. **Quando teatro e educação ocupam o mesmo lugar no espaço.** In: Desgranges, FA, editor. Caminho das Artes. São Paulo: Secretaria da Educação, 2005.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **Fundamentos Estéticos da Educação.** São Paulo. Cortez. 1981.

FERNANDES, Elen Daiane Quartaroli. **A língua portuguesa no 5º ano do ensino fundamental: repertórios de ensino no contexto da Prova Brasil / SAEB / Elen Daiane Quartaroli Fernandes,** 2016 .159 f. il.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade.** 3ª ed. Cortez Editora: São Paulo, 1991.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 4).

\_\_\_\_\_. **Conscientização: teoria e prática da libertação.** 3ª ed., São Paulo, editora Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade.** 23 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999. [1967].

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura).

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FUNDAÇÃO TEATRO GUAÍRA. Cinco textos para teatro infantil: coletâneas de peças premiadas no II Concurso Nacional de Textos para Teatro Infantil. Curitiba: RAPI-SET, 1978. 143 p.

GADOTTI, Moacir. **Alfabetização e Letramento. Como negar nossa história.** Disponível em: <http://culturadigital.br/obviuss/2010/07/22/alfabetizacao-e-letramento-como-negar-nossa-historia/>. Acesso em: 06 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Paulo Freire - uma bibliografia.** Organizador: Moacir Gadotti. São Paulo: Cortez Editora, 1996. 772 páginas.

GAJARDO, Marcela. **Pesquisa participante: propostas e projetos.** In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Repensando a Pesquisa Participante. São Paulo: Brasiliense, 1999.



GRAZIOLI, Fabiano Tadeu. **Texto Dramático: por uma teoria que estimule a leitura.** Cadernos de Letras da UFF Dossiê: A crise da leitura e a formação do leitor nº 52, p. 419-439.

JAPIASSU, R. O. V. **Jogos teatrais na escola pública.** Rev. Fac. Educ., São Paulo, v. 24, n. 2, jul. 1998.

KLEIMAN, Angela (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas, S.P.: Mercado de Letras, Coleção Letramento, Educação e Sociedade, 1995.

KOCH, Ingedore Villaça, ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2006.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos Teatrais.** São Paulo: Editora Perspectiva, 1990.

LEONTIEV, A. **Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil.** In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 9.ed. São Paulo: Ícone, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Editora Cortez. 2013.

LURIA, A. R.. **A Psicologia Experimental e o Desenvolvimento Infantil.** In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 9.ed. São Paulo: Ícone, 2001.

MACHADO, Marco Aurélio Cosmo; SANTOS, Maria Luzimar Fernandes dos. **Sociointeracionismo: pressupostos teóricos para o embasamento de práticas escolares em leitura e escrita.** Entrepalavras, Fortaleza - ano 5, v.5, n.2, p. 128-146, jul/dez 2015. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/532>. Acesso em: 20 jun. 2017.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MENDONÇA, Célida Salume. **Fome de quê? Processos de criação teatral na rede pública de ensino de Salvador.** Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>o</sup> Sérgio Coelho Borges Farias. Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Escola de Teatro, 2009. Disponível em <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/9612>. Acesso em: 23 jun. 2017.

MOURA, Tânia Maria de Melo. **A Prática Pedagógica dos Alfabetizadores de Jovens e Adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky.** São Paulo: Edufal. 2004.

NICOLETE, Adélia. **Criação coletiva e processo colaborativo: algumas semelhanças e diferenças no trabalho dramático.** Sala Preta, Brasil, v. 2, p. 318-325, nov. 2002. ISSN 2238-3867. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57109/60097>. Acesso em: 13 mar. 2018.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico.** (Pensamento e ação no magistério). São Paulo: Scipione, 1997.

OSTROWER, F. **Acasos e criação artística.** Rio de Janeiro: Campus, 1990.

- \_\_\_\_\_. **Criatividade e processos de criação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1977.
- PAREYSON, L. **Os problemas da estética**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Estética Teoria da formatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993 [1954].
- PERES, J. R. P. **Questões atuais do Ensino de Arte no Brasil: O lugar da Arte na Base Nacional Comum Curricular**. Revista de Educação, Desenho e Artes Visuais, Rio de Janeiro, p. 24 - 36, 24 ago. 2017.
- PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. **Palavras em Jogo: texto literários e teatro-educação**. Universidade de São Paulo. Escola de Comunicação e Artes. 1997.
- REVERBEL, Olga. **Teatro na escola**. Scipione, 1997, Pensamento e Ação no Magistério. 2ª edição.
- REYES, Rose Helena. **Passagens - rito e drama na escola**. São Paulo. Campinas. 2014. Disponível em:  
[www.repositorio.ufba.br:8080/ri/bitstream/ri/11925/1/Dissert.%20Rose%20Reyes.pdf](http://www.repositorio.ufba.br:8080/ri/bitstream/ri/11925/1/Dissert.%20Rose%20Reyes.pdf). Acesso em: 05 out. 2017.
- RIBEIRO, Almir. **A Morte Animada - Edward Gordon Craig e o teatro visual de objetos e outros “não-vivos”**. Revista de Ensino de Teatro EBA/UFMG. Volume 01- Número 02/ 2011. Fronteiras. Lamparina, p.104 - 113.
- RIES, B. E.. **Psicologia e Educação: o significado do aprender**. 8ª. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. 169p.
- ROJO. Roxane. **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas, São Paulo, Mercado de Letras (Coleção Letramento, Educação e Sociedade), 1998.
- RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, Representar: Práticas Dramáticas e Formação**. Coleção Ensaios. Editora Cosac Naify. Tradução: Cássia Raquel da Silveira. São Paulo. 2009.
- SALVADOR (BA). Prefeitura. **Referenciais curriculares de arte para o ensino fundamental da rede municipal de educação/ Prefeitura Municipal de Salvador; Universidade Federal da Bahia; Beth Rangel, Rita Aquino, Suzane Lima Costa (orgs.) – Itajaí: Casa Aberta Editora, 2017. 118p.**
- SILVA, R. F. **Experienciar, encenar, aprender: contribuição dos Jogos e atividades teatrais para o desenvolvimento da criança, na Educação Infantil**. Salvador: Uneb, 2013.
- SKINNER, Burrhus Fredric, 1904-1990. **Ciência e comportamento humano**. Tradução João Carlos Todorov, Rodolfo Azzi. -1 1ª ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2003. - (Coleção biblioteca universal).
- SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil**. São Paulo: Summus, 1978.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. Tradução de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. Coleção Estudos, Editora Perspectiva, 2003.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Escrita, alfabetização e letramento**. São Paulo: Cortez, 1995.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar: A perspectiva da experiência**. Editora Sielo. 1987.

VIDOR, Heloise Baurich. **A Emoção e o Ator; em Stanislavski, Brecht, em Grotowski** (p. 32- 43), URDIMENTO – Revista de Estudos Teatrais da América Latina, ISSN1414-5731, nº 4, dez de 2002.

\_\_\_\_\_. **Leitura e teatro; aproximação e apropriação do texto literário**. 2015. (222F.) Tese (Doutorado) – Escola de Comunicação e Artes. Universidade de São Paulo. São Paulo. 2015.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. Livraria Martins Fontes. Editora Ltda. São Paulo - SP 1991, 4ª edição brasileira.

\_\_\_\_\_. **Imagination and Creativity in Childhood**. Journal of Russian and East European Psychology, vol. 42, no. 1, January–February 2004, pp. 7–97. M.E. Sharpe, Inc. All rights reserved. English translation © 2004 M.E. Sharpe, Inc., from the Russian text *Voobrazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste* (Moscow: Prosveshchenie, 1967).

XAVIER, J. R. . **Caleidoscópio virtual: o hipertexto e sua leitura**. Ao Pé da Letra (UFPE. Impresso) , UFPE/Pernambuco, v. 5, p. 45-48, 2003.

**APÊNDICE A** – Projeto de pesquisa apresentado à Escola Municipal Professor Antônio Carlos Onofre.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
ESCOLA DE TEATRO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS  
PPGAC/ UFBA**

**RILNÁ FIGUEIREDO DA SILVA**

**EXPERIENCIAR, ENCENAR, APRENDER:**

**CONTRIBUIÇÃO DOS JOGOS TEATRAIS, EXERCÍCIOS E DINÂMICAS DE  
CUNHO TEATRAL PARA O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E DA ESCRITA  
ENTRE CRIANÇAS DE 8 ANOS, DO ENSINO FUNDAMENTAL I**

Salvador/ Ba  
2017

**RILNÁ FIGUEIREDO DA SILVA**

**EXPERIENCIAR, ENCENAR, APRENDER:**

**CONTRIBUIÇÃO DOS JOGOS TEATRAIS, EXERCÍCIOS E DINÂMICAS DE  
CUNHO TEATRAL PARA O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E DA ESCRITA  
ENTRE CRIANÇAS DE 8 ANOS, DO ENSINO FUNDAMENTAL I**

Projeto de pesquisa em mestrado, pelo Programa de Pós Graduação em Artes Cênicas da UFBA, apresentado à Escola Municipal Professor Antônio Carlos Onofre, como requisito parcial para o desenvolvimento de pesquisa de campo

Orientador: Prof. Dr. Luiz Cláudio Cajaíba

Salvador/Ba  
2017

## INTRODUÇÃO

O termo *teatro* provém do grego *theatron* e designa “um lugar onde se vai ver alguma coisa” (ESSLIN, 1978, p. 12), como num espetáculo de teatro infantil, num musical ou até mesmo num discurso político. Neste último exemplo, não é difícil perceber a imponência e a soberania representadas por muitas figuras públicas. Seria mesmo imprudente não considerá-las enquanto elementos dramáticos, no sentido de que confrontam o espectador/ a espectadora, suscitam diferentes emoções, dão movimento ao discurso.

Para além dessas apresentações específicas, em que a pessoa desenvolve suas falas, se prepara física e psicologicamente, também podemos perceber elementos dramáticos em nosso cotidiano, refletidos em muitas situações com a mesma magnitude de quando testemunhamos os conflitos de um personagem/uma personagem em cena, isto porque há uma linha muito tênue, uma fluidez, entre a realidade e a representação.

[...] o fato é que a arte – atividade, anseio humano ou instinto – que se corporifica no drama é tão profundamente emaranhada na própria natureza humana, e em tal multiplicidade de inquietações humanas, que é profundamente impossível traçar uma linha divisória precisa no ponto em que termina uma espécie de atividade mais geral e começa o drama propriamente dito. (ESSLIN, 1978, p. 12)

Isso significa dizer que experimentamos/ vivenciamos diariamente formas de representação, em que, seja através de nosso tom de voz, de nosso olhar, de nosso comportamento mediante uma situação determinada, como numa entrevista de emprego, como em nossas idas à escola, ao supermercado, ao trabalho, seja através da maneira como nos vestimos, e assim por diante, revelamos/expressamos vários níveis de emoção, isto simultaneamente, instigando indagações e interpretações diversas por parte da outra pessoa, como ocorre, como dito, com o espectador/a espectadora quando diante de uma cena teatral. É certo que há diferenças específicas entre estes elementos dramáticos observados no dia a dia e as formas de representação profissionais, por vezes, baseadas em técnicas, em códigos que lhe são próprios. Relevante aqui, porém, é o fato de que podemos resgatar dessas experiências de representação, sejam elas profissionais ou não,

elementos que em nossa vida, na escola, no trabalho, nas diferentes situações do cotidiano, poderão convergir em novos “modos de compreender o mundo, [em] novas representações sobre ele.” (BRASIL, 1997, p.22).

Vocês, artistas, que fazem teatro em grandes casas, sob a luz de sóis postiços, ante a plateia em silêncio, observem de vez em quando esse teatro que tem na rua o seu palco: cotidiano, multifacetário, inglório, mas tão vivido e terrestre, feito da vida em comum dos homens – esse teatro que tem na rua o seu palco. [...] Oxalá possam vocês, artistas maiores, imitadores exímios, não ficar nisso abaixo deles! Não se afastem, por mais que se aperfeiçoem na arte, desse teatro que tem na rua o seu palco! (BRECHT – O Teatro Dialético)

Nesse interim, reside a ideia de que o teatro, enquanto prática social, presente tanto no palco, quanto na rua, no circo, em nossa vida diária, e onde circulam os códigos culturais dos mais diversos, sejam os códigos da nossa língua escrita e falada, sejam de outras experiências, concretas ou imagéticas, deixa de ser uma técnica de domínio de especialistas, isto para tornar-se processo de criação possível a todas as pessoas que desejam “aprender a ter valor no palco” (Viola Spolin, 2003, p. 03). Ele pode - e deve - ser desenvolvido por aqueles/aquelas que almejam conhecer a si mesmos, ao outro/outra, bem como os sentidos que circulam na vida cultural, sendo capazes de recodificá-los, de reinterpretá-los, isto nas mais diferentes instâncias, a exemplo da escola, objeto de reflexão da presente pesquisa.

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (BRASIL, 1997, p.22)

Levando-se em consideração esse fato de que a experiência artística encontra-se presente em diversas práticas culturais, profissionais ou não, e que, assim como a língua portuguesa e outras linguagens, dá voz às pessoas, permitindo a construção e a reconstrução de saberes, o que possibilita aquele exercício da

cidadania defendido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, havemos de pensar que tal experiência seja vivenciada também nos espaços formais de aprendizado, para além da construção de peças de fim de ano, práticas igualmente importantes, mas que renegam tantas outras possibilidades, quando tomado o teatro apenas sob este ponto de vista. Isto é recorrente no interior das escolas, quando a arte cênica é tratada de maneira distanciada das relações cotidianas, do currículo formal. Ela é tomada frequentemente como um espaço, um momento específico para o espetacular, que, como vimos, encontra-se também em nosso dia a dia, tão arraigado e vivo quanto na experiência de qualquer grande profissional.

Duarte Júnior (1981, p. 55) acredita que no interior da escola, “a existência dinâmica de cada educando é desprezada neste modelo educativo, que se norteia através de sentidos “abstratos”, não conectados a experiências vitais”. Dentro dessas experiências, como o são as manifestações teatrais, é possível tomar posse de saberes também científicos, da linguagem escrita, da oralidade, podendo o teatro vir a contribuir para a construção do conhecimento sobre a língua escrita e a leitura, isto de maneira significativa - porque vivida, porque experienciada.

O ato de cozinhar, por exemplo, supõe alguns saberes concernentes ao uso do fogão, como acendê-lo, como equilibrar para mais, para menos, a chama, como lidar com certos riscos mesmo remotos de incêndio, como harmonizar os diferentes temperos numa síntese gostosa e atraente. A prática de cozinhar vai preparando o novato, ratificando alguns daqueles saberes, retificando outros, e vai possibilitando que ele vire cozinheiro. A prática de velejar coloca a necessidade de saberes fundantes como o do domínio do barco, das partes que o compõem e da função de cada uma delas, como o conhecimento dos ventos, de sua força, de sua direção, os ventos e as velas, a posição das velas, o papel do motor e da combinação entre motor e velas. Na prática de velejar se confirmam, se modificam ou se ampliam esses saberes.

A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo. (FREIRE, 1996, p.12)

Longe de tal concepção pretende a arte nos levar, assim como os maiores/as maiores expoentes em educação da atualidade, a exemplo de Vygotsky (1896-1934). Para ele, o contato da pessoa com outros homens e mulheres, bem como



com os diversos elementos do ambiente cultural de que faz parte, a exemplo do próprio teatro e de outros gêneros e manifestações culturais, fornece matéria prima necessária para o seu desenvolvimento psicológico e do corpo como um todo. Remetendo – se a este autor, Marta Kohl de Oliveira (1993) nos afirma que:

Os elementos mediadores na relação entre o homem e o mundo – instrumentos, signos e todos os elementos do ambiente humano carregados de significado cultural – são fornecidos pelas relações entre os homens. Os sistemas simbólicos, e particularmente a linguagem, exercem um papel fundamental na comunicação entre os indivíduos e no estabelecimento de significados compartilhados que permitem interpretações dos objetos, eventos e situações do mundo real. (p. 40).

O que significa dizer que ao experienciar o ambiente, isto por meio da arte, de jogos, exercícios e dinâmicas de cunho teatral, como me proponho a exercitar na escola, a pessoa aprende, e não somente a lidar com os seus códigos particulares, a exemplo da indumentária, do cenário, dos elementos de cena, como também a tratar outros signos sociais que aí circulam, a exemplo de nossa língua materna, de sua estrutura, de seus significados, sendo capaz igualmente de reconstruí-los. Há que se verificar aí um desenvolvimento integral. E este movimento é genuíno.

E por que não fingir ser outrem, para que neste papel, eu possa experienciar sentimentos que antes adormeciam em mim? Por que não parar por alguns instantes para contemplar uma obra de arte, permitindo-me chegar a um mundo até então não conhecido? Tais experiências são antes de tudo prazerosas, libertadoras, e como dizia Paulo Freire, “[...] não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.” (1997, p. 160)

## **PROBLEMA**

De que maneira os jogos teatrais, exercícios e dinâmicas de cunho teatral se aproxima do desenvolvimento da leitura e, conseqüentemente, da produção textual, bem como da oralidade e expressividade, isto entre crianças na faixa etária de 8 anos de idade.

## OBJETIVOS

Esse projeto de pesquisa centra seu olhar em torno da criança de 8 anos e da possibilidade de experimentação artística no interior de um currículo formal de aprendizado. Objetiva-se aqui, o estudo de jogos, exercícios e dinâmicas de cunho teatral, que se comuniquem com as práticas de ensino da leitura e da escrita nas salas de aula, reformulando-as, ou sendo reformulado, o que nos permite problematizar os limites de atuação de cada uma dessas áreas, limites estes aparentemente ultrapassados em documentos oficiais, a exemplo do que se afirma na sessão de objetivos gerais para o ensino fundamental nos Parâmetros Curriculares Nacionais, texto que se repete tanto no livro sobre o ensino das artes, quanto no livro sobre o ensino da língua portuguesa. Neles, é afirmado que ao final das primeiras séries de aprendizado, os alunos e as alunas deverão ser capazes de:

[..] utilizar as diferentes linguagens — verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação. (BRASIL, 1997, p. 09)

Isso coloca o tratamento dos diferentes signos culturais, constantes nas artes ou em outros campos, sendo eles verbais ou não verbais, como que ocorrendo concomitantemente, visto o fato de que estamos mergulhados num universo de palavras e números, de imagens e sons, quase sempre acompanhados de expressividade e afetividade. Seria certamente irresponsável, haja vista as orientações em lei, primar por determinadas áreas de conhecimento em detrimento de outras. Ainda nos Parâmetros Curriculares, podemos encontrar diferentes passagens com recomendações explícitas sobre um trabalho conjunto entre as artes e as diferentes linguagens, a exemplo do que se afirma na página 37, sobre o ensino da arte:

Com relação aos conteúdos, orienta-se o ensino da área de modo a acolher a diversidade do repertório cultural que a criança traz para a escola, a trabalhar com os produtos da comunidade na qual a escola está inserida e também que se introduzam informações da produção social a partir de critérios de seleção adequados à participação do estudante na sociedade como cidadão informado.

A formação em arte, que inclui o conhecimento do que é e foi produzido em diferentes comunidades, deve favorecer a valorização dos povos pelo reconhecimento de semelhanças e contrastes, qualidades e especificidades, o que pode abrir o leque das múltiplas escolhas que o jovem terá que realizar ao longo de seu crescimento, na consolidação de sua identidade.

O fenômeno artístico está presente em diferentes manifestações que compõem os acervos da cultura popular, erudita, modernos meios de comunicação e novas tecnologias. (BRASIL, 1997)

Uma dicotomia gritante entre o que está em lei e o que se realiza nas salas de aula é, no entanto, fortemente observada, principalmente por aqueles/aquelas que vivenciam a docência e a discência rotineiramente. Em particular, posso afirmar que raras foram as situações em que visualizei um trabalho realmente interdisciplinar entre o ensino das artes e das disciplinas tidas como regulares. Falo isto porque, além de intérprete teatral, formada pela Escola de Teatro da UFBA, no ano de 2008, também sou pedagoga, formada pela Uneb, no ano de 2013, tendo sido professora em três escolas particulares de Salvador, isto num período de 7 anos.

No interior dessas experiências, o máximo que observei foram apresentações de peças escolares ao final de projetos didáticos, ou em datas comemorativas, sem que tais encenações tivessem tido vínculo com o que fora trabalhado ao longo do ano, ou, ao menos, tivessem partido de um trabalho de elaboração realmente coletivo, onde a criança pudesse ter interferido, experienciado de maneira consciente, reflexiva, os procedimentos de trabalho das diferentes linguagens aí envolvidas, ou se aprofundado em seus códigos particulares, bem como construído outros signos, o que possibilitaria o “[...] desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana” (BRASIL, 1997, p. 19), isto em concomitância com o aprendizado da língua portuguesa e de suas particularidades.

O fato é que não é impossível vislumbrar um trabalho conjuntural entre a língua portuguesa e as artes, bem como entre estas e outras áreas de conhecimento. Em prática, porém, e como dito, a realidade de trabalho do professor/professora e do aluno/aluna, vigora com muita dificuldade, o que nos leva também a tentar

compreender as problemáticas deste universo de formação docente e o contexto de vida do/da estudante, bem como de funcionamento das escolas. O objetivo deste projeto é problematizar tais distanciamentos, situações percebidas por mim, isto ao longo de minha experiência enquanto pedagoga em escolas particulares, como dito, além de estagiária em escolas públicas, e que jamais poderiam passar despercebidas, visto o fato de que, antes de mais nada, tenho formação artística, o que muito me ajudou a perceber os elementos do mundo de maneira flexível.

O conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível. Isso quer dizer que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender.

O ser humano que não conhece arte tem uma experiência de aprendizagem limitada, escapa-lhe a dimensão do sonho, da força comunicativa dos objetos à sua volta, da sonoridade instigante da poesia, das criações musicais, das cores e formas, dos gestos e luzes que buscam o sentido da vida. (BRASIL, 1997, p. 10)

Para Paulo Freire, grande expoente nas discussões sobre as formas de ensino no Brasil e nas mudanças que se consolidariam a partir dos anos 60, é necessário que o educador/a educadora se convença de que “[...] ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, p.13). O que me leva a crer na possibilidade de execução de projetos cuja participação da pessoa em formação, seja ela estudante, seja ela docente, cuja formação não se finda na universidade, seja concreta, no sentido de que, longe de desejar dar forma a algo já pronto, ao conhecimento que o outro/outra formulou em suas descobertas particulares, ela redescubra esses conceitos, sendo instigada a construir os seus, como é proposto em Parâmetros Curriculares, quando se afirma:

[a] linguagem, por realizar-se na interação verbal dos interlocutores, não pode ser compreendida sem que se considere o seu vínculo com a situação concreta de produção. É no interior do funcionamento da linguagem que é possível compreender o modo desse

funcionamento. Produzindo linguagem, aprende-se linguagem.  
(BRASIL. 1997, p. 22)

E isto se aproxima do que fora afirmado por outros/outras expoentes da comunicação, agora no campo das artes cênicas, a exemplo de Viola Spolin, teatróloga atuante nos EUA, no início do século XX, cujas experimentações corporais centravam na necessidade de conscientização e transposição dos limites do corpo e da fala que nos aprisionam em quadros de referência estáticos. Transpor esses quadros no momento de uma encenação teatral, encontrar por si mesmo ou por si mesma formas de representação, que sejam orgânicas, que sejam suas, e não descobertas de outros/outras, muito se assemelha com os objetivos de comunicação da língua portuguesa. Se é experienciando as diferentes linguagens, gêneros comunicativos e suas intencionalidades, que compreendo o funcionamento da língua, como afirmado em documentos oficiais, não posso relegar o teatro, mais uma forma de comunicação presente no cotidiano das crianças, a uma culminância de fim de ano, memorizada, mecanicamente processada, concebida por uma outra pessoa. Impossibilitar esse desnudamento da obra de arte significa impossibilitar aos homens e mulheres uma significação nova de mundo, da realidade.

## **JUSTIFICATIVA**

Perceber entre nós, no espaço em que nos inserimos, elementos, cujo valor ganha nas artes cênicas ou nas artes em geral, outra dimensão, outro sentido, é de fundamental importância, visto o fato de que nos deixamos perceber tais elementos sob outro enfoque, experienciando e até mesmo criando um universo de significados não alcançados pelo pensamento rotineiro, provenientes de um currículo, cujas práticas já se tornaram estanques, comedidas. Para Duarte Júnior (1981), o contato com as artes é uma experiência bastante específica, requer um olhar, para além da palavra e de todo pensamento premeditado que nos habituamos desenvolver. Para ele:

Uma ponte que nos leva a conhecer e a expressar os sentimentos é [...] a arte, e a forma de nossa consciência apreendê-los é através da experiência estética. Na arte busca-se concretizar os sentimentos

numa forma, que a consciência capta de maneira mais global e abrangente do que no pensamento rotineiro. Na arte são-nos apresentados aspectos e maneiras de nos sentirmos no mundo, que a linguagem não pode conceituar. (p. 14)

Tal experiência, vivenciada tanto por artistas que ensaiam com afinco suas apresentações, como por pessoas que, afeiçoadas às artes cênicas, ou às artes em geral, se propõem a contemplar e/ou experimentar algumas práticas e técnicas que lhes são específicas, muito se aproxima dos objetivos que pretende a educação atingir, ou seja:

[...] como um processo formativo do humano, como um processo pelo qual se auxilia o homem a desenvolver sentidos e significados que orientem a sua ação no mundo [...], o termo educação transcende os limites dos muros da escola, para se inserir no próprio contexto cultural onde se está. (DUARTE JÚNIOR, 1981, p.15)

O que significa dizer, que ambas as dimensões se propõem a transcender o que está posto, a linguagem imediata, o conhecimento acabado, permitindo ao homem e à mulher o acesso a outra dimensão, dimensão esta, como dito, não totalmente desnudada pelo conhecimento científico/racional, até então tomado como único/hegemônico nas escolas.

O contato com o teatro, isto através das técnicas de jogos teatrais de Viola Spolin (1906 – 1994), de exercícios que podem ser colhidos do trabalho de grandes pesquisadores desta área, como Augusto Boal (1931-2009), ou mesmo aqueles surgidos livremente, isto pelo desejo do próprio educador/educadora ou de estudantes envolvidos nesta temática, são de uma contribuição imensurável, isto porque, oferecem diferentes estímulos, convidam a pessoa a experienciar o ambiente a sua volta, isto de outra maneira, chegando àquela dimensão da cultura, como vimos, até então desconhecida. Tais atividades geralmente oferecem um problema a ser solucionado e o:

[...] objetivo no qual o jogador deve constantemente concentrar e para o qual toda 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. Isto causa estimulação suficiente para que o aluno transcenda a si

mesmo – ele é libertado para penetrar no ambiente, explorar, aventurar e enfrentar sem medo todos os perigos. (SPOLIN, 2003, p. 5)

A partir desse trabalho específico com as artes cênicas, diferentes estímulos são criados, o indivíduo é, pois, despertado em todos os níveis, não somente o intelectual. Aqui, ele é físico, bem como intuitivo. Para Spolin, inclusive, a intuição é o nível mais importante numa situação de aprendizagem, visto que nos leva a transcender os limites do que é conhecido, liberando o “gênio”, como afirmado por ela (2003, p. 3), que há dentro de nós.

É certo que o trabalho com as artes, dentro dessa perspectiva de envolvimento integral, em que a pessoa vê-se como integrante do mundo, e não simples observadora, percebendo-o pelos seus sentidos e não pelos sentidos do outro/outra, não é de todo compreendido pelas escolas, apesar de, em essência, pretenderem atingir, ambas as áreas, um mesmo objetivo, a formação de um estudante investigativo, consciente, questionador, transformador do mundo.

O que há de mais próximo entre as artes e a educação, em prática, são as apresentações de peças escolares aos pais e mães dos alunos e alunas que, em geral, pretendem observar em seus filhos e filhas talento, capacidade de expressão, desenvoltura. E a criança, desde cedo, consciente dessa medida, visto que desenvolve-se numa cultura de notas, de acertos e erros, acaba por submeter-se ao olhar da outra pessoa, à sua aprovação. Ela é orientada a comportar-se de determinada maneira porque é “gracioso”, porque é “belo”. É induzida a escolher personagens, por exemplo, que possam ser apresentados aos pais com o máximo de esplendor, de cores, principalmente quando se trata de crianças pequenas – muitos são os pais e mães, por exemplo, que não aceitam que seus filhos e filhas representem um personagem maldoso ou mesmo a bruxa da história - isto porque há valores que são tomados como relevantes ou repugnantes em sua cultura. Para Richard Courtney: “O fato de uma criança representar perante uma plateia antes que esteja preparada para isso pode causar-lhe um dano efetivo – pode produzir uma tendência à exibição ao invés do espírito de cooperação e sentido grupal [...]” (2003, p.52).

Esse tipo de trabalho tende a prevalecer em inúmeras instituições, cujas falas dos personagens são retiradas dos contos de fadas, ou criadas pelo educador/educadora, e dadas aos alunos e alunas, para que possam memorizá-las e apresentá-las em festejos escolares, juntamente com uma dança que a elas se relacionem. Claro que neste formato, há uma intenção significativa de oferecer às crianças pequenas um contato, nem que seja reduzido, com a arte teatral, o que em tempos de suprema racionalidade e competitividade, como ocorre hoje, é de extrema relevância, mas não o bastante para que essa arte seja realmente conhecida como forma de comunicação entre os homens e mulheres tão valiosa como o é a literatura, a matemática, as ciências, e assim por diante. Faço minhas as palavras de Augusto Boal, quando utilizando-se de expressões fervorosas, parece gritar:

[...] não aos “atores sagrados”, preparados desde crianças para o seu sacerdócio; mas SIM às técnicas que ajudam qualquer pessoa a utilizar o teatro como meio válido de comunicação. [...] NÃO ao ator profissional, especializado, e sim à arte de representar como manifestação possível para todos os homens. [...] A alfabetização teatral é necessária porque é uma forma de comunicação muito poderosa e útil nas transformações sociais. Há que aprender a ler. Há que lutar pelos nossos direitos, há que utilizar todas as formas possíveis para promover a libertação; por isso devemos dizer NÃO aos “atores sagrados”. Não estou contra os profissionais. Mas estou contra o fato de as representações se limitarem a profissionais! *Todos devem representar!* (p. 17)

## **PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS**

Serão utilizadas as propostas de jogos teatrais de Viola Spolin (1906-1994) - criadora do sistema de Jogos Teatrais na década de sessenta, nos EUA. Além disso, serão estudadas e desenvolvidas atividades conhecidas do cotidiano da criança, bem como sugeridas por Augusto Boal (1931 – 2009), teatrólogo brasileiro conhecido pela concepção de Teatro do Oprimido. As ideias de Boal em transformar o espectador/a espectadora, o qual/a qual geralmente assume uma forma passiva diante do “teatro de caixa”, do teatro de palco, em sujeito atuante, aquele que transforma a ação dramática, bem como sua própria vida e o mundo, passando a protagonista da cena apresentada, aproxima-se da ideia de Viola Spolin de que no



teatro todos podem atuar. Para além de uma forma de exposição artística, de meio revelador de talentos, ele é forma de comunicação universal, democrática.

A investigação das relações entre o desenvolvimento de habilidades físicas, intelectivas, afetivas e emocionais e o trabalho com os jogos e exercícios teatrais e com o lúdico ocorrerá através de fundamentação teórica, elencada nos estudos de Vygotsky, Ricardo Japiassu, Peter Slade, Ingrid Koudela, Huizinga, Paulo Freire, Duarte Júnior, Flávio Desgranges. Maria Lúcia Pupo, dentre outros, além da aplicação de atividades práticas em salas de aula ou outros espaços de aprendizagem, isto entre crianças na faixa etária de oito anos.

## **RESUMO DAS ATIVIDADES**

- Atividades prévias, as quais me auxiliarão a compreender o contexto de aprendizado dos alunos e alunas quanto à aquisição da linguagem escrita e da leitura: análise das aulas, de relatórios, entrevistas com professores da turma, coordenadores, pais (se possível) e alunos. Além disso, realizarei um estudo sobre o contexto da escola, sua fundação, proposta de trabalho, metas atingidas, dificuldades, como se dá o seu entorno, e assim por diante.

- Atividades com os alunos, após o período de observação: leituras envolvendo textos teatrais infantis, observações da estrutura da história, do perfil de seus personagens, do enredo, da significação das palavras, de sua intencionalidade, do que se encontra explícito e implícito em cenas verbais e não-verbais (interpretação de possíveis imagens, formas de falar). Reescritas de cenas, memórias de situações particulares, reescritas de finais de cena, trabalho corporal (aqui entram os jogos teatrais) com palavras e frases do texto, trabalho com sua significação original e outras significações possibilitadas pelo trabalho artístico. Escrita de novas histórias, interpretação dessas histórias. Confecção de murais, cartazes, trabalho com esses e outros gêneros comunicativos, a exemplo de convites, entrevistas. Trabalho com formas animadas, construção de bonecos. Trabalho com maquiagem teatral.

## CRONOGRAMA

2º semestre/ 2017

3º semestre/2017

ATIVIDADES	JAN	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ
Disciplinas do programa	X	X	x	x	x							
Análise da bibliografia necessária/ estudo	X	X	x	x	x		x	x	x	x	x	
Estágio em escola		Observação da escola e salas de aula de 2º ano/ entrevistas/ relatórios/ construção de jogos e exercícios relacionados ao tema e ao perfil da turma	Aplicação de material prático (jogos e exercícios estudados)/ verificação das respostas das crianças e demais envolvidos	Construção da pesquisa								
Pesquisa Orientada	X	X	X	X	X	X	.x					X
Exame de Qualificação							x	x	x	x	x	

4º semestre/ 2018

ATIVIDADES	JAN	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ
Defesa pública	X	x	X	x	x							

## REFERÊNCIAS

BOAL, Augusto. **200 exercícios e jogos para o ator e o não ator com vontade de dizer algo através do teatro**. 3º ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980, 123 p.: (Teatro hoje; v. 30).

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 130p.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: 144p.

BRECHT, Bertold. **O Teatro Dialético: ensaios**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1967.

COURTNEY, Richard. **Jogo, Teatro e Pensamento: As Bases Intelectuais do Teatro na Educação**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. São Paulo: Cortez : Autores Associados ; [Uberlândia, MG) : Universidade de Uberlândia, 1981.

ESSLIN; Martin. Tradução: HELIODORA, Barbara. **Uma Anatomia do Drama**. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1978. 132 páginas.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 6ª Ed. São Paulo: Editora Paz e Terra S/A, 1997.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – Um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993. Série: pensamento e ação no magistério Aprendizado

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. Tradução de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. Coleção Estudos, Editora Perspectiva. 2003

**APÊNDICE B** – Plano de aulas.

Temáticas: Teatro de Formas Animadas – Experienciando e inventando histórias.

Universidade Federal da Bahia

Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas

Linha V: Processos Educacionais em Artes Cênicas

Orientador: Luiz Cláudio Cajaíba

Orientanda: Rilná Figueiredo da Silva



Público Alvo: Discentes do 2º Ano do Ensino Fundamental I

Escola Municipal Professor Antônio Carlos Onofre

### 1ª e 2ª semanas

#### Objetivo Específicos

- ✓ Experienciar o universo de códigos e significados do gênero “teatro de formas animadas”, reconfigurando-os à sua maneira.
- ✓ Apreciar textos realizados para o teatro, bem como a história de vida de seus autores e os projetos de que participam.
- ✓ Recontar e inventar histórias.
- ✓ Possibilitar o desenvolvimento da escuta, da oralidade, da leitura, além da imaginação criativa.

#### Procedimentos de Aula

1º parte – Apreciando e participando da história preparada pela pró!!!

*O que fazer pela flor?*

*Peça Infantil de Marco Antônio Carvalho*

Neste primeiro momento, irei ler a peça de teatro “O que fazer pela flor?”, de Marco Antônio Carvalho, presente na obra “Cinco textos para teatro infantil: coletâneas de

peças premiadas no II Concurso Nacional de Textos para Teatro Infantil”, a qual pode ser consultada na biblioteca da Escola de Teatro da UFBA, além de improvisar, dialogando a todo o momento com o público infantil que se fizer presente. Tal peça foi ganhadora do Concurso de Peças Infantis do Paraná, no ano de 1978. Apesar de relativamente distante, trabalha com temas ainda muito vivos e não resolvidos de nossa história, como a frieza nas relações entre as pessoas e entre essas e outros homens e mulheres. Além de acesso ao texto escrito, as crianças poderão enriquecer a história, com suas ideias e opiniões, com suas experiências de vida. Poderão, inclusive, manipular novos bonecos, recriando partes do texto, ou inventando um novo.

## 2º parte – Inventando suas próprias histórias

Neste segundo momento, as crianças poderão manipular os bonecos trazidos por mim, e brincar livremente com os/as colegas, podendo preparar uma história contada para apresentação para o público. Essas histórias serão avaliadas pela turma, a qual poderá destacar partes interessantes do texto criado, o que ela mudaria, o que não mudaria, se gostou, se não gostou, quais são as impressões do grupo, e assim por diante. Novos bonecos e histórias serão criados na próxima aula.

## **3ª e 4ª semanas**

### **Objetivos Específicos:**

- ✓ Desenvolver histórias faladas, dando asas à imaginação criadora, ao discurso poético, à leitura e releitura dos elementos do mundo.
- ✓ Conhecer os processos de montagem de uma apresentação de formas animadas, planejando parcialmente o texto, o conflito, pensando sobre os personagens envolvidos, suas características, seu figurino, o cenário, e assim por diante.

## 1º parte – Deixemos a imaginação fluir....

Neste primeiro momento, realizarei uma brincadeira constante no livro “200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro”, de Augusto Boal, o exercício número 239, intitulado “Os objetos falam”. Para isto, levarei uma caixa surpresa, contendo objetos - sucatas, os quais serão pegos pelos alunos e alunas, estando estes e estas de olhos vendados, e a um sinal dado por mim e pelos outros professores. Num canto da sala, os alunos e alunas deverão criar uma história para seu objeto, pensando em como ele foi parar ali, se ele foi perdido, em “como é o seu dono”, em “para que ele serve”, e assim por diante. Depois, devolverão o objeto para mim - eu os colocarei no centro da roda, todos misturados. No momento da apresentação de cada um/uma, será perguntado ao aluno/objeto todas aquelas questões, isto para que nós adivinhemos de que objeto se trata. Ele deverá se colocar como se fosse o objeto, deverá falar como se fosse ele. As outras crianças também poderão realizar suas perguntas e tentar adivinhar qual objeto o colega/a colega pegou.

Num segundo momento, criaremos um/uma personagem coletivamente, o qual/a qual se envolverá com cada um dos objetos escolhidos, tendo sua história mudada, quando do encontro com eles. Nós pensamos sobre a cor de seus olhos, sobre o formato de seu rosto, sobre seu peso, a sua altura, daremos um nome a ele/ela, uma idade, pensaremos se estuda ou trabalha etc. Cada criança escreverá essas informações no quadro. Logo depois, o/a confeccionaremos em uma caixinha de papel, e imaginaremos este/esta personagem num lugar determinado, começando, assim, nossa história. No entanto, na medida em que cada criança tirar da caixa um objeto, este/esta personagem deverá contracenar com ele. Por exemplo: *Era uma vez um menino muito sabido que, andando pela floresta encontrou..... um papel e uma caneta* (papel e caneta tiradas da caixa)... *ele fez um lindo desenho, mas, de repente, tropeçou no chão e encontrou..... um cachorro* (cachorrinho de pelúcia tirado da caixa).....e assim por diante.

2º Parte – Planejando minha cena....

Nesta segunda parte da aula, pensaremos sobre a história criada em volta deste/desta personagem, e criaremos tantos outros, utilizando-nos de sucata. Nesta

primeira etapa, desenharemos nossos próprios bonecos num papel, planejando seu perfil, como realizado outrora. As crianças escreverão o seu nome (quem), onde estão (onde), e o que fazem (o que), etapas de produção sugeridas por Viola Spolin, e que serão consideradas no texto escrito. Tais personagens serão finalizados e contracenarão uns com os outros na terceira aula.

### **5ª e 6ª semanas**

#### **Objetivos Específicos:**

- ✓ Criar novos signos dentro da linguagem “Teatro de Formas Animadas”, dando vida a seus bonecos, bem como a novos significados no mundo.
- ✓ Compartilhar com o outro/outra momentos de criação de uma cena, bem como apreciar com respeito e criticidade a apresentação do amigo/amiga.
- ✓ Possibilitar o desenvolvimento da criatividade, isto por meio da improvisação.

1º Parte da aula – Experienciando os bonecos planejados na aula anterior

Neste primeiro momento, confeccionaremos os bonecos pensados na aula anterior. Concederemos também um momento de manipulação desses objetos, os quais poderão acontecer em duplas, trios ou em pequenos grupos.

2ª parte da aula – Novos objetos poderão ser dados às crianças, como panos, brinquedos etc., de maneira que elas pensem numa cena para seus bonecos. Elas deverão pensar num conflito e iniciar a cena para apresentação para a turma. Num segundo momento, poderemos realizar trocas do “onde” e do “o que”, como sugerido em um dos jogos de Viola Spolin; o jogo B26 - “Trocando os Ondes”, onde comunicaremos aqueles elementos planejados anteriormente, mas agora sem elaboração prévia, dando asas à improvisação. Nesta mesma aula, histórias coletivas podem ser construídas e reconstruídas, com base nesta mesma dinâmica dos jogos de Viola Spolin.

**APÊNDICE C** – Planos de aula.

Temática: Do texto ao jogo: novos olhares sobre uma das obras construídas.

Universidade Federal da Bahia

Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas

Linha V: Processos Educacionais em Artes Cênicas

Orientador: Luiz Cláudio Cajaíba

Orientanda: Rilná Figueiredo da Silva



Público Alvo: Discentes do 2º Ano do Ensino Fundamental I

Escola Municipal Professor Antônio Carlos Onofre

**7ª e 8ª semanas****Objetivos Específicos**

- ✓ Reconstruir sentidos em um texto de ficção.
- ✓ Se apropriar de instrumentos linguísticos dentro do ambiente teatral, a fim de que as experimentações individuais e coletivas, bem como as visões de mundo sejam reformuladas.
- ✓ Se apropriar de instrumentos de cunho teatral dentro de espaços considerados específicos quanto ao tratamento da língua portuguesa, a fim de que as experimentações linguísticas sejam reformuladas.

**Procedimentos de Aula**

1º parte – Apreciando e participando da história preparada pelos alunos e alunas!!!

Nessa aula, nós realizaremos uma releitura de uma das histórias construídas individualmente ou coletivamente, isto nas aulas anteriores, utilizando-nos de recursos próprios da linguagem teatral, os quais certamente propiciarão a



construção de uma nova obra, carregada agora de novos significados. Estes recursos são objetos de cena e partes de figurino, como coroas de rei, de flores, varinha de condão etc. Eles farão parte de nossa caixa surpresa e serão retirados ao longo da segunda parte da aula, na medida em que a história escolhida for lida por um narrador ou uma narradora.

Antes dessa atividade, iremos realizar uma série de exercícios de aquecimento, jogos e brincadeiras, a começar por exercícios de locomoção no espaço, variando entre o chamado “estica – encolhe” e a “sequência de verbos”. Finalizaremos esta primeira etapa com o exercício de “passar o sapato”, todos sugeridos por Augusto Boal, em seu livro intitulado “200 exercícios e jogos para o ator e o não ator com vontade de dizer algo através do teatro”, de 1980.

**6 – Estica- encolhe** – Andança em qualquer direção. A um sinal dado, os alunos e alunas devem fazer o corpo crescer até ocupar o maior espaço possível. A outro sinal, eles/elas vão gradativamente encolher o corpo, ocupando o menor espaço possível. Brincar com os sons de um pandeiro. Uma batida – estica. Duas batidas – encolhe.

**10 – Sequência de verbos** – Indicar um verbo aos alunos, e, com o pandeiro, marcar o ritmo de movimentação. Ex.: correr, saltar, gritar, pular, cair, saltitar, balançar, tremer, e assim por diante.

**55 – Passar o sapato** – Este exercício consiste em passar o sapato nos tempos da música. Ex.:

Samba Lelê tá doente

Tá com a cabeça quebrada

Samba Lelê precisava

É de umas boas palmadas

Samba, samba, samba ô Lelê

samba, samba, samba ô Lalá

Samba, samba, samba ô Lelê

Pisa na barra da saia ô Lalá

**Samba Lelê tá doente**

**Tá com a cabeça quebrada**

**Samba Lelê precisava**

**É de umas boas palmadas**

Samba, samba, **samba** ô Lelê

samba, samba, **samba** ô Lalá

Samba, samba, **samba** ô Lelê

Pisa na barra da saia ô Lalá

As sílabas e palavras marcadas correspondem às partes da música em que passaremos o pé de sapato, da direita para a esquerda, a princípio. Nós poderemos variar, estabelecendo, por exemplo, que o pé de sapato seja passado no sentido contrário, quando chegarmos na segunda parte da música, em suas sílabas iniciais. Poderemos ainda dar uma rodadinha, antes de passar o sapato, quando chegarmos às palavras *samba*, na terceira parte.

2º parte – Retomando a história contada

Nesse segundo momento, uma parte da turma receberá a história escolhida entrecortada, ficando responsável por narrá-la, enquanto a outra parte da turma, sem a posse do texto nas mãos, ficará responsável por encená-la. Todas as crianças receberão numerações, as quais serão sorteadas, de maneira que haja diferentes narradores e atores em cena. Por exemplo:

NARRADOR 1, 2, 3, 4 .....

PERSONAGENS EM CENA 1, 2, 3, 4 .....

O NARRADOR 1 LÊ:

*Era uma vez uma sereia que morava no mar, mas um dia o mar secou, e a sereia ficou muito triste.*

A PRÓ REALIZA UM SORTEIO. ENTRAM EM CENA OS PERSONAGENS 3, 5 E 6. Essas pessoas terão que pegar na caixa surpresa objetos para que se caracterizem. Após a caracterização, encenarão a sereia triste no mar, podendo entrar novos personagens e dialogar todos entre si.

O NARRADOR 2 LÊ:

*Ela ficou muito surpresa quando avistou o rei chegando. Ele se aproximou e disse .....*

A PRÓ REALIZA NOVO SORTEIO. ENTRAM EM CENA OS PERSONAGENS 1, 2 E 4.

Novos alunos e alunas estarão em cena e se caracterizarão de acordo com as instruções, podendo inserir novos diálogos.

E ASSIM POR DIANTE.....

Avaliação:

Acredito que neste momento as crianças já poderão dialogar sobre o que acharam dos jogos, como se sentiram em cena, se tiveram dificuldade de recriar a história e, melhor, se perceberam diferenças entre a primeira e a segunda história.

Recursos: Um padeiro.

RELATOS DE SALA:

**APÊNDICE D** – Planos de aula.

Temática: Texto e jogo: experimentando com novas possibilidades!

Universidade Federal da Bahia

Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas

Linha V: Processos Educacionais em Artes Cênicas

Orientador: Luiz Cláudio Cajaíba

Orientanda: Rilná Figueiredo da Silva



Público Alvo: Discentes do 2º Ano do Ensino Fundamental I

Escola Municipal Professor Antônio Carlos Onofre

**9ª e 10ª semanas****Objetivos Específicos:**

- ✓ Experimentar novas possibilidades com o corpo e com a voz, a fim de que novas inserções teatrais e linguísticas sejam realizadas dentro do texto: “A Sereia e o Rei”.

**Procedimentos de Aula:**

1º parte – Vamos experimentar!

Nessa aula, retomaremos o texto “A Sereia e o Rei”, realizado e reelaborado pela turma em diferentes aulas. Realizaremos jogos que envolvam o som e a imitação e criação de formas corporais, a fim de que sejam pensadas novas situações, ou novos personagens e espaços nas cenas da obra.

Num primeiro momento, realizaremos um exercício proposto por Augusto Boal, em seu livro “200 exercícios e jogos para o ator e o não ator com vontade de dizer algo através do teatro”, de 1980. Este exercício denomina-se “Imitação de som”, jogo 17,

página 108. Nele, as crianças se posicionarão no chão, deitarão de olhos fechados, e, na medida em que eu tocar em cada uma delas, elas emitirão um som qualquer, pode ser de um animal, de um objeto etc., logo depois, todas emitirão esse mesmo som, imitando o amigo ou amiga. Poderemos inserir também outros comandos, como: *Mais forte, bem fininho, grosso*, e assim por diante.

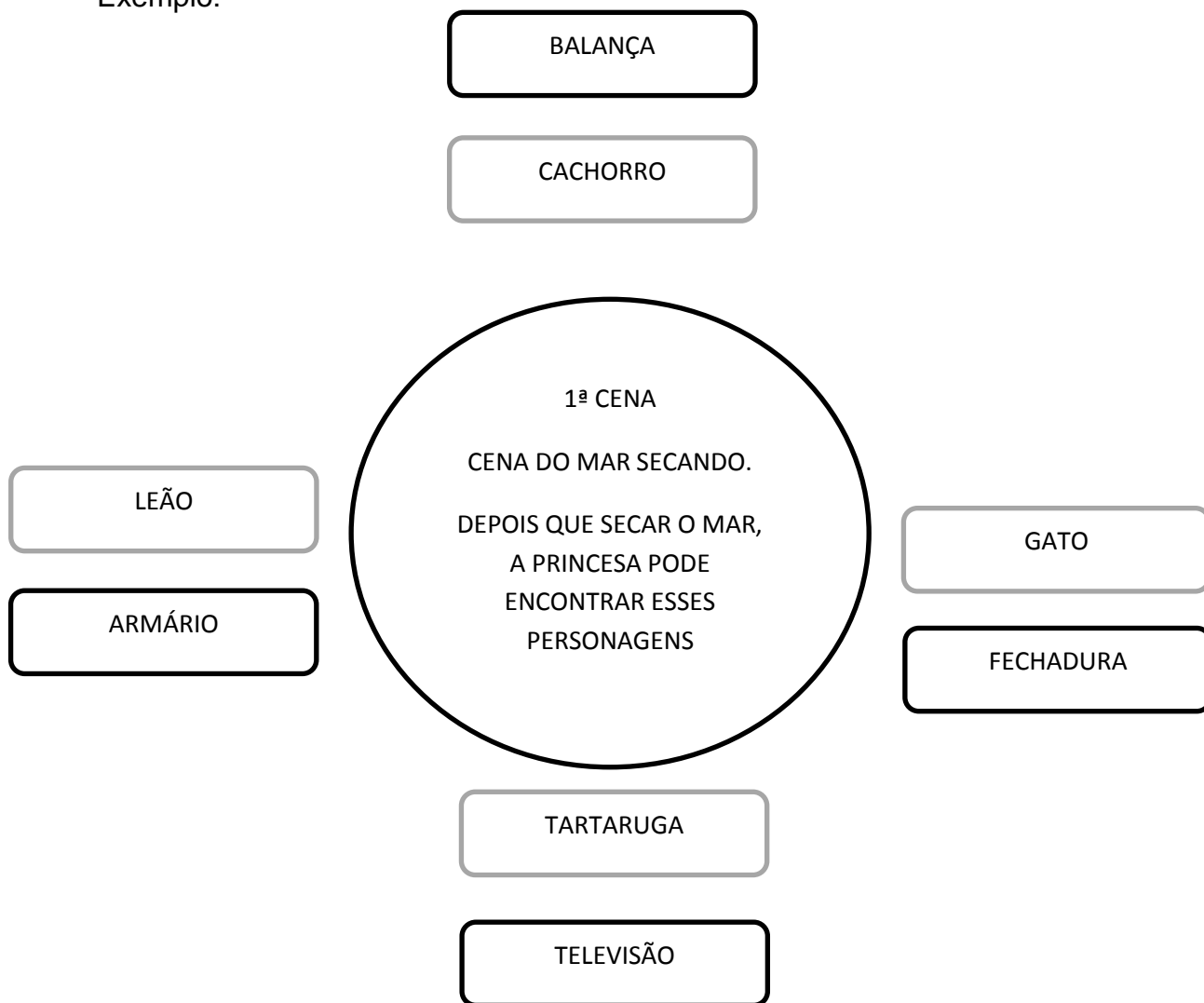
Num segundo momento, realizaremos o exercício de número 144, página 110, denominado “O som da história”, em que, ainda deitadas no chão, as crianças ouvirão a história que realizaram anteriormente, isto com as modificações que a ela se uniram. As crianças terão de pensar em sons que possam emanar desta história, por exemplo, se estivermos no mar, possa ser que algum aluno ou aluna queira imitar o som das águas, ou criar qualquer outro som. O primeiro que realizar esse som, será imitado pelos outros/outras. Agora, de pé, como sugerido por Augusto Boal, neste mesmo exercício, dividiremos a turma em dois grupos, em que um realizará um dos sons criados, enquanto o outro realizará os movimentos que a ele podem se relacionar. Por exemplo, um grupo realiza o som da risada de uma bruxa, a outra turma, então, imita essa bruxa, podendo realizar caminhadas, saltos pelo espaço etc.

Logo depois, realizaremos o jogo de número 79, denominado “Bicharada”, na página 72, em que, papéis contendo nomes de bichos, serão entregues a pequenos grupos. Serão os mesmos bichos para cada grupo. Depois de saberem qual é o seu bicho, eles irão, com o auxílio de panos coloridos, disponíveis na escola para montagens, se caracterizar desses bichos. A um sinal dado por mim e pelos demais professores, eles irão “fazer” o seu bicho, interpretá-lo na sala, tentando encontrar quais são os bichos que a ele se assemelham, ou seja, quando todos os grupos estiverem misturados na sala, os leões terão de se encontrar, os gatinhos terão de se encontrar, os cachorros também, os elefantes etc.

Num último momento, selecionaremos uma das cenas de nosso texto, e pensaremos em inserir novos/novas personagens a essa cena. Como brincamos com animais, poderemos pensar em inserir personagens animais. Para isto, nos utilizaremos de uma abordagem circular experimentada por mim, em uma de minhas aulas de

teatro no mestrado, isto com a professora Célida Salume. Nesta abordagem, situações são escritas num objeto circular, pode ser num papel metro cortado em círculo, e sorteadas para que uma mesma situação possa ser experimentada, ou num tempo presente, passado ou futuro, a depender de onde a seta parar, ou com diferentes personagens, ou em diferentes lugares.

Exemplo:



Logo depois, poderemos inserir novas situações, as quais atuarão em conjunto com a situação do encontro com os personagens animais. Por exemplo, a princesa pode receber um presente do animal, e terá agora de pensar no que fará com esse presente. Pode ser uma caixa mágica, pode ser um relógio, um lápis, e assim por diante. Essas situações serão sugeridas pelos alunos/alunas, e anotadas pela professora numa folha de cartolina ou papel metro. E serão sorteadas com um

sapato, que girará em cima da folha. A ponta do sapato sorteará os animais, a outra ponta, indicará o presente recebido.

Recursos:

Folha de cartolina ou papel metro.