



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

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

RILMAR LOPES DA SILVA

Salvador-Bahia

2005

RILMAR LOPES DA SILVA

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

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

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Coelho Borges Farias

Co-orientador: Prof. Dr. Roberto Sanches Rabêlo

Salvador - Bahia

2005

S586 Silva, Rilmar Lopes da.

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

177 f.: il.

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

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Coelho Borges Farias.

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

CDU – 371.332



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

RILMAR LOPES DA SILVA

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

Dissertação para obtenção do grau de mestre em Educação

Salvador, 13 de julho de 2005

Banca Examinadora

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

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

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

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

AGRADECIMENTOS

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

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

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

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

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

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

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

À todas as crianças do Brilho do Cristal.

Às professoras, bolsistas e funcionárias do Brilho do Cristal.

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

À Carla Bastos pela disponibilidade para o Teatro-Educação.

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

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

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

À Bernadete Porto, pela solidariedade.

À Mariana Porto, pelos encontros.

À Soraia, pelas conversas sobre currículo.

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

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

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

À CAPES pelo apoio financeiro à pesquisa.

RESUMO

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

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

ABSTRACT

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

Keywords: Theater-Education, Pedagogia Libertadora and Systematization.

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

SUMÁRIO

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

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

Introdução

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Justificativa

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Metodologia

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



Teatro-Educação

I - Referencial Teórico

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

1.1 – Currículo: Construção Social e Cultural

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.2 – Pedagogia Libertadora

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.3 - Nas Trilhas do Teatro-Educação no Brasil

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.4 – O Jogo como Proposta Metodológica de Teatro-Educação

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1. 4. 1 - Jogo Dramático Infantil

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1. 4. 2 – Jogos Teatrais

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.4.3 – Jogos para Atores e não Atores

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Grupo de Teatro do Brilho



Chapeuzinho verde

II – Caminhando com o Teatro no Brilho

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

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

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

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

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

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

2.1 – Primeiro Período – 1990 a 1997

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

2.1.1 - Vai começar o espetáculo – 1990 a 1991

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

...Zona de desenvolvimento proximal. Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY; 1991, p.97)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.1.3 - Textos e Sub-Textos

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.1.4 - Tudo no Brilho vira Teatro

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

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

2.1.4.1 - Ato Público

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

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

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

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

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

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

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

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



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

2.1.4.2 - Do Surgimento da Terra aos Tempos de Hoje

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

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

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

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

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

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



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

2.1.4.3 - A invasão dos Portugueses

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



Os invasores do Brasil

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

2.1.4.4 - Um Minuto de Teatro

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

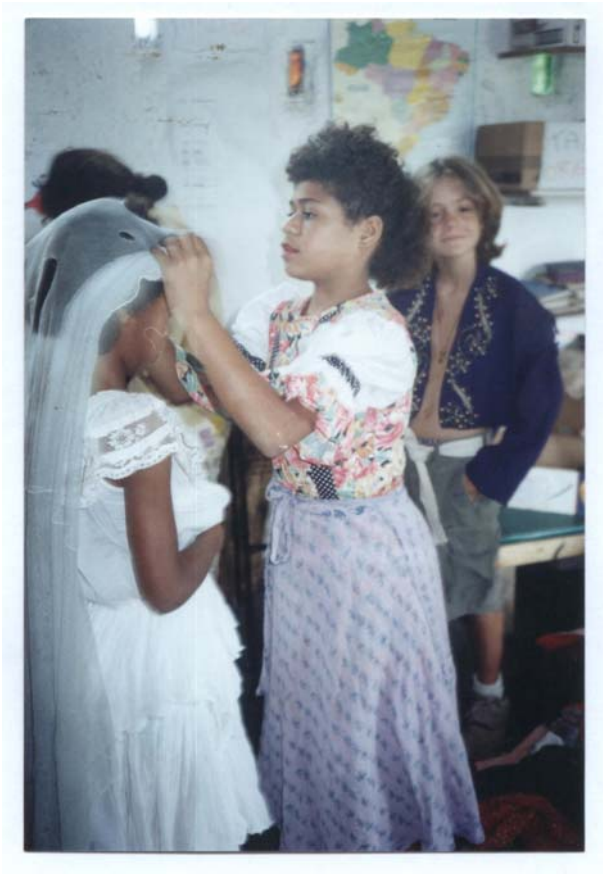
dois gêneros literários trabalhados, trabalhar atividades corporais e exercitar processos criativos teatrais a partir de improvisações.

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

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

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

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



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

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



O casamento de Mariquinha

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

2.1.4.5 - Bolo das mães

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

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

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

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

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

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

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

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



2.2 – Segundo Período: 1998 - 2002

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

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

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

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

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

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



2.3 - Terceiro Período: 2002 a 2004

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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





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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

