



Universidade de Brasília

Instituto de Artes – IdA

PPG PROF-ARTES-UnB

**NARRATIVAS INFANTIS EM CENA: UMA EXPERIÊNCIA TEATRAL NO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Luciana Maria Rodrigues Gresta

Brasília

2016



**Universidade de Brasília
Instituto de Artes – IdA
PPG PROF-ARTES-UnB**

LUCIANA MARIA RODRIGUES GRESTA

**NARRATIVAS INFANTIS EM CENA: UMA EXPERIÊNCIA TEATRAL NO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação ProfArtes da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre sob a orientação do Prof. Dr. Paulo Sérgio de Andrade Bareicha.

Brasília

2016

LUCIANA MARIA RODRIGUES GRESTA

**NARRATIVAS INFANTIS EM CENA: UMA EXPERIÊNCIA TEATRAL NO ENSINO
FUNDAMENTAL**

BANCA EXAMINADORA

Dr. Paulo Sergio de Andrade Bareicha

Faculdade de Educação da Universidade de Brasília
Orientador

Dr. Jorge das Graças Veloso

Instituto de Artes da Universidade de Brasília
Examinador Interno

Dr^a. Livia Freitas Fonseca Borges

Faculdade de Educação da Universidade de Brasília
Examinador Externo

Dr^a. Luzirene do Rego Leite

Secretaria de Educação do Distrito Federal
Examinador Suplente

**Brasília
2016**

DEDICATÓRIA

Dedico essa pesquisa aos pequenos narradores dessa vida, protagonistas de cada momento. Crianças que desde muito cedo se mostram corajosas, aguerridas em circunstâncias, muitas vezes, intranquilas e mesmo assim, apresentam-se ao mundo, da maneira que sabem, podem ou conseguem, mantendo a alegria, a leveza e a ternura do ser infante. Crianças que, a cada dia, respeito e escuto mais, pela generosidade no compartilhar de afetos que emocionam e encantam qualquer coração adulto, ansioso por conhecer e conviver com a essência mais pura do humano que habita em nós.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus Vivo, Consagrado, que habita em mim e que na figura de seu Filho, me acompanha sempre.

Às Crianças, pelo afeto que me é generosamente concedido, compartilhado, explicitado a cada encontro, a cada contato, a cada abraço, a cada olhar.

À minha Mãe, companheira de uma vida.

À minha Família, por ser Família e, de qualquer modo, estar junto.

Aos meus Companheiros de Mestrado, pela parceria, pela força, pela alegria no caminho.

Às Amigas da Escola Classe Santa Helena, pelo apoio incondicional e irrestrito.

Às Amigas de ontem, de hoje e de sempre, presentes.

Ao Professor Graça Veloso, Mestre, pela inspiração e a Professora Livia Borges, pelas contribuições.

Ao Professor Paulo Bareicha, Orientador, pela paciência.

A CAPES e ao PROFARTES pela possibilidade da reflexão, do empoderamento, da escolha, a partir da pesquisa.

SUMÁRIO

Introdução	09
Capítulo 1 – O caminho e o caminhante	14
1.1 - Do meu caminho e do meu caminhante.....	15
Capítulo 2 - Juntos somos um: o teatro que eu faço na educação que eu acredito	26
2.1 - Narrativas orais: contando e ouvindo histórias.....	31
2.2 - Práticas teatrais: brincando e acolhendo.....	38
Capítulo 3 – O caso Matheus e os outros muitos casos de amor.....	45
3.1 – Escuta sensível: lições e impressões em rodas de conversa	97
3.2 - Organização do Trabalho Pedagógico do professor amoroso	102
Considerações Finais	107
Referências Bibliográficas	114
Apêndices.....	117

RESUMO

Este trabalho é uma pesquisa sobre a experiência da prática teatral com as crianças do quinto ano do Ensino Fundamental da Escola Classe Santa Helena, em Sobradinho/DF. Procura compreender como as narrativas dessas crianças são transformadas em cenas, a partir dos jogos teatrais, das improvisações e experimentações. Para tanto, privilegia-se a escuta e a fala sensível dos sujeitos, buscando a expressão e a implicação dos mesmos no processo vivenciado e a percepção estética da relação entre professor e estudantes que se dá pela atitude pedagógica gerada no contato. A construção teórico-metodológica desta análise sedimenta-se nos jogos teatrais de Viola Spolin, nas narrativas e rodas de conversa de Cecília Warschauer e, principalmente, na proposta da Escuta Sensível de René Barbier que pretende, sobretudo, traduzir a efetiva Educação Sensível, sustentada pela afetividade e pelo respeito à alteridade.

PALAVRAS-CHAVE: escuta sensível – narrativas infantis – prática teatral - alteridade.

ABSTRACT

This work is an Ethnography about the theatrical practice experience with the children of the fifth year of Elementary School Class St Helena, in Sobradinho/DF. I'm looking for here to understand how the narratives of these children are transformed into scenes from the theatre games, improvisation and experimentation. To this end, priority if the listener and speak the subject, seeking the expression and the implication of the same in the process experienced and the perception of relationship between teacher and students fucking for pedagogical attitude thrown in. The theoretical-methodological construction of this sediment analysis on theatre games of Viola Spolin, the narratives and Cecilia talk Warschauer wheels and, mainly, in the proposal of René Barbier sensitive Listener you want, above all, translate the effective Sensitive Education, sustained by affection and respect for otherness.

.

KEYWORDS: sensitive listening – children's narratives – theatrical practice-otherness.

INTRODUÇÃO

As crianças têm histórias para contar. Mesmo as pequenas, já tem formado um repertório de ideias para compartilhar, através de suas narrativas, seu próprio mundo e o mundo dos adultos. Quando se comunicam, “não estão apenas refletindo sobre sua realidade, mas também, e, sobretudo, criando mundos possíveis” (Hartman, 2015, p. 01). Nessa pesquisa, as narrativas orais serão enfatizadas e impulsionadas por diversas outras narrativas: a escrita, a imagética, a corporal. Ao propor o fazer teatral, para crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental, a partir dessas narrativas e utilizando a improvisação, a experimentação e os jogos teatrais, é possível elencar unidades de análise, no campo dos saberes estéticos, que qualificam elementos para a construção de uma dramaturgia representativa da fala e da escuta sensível do universo infantil.

Essa investigação, inserida na Linha de Pesquisa “Processos de Ensino, Aprendizagem e Criação em Arte”, pretende compreender: Como crianças enquanto sujeitos educativos transformam suas narrativas em cenas teatrais?

As narrativas orais surgem, primeiramente, da vontade de contar, expressar por palavras (ou gestos) e, de ouvir, receber (ou compreender) o que conta o outro. Quem conta uma história conta para alguém, senão para si mesmo. Basta o desejo de contar ou o incentivo para contar e a disponibilidade para ouvir, escutar (ou ver) o que conta o outro. Conforme afirma Hartman (2014, p. 38), vários autores, na contemporaneidade, “buscam problematizar e contextualizar as técnicas da contação de histórias e refletir sobre o papel do contador”. Como ação educativa, esta prática, voltada para as crianças é amplamente utilizada nas escolas de Ensino Fundamental – séries iniciais, como recurso para fomentar o gosto pela leitura, principalmente. Entretanto, aqui, a proposta é a contação de histórias pelas crianças, a partir das narrativas orais e pessoais delas próprias, como recurso para integrar escola e vida cotidiana, aproximando sujeitos. Narrar é contar, recontar, rever e permitir um novo acesso pessoal àquilo que nos parece tão conhecido, mas que pode vir a ser tão novo no seu recontar, como afirma Cecília Warschauer (2004, p.6): “As narrativas contadas, ouvidas, lidas ou escritas são como aberturas a novos possíveis, e dessa maneira, nos possibilitam ampliar nossas concepções e descongelar preconceitos, aprendendo com novas experiências, tendo contato com o diferente”.

Estas aberturas adquirem um caráter de maior efetividade ao serem complementadas pelos processos dramatúrgicos estabelecidos na transformação da narrativa oral em cena. A criação dramatúrgica é proposta como processo em construção da costura dessas narrativas orais, assim como uma colcha de retalhos, a partir dos jogos teatrais, das improvisações e das experimentações, integrados a outras experiências

artísticas e existenciais que evidenciam o grande poder de dramaticidade das crianças. Refletindo sobre o assunto, Machado diz que:

[...] o resgate daquilo que nomeamos “criatividade” e “espontaneidade” na vida infantil, para poder transpor este modo de vida para o fazer artístico, nas relações entre arte contemporânea e cotidianidade. Penso ser este um dos caminhos para liminaridades e novos papéis (Machado, 2012, p. 4)

Por esta perspectiva, os jogos teatrais, sustentados nas relações estabelecidas pelo brincante/provocador/espectador, tornam-se estrutura fundamental de dinamização do processo, ao propor a representação e a reconstrução das percepções apreendidas de forma lúdica, prazerosa e reflexiva. Os jogos, as “brincadeiras organizadas” ou “bem combinadas”, assim definidas com os alunos, estimulam o imaginário individual e coletivo, reforçando os vínculos afetivos.

Os jogos influenciam decisivamente o desenvolvimento da criança. Ao brincar, ela aprende a ser e agir no mundo, interagindo com as coisas e as pessoas, pois é a partir das ações objetivas (práticas) realizadas que a criança estrutura e amplia seus processos internos, orientando outras ações práticas, mais autônomas e complexas, o que acontece de forma contínua e processual. (Martins, 2006, p. 40)

Assim como as brincadeiras e os jogos, as improvisações e as experimentações, para o desenvolvimento da espontaneidade, consideram o repertório inicial das crianças e a percepção e produção coletiva de um “saber”, naquele instante, significativo. Neste sentido, os jogos de papéis carregam a potencialidade do vivenciar, corporalmente e conscientemente, o olhar do outro. É o momento no qual o professor atua junto e com a capacidade de inovação da criança, transpõe-se no adulto com o coração infante. É uma aproximação do faz de conta, evidenciando as possíveis intervenções, adaptações e diálogos. Enquanto métodos aqui utilizados, os jogos teatrais, as improvisações e as experimentações, na perspectiva de Spolin (2012, p. 20), tratam de “Habilidades de comunicação, desenvolvidas e intensificadas por meio de oficinas que com o tempo abrangem outras necessidades curriculares e a vida cotidiana”.

Compreendo a relação “cênico-pedagógica” estabelecida na escola como Arte, uma vez que, para estabelecê-la, altero meu corpo e meu estado para atuação para o outro. A educação tradicionalmente aborda a arte como se ela fosse “inserida” na vida, enquanto, na verdade, ela faz parte da vida. Os processos de institucionalização distanciaram os fazeres artísticos da vida cotidiana. Essa institucionalização demanda um processo de incorporação

a um sistema que mantém discursos legitimadores que acabam por separar, historicamente, as artes, conforme afirma a historiadora e crítica de arte Maria Amélia Bulhões (2001, p. 5): “Aparentemente, os sistemas se democratizam; entretanto, algumas tendências em sentido contrário permanecem [...]”. Essa apartação da vida cotidiana se dá através de três disciplinas acadêmicas institucionalizadas que são a Estética, a Crítica e a História da Arte, que tendem a definir critérios do que é a arte, conforme afirma Bulhões (2001, p. 7): “E os sistemas da Arte continuam a estabelecer o que é ensinado, feito, visto, avaliado, e vendido como Arte, colocando-se a serviço das elites como estrutura social veladamente institucionalizada”.

A educação atual, pensada principalmente enquanto escolarização, priorizando a assimilação de conteúdos e voltada para uma “formação” para o futuro, passa a ser secundária quando se trata do inverso do bem-estar psicossocial da criança na escola. No caso da Escola Classe Santa Helena, inserida no Programa de Educação Integral em Tempo Integral (PROEIT), o tempo de permanência obriga e justifica o acolhimento e a atratividade que precisa existir ali. O tempo da criança é o agora e sua formação se dá no momento em que são produzidas as relações. Criança com uma vida plena como criança, não pensando na sua formação adulta.

Na primeira etapa da educação básica, preconiza o Currículo em Movimento da Educação Básica (2011, p. 8) que “a aprendizagem artística deve manter seu foco na experimentação, no exercício de imaginação e na autoexpressão, sustentados por estímulos técnicos das linguagens e observados a questão da contextualização e a significação de elementos emocionais e estéticos”. As crianças tendem a vivenciar experiências primeiras, no contato delas com seus pares, numa perspectiva diferente da familiar. É o momento de acolher esse sujeito através da práxis educativa voltada para o essencial desse ser, sensível que está para si e para o mundo que o cerca, como também o momento de tornar familiar a linguagem e os signos do teatro.

A arte, por mais próxima do “sensível”, não pode e não deve “dar conta” de solucionar os problemas da educação, que são muitos. Entretanto, como afirma Desgranges (2010, p. 11), “[...] a grande cartada moderna de ainda acreditar que as mudanças no pensamento, na sensibilidade e na linguagem são eficazes em termos educativos, pois reforçam a crença no poder da arte, aqui, particularmente do teatro, de modelar a experiência”. O autor refere-se à mobilização do espectador, do sujeito que integra o processo ensino-aprendizagem, ou seja, todos nós, que em maior ou menor grau, buscamos nos transformar em “ativos decifreadores dos signos da vida inscritos pelo teatro”. O aprendizado, portanto, é para todos que estiverem dispostos.

Minha pesquisa justifica-se, principalmente, em razão da minha própria trajetória, que me conduziu a perceber e a discutir a forma que tomam essas relações cotidianas. Como arte-educadora, acredito na potencialidade do teatro de vivenciar corporalmente o olhar do outro e, assim, a prática cênica, a partir das vivências e narrativas cotidianas, torna-se perfeitamente utilizável na construção da cena espetacular e da dramaturgia. Através do estudo da cena, possibilito a apropriação dos signos teatrais, contextualizando e significando a prática, aproximando-a do cotidiano vivido e assim, possibilitando interferências, intervenções e transformações.

Como objetivo geral, pretendo compreender o processo pedagógico de criação de cenas teatrais a partir das narrativas dos estudantes do Ensino Fundamental – Séries Iniciais, da Escola Classe Santa Helena. E como objetivos específicos:

- Analisar o processo de construção individual das narrativas;
- Identificar a apreensão pelas crianças dos conceitos teatrais como palco (espaço cênico), plateia (espectador), iluminação, sonoplastia, trilha sonora, diretor, personagem, figurino e ator, no processo de criação das cenas;
- Analisar qual o efeito das práticas teatrais no cotidiano do estudante na escola e fora da escola.

Trata-se de um estudo de natureza pedagógica, exploratória e qualitativa que se referencia na metodologia da pesquisa-ação predominantemente existencial e integral, de René Barbier. Como pesquisadora, construo minha própria possibilidade metodológica, que responde aos meus anseios, impulsionada pela revisão de trajetórias, a partir do respeito à minha própria. É uma pesquisa baseada na arte da escuta e do encontro. Serão evidenciados o imaginário criador, a afetividade, a escuta sensível, a complexidade humana, o tempo de maturação e o instante da descoberta. Como suporte, utilizarei ainda a OPE (Observação Participante Existencial) e o Diário de Intinerância por serem os recursos metodológicos da pesquisa-ação predominantemente existencial e integral, ideais para a teorização, a avaliação e o registro dos resultados, qualitativamente.

A Pesquisa-ação de Barbier é existencial porque aposta na mudança de atitude do sujeito diante da realidade. É integral porque se define na relação dinâmica com a complexidade e a subjetividade da vida humana. É transpessoal porque aponta a necessidade de falar e dialogar com diferentes sistemas de sensibilidades e inteligibilidades, conforme referencia Ardoino, em sua Abordagem Multirreferencial ¹ (1993). É pedagógica

¹ A Abordagem Multirreferencial, no âmbito das ciências humanas, e especialmente da educação, está diretamente relacionada com o reconhecimento da complexidade e da heterogeneidade que caracterizam as práticas sociais.

porque serve à educação do homem cidadão preocupado com a coletividade social. É política porque pertence a um processo de criação de formas simbólicas interiorizadas, estimulado pelo sentido do desenvolvimento do potencial humano.

A Pesquisa está estruturada da seguinte forma:

O Capítulo 1 identifica quem é o sujeito de quem falo, inter cruzando as trajetórias e evidenciando a estética da sensibilidade que permeia as relações pautadas pelas identificações, pela diversidade e pela afetividade. Busca relacionar a pedagogia da alteridade e o sujeito da educação, compreendendo a realidade escolar atual aqui apresentada.

O Capítulo 2 apresenta a prática teatral que proponho, inserida no processo de escolarização enquanto processo de ensino aprendizagem, fundamentando as narrativas orais e as práticas teatrais (jogos teatrais, improvisação, experimentação) como escolhas para uma educação sensível.

O Capítulo 3 descreve as etapas de montagem, o percurso pedagógico, considerando as propostas de ações (construção da personagem, jogos de papéis, narrativas e dramaturgia) nas oficinas realizadas com as crianças, a partir do caso Matheus como referência matriz de atuação do professor amoroso e reflete sobre a organização do trabalho pedagógico na perspectiva da escuta sensível, sistematizando as unidades de análise e definindo alguns elementos estéticos das narrativas que emergem nas práticas cênicas e na produção de uma dramaturgia, a partir do diálogo com os Estudos Teatrais.

Assim, a pesquisa com ênfase no processo vai sugerir aos educadores e arte-educadores das séries iniciais do Ensino Fundamental um possível caminho de atuação, em amplitude, que pretende, acima de tudo, reforçar os vínculos afetivos entre os sujeitos para que, dispostos, possam afetar e ser afetados, verdadeiramente, para além da sala de aula.

CAPÍTULO 1: O CAMINHO E O CAMINHANTE

*No percurso da minha casa para a escola,
Vejo cães, muitos cães,
Que esperam junto aos alunos,
O transporte escolar.
Vejo barro, terra, chão esburacado,
Poeira na seca, lama na chuva,
Vejo crianças, lindas, de todas as cores,
Em família, em bandos,
Em grupos ou sozinhas,
Sorrindo.
E eu passo, sorrindo de volta,
Ansiosa para chegar à escola,
E preparar o meu agradecimento.
Pela acolhida, no caminho.
(Gresta, 2015)*

Figura 1: Imagens do percurso e chegada das crianças na escola.



Fonte: Arquivo Pessoal

1.1 – DO MEU CAMINHO E DO MEU CAMINHANTE

Quero iniciar este capítulo transcrevendo a cena com a qual participei, como atriz, do espetáculo Primeiro Passo² (figura 2), criação coletiva do grupo de alunos do Profartes da UnB.

(Barulho de Crianças na Escola. Silêncio. Entra a professora arrastando o balaio e cantando, triste):

No tempo que eu era só
e não tinha amor nenhum
Meu coração batia mansinho
Tum tum tum
No tempo que eu era só
e não tinha amor nenhum
Meu coração batia mansinho
Tum tum tum

(Música: Tum Tum Tum - Compositor: Ari Monteiro/Cristóvão de Alencar)

(Abre o balaio, pega a bonequinha bb e começa a contar).

Eu era uma menina bem pequena. Um catatauzinho assim! Usava uma maria-chiquinha de um lado. Nesse dia, eu levei pra escola a bonequinha BB. Primeira vez que eu tinha uma bonequinha e eu levei pra mostrar pra todo mundo da escola.

Eu sempre ia embora com a Kombi escolar. E a escola ficava em uma rua estreita, onde só passava carro em uma direção. Então ninguém podia demorar. Se alguém demorava, parava o trânsito e engarrafava tudo.

No final do dia, quando a Kombi chegou, eu tinha que ir embora, mas a bonequinha BB ainda estava lá, com as outras crianças, passando de mão em mão. E a Diretora me chamava, me chamava. Foi ficando nervosa porque eu estava demorando, esperando para me devolverem a bonequinha BB.

² Primeiro passo... resultado estético produzido pelo grupo Teatro em Pesquisa da Pós-graduação em Artes Cênicas Prof-Artes da UnB. Apresenta momentos de subjetividade de seus integrantes que narram de forma fragmentada suas vivências e impressões do mundo real. Dirigido por Clarice Costa.

Então ela veio, foi me puxando pelo braço com tanta força, me xingando, brigando e me puxando, me arrastando, na frente de todo mundo. Eu fiquei tão assustada que fiz xixi na calça na hora. Fiquei toda molhada. Ela me jogou dentro da Kombi, com tanta força! Fechou a porta e bateu. Mandou a Kombi seguir. Triste.

Foi horrível, eu chorei. Assustada. Quando cheguei em casa, falei pra minha mãe. Ela não fez nada. Eu nunca me esqueci disso. Às vezes, dói. Ainda.

Mas eu cresci. E resolvi virar professora. Contadora de histórias. Resolvi que, pra escola, só ia levar alegria. Ler e contar histórias.

(Abre o balaio, pega o avental da contação, a boneca e sai cantando, alegre)

No tempo que eu era só
e não tinha amor nenhum
Meu coração batia mansinho
Tum tum tum
Depois veio você
o meu amor número um
E o meu coração pôs-se a bater
Tum, tum-tum-tum, tum-tum-tum
Depois veio você
o meu amor número um
E o meu coração pôs-se a bater
Tum, tum-tum-tum, tum-tum-tum

(Sai de Cena).

Figura 2: Imagem de cena do espetáculo Primeiro Passo-Teatro em Pesquisa – UnB/ Mai /2015



Foto: Eliane Amorim

Cotidianamente empreendemos sentido a nossa trajetória. O que nos constitui, o que nos move, o que nos dá sustentação no agora, é o trajeto do qual somos atores, protagonistas e sujeitos. E embora nosso funcionamento se dê a partir de condições trajetivas, estamos em constante processo de diferenciação de nós mesmos, a partir das relações estabelecidas com os pares, com a alteridade. Sempre desejei refletir sobre a alteridade e a forma que toma esse “estado de alteridade”, ou seja, a estética relacional dos sujeitos do processo ensino-aprendizagem, considerando, principalmente, o papel do professor em relação às necessidades afetivas e sociais dos alunos e as possibilidades de atuação desse professor, diante da realidade educacional atual. Nesse sentido, como arte-educadora, sempre me empenho em perceber a minha atuação enquanto colaboradora para a transformação, através do entendimento da aplicabilidade efetiva da prática. Essa atuação é, sem dúvida, afetiva. E quanto mais afetiva, mais me possibilita caminhos, aberturas e possibilidades na relação com quem mais me interessa: o meu estudante.

Não há como não recordar das situações vivenciadas que pautam as trajetórias que se identificam. Nas minhas relações na infância, aprendi que não era adequada. O cabelo crespo foi alisado aos dois anos de idade. Do sol, procurava me manter longe, afim de não escurecer mais a pele. Não tive pai nem conheci a minha verdadeira história até os dezenove anos. Adulta, relaciono-me de perto com o machismo, o racismo e, muitas vezes, a agressividade do macho alfa. Vivenciei também na escola situações que contribuíram para uma baixa autoestima, nas quais fui depreciada, agredida e inferiorizada por ser negra, pobre, e por estar fora dos padrões estéticos vigentes. Hoje me coloco na posição de escola e acolho. Identifico-me, principalmente, com aqueles que não se adaptam, não se sentem pertencentes, não se integram. Na minha escola, são muitos!

A Escola Classe Santa Helena situa-se na zona rural de Sobradinho/DF, entre dois centros urbanos: Brasília e Sobradinho. Nela estão matriculados 108 (cento e oito) alunos, do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental. São crianças que residem nas chácaras próximas e nos condomínios vizinhos, em sua maioria, filhos de trabalhadores rurais e domésticos. Pessoas reconhecidamente carentes que participam dos Programas de Governo como o Bolsa Família e o Merenda Escolar.

A instituição integra o Programa de Educação Integral em Tempo Integral (PROEITI) e atende aos alunos no período das 07:30 às 17:30 horas, ou seja, 10 (dez) horas diárias. São cinco turmas, cada uma com duas professoras regentes, no matutino e no vespertino. Além da base comum, a escola oferece oficinas como capoeira, dança, música, inglês, informática e jogos. Há a parceria com o Centro Olímpico de Sobradinho, onde os alunos tem acesso a várias modalidades esportivas, como atletismo, basquete, vôlei e futebol.

Existe também um professor de educação física lotado na escola, que prioriza os exercícios para a psicomotricidade. Em relação ao espaço físico, a escola possui cinco salas de aula, sala de recursos, sala de leitura, quadra descoberta, parque, horta suspensa, estacionamento, além das dependências dos servidores, equipe gestora, secretaria e coordenação.

Apesar da proximidade com dois centros urbanos, a área dita rural onde se localiza a escola não é facilmente identificável, já que se apresenta muito integrada com a área urbana. Algumas características sobressaem na paisagem, tais como os espaços verdes para o turismo rural, as grandes áreas para o plantio de hortaliças, a floresta de eucaliptos, a presença de animais (equinos e bovinos, principalmente) nas estradas não asfaltadas e grandes áreas verdes naturais. A Rodovia BR 020, que corta o país, aproxima as duas áreas entre si e as cidades vizinhas. Considero que as crianças vivem em zona semi-rural e semi-urbana, ao mesmo tempo, transitando pelas duas realidades. Conhecem os benefícios e as dificuldades do campo e da cidade. Convivem com a violência e os perigos dos dois lugares. Habitam e estudam muito próximo do último grande monumento recentemente construído em Brasília, a Torre de TV Digital, embora muitos ainda não o conheçam. Tão perto e tão longe, em razão da proximidade física e das condições financeiras pouco favoráveis, na maioria dos casos. Assim, vou dialogar com autores que discutem os sujeitos urbanos da contemporaneidade, considerando que estes apontam muito mais características da urbanidade do que da ruralidade. Os sujeitos rurais contemporâneos têm sido pouco abordados por esses pensadores e, a partir das características da escola e do grupo social tratado, escolho aprofundar as reflexões dessa forma.

Muitas crianças apresentam baixo desempenho escolar, principalmente em razão da falta de estímulos da família, considerando que muitas têm todos os seus membros não alfabetizados. Na verdade, muitos são os fatores que podem influenciar a aprendizagem de uma criança, dentre eles destacam-se variáveis da escola, da própria criança e do ambiente familiar. Acredito que o desempenho escolar está muito relacionado à participação da família na vida do estudante, diferentemente das dificuldades de aprendizagem, mais relacionadas a distúrbios diversos. Este, aliás, é um aspecto recorrentemente levantado por teóricos da educação, como o faz Patto, refletindo sobre deficiência de escolarização e pobreza, a partir do estudo de uma população específica:

[...] o ambiente familiar na pobreza é deficiente de estímulos sensoriais, de interações verbais, de contatos afetivos entre pais e filhos, de interesse dos adultos pelo destino das crianças, num visível desconhecimento da complexidade e das nuances da vida que se desenrola [...] (Patto, 1997, p. 285).

Claro que esta é uma generalização que não representa todas as famílias que vivem suas carências materiais. Muitas delas negam esta regra e têm filhos totalmente integrados nos processos de aprendizagem, inclusive com verdadeiras contribuições de pais e mães zelosos de seus futuros. Muitos alunos, porém, sofrem as consequências de uma falta de estrutura familiar mais sólida e acabam por evadir da escola, como é nosso caso, em função das mudanças dos locais de trabalho e residência dos pais. O deslocamento constante das famílias para a sua terra natal e o retorno, causam prejuízos para o aluno, que não dá continuidade ao seu processo ensino-aprendizagem. Isso ocorre, geralmente, quando membros da família ficam desempregados e, assim, ficam impossibilitados de participar do mercado de consumo como gostariam. E, como consequência, muitas vezes mais grave, as crianças perdem seus vínculos afetivos com colegas e seu senso de pertencimento a uma comunidade. Tais deslocamentos provocam a perda desse sentimento de pertença, tão importante para as produções de sentidos de autoestima e de valorização das interações sociais, geradoras de experiências estéticas e éticas dos indivíduos.

A interação entre os indivíduos é uma relação singular de identificação. Quando os sujeitos buscam identificações, acabam por reunir-se em grupos ou clãs, o que Maffesoli (2006) denomina tribos.

Deus (e a teologia), o Espírito (e a filosofia), o indivíduo (e a economia) cedem lugar ao reagrupamento. O homem não é mais considerado isoladamente. E mesmo quando admitimos a preponderância do imaginário, não devemos esquecer que ele resulta de um corpo social e que, de retorno, volta a materializar-se nele (Maffesoli, 2006, p. 12).

Segundo Maffesoli (2006) o neotribalismo é caracterizado pela fluidez, pelos ajustamentos pontuais e pela dispersão. Ele afirma ainda que, enquanto característica da socialidade, ou seja, a forma lúdica da socialização, a pessoa representa papéis, tanto dentro de sua atividade profissional quanto no seio das diversas tribos de que participa. As relações sociais dos sujeitos desta pesquisa se dão nas “tribos” familiares, que são grandes e, geralmente, mantém entre si algum grau de parentesco, sendo que a maioria das crianças são primos, uns dos outros ou são conhecidos de longa data.

O que chamo de tribo, pelas definições de Maffesoli, tem caráter de grupos sociais predominantemente familiares, no caso aqui tratado. Esses grupos sociais em constante movimento e sujeitos a determinações econômicas que forçam reorganizações sugerem novas formas de relacionamento com parentes, novas organizações, para dar respostas às necessidades e mudanças. A comunidade atendida pela escola apresenta característica

muito próxima àquelas urbanas, das famílias contemporâneas, considerando suas diversas composições: mães e pais criando filhos sozinhos(as); mãe com filho gerado de forma independente; pai que assumiu o filho de uma relação ocasional; marido e mulher vivendo juntos com os pais, avós e tios; irmãos e filhos de outros casamentos; famílias formadas por grupos de amigos; casais com filhos adotados. Apesar de dificuldades quanto à sobrevivência, a permanência ao lugar fixo e ao trabalho, ainda contempla-se o que afirma Maffesoli (2010, p. 49): “Tudo é motivo para celebrar um estar-junto do qual fundamento é menos a razão universal e mais a emoção compartilhada, o sentimento de pertencimento”. As próprias crianças, nascidas nesses seios em diversidade, aparentemente, assumem estar confortáveis nas relações afetivas nesses “corpos sociais”, ou tribos, conforme constata Maffesoli:

Eis o que caracteriza o tempo das tribos. Sejam sexuais, musicais, religiosas, esportivas, culturais, ou até políticas, elas ocupam o espaço público. É uma constatação cuja negação é pueril e irresponsável. É doentio estigmatiza-las. (Maffesoli, 2010, p. 49).

Também como característica nestes grupos, as crianças, na ausência do adulto, tem o hábito de assumir outras atribuições domésticas, além de estudar e brincar e, geralmente, tendem a acreditar que, inevitavelmente, por identificação, vão seguir os mesmos caminhos de seus pais. Crer que o trabalho é essencial à formação da criança para justificar a exploração infantil é um grande equívoco, observado, em muitos casos, em famílias mais pobres, mesmo não sendo esta uma característica exclusiva deste grupo social. Isto é também perceptível em alguns ambientes mais favorecidos economicamente. Nessa etapa da vida, a criança precisa brincar e estar na escola e não ser responsabilizada por cuidar de si, de outros irmãos, da própria roupa e da alimentação. Nesse sentido, Souza afirma que:

Trabalho e educação são atividades que, no curto prazo, são competitivas. As crianças, de forma geral, deveriam estar na escola e não no trabalho. Para melhor compreender essa questão é preciso analisar a relação entre trabalho infantil e educação, incluída a associação do trabalho precoce com a evasão escolar. É necessário compreender também como o trabalho das crianças pode constituir o principal mecanismo da transmissão da pobreza por gerações (Souza, 2010, p. 67).

Em relação a essa dinâmica social do trabalho e a partir da escuta dos familiares e das narrativas das crianças que, de algum modo, demonstram carências em relação a uma maior presença das famílias na escola, percebo que muitas delas matriculam os filhos para que não fiquem ociosos, sozinhos em casa enquanto os pais estão trabalhando. Observo

que esse modelo de escola, de tempo integral, propicia mais oportunidades pela diversidade de ambientes e atividades planejadas e ofertadas, que não demanda outras atividades extras, como por exemplo, o dever de casa. Em contrapartida, a qualidade do tempo que a criança passa com os seus, em casa, os momentos de conviver, geralmente não acontecem.

Há, também, aquelas famílias que pensam a educação de tempo integral na perspectiva da formação para o futuro. Ora, “a formação direcionada para o futuro” tende a não perceber a vida no presente. É comum, inclusive na instituição escolar, frases como “formar o indivíduo para viver em sociedade, para o trabalho”. Entretanto, essa idealização de um modelo de indivíduo moldado furta-se a ver a criança no momento do agora, com suas próprias necessidades e subjetividades. Graça Veloso comenta essa questão temporal dos referidos indivíduos:

A criança é um indivíduo criança, como um adulto é um indivíduo adulto. Cada qual aprende para o agora e para o depois. São plenos de cada momento da vida. Com as necessidades inerentes a seu lugar. Assim, a criança tem reconhecidos os seus direitos de cidadania de infância, que pressupõe as relações próprias do seu tempo, da mesma maneira que cada adulto é tratado como cidadão de sua vida adulta (Veloso, 2015, p. 2).

Os principais sujeitos da Escola Classe Santa Helena, os estudantes, que justificam a razão da existência da instituição, são as crianças. Identificar onde e como vivem; com quem se relacionam; quem são eles e quais são suas relações sociais e afetivas; qual a relação deles com a cidade e quais as relações que eles têm com a escolarização; e quais são os desejos, objetivos e anseios dessas crianças faz-se essencial para se pensar na prática pedagógica, organizada nas perspectivas da sensibilidade, da igualdade e da identidade cidadã. Nos “Fundamentos Estéticos, Políticos e Éticos do Novo Ensino Médio” que inspiram a Constituição e a LDB, são mencionadas três consignas que caminham juntas: a estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade.

A Estética da sensibilidade prevê uma atitude diante das formas de expressão que considere o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural brasileira e das formas de perceber a realidade própria dos gêneros, das etnias e das muitas regiões e grupos sociais do país.

A estética da sensibilidade fundamenta a política da igualdade, que denuncia os estereótipos que alimentam as discriminações e que afirma que oportunidades iguais são necessárias, mas não suficientes, para oportunizar tratamento diferenciado visando promover igualdade entre desiguais. Já a ética da identidade se constitui a partir da estética e da política, e nunca por negação delas. (Escola Sesc de Ensino Médio, 2010)

A Ética refere-se às diferenças que se fazem em nós, enquanto produção de uma identidade quase que planetária. Estética em razão da criação que toma corpo no pensamento e como numa obra de arte, marca uma forma, de agir, de pensar, de ver e de ser sensível e estar sensibilizado para e pelo outro. E Política em função da luta pela renovação e re-significação da vida, da educação, da saúde, dos direitos e deveres, das leis, enfim, das dinâmicas humanas que nos afirmam e nos possibilitam enquanto seres sociais, em colaboração e solidariedade com outros seres sociais. Ou seja, três fundamentos básicos que norteiam o indivíduo a (re) valorizar essas novas formações sociais que o conduzem ao bem viver coletivo.

O reconhecimento da identidade do outro é um desafio na educação e pressupõe o entendimento integral do sujeito e as transformações sociais vivenciadas por ele. O sujeito cartesiano, postulado por Descartes, racional, pensante e consciente, situado no centro do conhecimento, deu lugar ao sujeito na coletividade, formado pelas subjetividades das e nas relações sociais. Reafirmando a descrição sociológica primária do sujeito moderno proposta por Hall (2006), que compreende a internalização do exterior do sujeito e a externalização do interior, através da ação no mundo social, o indivíduo busca, atualmente, o pensar coletivo e o ser individual, ou seja, ele entende a necessidade de compreender o todo para aperceber-se e, socializar-se. Conceituar o sujeito é compreendê-lo múltiplo em si mesmo. Assim, a identidade se contorna a partir das relações. E como afirma Hall sobre a identidade:

Ao invés de falar da identidade, deveríamos falar de identificação e vê-la como um processo em andamento [...] A identidade é “preenchida” a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros. (Hall, 2006, p. 39).

A identidade é definida historicamente e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes, em momentos diferentes. O sujeito desta pesquisa, que é transitoriamente urbano e transitoriamente rural, se identifica com os dois aspectos com os quais convive, não tendo uma identidade rural ou urbana, mas identificações contraditórias, em diferentes direções, deslocando suas ideias de identidade. Percebo-os como sujeitos do tempo de agora, mais interessados em compreender o mundo em que vivem ao invés de idealizá-lo, na busca de um re-encantamento da vida.

Considerando o caráter híbrido das identidades, Canclini (2000, p. 2) define-a como “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas narrativas, objetos, práticas”. Esses processos, construídos e desconstruídos, permanentemente, colocam-se “em oposição aos paradigmas

homogêneos, coerentes e estáveis da modernidade” (Skliar, 2000, p. 6). Assim, de caráter fluido e não fixo, as identidades são construídas a partir das diferenças, interdependendo, portanto, das outras identidades. No espaço escolar, lugar para a construção de identidades, essa se dá pelo “estabelecimento de significados que atravessem as várias instâncias do corpo social, desnaturalizando posições de exclusão e preconceito” (Canclini, 2000, p. 4).

Novas identidades políticas e culturais, hibridismo, diversidade, dentre outras terminologias empregadas na produção da noção do sujeito da educação na contemporaneidade, fomentam “o potencial criativo e vital resultante das relações entre diferentes agentes e seus respectivos contextos” (Fleuri, 2005, p. 15). As relações, complexas, dinâmicas e subjetivas são necessárias para a construção de conhecimentos que ultrapassam os paradigmas das ciências que tratam do ser. O homem em sua integralidade ética é ontologia. Na crítica do conceito, Levinas se propõe ir além da teoria e da ontologia e afirma:

Compreender o ser enquanto ser é existir. [...] A ontologia não se realiza no triunfo do homem sobre a sua condição, mas na própria tensão em que esta condição se assume. [...] O homem inteiro é ontologia. Sua obra científica, sua vida afetiva, a satisfação de suas necessidades e seu trabalho, sua vida social e sua morte articulam, com um rigor que reserva a cada um destes momentos uma função determinada, a compreensão do ser ou da verdade (Levinas, 1997, p. 22).

O ser-sujeito da educação nesta pesquisa é a criança em idade escolar, período entre seis e doze anos de idade, no qual se observa grande parte das mudanças individuais que dizem respeito à necessidade de estabelecer relacionamentos fora da família. A escola representa um contato com o mundo “lá fora”, com colegas e professores que influenciarão na formação do indivíduo. A instituição escola é a responsável pela escolarização, ou seja, os processos educacionais que se dão de acordo com as exigências de uma lei de caráter nacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Por ser legislação, traz a questão da obrigatoriedade que em si não é o grande problema, mas sim o formato da oferta e a forma como é tratada nos currículos contemporâneos no Brasil, tornando conteúdos e disciplinas pouco atrativos ao interesse do estudante. Como afirma Correa (2014, p. 4): “A escolarização vista de uma perspectiva dos processos educacionais em funcionamento tem duas marcas principais: a obrigatoriedade e a linha de ação restrita ao ensino-aprendizagem”.

O universo da educação brasileira contemporânea foi produzido a partir dos princípios da ética da identidade, da estética da sensibilidade e da política da igualdade, já

citados acima, que inspiraram a Lei das Diretrizes e Bases. É fato que nessa faixa etária, percebo que as crianças buscam muito mais no referencial da educação informal, mesmo na escola, a interação com seus pares, o brincar, o conhecer-se e estabelecer-se diante do outro. Ela entende a importância da alfabetização, da aquisição da linguagem como ferramenta facilitadora de comunicação, muito embora, na maioria das vezes, não tenda a relacionar os conteúdos apreendidos com sua vida cotidiana. Na verdade, muito desse repertório que ela já traz consigo, vem do que observa e aprende nas relações sociais extracurriculares e fora da escola. É com ele que a criança se relaciona na escola e é ele que, na escola, é enriquecido, é desenvolvido em sua ludicidade e produção de sentido. Para além dos espaços de escolarização, a criança precisa de ambientes que provoquem, estimulem, despertem e alimentem sua curiosidade. Espaços em que possam interagir e se desenvolver tanto do ponto de vista cognitivo, quanto dos outros pontos de vista acerca das percepções de mundo. Afinal, conforme afirma Paulo Freire (2010, p. 1) “não há educação imposta, como não há amor imposto”. O amor estimula a cognição. Na educação que acredito, chamo o amor de afeto.

As intervenções afetivas nos processos educacionais são vias de mão dupla. Se os sujeitos são diferentes, a Educação para os sujeitos é uma “questão entre diferentes, e não entre in-diferentes” (Souza, 2012, p. 01). Se a educação se dá pela via das relações, é com a educação que se almeja “apreender” a respeitar o tempo da produção do sentido que se dá no encontro com o outro. Tanto adulto quanto criança, ambos ganham nessa produção em processo de sentido e significado, que busca a “preservação ética da Alteridade do outro, esteja ele onde estiver” (Souza, 2012, p.1).

Na contemporaneidade, a referência é o olhar do outro, que passa a exercer uma influência passiva e recíproca sobre as ações uns dos outros. “A consciência da alteridade se torna palpável quando passa a ser possível pensar a experiência fundamental do encontro com o outro como fator de alteração da consciência de si” (Puppo, 2005, p. 30). Carlos Skliar (2005, p. 11) afirma que “O ato de educar deveria ser o de poder criar alteridade, o que na síntese seria como ser outras coisas diferentes daquilo que já pensamos que somos e como a educação poderia contribuir para além de nós mesmos”. Armindo Bião reafirma também a essencialidade da alteridade:

Sem alteridade não há estética, que é a capacidade humana que permite conhecer o outro por meio de si próprio. Não se sente o que existe completamente fora de si. Sem forma não há relação, sem cotidiano não há extraordinário e sem coletivo não há pessoa. (Bião, 1996, p. 13).

Não basta apenas impetrar discursos de reconhecimento da importância das relações estabelecidas, mas vivenciá-las com consciência. Se na escola os sujeitos não se sentem, de alguma forma acolhidos, pelos sujeitos outros, que não acolhem, não há aprendizado. Apropriando-me da terminologia utilizada por Eugênio Cunha (2008, p. 8), “aprendentes” e “ensinantes” mantêm entre si uma relação que é capaz de afetar positiva ou negativamente. Segundo o educador “O afeto é neutro. O afeto, quando resulta da prática do amor, torna-se amorosidade, atitude que se reveste em um estímulo para o aprendizado, dando clareza e entendimento à consciência”. É inegável a capacidade que o amor e a amorosidade tem de afetar o ser humano. Também a amorosidade é positiva na resolução de conflitos, além de ser a tônica que potencializa positivamente as relações. Paulo Freire também enfatiza a importância da afetividade:

Ensinar exige estética e ética. Estética e ética emergem da mais profunda experiência afetiva com o outro. Sendo assim, a vivência afetiva, a raiz da ética e da estética é também a base estrutural do pensar certo, é a fonte nutridora da inteligência afetiva. O conhecimento racional é diretamente ligado ao nosso instinto afetivo, às emoções e aos sentimentos de atração, empatia (Freire, 1999, p. 23).

González Rey (2005, p. 19) comenta que “a aprendizagem se apresentava historicamente como um processo cognitivo-intelectual no qual se omitia tanto o caráter diferenciado do sujeito que aprende, como a dimensão de sentido subjetivo do que é aprendido”. O sentido subjetivo integra aspectos psicológicos relacionados à condição integral do sujeito e referencia, portanto, todos os fatores que o envolvem diretamente. Se ele não está bem em casa, por exemplo, é compreensível que ele não esteja “aberto”, disposto a ser afetado satisfatoriamente na escola. Essa percepção tão peculiar a respeito do outro se dá mediante a consciência clara da necessidade de deixar-se afetar para afetar o outro. Não é só uma simples relação professor-aluno, e sim uma relação entre pares sensíveis dispostos ao exercício da alteridade. O autor defende que o sujeito ao aprender está sempre emocionado. Esta emoção, quando é utilizada de forma estratégica, funciona como uma alavanca para o desenvolvimento do aluno. Outro ponto importante é sua participação ativa, intencional, consciente e interativa, como sujeito que aprende, transformando o seu contexto social e transformando-se. O sujeito passa a ser uma categoria central do estudo da subjetividade na sua diversidade e particularidade.

CAPÍTULO 2 - JUNTOS SOMOS UM: O TEATRO QUE EU FAÇO NA EDUCAÇÃO QUE EU ACREDITO.

Desejamos quebrar as gaiolas para que os aprendizes aprendam a arte do voo. Mas, para que isso aconteça, é preciso que as escolas que preparam educadores sejam a própria experiência do voo. (Rubem Alves, 2013)

A história do pensamento formal, dos grandes pensadores, definitivamente, afetou a história da educação, ligada diretamente aos grandes pedagogos. As ideias pedagógicas tratam do movimento real da educação enquanto prática educativa. Ao sistematizar parte do pensamento filosófico-educacional percebo caminhos para a minha própria prática pedagógica. Afinal, herdamos o melhor e o pior das concepções que nós mesmos, sociedade democrática, criamos através das leis, das normas e regras de conduta, de ser e de pensar. O lema “aprender a aprender”, com núcleo na Escola Nova, tem atualmente nos conduzido a considerar os processos psicológicos, a importância do contato e das experiências, os métodos de ensino, o aluno como foco no processo educativo e o professor como colaborador. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) como política de Estado apoiam as discussões pedagógicas na escola, a elaboração dos currículos e projetos educativos, o planejamento das aulas e a análise do material didático. E ainda apontam a importância da arte, disciplina em que atuo, no processo ensino-aprendizagem, afirmando:

No ensino da Arte, a articulação entre teoria e prática, em diálogo com diversas áreas do conhecimento, promove o desenvolvimento integral de estudantes. Essa articulação pode ser desenvolvida a partir da interseção entre ações propostas pela abordagem triangular: fazer artístico, leitura da imagem e contextualização. (PCN-Arte, 2001, p. 20).

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), a fim de atender as metas estabelecidas pela Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001 - Plano Nacional da Educação (PNE), adotou o Currículo em Movimento da Educação Básica (2009):

A proposta do trabalho no Ensino Fundamental, com as diferentes áreas do conhecimento, requer ação didática e pedagógica sustentada nos eixos transversais: Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos, Educação para a Sustentabilidade. Considerando a importância da articulação de componentes curriculares de forma interdisciplinar e contextualizada, o currículo propõe ainda eixos integradores: alfabetização (BIA), letramentos e ludicidade.

O referido Currículo (2009) aponta a proposta triangular como “uma das formas de organizar o trabalho em Arte, pautando-o na reflexão do objeto sociocultural e histórico para a aprendizagem significativa”. Conforme já mencionado anteriormente, para as séries iniciais do Ensino Fundamental, “o foco da aprendizagem artística deve ser mantido na experimentação, exercícios da imaginação (Figura 3) e autoexpressão, sustentados pelos estímulos técnicos de linguagens, considerando a significação de elementos emocionais e estéticos”. Experimentar, expressar-se, criar, fruir, ler através dos códigos, significar, criticar, re-significar, pertencer e reconhecer a alteridade passam a ser pressupostos do ensino da arte em uma educação significativa.

Figura 3: A personagem Frozete com algumas crianças em sala de aula no primeiro dia do ano



Fonte: Arquivo Pessoal

No meu caso, tento integrar, misturar as linguagens artísticas, híbridas, de modo que elas tornem-se uma só, com o objetivo maior de acolher e aproximar os sujeitos senão uns dos outros, de si mesmos. Assim é, nas terças-feiras, logo de manhã (Figura 4), quando coloco-me em contato, junto à curiosidade infantil que permeia cada encontro “educa-ativo” nas oficinas de teatro. Assim são, todos os dias no momento da chegada das crianças na escola, sempre recebidas com uma leitura ou contação de histórias. Em latim, educação tem o significado literal de “guiar para fora”, conduzir tanto para o mundo exterior quanto para fora de si mesmo. A imagem abaixo ilustra nossa expectativa, nosso olhar, diante de nós mesmos, pela expectativa de “estarmos juntos”.

Figura 4: Parte da turma reunida para o início da oficina, instalando o dispositivo de vídeo.



Fonte: Arquivo Pessoal

Além das oficinas de teatro, minha atuação como educadora e coordenadora na escola (Figura 5) me toca desde o momento em que saio de casa, antes, desde o momento em que, fora da escola, penso no próximo encontro. Nesse sentido, considero que a educação é muito mais experienciada do que pensada. O contato com as crianças sempre me mobiliza de várias e diferentes maneiras. Gadotti (2003, p. 15) afirma que “a escola, embora tenha de ser local, enquanto ponto de partida, precisa ser universal, enquanto ponto de chegada”.

Figura 5: A coordenadora contando a história da bailarina no pátio de entrada.



Fonte: Arquivo pessoal

De fato, a escola começa a ser universal quando enxerga a criança como sujeito social em diversidade e plenitude que, através da ação “educ-ativa” inserida no processo de escolarização, transforma-se em sujeito da educação. E também quando dá ao professor a oportunidade de desenvolver-se como observador/pesquisador/participante de sua própria prática docente, já que a efetiva aprendizagem acontece prioritariamente na pesquisa, na elaboração do conhecimento, em sua sistematização, compartilhamento e publicização. Em palestra na Escola de Governo do Paraná, Pedro Demo (2008, p.1) afirma que “[...] não somos capazes de repassar conteúdos, pois utilizamos somente os ouvidos dos alunos e só isto não os faz aprender. É a pesquisa que nos ensina a decifrar a realidade e nos faz autor”. E acrescento que são as percepções além da pesquisa, captadas pela observação atenta e sensível, que nos empodera diante da complexidade do processo educativo. O professor/autor incentiva o aluno/autor, protagonista.

Assim, a aprendizagem se dá a partir da experiência, do estranhamento e da tensão gerados pela experiência da ação e do contato, denominada de aprendizagem inventiva, que considera o caráter imprevisível e indissociável do processo de aprender e da invenção de problemas, seguindo uma linha mais aproximada das formulações de Virginia Kastrup, que propõe:

[...] pode-se concluir que as competências de nada valem se elas apenas intensificam a dimensão de controle do comportamento, e não são capazes de ser um meio de exercício da liberdade de fazer diferentemente, de ser diferentemente, de inventar a si e também a um mundo. [...] significa colocar-se frente ao processo de aprender do ponto de vista da problematização, que define, então, uma forma de relação com os objetos, com os modos de ação e consigo mesmo. O interessante aí é que esta forma de relação, esta atitude, esta política que orienta e dirige o processo de aprendizagem, é um ponto de vista que é, ele próprio, resultante de um processo efetivo de aprendizagem. Trata-se, aí, de aprender a aprender. (Kastrup, 2001, p. 26).

Em aproximação com Kastrup, Dewey (2010, p. 469) relaciona experiência com processo de viver, embora diferencie experiência comum (cotidiana) e experiência singular (significativa), esta de caráter contínuo, e afirma: “[...] embora as raízes de toda experiência se encontrem na interação do ser vivo com seu meio, essa experiência só se torna consciente, objeto da percepção, quando nela entram significados derivados de experiências anteriores”.

Segundo Dewey (2010) toda experiência se dá na percepção das relações entre o estar sujeito e o fazer. Nesta pesquisa, a experiência estética perpassa os sujeitos e se relaciona à fruição da própria inventividade, a experiência da invenção. Vivenciar a arte como experiência do sensível na invenção que se dá na prática teatral, na medida em que as crianças se expressam, continuamente. A experiência na (e da) arte tem uma característica que a distingue de uma experiência significativa na vida cotidiana que está ligada ao seu caráter estético e a sua organização, caracterizando-a como uma experiência estética:

O sentido abarca uma vasta gama de conteúdos: o sensorial, o sensacional, o sensível, o sensato e o sentimental, junto com o sensual. Inclui quase tudo, desde o choque físico e emocional cru até o sentido em si - ou seja, o significado das coisas presentes na experiência imediata. (Dewey, 2012, p.88)

As experiências estéticas são marcantes porque se contrapõem às práticas enrijecidas, ainda presentes na escola, de contenção do movimento, da criação, da limitação da comunicação corporal, oral e sensível. São também as experiências estéticas que possibilitam ao professor o contato com sua potência criadora. É através da pesquisa, da observação, da percepção sensível, da reflexão sobre sua própria prática que o professor desenvolve suas sensibilidades, reconhece suas potencialidades, constrói e reconstrói cotidianamente o seu saber através da própria experiência estética.

Assim, o teatro que eu faço pretende ampliar o bem viver da criança no ambiente escolar, a partir da apropriação dos signos e da linguagem teatral como mote para o desenvolvimento das habilidades criativas, cognitivas, sensitivas, intuitivas, afetivas e reflexivas dos sujeitos que, num processo de escolarização, colocam-se ativos e implicados no desenvolvimento de experiências formativas para a vida cotidiana, para a interação com o outro, para o entendimento e aceitação de si mesmo. A educação que eu acredito promove esse sujeito a cidadão do mundo, apto a estar nele pelo simples direito à vida.

2.1 – NARRATIVAS ORAIS: CONTANDO E OUVINDO HISTÓRIAS

- Peço-te que, daqui por diante, me faças companhia em meu palácio. E já que sabes contar histórias, espero que queiras dulcificar nossos ouvidos com uma delas. As mil e uma noites, VI, 2184.

Início este tópico com a transcrição de uma das narrativas orais produzidas na Oficina – construção de personagem e narrativas- massa de modelar.

O FEIO – AUTORA: KATHLEEN

O menino era de uma família muito rica mesmo. Os pais deles eram muito bonitos, mas o avô era estranho igual a ele. Ele nasceu na Itália e se mudou para o Brasil. Nasceu muito estranho, de cor diferente e, na escola, ninguém queria ficar perto dele, porque era muito feio. Tinha uma menina na escola que era bonita e era rica e ele também era rico. Só que ninguém ficava perto dele. E ele era o mais inteligente da sala. Mas quando falava alguma coisa, todo mundo começava a rir da cara dele. A professora Maria até chamava a atenção das crianças, só que elas nem ligavam e, com isso, ele sofreu muito na escola. E quando ele cresceu, ele se tornou médico. Os pais dele ficaram muito felizes, porque ele era o mais inteligente e mostrava o seu caráter. Não era porque ele era feio ou deixa de ser bonito, mas porque ele tinha um coração bom. Os outros que zoavam dele estavam na rua e não importa, porque o que importa é o que você sente por dentro.

Kathleen, a menina da direita na imagem abaixo (Figura 6), relatou ao construir o seu personagem em massa de modelar, mas o fez e contou esta história com propriedade.

Figura 6 – Kathleen e Maria Fernanda na Oficina – Construção de personagem e contação de histórias.



Fonte: Arquivo da Professora.

Contar histórias é uma arte! Altera-se o corpo, a voz, a emoção da história passa a repercutir no ser que conta para atingir o ser que escuta. Sejam orais ou literários, os contos contribuem na ampliação da consciência humana para quem os escuta e para quem conta (Figura 7).

Figura 7: Projeto Acolhida: a coordenadora contando histórias na chegada das crianças à escola.



Fonte: Arquivo Pessoal

Conforme cita Matos (2005), educadora e contadora de histórias, no contexto das narrativas orais existem os contos populares³, próprios da cultura oral, e os contos literários, próprios da cultura escrita. Na prática escolar, utilizamos ambos, com o objetivo da escuta por parte da criança, afim de “agregar” percepções e significados ao repertório que ela já possui. Nas culturas orais, o conhecimento adquirido por várias gerações ao longo do tempo é armazenado na memória. Para o homem da cultura oral, o prazer não está na novidade, mas na repetição do conto que, mesmo contado pela milésima vez, traz emoções diferentes, como uma peça encenada, um fato vivido, único em si mesmo. Por essa razão, a escuta ao mais velho, ao adulto que supostamente viveu mais que a criança, é recorrente. A criança, entretanto, é quase sempre considerada mera “aprendente”. Mas ela tem o que contar, conforme afirma Sarmento:

³ A autora utiliza o termo popular diferentemente do usual. Define-os pelas características: assimilação em culturas as mais diversas; utilização de metáforas e de linguagem de imagens acessível a todas as idades e classes sociais; forma de transmissão oral.

A criança e o adulto se apresentam como alteridades radicais na vida cotidiana. Adultos e crianças compõem experiências de vida constituídas a partir de temporalidades distintas, formadas na interação com um mundo material que não cessa de se transformar e, de forma mais acelerada, a cada dia que passa. (Sarmiento, 2008, p. 208).

Segundo afirma Sarmiento, em seu estudo da infância a partir das múltiplas intencionalidades das produções culturais para o público infantil, as crianças têm participado cada vez mais de atividades sociais, contribuindo, desde muito cedo, para a renovação social, através de uma participação ativa no contato com o outro. Assim, percebo, vão adquirindo cotidianamente a capacidade também do “ensinante”, de compartilhar sua visão e percepção de mundo. Atualmente, esse processo de aquisição é nítido nas narrativas orais desde muito cedo, muito em razão da inserção da criança no “melhor” e no “pio” do mundo adulto.

Na Escola Classe Santa Helena, as crianças são acolhidas com uma contação de histórias ou uma leitura dramatizada. Duas formas distintas de comunicação linguística: o conto oral com base na percepção auditiva e o conto literário com base na percepção visual. Conforme afirma Matos (2005, p. 5), “a mera reprodução da obra literária tal qual uma narrativa oral é um equívoco”. Por essa razão, a leitura dramatizada realizada na referida instituição, que utiliza os recursos cênicos de voz e corpo e, na maioria das vezes, a exibição da imagem contida na obra, ganha contornos de contação de história. Há, nesse momento, tal qual nas contações, o agregar do sentido e do significado de quem conta, com o foco no coletivo, diferente da mera leitura que se associa a uma reflexão analítica e individual do ouvinte na narrativa. A contação procura envolver com os sentidos e a emoção. Conforme afirma Matos (2009, p. 8), “as expressões do corpo, os gestos, o ritmo e a entonação de voz imprimem sentido às palavras e desvelam para o ouvinte as emoções por trás do texto”. A narrativa oral possui linguagem mais espontânea na criação do texto que se desenvolve de acordo com as reações desse ouvinte, diferentemente da leitura que, mesmo dramatizada, já tem um “script” pronto. A arte do contador envolve expressão corporal, improvisação, interpretação e interação com seus ouvintes. Juntos, contador e ouvintes podem recriar infinitamente o mesmo conto. Na leitura dramatizada, por mais recursos que se utilize para a dramatização, o texto não é recriado e não há a interferência no estilo literário do autor. Nesse sentido, a importância do papel do contador de histórias se dá na liberdade de criação do mesmo, “falando-nos, inevitavelmente, daquilo que lhe vai no coração” (Matos, 2005, p. 8).

Apropriar-se de uma história é processá-la no interior de si mesmo. É deixar-se impregnar de tal forma por ela que todos os sentidos possam ser aguçados e que todo o corpo possa naturalmente comunica-la pelos gestos, expressões faciais e corporais, entonação de voz, ritmo, etc. (Matos, 2005, p. 9).

Assim, considero muito mais fácil e útil contar o vivido, o vivenciado, o experienciado, que sobrepõe-se ao excesso de informação, ao excesso de opinião, à falta de tempo e, finalmente, ao excesso de trabalho. De fato, as experiências na contemporaneidade são cada vez mais efêmeras, embora sejamos sempre, conforme define Larrosa (2002, p. 2), os sujeitos da experiência:

O sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial. (Larrosa, 2002, p. 5).

O contador de histórias é o sujeito da experiência no momento em que narra, o ouvinte torna-se sujeito da experiência do ouvir e os dois são sujeitos dessa experiência coletiva, compartilhada, de troca. Por essa perspectiva a experiência compartilhada pode perpassar pela ideia e concepções de coletividade, conforme propõe Amadou Hampaté Bâ, que trata da experiência como algo da espécie humana. Ele adentra na complexidade da importância da oralidade para com a cultura africana que caminha em unidade em torno da tradição viva:

Quando falamos de tradição em relação à história africana, referimo-nos à tradição oral, e nenhuma tentativa de penetrar a história e o espírito dos povos africanos terá validade a menos que se apoie nessa herança de conhecimentos de toda espécie, pacientemente transmitidos de boca a ouvido, de mestre a discípulo, ao longo dos séculos. (Hampaté Bâ, 1980, p. 181)

É o contador atento às experiências inseridas nas demandas da vida cotidiana, compartilhando narrativas, revivendo o que conta num ato de generosidade e de coragem. “É incapaz da experiência aquele que não se ex-põe”, afirma Larrosa (2002, p. 4). Na relação com o outro, o contador expõe seu ridículo ao ridículo do outro, para afetar e ser afetado por esse outro.

Se a experiência é o que nos acontece, e se o sujeito da experiência é um território de passagem, então a experiência é uma paixão. Não se pode captar a experiência a partir de uma lógica da ação, a partir de uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito agente, a partir de uma teoria das condições de possibilidade da ação, mas a partir de uma lógica da paixão, uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito passional. (Larrosa, 2002, p. 9).

Mais do que paixão, como propõe Larrosa, percebo a contação de histórias como experiência se dá por compaixão, no sentido de sentimento de simpatia para com o outro, desejo de compartilhamento com a alteridade. As narrativas orais se dão na ligação afetiva do contador com os personagens apresentados e o ouvinte e da identificação provocada nos dois com as situações narradas, estabelecendo um paralelo com suas próprias experiências. O contador mostra-se pelo corpo, pelo rosto, pelo gesto e, identificado com os personagens, compartilha com eles o ritmo, a sonoridade e a força de sentido das palavras que profere. É como dar a voz a um segundo eu, tão seu quanto ele mesmo. Por essa razão, acredito que o contador atua, com seu corpo em estado alterado, para o outro.

Contadores profissionais são meramente aqueles que se desenvolvem, se dedicam e retransmitem essa capacidade de contar. Eles podem contribuir para a pesquisa daquelas histórias que são o fruto essencial da experiência humana, que têm durado porque contêm algo de verdade e ajudam no desenvolvimento da humanidade. (Matos, 2005, p. 37).

Portanto, contadores são todos os envolvidos nessa “arte” composta pela tríade: o contador, o ouvinte e o conto. O interesse do ouvinte se dá, também, pela fluidez da narrativa, previamente preparada para apreender a atenção do outro. Nesse sentido, o contador/ator lança mão de estratégias para trabalhar suas próprias emoções em busca da atenção e compaixão do ouvinte. Improvisa o tom de voz, o repertório corporal diversificado, as gestualidades e as brincadeiras. Pupo afirma que o contador é como produtor de uma narrativa oral teatralizada:

Ele cria entre si mesmo e os múltiplos personagens que traz à tona uma relação de exterioridade, senão de estranheza. Seu papel é o de trazer ao público a palavra de um outro.[...] Ele manifesta suas simpatias, faz comparações, tece conjecturas e assim por diante. (Pupo, 1997, p. 33).

De fato, a contação de histórias se dá para o outro que ali está pelo desejo do encontro (Figura 8).

Figura 8: Professoras Eliane e Luciana contando a história da bruxa boa e da princesa destruidora de livros – contação na sala de leitura.



Fonte: Arquivo Pessoal

Apesar de todos os avanços científicos e tecnológicos, a natureza humana ainda necessita manter esse vínculo entre a palavra e o imaginário, na produção de um reencantamento de mundo a partir do contato com o outro. Graça Veloso, em seus estudos baseados na etnocenologia, afirma que:

É na contemporaneidade, tempo do direito ao sonho e ao devaneio pela ação do reencantamento do mundo, que o homem de hoje se sente mais confortável e se reconhece. [...] Esse reencantamento se dá através da ação do imaginário, poderoso elemento constitutivo do estar-junto fundamental. (Veloso, 2009, pág. 85)

Nessa “teia” das relações estabelecidas, dos contatos com o outro, as narrativas orais se convertem em imagem estética, criam forma na experiência de existir do sujeito que conta. As palavras tendem a ficar gravadas no imaginário e na memória profunda dos indivíduos para depois ressurgirem dentro de um novo contexto, com novo significado. As histórias contadas, provocadoras dessa “compaixão” já mencionada, tem o “poder de reencantamento” pela mobilização do imaginário do narrador e do ouvinte, em ação protagônica. Costa afirma sobre protagonismo juvenil:

Uma ação é dita protagônica quando, na sua execução, o educando é o ator principal no processo de seu desenvolvimento. Por meio desse tipo de ação, o adolescente adquire e amplia seu repertório interativo, aumentando assim sua capacidade de interferir de forma ativa e construtiva em seu contexto escolar e sócio-comunitário. (Costa, 2007, p. 1)

Os sujeitos tratados no capítulo 1 desta pesquisa são os protagonistas, participantes ativos do processo de criação, contação e apreciação das narrativas orais que, nessa pesquisa, vão se materializar nas cenas e dramaturgia, a partir de elementos teatrais a serem abordados nos estudos do teatro. Dialogando entre os diferentes campos de saberes que tratam do tema, Luciana Hartmann em seus estudos sobre performances narrativas reafirma a importância da crença do poder da palavra:

Os conhecimentos adquiridos na prática da contação, no contato com a audiência, no aperfeiçoamento da memória, na valorização da diferentes tradições orais e no trabalho que integra corpo, voz e boas doses de imaginação, posicionam os contadores de histórias em um lugar privilegiado nesses novos processos de produção de conhecimento, tanto dentro quando fora das instituições formais de ensino. (Hartmann, 2014, p. 47).

Seja na escola ou fora dela, contar histórias traz a “manifestação lúdica e a capacidade crítica” como aspectos culturais a serem vivenciados e, conforme afirma Café (2011, p. 42), “[...] em atitude permanente de reflexão”. E quando essas narrativas orais partem da criança (Figura 9), ressurgem como uma necessidade intrínseca do ser de expor e como uma demanda importante a ser atendida no ouvir.

Figura 09: Alunos compartilhando suas histórias do meio rural onde vivem.



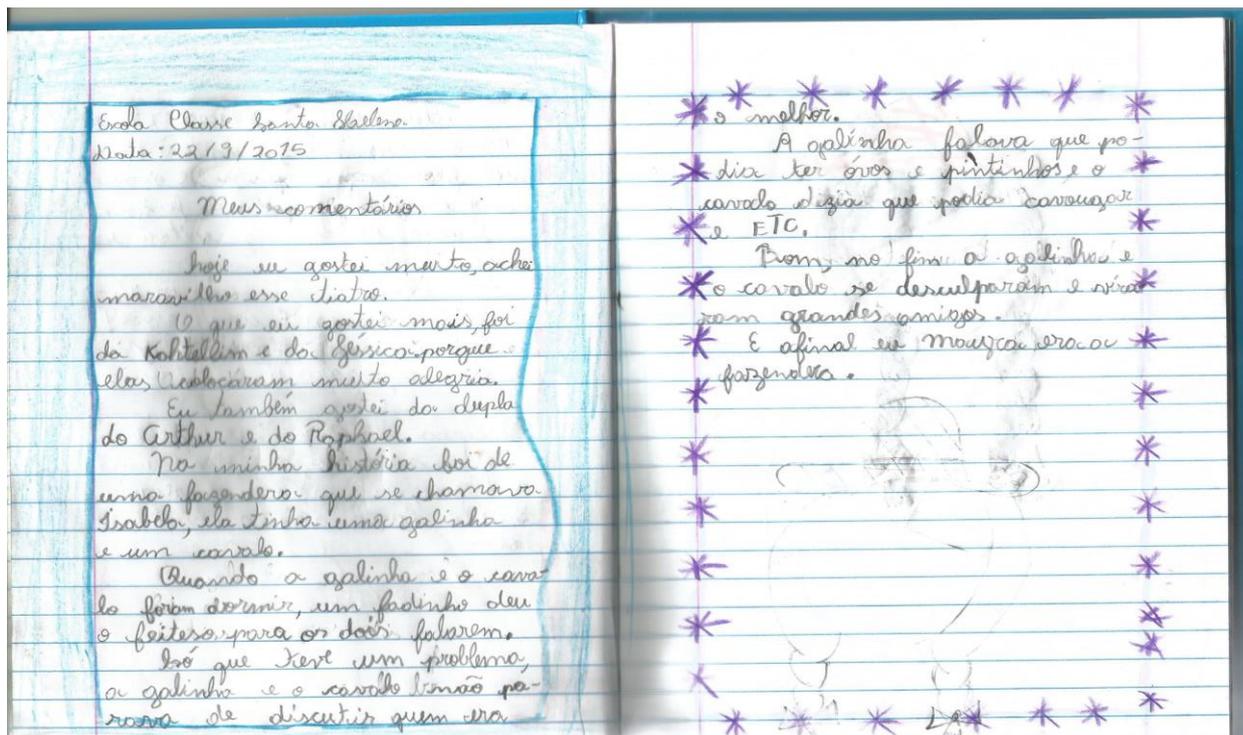
Fonte: Arquivo Pessoal

A percepção atenta do que manifesta o outro em sua necessidade é, antes de tudo, um ato de amor e generosidade.

2.2 – PRÁTICAS TEATRAIS

Início o presente tópico com a imagem e transcrição de parte do diário de Mayra (Figura 10) que relata suas impressões sobre oficina cuja temática era a construção de personagens com a utilização de figurinos e adereços, a ser descrita posteriormente.

Figura 10: Diário de Mayra. Avaliação da prática teatral realizada na oficina em 22 de setembro de 2015.



Fonte: Imagem da professora.

Escola Classe Santa Helena

Data: 22/9/2015

Meus comentários

Hoje eu gostei muito, achei maravilhoso esse tiatro.

O que eu mais gostei foi da Kathellim e da Jéssica porque elas colocaram muita alegria.

Eu também gostei da dupla do Arthur e do Raphael.

Na minha história foi de uma fazendeira que se chamava Isabela, ela tinha uma galinha e um cavalo.

Quando a galinha e o cavalo foram dormir, um fadinho deu o feitiço para os dois falarem.

Só que teve um problema, a galinha e o cavalo não paravam de discutir quem era o melhor.

A galinha falava que podia ter ovos e pintinhos e o cavalo dizia que podia cavalgar e ETC.

Bom, no final a galinha e o cavalo se desculparam e viraram grandes amigos.

E afinal, eu Mayra era a fazendeira.

A proposta de análise de uma oficina de teatro sob o olhar da criança reverbera o caráter dialógico e sensível de uma pedagogia necessária. Nesse sentido, tratar o teatro como pedagogia recorrente no ambiente escolar é “reconhecer a complexidade da formação contínua do ser humano” e a necessidade dessa teatralidade que se dá na vida cotidiana, sistematizando as atuações dos seres sociais, sem, contudo, desconsiderar seu caráter espontâneo e intuitivo. Cabral usa a expressão teatro como pedagogia, analogicamente ao drama como método de ensino, para evidenciar que “o fazer teatral, em si, ensina sobre relacionamentos, expectativas, conflitos e emoções humanas e é a atmosfera do trabalho e a vivência em grupo que tornam significativa a experiência” (2006, p. 13). É o que se prioriza para a faixa etária dos sujeitos nessa pesquisa, muito embora não nos distanciemos da pedagogia teatral como processo de ensino aprendizagem em teatro.

O fazer teatral contemporâneo coloca em questão o cruzamento das diversas situações, vivências, circunstâncias e oportunidades no desenvolvimento de habilidades e ampliação do conhecimento. O equilíbrio entre o fazer e o apreciar, entre a formação do ator e do espectador é enfatizado por distintas abordagens pedagógicas. A ampliação da percepção crítica requer vivências diferenciadas. (Cabral, 2006, p. 2).

Sobre o fazer teatral, Grotowski (1976) sugere que o teatro é uma arte essencialmente realizada no encontro. Os sujeitos dessa arte, nos palcos ou nas instituições escolares têm, prioritariamente, o privilégio de vivenciar o encontro: consigo mesmo, com o outro, com o espectador. Teatro é o encontro social, o querer-viver coletivo, o que traduz a necessidade da sociedade contemporânea de estar junto, a partir das escolhas e identificações pessoais e individuais. Outros teóricos do teatro, de certo modo, já o relacionavam pela potência do contato. Artaud, por exemplo, acreditava que não havia diferença entre a vida e a referida arte. Brecht tratava a fundo as relações entre os homens e suas condições, evidenciando as determinantes sociais que permitiam compreendê-los por meio da reflexão acerca de seus processos existenciais. De fato, acredito que o teatro escolar é teatro quando a utilização dos elementos que compõem essa linguagem tornam-se ferramentas para nos colocarmos no lugar do outro.

Assim, o teatro na escola é pedagogia pelo estudo da área de conhecimento teatral nas suas diversas composições elementares (figurino, maquiagem, iluminação, dentre outros) e é teatro pela sua essência ao gerar um produto espetacular. Pela perspectiva da

Etnocenologia⁴, há de se reconhecer a noção de espetacularidade, no momento do jogo teatral com atores e espectadores em sala de aula, termo assim definido por Bião:

Espetacularidade é aquilo que chama, atrai e prende o olhar de quem observa ou participa das interações extraordinárias. Em algumas interações humanas existe a organização de ações e de espaço em função de se atrair e prender a atenção e o olhar das pessoas envolvidas. A distinção entre função do ator e do espectador é mais clara do que na teatralidade. A consciência reflexiva sobre as ações também é mais visível e clara. (Bião, 2007, p. 27)

Nas séries iniciais do Ensino Fundamental fica evidente o quanto a prática teatral está voltada para a afirmação da criança enquanto ser social na essencialidade do contato com seus pares. E teóricos como Spolin, Degranges, Japiassu, Koudela, Puppo, Reverbel e Cabral, citados insistentemente no corpo desse texto, o utilizam em sala de aula, relatando e reafirmando seu poder para a reflexão e transformação dos sujeitos. Abreu (2011, p. 9) afirma que “educar em teatro é uma experiência pedagógica e artística, didática e criativa, amorosa e desafiadora, mas há nela uma porção muito subjetiva, que só pode ser contada por cada sujeito envolvido”.

Enquanto Pedagogia do teatro, como recorte metodológico dessa pesquisa, abordo as três conjuntos de estudos da linguagem teatral, preconizados por Veloso:

E foram essas três abordagens que sustentaram o acolhimento do teatro como área de conhecimento no ambiente universitário: 1 – as artes cênicas e, principalmente, o teatro têm uma história consolidada, como dramaturgia, como espetáculo e como teoria. [...]; 2 – existem, no campo dos fazeres cênicos, tecnologias aplicadas ao espetáculo [...] a cenografia, cenotécnica, maquiagem, iluminação, indumentária e caracterização tornaram-se disciplinas; 3 – os fazeres do corpo, relacionados ao espetáculo cênico, como as práticas da direção, encenação e interpretação, tornaram-se objetos de pesquisa, equiparando-se aos trabalhos científicos de todas as outras áreas de conhecimento. (Veloso, 2009, p.50).

Nesse sentido, tenho como corpus teórico-metodológico a dramaturgia e a crítica, a partir da composição do texto para cena e do exercício da expectativa reflexiva. Como conjunto de saberes e fazeres formado pelas tecnologias aplicadas ao espetáculo a massa

⁴ A Etnocenologia “se inscreve na vertente das etnociências e tem como objeto os comportamentos humanos espetaculares organizados, o que compreende as artes do espetáculo, principalmente o teatro e a dança, além de outras práticas espetaculares não especificamente artísticas ou mesmo sequer extra cotidianas”. BIÃO, Etnocenologia, uma introdução. São Paulo: Anablume, 1998, p. 15.

de modelar, os desenhos, os figurinos, os adereços, a maquiagem e a cenografia. E, por último, os fazeres do corpo, o corpo em cena, como ator e espectador. Como afirma Veloso (2014, p. 9), é como trabalhar o jogo teatral “para se compreender e se apreender os mecanismos de fazeres do corpo. [...] acompanhado de possibilidades de utilização das tecnologias aplicadas ao espetáculo e conectado aos aspectos teóricos, históricos e contextuais desta prática”. Mas para além do contato e apreensão das noções dos signos teatrais, espero que as crianças apercebam-se atores e espectadores, simultaneamente, das experiências estéticas que vivenciarem. Na educação escolarizada, o teatro, mesmo com tal recorte, ainda é questionado quanto sua pertinência para a aprendizagem. As noções adquiridas sobre os signos teatrais são precípuas das experiências vivenciadas na faixa etária referenciada. As crianças traduzem tais signos em ação, conforme afirma Icle:

As noções atravessam o trabalho criativo da cena teatral [...] Uma noção teatral, portanto, irrompe no contexto de criação de espetáculos – mesmo que eles não tenham o objetivo direto de ir a público externo – da criação de cenas em oficinas e na criação de improvisações ou performances e outros dispositivos que possamos nomear como espetáculo vivo, ainda que restrito à experiência da própria sala de aula. (Icle, 2011, p. 75)

Na Escola Classe Santa Helena acontecem oficinas semanais de teatro com os estudantes de todas as turmas, uma vez por semana, desde o ano anterior. Para esta pesquisa, foi escolhida a turma do quinto ano do Ensino Fundamental, composta por 22 (vinte e duas) crianças, na faixa etária de 9 a 10 anos. Como esse grupo já faz oficinas desde 2014, têm sedimentadas muitas noções referentes aos signos do teatro abordados, principalmente, através dos jogos teatrais, experimentações e improvisações, ou seja, os fazeres do corpo citados por Veloso.

Os jogos teatrais são procedimentos lúdicos, intencionalmente dirigidos para o outro. O princípio do jogo teatral é a comunicação que emerge a partir da criatividade e espontaneidade das interações entre sujeitos mediados pela linguagem teatral. Gomes (2009, p. 25) salienta que “processos que aliam dramaturgia e jogo são numerosos e consideráveis dentro do panorama teatral de nossos tempos e que o jogo traz à tona a riqueza de possibilidades escondidas entre as lacunas de uma tessitura textual”.

Nesta pesquisa, opto por investigar a possibilidade de trabalhar as narrativas orais das próprias crianças através, principalmente, do jogo teatral como meio e como fim de um fazer teatral cujo aprendizado individual e coletivo só se dá pela vivência, pela prática. Viola Spolin (2006, p. 15) “apresenta um sistema de jogos teatrais no qual, por meio de regras

que dão uma estrutura para a improvisação, o ator/jogador passa a ser o sujeito de sua educação”. De acordo com a autora:

{...} o processo de atuação no teatro deve ser baseado na participação em jogos. Por meio do envolvimento criado pela relação de jogo, o participante desenvolve liberdade pessoal dentro do limite de regras estabelecidas e cria técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo. À medida que interioriza essas habilidades e essa liberdade ou espontaneidade, ele se transforma em um jogador criativo. Os jogos são sociais, baseados em problemas a serem solucionados. O problema a ser solucionado é o objeto do jogo. As regras do jogo incluem a estrutura (onde, quem, o que) e o objeto (foco) mais o acordo de grupo. (Spolin, 2010, p. 43).

Evidentemente que os jogos teatrais propostos por Spolin são totalmente adaptáveis às realidades escolares atuais, cujo público é heterogêneo em suas necessidades, quereres e vontades. É evidente também que, na perspectiva desta investigação, os jogos essencialmente buscam estabelecer, de alguma forma, o olhar/observar, ator/jogador/espectador em relação, a união e o fortalecimento dos laços do grupo, reafirmando a demanda da faixa etária que é sempre estar em contato permanente com seus pares para comunicação ou busca de soluções. Para jogar, é necessário afeto na condução/coordenação do jogo e afetividade na fluidez das ações dos sujeitos dispostos a se expressarem, conforme propõe Marko:

A expressão teatral, realizada no contexto do coletivo, abrange um leque amplo de exercício e aprendizagem: a sensibilização para o uso do imaginário, a entrega à improvisação que traz consigo o mistério do que será a ludicidade como prática, o abraço a um processo profundo de convivência e alteridade, o diálogo entre a teoria e a prática, o uso da máscara teatral utilizada conscientemente por cima do rosto expressivo do artista, a criação gestual-corporal original, o prazer de transitar entre a fantasia e a realidade com o horizonte de mudanças. (Marko, 2008, p. 11)

Esta expressão, ou ação expressiva, traduzida pelos jogos teatrais depende, fundamentalmente, de um aspecto inerente ao jogo: a improvisação. Não se faz jogo teatral sem improvisação e, segundo Spolin (2010, p. 15), “todas as pessoas são capazes de improvisar”. A autora conecta o conceito à intuição, reforçando a importância da aprendizagem da atuação, da improvisação ou de quaisquer das técnicas teatrais, a nível intuitivo, como experiências espontâneas e possíveis a todos. E quanto à espontaneidade, afirma:

A espontaneidade é um momento de liberdade pessoal quando estamos frente a frente com a realidade e a vemos, a exploramos e agimos em conformidade com ela. Nessa realidade, as nossas mínimas partes funcionam como um todo orgânico. É o momento de descoberta, de experiência, de expressão criativa. (Spolin, 2010, p. 4).

Assim, a ingenuidade, a criatividade e a inventividade aparecem para solucionar as questões apontadas no jogo, já que o jogador é livre para jogar, improvisar, criando assim um estado de alerta, a mobilização orgânica para o jogo, a espontaneidade na comunicação com o outro. Quando o ator/jogador aprende a se comunicar através do corpo e suas possibilidades, com pouco ou nenhum material em cena, como é o caso da improvisação, ele torna mais física a realidade teatral.

Diante do exposto, considero a prática teatral e artística na escola como movimento criativo cujo aprendizado significativo está no processo, muito mais que no produto, reconhecendo também a importância de um produto móvel, bem acabado e em constante transformação. Nesse sentido, o ato de improvisar reforça muito mais a importância de se observar o processo, em sua continuidade e o que resulta dele. Atualmente, a realidade educacional pede protagonistas integrados em processos que se completam nos produtos e produtos que revelam a significância dos processos para aqueles que neles atuam. Machado (2012, p.10), afirma a necessidade de discussões acerca das novas metodologias (work in process/trabalho em processo) que consideram o processo criativo o foco do desenrolar do trabalho:

Podem-se ter apresentações a cada aula, pois a lida entre professor-aluno não acontece na dicotomia entre processo-produto [...] aceitar, por assim dizer, o processo como produto demanda intimidade com esse modo de fazer Arte e de ler a infância e a juventude. (Machado, 2012, p. 10)

Os processos vivenciados pelos sujeitos nas oficinas de teatro propostas nesta pesquisa possibilitam o desenvolvimento de habilidades estruturadoras da personalidade, integradas à emoção e à cognição, no brincar, criar, inventar, fantasiar, dar existência a um universo imaginário, propor novas realidades, conhecer e compartilhar emoções, projetar-se em uma identidade social ou grupal mais fortalecida e, além, pensar o trabalho em processo para a aula de teatro e para a vida cotidiana.

Relaciono, novamente, escola e cotidiano como espaços unos, uma vez que há de se considerar o modo de ser e estar da criança como um todo, integral. Nessa perspectiva, as linguagens artísticas na escola de Ensino Fundamental, séries iniciais, tomam forma de eixos estruturadores, numa amplitude muito maior do que o fazer, o conhecer e o contextualizar:

De maneira brincante, sugiro imaginarmos uma Abordagem em Espiral em resposta a triangular: cultivar um modo de exercer o ensino da Arte, em especial a arte contemporânea, enraizado nas formas híbridas; trabalhar com a integração das linguagens artísticas [...] Assim, proponho: teatralidades, corporalidades, espacialidades e musicalidades. Quatro palavras-chave e no plural, como eixos, âmbitos que geram modos de ser e de estar: ser teatral; ser um corpo total; ser móvel, polimorfo, modelável: plástico; ser musical. (MACHADO, 2012, P.14)

Como afirma Machado (2012, p. 20), “a toada do rio pode ser também híbrida, ou seja, mistura [...] a dissolução das fronteiras nas artes”. Assim, ser teatral pressupõe o uso do corpo de modo integral e imaginativo (Figura 11); corpo e mente em estado alterado e pronto para o contato com o outro, numa estética relacional e afetiva com aquele tão diferente e tão igual.

Figura 11: Crianças “escutando com o corpo” a história do tapete voador no pátio da escola.



Fonte: Arquivo Pessoal

“Escutar com o corpo” é usar a imaginação e sentir até o vento no vôo do tapete. A maioria das crianças se atreve a brincar e a “fazer teatro”, conforme proponho nos encontros coletivos.

CAPÍTULO 3 – O CASO MATHEUS E OS OUTROS MUITOS CASOS DE AMOR

Início o Capítulo 3 com parte do artigo intitulado “O menino negro e seu traço: contribuições da arte nas relações entre os sujeitos”, no qual relato experiência vivenciada na escola onde atuo. A ele seguem os muitos outros “casos de amor” que é como defino as descrições das oficinas de teatro que coordenei com a turma hoje no 5º. Ano do Ensino Fundamental, tal qual aconteceram, considerando que toda a ação na escola é geradora de afetos entre sujeitos.

Em março de 2003 foi aprovada a Lei 10.639 que propõe novas diretrizes curriculares para o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana, para o reconhecimento desta como formadora de uma sociedade na qual os negros são sujeitos. Apesar da Lei, a relação de pertencimento a uma raça, a um povo que, inegavelmente, contribuiu para sermos a nação que somos hoje, é renegada na escola ou não abordada com a ênfase merecida. A Instituição Escola, voltada para a escolarização e não para a educação, não fala em um assunto vivenciado, cotidianamente, por meninos e meninas ali, sucumbindo ao dissabor de apenas suprirem expectativas outras, que não as suas próprias. É necessário falar sobre para fortalecer. A educação significativa precisa significar para quem a está recebendo, acolhendo na diversidade e não subestimando na diferença.

Sou arte-educadora, licenciada em artes cênicas e estou coordenadora na escola. Mantenho com as crianças uma “espécie” de relação cênico-pedagógica nos momentos da entrada, das refeições, das oficinas, dos intervalos, das intervenções e substituições de professores regentes quando necessário, tentando a proximidade com o universo escolar vivenciado por eles. Percebo suas potencialidades e fragilidades e, interfiro não só através do teatro, mas também pela música, pela dança e pelas artes visuais. A experiência que relato aconteceu com Mateus, mas poderia ter acontecido com Marcos, Ana, João ou Pedro. Tantas são as crianças que imploram para serem percebidas, notadas, celebradas no seu melhor, mesmo que a escola, atualmente, estenda muito mais o olhar para a direção contrária.

O menino é negro e pobre. Vive com a família em zona rural próxima à capital federal. Estuda em uma escola pública. Como muitos, ele é uma criança carente principalmente do afeto. Oriundo de um núcleo familiar desestruturado. Resumir o que vive o menino em quatro linhas é, sobretudo, delicado. Na escola, ele não é o melhor aluno. Tem baixo desempenho escolar, comportamento inconstante. Assim como o pai é calado, se esquiva. Geralmente se envolve em brigas e se recusa a fazer o que é proposto. Segunda sua professora, ele está à beira da marginalidade. Quase um caso perdido.

Assim, pela descrição do menino, acreditei mesmo que todas as tentativas de conquista-lo seriam em vão. Já nos encaminhávamos para o último bimestre e eu continuava sem acesso aquele que, até agora, era meu maior desafio. Amorosidade, atenção, conversas longas e afetuosas, conselhos, nada surtia efeito prolongado. Ele sempre voltava ao seu estado anterior, em que demonstrava estar sempre descomprometido com as atividades propostas.

Na escola, nós temos uma sala de leitura e audiovisual, onde os alunos tem acesso a filmes e vídeos. Com o mês de outubro chegando ao fim e, considerando que na instituição pelo menos noventa por cento dos alunos são negros, decidiu-se pensar em como desenvolver as ações para o mês que marca as comemorações institucionalizadas como da consciência negra. Esse pensar tardio é o que, infelizmente, acontece na maioria das escolas e não foi diferente na nossa. Assim, conhecemos virtualmente a, artista plástica Olinda Gil, criada em Moçambique. Assim, nascia o Projeto Africanidades, que oportunizava o contato virtual com a artista e a produção coletiva de pinturas africanas em grandes e velhas cortinas, descartadas e doadas, informalmente, pelo Ministério da Saúde. Transformadas em grandes painéis, elas representaram não só releituras de obras ou um pensar africanidades, mas constituíram-se também numa “espécie” de grito de liberdade de um determinado sujeito que vomitou seu potencial artístico como se gritasse por seu espaço no mundo.

O menino, a princípio, não queria participar. Era difícil para ele integrar-se. Mas, persistentes, conseguimos, ao menos, sua presença ali conosco, com o coletivo. Olinda Gil conversou com o grupo pelo *whatsapp* e enviou-nos um vídeo sobre a sua história, além das imagens de suas obras . Na etapa do fazer, disponibilizamos tintas, pincéis, as cortinas e cada turma produziu seu painel. Em determinado momento, o menino, timidamente, pegou o pincel e foi. Fez, pintou. Logo nossos olhos se espantaram, nossa alegria pela descoberta se fez luz. Mas tínhamos que manter sigilo, discrição, em razão das outras crianças. O menino negro, pobre, “à beira da marginalidade”, era um mago com os pincéis. Criou um guerreiro africano com um traço único (Figura 12). A marca dele. Oferecemos a ele um painel inteiro. O desafiamos e ele aceitou. Faria o trabalho nos horários vagos, para não causar problemas com os outros alunos. O menino se acalmou. O mês de novembro para ele foi o melhor. Um novo olhar para o menino.

No último dia do ano, houve uma exposição com os trabalhos da escola na Regional de Ensino. Os painéis do mês da consciência negra, que eram gigantes, foram bastante elogiados. O painel do menino era o destaque, assim como sua história. E toda vez que eu

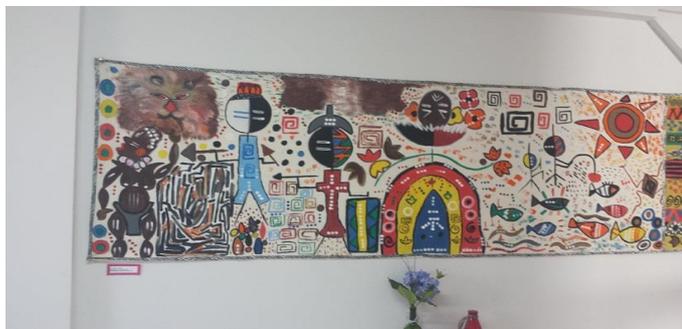
olhava para aquele guerreiro africano, relembrava a minha própria trajetória e pensava na daquele menino à margem.

A conquista do menino foi pela percepção de que ainda se podia fazer algo. A arte nesse sentido é uma ferramenta utilíssima. Conforme afirma Ana Mae Barbosa (2008, p.18) “a arte na educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual”.

No mês de novembro, por exemplo, percebi que o trabalho realizado foi interessante enquanto produção coletiva em artes visuais, mas não foi suficiente. Apesar dos filmes exibidos, das conversas informais sobre o assunto valorizando a cultura negra, das apresentações artísticas envolvendo dança, música e artes plásticas, o reconhecimento da identidade negra é complexo. Por maior que tenha sido o contato com a cultura africana, como o que foi proposto, ao findar novembro, com o passar da data, nos esquecemos de que muito mais do que um belo traço ou habilidade com os pincéis, temos no sangue e na vida o peso que nos cabe enquanto afrodescendentes. É preciso fazer mais que isso!

Abaixo, painel (Figura 12) que integra o Projeto Africanidades desenvolvido na Escola Classe Santa Helena no ano de 2014, pintado pelo menino.

Figura 12: Painel Projeto Africanidades / Escola Classe Santa Helena.

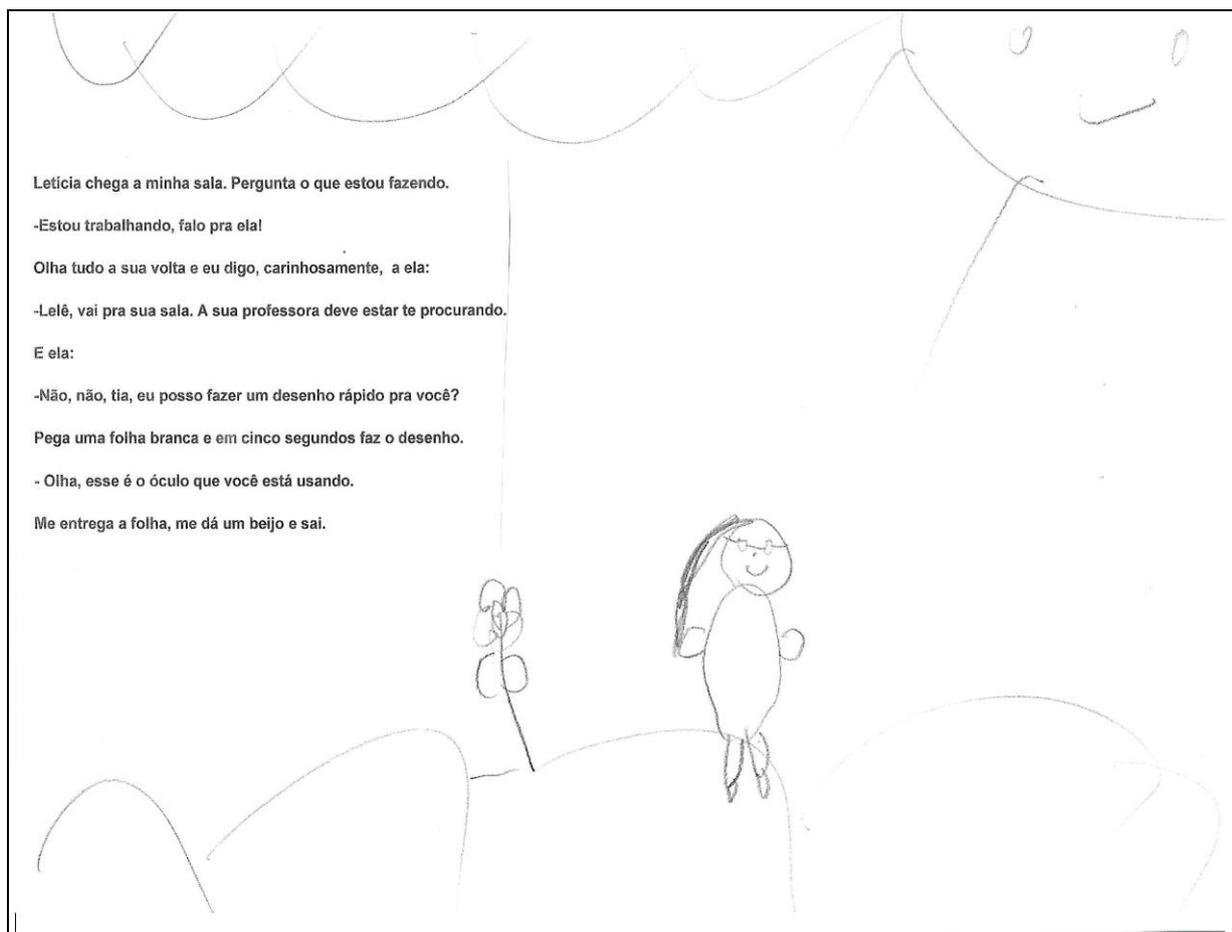


Fonte: Diretoria Regional de Ensino de Sobradinho.

O artigo acima citado foi apresentado no CONFAEB/2015 – Congresso Nacional de Arte Educadores do Brasil e nas discussões pós-apresentação, ficou evidenciado o quanto a prática artístico-pedagógica pode afetar os sujeitos, em via de mão dupla. A organização dessa prática, a partir da definição de objetivos pretendidos, da escolha de conteúdos a serem apreendidos pelos estudantes, da seleção das atividades e técnicas de ensino a serem desenvolvidas para a efetiva aprendizagem vai refletir o quanto aceitei deixar-me afetar pelo que vivencio no cotidiano escolar e o quanto acredito que as crianças são afetadas, além de apresentar a sistematização das escolhas, intencionais, na condução das ações voltadas para esses sujeitos.

Assim como Matheus, Letícia também expressou (Figura 13) o seu melhor através da arte, de um simples desenho, um traço. Letícia, 06 anos, é a irmã do meio de cinco irmãos. Filhos biológicos de pais já falecidos, usuários de crack, adotados por uma família de professores temporários que, numa atitude corajosa, os acolheu. Letícia tem acompanhamento psicológico, uma vez que apresenta, segundo os laudos, atitudes agressivas. A psicóloga da escola afirma que Letícia testa e afronta.

Figura 13: Desenho digitalizado de Letícia.



Fonte: Portfólio da coordenadora.

A mim, a menina emociona e me dá afeto. Mesmo que a vida para ela não se mostre tão fácil. Nessas horas, estar onde estou me parece uma grande benção, um grande presente.

Porque eu fazia do amor um cálculo matemático errado: pensava que, somando as compreensões, eu amava. Não sabia que, somando as incompreensões é que se ama verdadeiramente. (Clarisse Lispector).

Incompreensões são comuns na escola. Um espaço com tanta diversidade, tantas diferenças, tantos egos, expectativas e realidades distintas. Mateus citado acima soma-se a muitos outros casos de amor. Tem dureza no amor, dificuldade, desânimo, rotina, indiferença, dúvida. Mas tem uma grande dose de esperança no amor, de fé, de intuição, de milagre. De fato, sempre que paro para pensar no meu papel enquanto educadora, vejo o melhor lado, o das possibilidades. Assim, ilustro o início das descrições das oficinas teatrais ministradas pela perspectiva de Letícia, em desenho citado acima, que assim como Mateus, aparecem no cotidiano escolar, marcam, provocam, mobilizam, instigam e transformam o sujeito que está aberto a ser transformado. As oficinas, pensadas pela perspectiva de um olhar sensível, propunham mobilizar aqueles sujeitos abertos a pensar e repensar sua prática, sua vida, suas ações perante o outro.

A primeira oficina começou em 2014, sem maiores pretensões. Eu havia acabado de chegar à escola aquele ano e, como coordenadora, atuava com pequenos projetos, formação continuada e substituições de professores em sala de aula. Minha formação como arte-educadora me demandava atitudes fora de um contexto específico de atuação e assim, nos momentos da entrada, recreio e dentro das possibilidades, entrava em sala e propunha brincadeiras e jogos no intuito de melhorar a convivência. A professora Eliane, do terceiro ano, foi quem primeiro demonstrou o interesse de que eu entrasse em sua turma para trabalhar, especificamente, o teatro: jogos teatrais, experimentações e improvisação. Ela sempre manifestava o desejo de que sua turma pudesse ter tal atividade além das outras, propostas pela escola integral. Após as primeiras aulas, os alunos manifestaram também o interesse em estar comigo nesse contato, que ainda não se constituía em oficinas sistematizadas com um objetivo específico.

Em julho de 2014, com minha aprovação no Mestrado Profissional / ProfArtes da Universidade de Brasília, percebi que aquele era o caminho a ser trilhado, a ideia a ser defendida: a utilização da linguagem teatral, dos signos do teatro naquela faixa etária, a partir da escuta e da fala sensíveis, das narrativas dos sujeitos implicados em seu próprio processo de produção do sentido de ser no mundo. A seguir, as oficinas iniciadas em 2015 e agora sistematizadas, são descritas em sua íntegra, sob o ponto de vista da pesquisadora/participante e arte-educadora implicada com sua pesquisa.

Como afirma Zamboni (2006, p. 5) “a arte enquanto área do conhecimento humano abarca um amplo espectro de expressões e manifestações”. Arte e ciência complementam-

se em busca de entendimento. A ciência busca explicação em leis universais e a explicação artística é extremamente particular. Zamboni (2006, p.10) afirma que tanto a arte quanto a ciência tem características de experimento, busca, pesquisa:

Uma das características fundamentais da pesquisa é o grau de consciência e do pleno domínio intelectual do autor sobre o objeto de estudo e do processo de trabalho, mas com isso não pretendo negar a existência da força intuitiva e sensível contida em qualquer processo de trabalho, seja em arte, seja em ciência. (Zamboni, 2006, p. 10)

Zamboni (2006) também define a pesquisa como a busca sistemática de soluções que requer uma metodologia indicativa do caminho a ser trilhado, com uma finalidade específica. E afirma ainda que em qualquer pesquisa, seja ela científica ou artística, faz-se necessária a identificação de um problema. Compreendo, entretanto, que na arte, os problemas são de difícil identificação e, muitas vezes, precisam ser criados pelo artista/ arte-educador pesquisador. No caso desta pesquisa, de motivação trajetiva, as narrativas orais das crianças elencarão as questões a serem abordadas na prática teatral, não com o objetivo de identificar ou solucionar problemas emergentes, mas encaminhar a prática para possíveis reflexões, prioritariamente, como afirma Barbier:

A pesquisa-ação reconhece que o problema nasce, num contexto preciso, de um grupo em crise. O pesquisador não o provoca, mas constata-o, e seu papel consiste em ajudar a coletividade a determinar todos os detalhes mais cruciais ligados ao problema, por uma tomada de consciência dos atores do problema numa ação coletiva. (Barbier, 2002, p.54)

Assim, a vontade inicial da professora do terceiro ano era, prioritariamente, a de encaminhar o grupo a uma reflexão sobre o papel de cada um no contexto da sala, da escola, da vida cotidiana. E a vontade da pesquisadora era a de comprovar que tal reflexão pode ser estimulada pela prática teatral processual, a partir das narrativas dos sujeitos, em uma educação para o sensível.

O objetivo da educação é ensinar as novas gerações a construir casas. É preciso que as casas sejam sólidas, por causa da sobrevivência. Para isso as escolas ensinam a ciência. Mas não basta que nossas casas sejam sólidas. É preciso que sejam belas. A vida deseja alegria. Para isso as escolas ensinam as artes. É preciso educar os sentidos. (Rubem Alves, 2013)

De fato, uma educação da sensibilidade, dos sentidos, nos coloca em contato com o mundo, com a vida cotidiana, com o eu e com o outro com mais entusiasmo. O saber sensível e intuitivo próprio a cada um de nós necessariamente não deveria ser apartado do saber científico, inteligível, que se busca na educação formal, inserida nos processos de escolarização. Em verdade, o saber sensível afeta positivamente a todos que nele navegam. A primeira oficina de teatro que ministrei deu-me a percepção clara de que seria esse saber sensível que impulsionaria o voo, a descoberta, a abertura de novas possibilidades nas práticas teatrais que me propus a realizar com as crianças.

A aula se iniciou pelo alongamento, mesmo tendo sido informada pelos alunos de que tinham acabado de sair de uma aula exaustiva de educação física. O alongamento prepara o corpo e a mente, proporciona maior consciência corporal, flexibilidade, elasticidade, além de prevenir possíveis lesões quando nos movimentos mais bruscos nas aulas de teatro. Ao lado da sala, acontecia também uma oficina de capoeira, extremamente barulhenta, o que nos obrigou a interromper a atividade para trocarmos de ambiente.

No período da tarde funcionam as oficinas da escola integral, o que causa muita agitação. Evidentemente, eu tinha consciência de que haveria, pelo caminho, muitos obstáculos para enfrentar. De maneira geral, essa oficina de teatro seria só mais uma oficina dentre as demais oportunizadas pela escola de educação integral em tempo integral. Entretanto, para mim, tratava-se de atestar que o teatro e seus signos poderiam ser utilizados para a educação da sensibilidade, aproximando os sujeitos.

Quando mudamos de sala e conforme a solicitação dos alunos, não fizemos o aquecimento, em razão do cansaço e do pouco tempo que ainda restava. Propus, então, que as crianças sentassem e ofereci, a cada uma, um estojo com massinha (Figura 14).

Figura 14: Primeira oficina: construção de personagem com massa de modelar

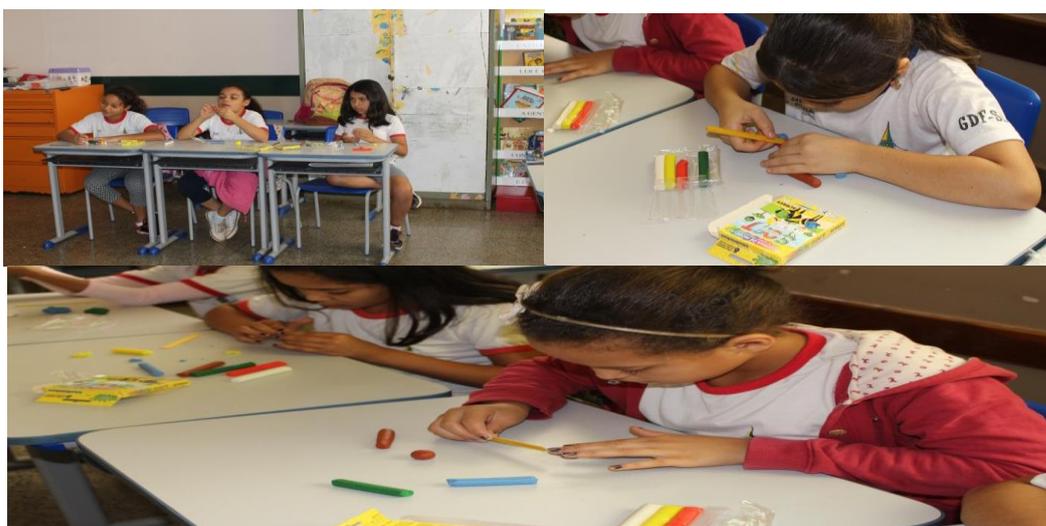


Fonte:

Arquivo Pessoal

A massa de modelar é um recurso lúdico pedagógico utilizado, principalmente, na Educação Infantil, objetivando a melhora da coordenação motora fina e estimulando a imaginação e o raciocínio, de forma divertida. Para o Quarto Ano do Ensino Fundamental, a decisão de utilizar tal recurso causou surpresa nas crianças, que tiveram a oportunidade de recordar o tempo em que usaram a massinha (Figura 15), nas etapas anteriores. Eles também questionaram a relação da aula de teatro com o recurso escolhido. O estranhamento inicial deu lugar ao desafio de construir, com as próprias mãos, o personagem, livremente, em formato grande, utilizando, se possível, toda a massinha. A proposta era “pensar” o personagem enquanto ele ia sendo construído. Pensar na história de vida dele, nas características físicas e psicológicas do mesmo. Foram dadas caixas padronizadas onde seriam guardados os personagens e as crianças poderiam levar para casa a massinha e a caixa.

Figura 15: Oficina de construção da personagem em massinha com as crianças.



Fonte: Arquivo Pessoal

Dado o estado geral das crianças, muito cansadas e o curto espaço de tempo, a opção pela massa de modelar (Figura 16) foi positiva e funcionou também como atividade de relaxamento.

Figura 16: Conversando e construindo com a massa de modelar.



Fonte: Arquivo Pessoal

Durante o processo, o grupo conversava sobre os aspectos que permeavam essa construção como cores, roupas, partes do corpo, sentimentos, emoções. Alguns tiveram dificuldades na atividade proposta e optaram por reproduzir personagens já conhecidos como o boneco de gelo Olaf, do desenho animado Frozen. Entretanto, quando perceberam que iam ser repetitivos em comparação aos colegas, recriaram na mesma ideia desse personagem.

Um aluno criou um personagem em formato fálico, sem mão, pés ou cabeça. Outros criaram mais de um personagem, salientando que era um casal. Após, aproximadamente, cinquenta minutos, encerramos a construção física do personagem e iniciamos as apresentações dos mesmos, em roda de conversa. Utilizando microfone e caixa de som, devido ao barulho ensurdecador na escola e a falta de projeção de voz de algumas crianças, cada um falava de seu personagem, resumidamente. As rodas de conversa, muito usadas na Educação Infantil, continuam sendo nas etapas subsequentes, facilitadoras de uma

escuta e uma fala sensíveis, num espaço de partilha de ideias. Para Warschauer (1993), é importante característica da roda de conversa:

“... reunir indivíduos com histórias de vida diferentes e maneiras próprias de pensar e sentir, de modo que os diálogos, nascidos desse encontro, não obedecem a uma mesma lógica. São, às vezes, atravessados pelos diferentes significados que um tema desperta em cada participante. Este momento significa estar ainda na periferia de uma espiral onde as diferenças individuais e as subjetividades excedem as aproximações” (p. 46).

Com a participação das crianças na roda, foi interessante como, a partir de um determinado instante, algumas histórias começaram a se entrecruzar. Uma aluna apresentou dois personagens, contando uma história de um encontro romântico no banheiro da escola. Em seguida, a outra emendou que sua personagem era a amiga que tinha promovido o encontro do referido casal. Cada personagem trazia uma característica como bonita, burra, feia, intrometida, entre outras, referendada pelo grupo. Observando o exercício acontecendo, percebi que muitas dessas características representavam as próprias crianças, as autoimagens e as formas como elas se enxergam e se portam perante o grupo.

A utilização do microfone também foi um recurso importante para trabalhar as diferenças de auto percepção no sentido imagem e som. A autonomia para a construção do personagem e a apresentação do mesmo foi total e contribuiu para a leveza do processo, que precisou ser interrompido dado ao esgotamento do tempo. As crianças e a professora combinaram que as apresentações deveriam continuar na próxima aula e que os alunos levariam os personagens para a casa e os trariam para a escola para tal continuidade. Acordamos também que seria permitido modificar os personagens que ainda não tinham se apresentado, reconstruir ou realizar novas criações e histórias.

Duas semanas depois, algumas crianças trouxeram suas caixas com os personagens, apresentaram e registraram suas histórias em folha de papel. Porém, houve grande dificuldade em falar novamente desses personagens criados na primeira aula. A proposta inicial se perdeu pela demora na sequência do trabalho.

O homem se recusa a ser o que é porque o que ele é é só começo, esboço, possibilidade, travessia. Não está agarrado ao lado da partida nem agarrado ao lado da chegada. É corda sobre o abismo sobre o qual o corpo se dependura. (Rubem Alves, 2013).

Em verdade, nós adultos somos ensaio. E ousou complementar Rubem Alves referindo-me à criança como o impulso do começo, a espontaneidade do esboço, a certeza da possibilidade e a coragem da travessia. E assim, a criança se faz obra, cena, espetáculo em expectativa de construção.

Quando adentra na escola, logo no início da manhã, ela, a criança, já traz consigo a potência do seu afeto, no sorriso, no abraço e nas palavras. Traz também a sua verdade: se triste, se alegre, percebe-se na hora. Traz o seu desejo ou não desejo de estar ali. Precisa ser estimulada, cativada, seduzida. É aqui que entra o brincar, o jogo, o faz de conta.

Depois das primeiras oficinas com massinha, optei por acolher através do jogo teatral. Em consulta ao fichário de Viola Spolin, escolhi dentre os vários jogos ali descritos, adaptar os mais interessantes ao meu público alvo, na intenção de ampliar a capacidade do diálogo, da tolerância e da convivência, fortalecendo o contato, além de apresentar as estruturas da linguagem teatral no jogo. Como afirma Spolin:

Jogos Teatrais, experimentados em sala de aula, devem ser reconhecidos não como diversões que extrapolam necessidades curriculares, mas sim como suportes que podem ser tecidos no cotidiano, atuando como energizadores e/ou trampolins para todos. Inerente a técnicas teatrais são comunicações verbais, não verbais, escritas e não escritas. Habilidades de comunicação, desenvolvidas e intensificadas por meio de oficinas de jogos teatrais com o tempo abrangem outras necessidades curriculares e a vida cotidiana (Spolin, 2012, p.20).

Assim, a aula se iniciou com o alongamento padrão. Em seguida, brincamos de estátua, com música. Depois, continuamos a brincadeira estabelecendo quem seria o líder no jogo do espelho. Caminhando pela sala, em duplas, uma criança deveria ser o espelho da outra, se movimentando em todos os planos e parando o movimento ao sinal da música. O jogo do espelho tem grande potência para estabelecer o contato entre os pares,

principalmente pelo olhar e pelo som. Como afirma Spolin (2012, p. 43), “espelho são exercícios de reflexo espontâneo e não de imitação”. Devem mobilizar a resposta interna plena e física ao outro, através da ação. É um exercício orgânico do estado de alerta do olhar, na percepção do movimento do outro que passa a ser eu.

Após, realizamos a dinâmica da confiança cega, na qual uma criança fecha os olhos e corre em direção a dois colegas que esperam e amparam o movimento. Os alunos adoraram tal exercício e relataram o quanto era difícil se jogar, cegamente, num movimento rumo aos colegas, pela falta de confiança. Foi divertida a consciência de que todos tinham tantos receios, até mesmo aqueles, geralmente, mais seguros de si. A partir do jogo cara a cara, cada criança escolheu um rosto e, deveriam criar, em 10 minutos, uma história perfil para aquele personagem. Como o tempo dado para o exercício foi curto, a construção foi rasa, pouco criativa, baseada nos aspectos visuais ali apresentados, sem elementos novos agregados no perfil de cada figura. A professora notou que, na maioria dos casos, as crianças relatavam seus pais ou conhecidos.

Em seguida, a professora dividiu os grupos em duplas e sorteou alguns adereços para as crianças que criaram dez cenas de acordo com os personagens que perceberam existir a partir daquelas peças de figurinos.

Tais cenas foram: Dois velhos conversando sobre como é envelhecer; Dois homens de negócios falando sobre trabalho; Duas amigas se preparando para o carnaval (Figura 17); Um papo entre um punk e um pagodeiro (Figura 18); Um fado, um cavalo e uma galinha numa fábula (figura 19); Duas bruxas más combinando maldades na escola (Figura 20); Duas mães cuidando dos seus bebês (figura 21); Dois contadores de histórias do teatro de bonecos; Dois caipiras conversando (Figura 22); Um papo entre uma patricinha e um nerd. Abaixo, algumas cenas:

Figura 17: Jéssica e Kathleen em cena: duas amigas preparando-se para o Carnaval.



Fonte: Arquivo Pessoal

A cena mostra Jéssica e Kathleen conversando sobre como fariam para brincar o Carnaval. Os outros alunos, atentos, escutam o diálogo.

Figura 22: Cristian e Ronan em cena: dois caipiras conversando.



Fonte: Arquivo Pessoal

A cena mostra Cristian e Ronan conversando como dois compadres que não se viam há muito tempo. Cristian e Ronan tem suas dificuldades: o primeiro apresenta características de dislexia e Ronan, novo no grupo, ainda não interage com todos.

Figura 20: Artur e Rafael em cena: duas bruxas más combinando maldades na escola.



Fonte: Arquivo Pessoal

Uma das cenas mais engraçadas e demoradas da oficina, Artur e Rafael encenam duas bruxas que fazem brincadeiras de gosto duvidoso na escola e utilizam, para a cena, elementos da própria sala de aula para construir seus repertórios de traquinagens. Despertou grande interesse dos alunos.

Figura 18: Pedro Josué em cena: conversa entre um punk e um pagodeiro.



Fonte: Arquivo Pessoal

A cena mostra dois personagens que foram eleitos em função de sua caracterização como representantes de dois grupos: o tocador de pandeiro ou pagodeiro, como denominaram as crianças e o cantor de punk rock.

Figura 21: Raiane e Ana Júlia em cena: duas mães discutindo sobre os cuidados com seus bebês.



Fonte: Arquivo Pessoal

A cena mostra Raiane e Ana Júlia discordando em relação aos cuidados que cada uma acreditava ser o correto com seus respectivos filhos, bonecas imaginárias enroladas em seus casacos de frio.

Figura 19: Janderson como o fadinho em cena: fábula da fazendeira, do cavalo, da galinha.



Fonte: Arquivo Pessoal

A cena mostra o fadinho Janderson, escondido em baixo da cadeira, esperando sua vez de atuar.

Em quarenta minutos, os alunos deveriam preparar as cenas e apresenta-las. Cada dupla ocupou um espaço diferente na escola, fora da sala de aula, com total autonomia. Utilizaram alguns recursos de figurino para a composição dos personagens. As duplas foram muito criativas e o momento da construção decorreu muito bem, com uma beleza estética em razão da autonomia das crianças, espalhadas pelos espaços da escola (Figura 23), absolutamente concentradas, em diálogo com seus pares para a construção das cenas.

Figura 23: Crianças preparam suas cenas em outros espaços da escola.



Fonte: Arquivo Pessoal

Para a construção das cenas, foram utilizados poucos recursos de figurinos e muitas coisas disponíveis da escola como carteiras, cadeiras, microfones, utensílios da cozinha. Pediram emprestadas as bolsas de professoras, óculos. Todos muito soltos, livres, porém, organizados em suas próprias ações para o trabalho proposto. As apresentações

foram muito satisfatórias e geraram interesse e atenção de cada um, como espectador de si mesmo e do outro.

Melhor é ter um único desejo que ter muitos. (Nietzsche)

Após as três primeiras oficinas de teatro, eu estava empolgada e certa de que meu único desejo era mesmo estar ali, fazendo exatamente aquilo. A primeira percepção foi a de unidade do grupo. Crianças naquela faixa etária podem produzir melhor quando entendem a essencialidade do coletivo, da união, da parceria. Aliás, em qualquer faixa etária, é muito mais interessante caminhar junto, compartilhando forças, opiniões, ideias.

A aula iniciou-se com o alongamento como de praxe. Como as aulas acontecem no primeiro momento da segunda-feira, todos estão muito ansiosos e agitados em razão do final de semana. No momento do aquecimento ativo, propus o exercício sensorial no qual todos deveriam imaginar uma bola. Adaptei o jogo que no fichário de Viola Spolin denomina-se Objeto no Espaço. Inicialmente de olhos fechados, deveriam imaginar-se segurando uma bola. Ao abrir os olhos e continuando com a bola na mão, deveriam jogá-la para cima e pegá-la. Quicar a bola imaginária no chão. Fazer embaixadas com a mesma. As crianças consideraram o exercício extremamente difícil. Guardaram a bola e, novamente de olhos fechados, deveriam imaginar-se segurando uma boneca. Meninos e meninas seguravam no colo um bebê imaginário.

Agora com os olhos abertos, cada criança deveria segurar seu bebê imaginário, alimentá-lo, trocar a fralda, leva-lo para passear. Na medida em que a professora relatava fatos ocorridos com o bebê imaginário, as crianças atuavam. A maioria das crianças, movidas pela ansiedade da não presença física da boneca, improvisaram com seus casacos de frio. Assim, brincavam e até criavam situações com seus bebês imaginários. Ao final do jogo, muitas não quiseram parar de jogar. Os exercícios com a bola imaginária e o bebê imaginário propõe estabelecer nas crianças conexões com elas mesmas e com o outro que joga e compartilha o mesmo espaço. De fato, conforme afirma Spolin:

As oficinas com objeto no espaço auxiliam a descobrir o eu interior... todos intuitivamente percebem, sentem a substância do espaço invisível como um fenômeno manifesto, real! O espaço (o desconhecido) torna-se visível por meio do acontecimento. Por meio da substância do espaço todos podem fazer novas trocas em liberdade, essenciais para jogar, comunicar, aprender e viver. (Spolin, 2012, p.42)

Em seguida, brincamos de “Comandante”, jogo no qual uma criança sai da sala e combina-se com outra no grupo que ela deve comandar os movimentos, em roda, nos planos alto, médio e baixo. A criança que saiu deve retornar ao círculo e descobrir quem está no comando dos movimentos. Foi um exercício de observação e atenção e, na maioria das rodadas, o Comandante se entregou, facilitando descobrir quem estava no comando.

Após, um jogo de cena com objeto e música. Dividi as crianças em cinco grupos e fiz os sorteios das trilhas sonoras representativas de terror, felicidade, tristeza, suspense e calma. Sorteiei os objetos: pandeiro, caixa de música, microfone, headfone e telefone. Propus que os mesmos criassem uma cena curta com aqueles objetos e as músicas. O tempo dado para a criação da cena foi de aproximadamente trinta minutos. Os grupos ocuparam espaços distintos na escola para criarem suas cenas. É um momento rico, esteticamente bonito, no qual as crianças saem, em grupos, da sala de aula e em outros espaços, constroem sozinhas as cenas.

Considero esse momento o mais importante das oficinas que proponho pela autonomia que se evidencia no trabalho em grupo, no qual as crianças decidem todos os detalhes do processo de criação. Definem-se os papéis de cada um no grupo, por total afinidade aos personagens. É também quando surgem as dificuldades decorrentes das decisões coletivas, mas essas são sanadas pelas crianças. Geralmente chegam a um consenso ou, se mesmos contrariados, acatam pela maioria. Nessa atividade, em decorrência dos desentendimentos, percebi cenas rasas e muitas dificuldades em aliar a proposta da cena com a trilha sonora. A maioria dos grupos preferiu narrar as cenas, ao invés de representá-las. Houve também muitos desentendimentos entre eles, falta de consenso e entrosamento.

Essencial também é a conversa informal, em roda de conversa (Figura 24), sobre o processo de criação, as dificuldades encontradas no trabalho em grupo.

Figura 24: Roda de conversa com as crianças após a IV Oficina de teatro.



Fonte: Arquivo Pessoal

É o momento onde eles se escutam e onde a professora sempre coloca a essencialidade da percepção e o respeito à necessidade do outro no teatro, que pode colaborar para que as crianças se relacionem melhor com os colegas, a partir das diferenças que venham a surgir na brincadeira organizada do jogo teatral.

As crianças dessa turma, particularmente, gostam de ser desafiadas (Figura 25) e, por mais que expressem sua insatisfação no decorrer do percurso, sempre terminam as oficinas de teatro desejando mais experiências.

Figura 25: Escutando o outro em roda de conversa.



Fonte: Arquivo Pessoal

E mesmo com todas as desavenças geradas, eles relatam que se sentem fortalecidos enquanto turma, na escola, em outros momentos em que precisam atuar coletivamente. O maior desafio para essa faixa etária, é o efetivo escutar dos sujeitos, atentos, em estado alterado do corpo calmo, pronto para acolher a narrativa do outro. Assim, a professora considerou importante distribuir para cada aluno um diário de campo onde os alunos devem anotar as impressões positivas e negativas de cada aula.

Digo que o pensamento é um sentido mágico porque ele tem o poder de chamar à existência coisas que não existem e de tratar as coisas que existem como se não existissem. E é dele que surge a grandeza dos seres humanos. O pensamento nos dá asas, ele nos transforma em pássaros. (Rubem Alves, 2013.)

O pensamento é o impulso para o voo. As crianças são pássaros livres. Dê a elas alimento para a alma, para os sonhos e alçarão voos longos e atrevidos. Acredito ser possível, como educadora sensível, alimentá-las com afeto, respeito à autonomia necessária as suas escolhas; escuta e olhar atentos para uma orientação proativa.

A aula V iniciou-se com o alongamento, como de costume. Para o aquecimento ativo, propus a dinâmica do espelho, também já realizada anteriormente, como potencial exercício para estabelecer a conexão entre os pares. As duplas deveriam mover-se conforme a música um diante do outro. As duplas foram numeradas para identificar quem determinaria o movimento em cada rodada. É um jogo que requer atenção ao outro, ritmo na movimentação com música, foco no movimento e na parada da música. Nesse momento, foram trabalhados também os planos alto, médio e baixo do movimento.

Para complementar, propus que, através de mímica, representássemos nomes de filmes. A mímica é uma das formas de comunicação humana, normalmente conhecida como a arte de expressar os pensamentos e/ou os sentimentos por meio de gestos e, dentro das artes cênicas, o estudo da ação física do homem em seu meio. Assim, dividi a turma em dois grupos e fizemos uma competição. Viola Spolin, em seu Manual de Instrução - Jogos Teatrais, aponta o caráter negativo da competição, que “pode alimentar astúcia, manipulação, violência e/ou defesa.....valores pessoais são distorcidos pela necessidade de vencer”. (Spolin, 2012, p. 41). Entretanto, considero que a competição, quando bem orientada e, reforçados os objetivos específicos do jogo, pode ser benéfica para o fortalecimento do espírito de equipe, da parceria, do grupo.

Os alunos consideraram complexa a brincadeira, ficaram envergonhados e pediram ajuda a professora para criarem as possibilidades. Algumas crianças, decepcionadas por não terem conseguido se expressar, brigaram com outras, no momento do jogo. Ao final de cada proposta é que vislumbravam como poderiam ter feito os movimentos. Perceberam, após, ter sido desnecessário tanto stress em razão de uma brincadeira. Foi uma oportunidade de naturalizar o perder ou ganhar, as diferenças individuais e as formas de expressão de cada sujeito inserido na brincadeira.

Em seguida, apresentei o Baú de Figurinos aos alunos. Chapéus, máscaras, roupas e adereços diversos, representativos de personagens. Ajudei-os, para amenizar possíveis divergências de opiniões, na distribuição dos figurinos e adereços, de acordo o número de crianças, depois de conversa informal com eles para estabelecer o onde, o quem e o quê. Após, pedi para as crianças criarem uma única história, com a participação de todos os personagens. Pedi que eles preparassem a cena, na sala de Leitura, em aproximadamente 30 minutos. Na sala de aula, demarquei, com fita durex colorida, o espaço cênico, com entrada, saída, centro, frente e fundo, a fim de delimitar a ação dos atores e espectadores. Quando terminaram os ensaios, chamei as crianças e expliquei a dinâmica da marcação de palco, dando mais 10 minutos para a preparação do espaço com objetos de cena. Improvisaram dois tronos com cadeiras no centro da sala. Mesas para uma sala de reuniões. Após o tempo de ensaio das crianças no espaço cênico, entrei na sala para posicionar-me como espectadora da cena única com a participação de todos os alunos.

Enfim, iniciou-se a apresentação da história na qual todos os personagens são definidos pelas crianças. Contada por uma narradora, que se colocou na entrada do palco (espaço cênico), ela apresenta o reino mágico com seus dois representantes. Rei e Rainha contornam o espaço cênico e entram pela frente/centro do palco, posicionando-se, ambos, nos tronos. Passam pelos dois soldados, posicionados na entrada do palácio. A narradora continua sua fala apresentando um viajante, de bigode e gravata, que pede uma reunião com o rei sobre os roubos que vinham acontecendo. Encaminham-se todos para a tal sala de reuniões, contornando os espaços no palco, como se caminhando por um grande palácio. Decidem fazer uma grande festa, na qual recebem os outros personagens, denominados por eles, como as duas dançarinas, um mágico, duas fada, uma galinha, um burro, um cachorro, um velho, dois mascarados, um feiticeiro, um padre, um palhaço e um músico. Os personagens ocupam o espaço cênico de forma equilibrada. A narradora entoa suas falas no tempo apropriado e as crianças desempenham os papéis na medida em que ela narra a história. A festa está animada, com várias apresentações das Dançarinas, do Mágico e do Palhaço quando chega a Morte. Ela, que não foi convidada, lança sua magia, escurecendo todo o reino. A Morte entra e todos parecem assustados. Ela vai embora e todos, preocupados, pensam no que fazer. Saem de cena. Entra o viajante e o feiticeiro solicitando uma audiência com o Rei. Expõe seu plano e assim, acontece outra festa no reino. Dessa vez, a Morte é convidada. Durante a festa, o feiticeiro lança seu feitiço que mata a morte e livra o reino do mal. Todos festejam e acaba a história.

Impressionante como os alunos ocuparam o espaço cênico, fizeram as entradas e saídas dos personagens na história, marcaram bem o tempo da narração e da ação dos personagens em tão pouco tempo. Segundo eles, a inspiração foi o filme “Malévola” para criar a história, que precisava ter todos os personagens atuando juntos. Consideraram que os desafios foram o tempo curto para a preparação da cena, os desentendimentos de alguns pelos papéis que queriam representar e a imposição, em certos momentos, da narradora, que assumiu a posição de coordenação/direção do grupo. Identificaram como muito positiva a utilização dos recursos de figurinos e adereços para a construção dos personagens. A autonomia dada ao grupo foi circunstancial para que o processo resultasse em tanto entusiasmo por todas as crianças que pediram que a aula fosse repetida.

Como espectadora, fiquei encantada. Minha participação na concepção da cena foi pequena e, mesmo assim, eles realizaram a proposta com maestria. Nesses momentos, penso que a função do professor é mesmo a de tão somente orientar. O processo de construção foi todo das crianças que, às vezes, precisam do adulto apenas para norteá-las nas deficiências de comunicação entre seus pares, quando ocorrem. Acredito também que a autonomia dada a eles foi fundamental. Fazê-los perceber de que são capazes sozinhos, podem decidir e, principalmente, são ouvidos e considerados em suas opiniões, em suas falas, em seus anseios e necessidades tem sido essencial nas oficinas de teatro. O tamanho do meu encantamento foi tanto que não tenho nenhuma imagem registrada desse espetáculo. O registro se deu, apenas, em nossas memórias e em nossos corações, pois lembramos, eu e o grupo, até hoje, o quanto foi bom assistir e fazer. Acredito mesmo que nesse dia, viramos pássaros (Figura 26)!

Figura 26: Gaivota no telhado, preparando o vôo.



Fonte: Arquivo Pessoal

Penso que assim como as gaivotas, as crianças preparam-se para o vôo, estimuladas pelas relações que estabelecem com seus pares, em sua vida cotidiana.

Ferramentas e brinquedos não são gaiolas. São asas. Ferramentas me permitem voar pelos caminhos do mundo. Brinquedos me permitem voar pelos caminhos da alma. Quem está aprendendo ferramentas e brinquedos está aprendendo liberdade, não fica violento. Fica alegre, vendo as asas crescerem... (Rubem Alves, 2013.)

Depois da última oficina, da última valsa aos meus ouvidos, da certeza de que era esse o caminho a ser seguido, estávamos nós, brincando o jogo de papéis a partir da construção de personagens e percebi que, esteticamente, nos faltava uma das ferramentas que complementaríamos o brinquedo, o jogo: a maquiagem cênica. No teatro, a maquiagem é parte da composição do espetáculo, é um instrumento fundamental que auxilia na criação do personagem e na transformação estética dos atores. Assim, decidi dedicar dois momentos da brincadeira a essa ferramenta que, em nossas oficinas, seria um complemento interessante e para muitos, inédito em sua utilização.

A aula VI iniciou-se com o alongamento básico e o aquecimento ativo proposto para a observação e percepção entre os pares, a partir das dinâmicas do espelho e a brincadeira da estátua, utilizando expressão facial e corporal, planos alto, médio e baixo, sem música, ao comando da professora. Nas aulas anteriores, foram exaustivamente abordados elementos como figurino e adereços e as crianças relataram como estes eram facilitadores na caracterização, que é o processo de construção de um personagem em todas as suas dimensões ao longo de uma narrativa.

Nesta aula, as crianças foram orientadas, inicialmente, a pensar a maquiagem cênica como um recurso importante e complementar que, aliado à iluminação, faz toda a diferença na visualidade da cena no espaço de atuação ou palco. Em conversa informal, falamos sobre o assunto e, para ilustrar o tema, foram apresentadas algumas maquiagens cênicas em folha impressa. Eram makes de palhaços, bichos, pinturas de rosto infantis, rostos transformados pelos recursos de sombra e luz, makes assustadores, maquiagens que aumentavam ou diminuíam traços nas faces, enfim, vários exemplos (Figuras 27 e 28).

Após o primeiro contato com as imagens apresentadas, propus que, em trios, as crianças escolhessem a imagem que mais lhes era interessante e que recriassem um make no rosto de um colega. A escolha do quem seria o modelo, deixando seu rosto ser pintado pelo colega, não foi fácil. Nesse sentido, os exercícios com o intuito de estabelecer a confiança no parceiro, feitos no aquecimento do início da aula, ajudaram muito. Depois da escolha, começaram a maquiar. Não havia espelhos para que aquele que estava sendo

pintado acompanhasse o trabalho dos colegas, o que exigia, cada vez mais, a confiança no outro. Entretanto, havia a imagem inicial que, de certa forma, direcionava os trabalhos.

Figura 27: Crianças maquiando a partir de um modelo.



Fonte: Arquivo pessoal.

A imagem mostra os alunos, com os modelos em mãos, fazendo sugestões aos colegas maquiadores e, acalmando a tensão daquele que estava sendo maquiado.

Figura 28: Crianças maquiando a partir de um modelo.



Fonte: Arquivo Pessoal

A maioria das crianças estava, naquele momento, utilizando materiais inéditos como pancakes, lápis de olho, rímel, sombras coloridas, pinturas de rosto, geralmente manuseadas pelo professor (Figuras 29 e 30). Nesse sentido, como relataram

posteriormente, a aula se tornou muito interessante e inovadora para eles. A professora apenas acompanhou o processo, orientando somente quando solicitada.

Figura 29: Crianças maquiando a partir de um modelo pronto.



Fonte: Arquivo pessoal.

Homens e mulheres se dividiram entre maquiadores e maquiados. Algumas meninas tinham mais habilidade e conhecimento sobre os itens da maquiagem e, a maioria dos meninos, tinha o seu contato com o material pela primeira vez.

Figura 30: Crianças maquiando a partir de um modelo pronto.



Fonte: Arquivo Pessoal.

Quando terminaram a maquiagem, as crianças foram orientadas a se dirigirem ao Baú de Figurinos e Adereços para complementarem a caracterização do personagem, na construção a ser apresentada para o grupo (Figura 31).

Figura 31: Crianças maquiadas e caracterizadas de acordo com os personagens sorteados.



Fonte: Arquivo Pessoal

Na avaliação, todos reconheceram a efetiva contribuição da maquiagem na construção do personagem e também salientaram o quanto tinha sido difícil, porém prazeroso, a realização do trabalho em grupo (trios).

Na segunda etapa da aula, que aconteceu uma semana depois da primeira etapa, também iniciada com alongamento e o mesmo aquecimento ativo proposto anteriormente, os alunos receberam folhas com o traço do rosto desenhado e foram desafiados a criar, inicialmente no papel e, depois, no rosto do colega, uma maquiagem cênica para o personagem (Figuras 32, 33 e 34).

Figura 32: Modelo de rosto para criação da maquiagem



Fonte: Google/Internet

A todos os alunos foi dado o modelo de um rosto vazado, aparentemente unissex, para que eles pensassem a maquiagem no papel, inicialmente.

Figura 33: Crianças construindo a maquiagem no papel.



Fonte: Arquivo Pessoal

A cena mostra Maria Fernanda e Jamile decidindo sobre como fariam a proposta da maquiagem no papel.

Figura 34: Crianças construindo a maquiagem no papel.



Fonte: Arquivo Pessoal

Os alunos tiveram mais dificuldade com a criação livre proposta na segunda etapa. Muitos precisaram desenhar muitas vezes até conseguirem identificar uma possibilidade. Desta vez, o trabalho foi em duplas. As duplas também tiveram dificuldade em decidir quem seria o maquiador e o modelo. Muitas crianças se desentenderam com o seu parceiro no decorrer do processo. Elas não se arriscaram muito, trazendo propostas de makes singelos, mantendo-se numa zona de conforto e facilidade. Poucos conseguiram desempenhar,

fielmente, o que propuseram no papel. Entretanto, dessa vez, mais familiarizados com o material, decidiram-se sozinhos como dariam andamento ao trabalho iniciado, quais produtos usariam, cores, enfim, colocaram-se com mais autonomia. A única exigência da professora foi a criação inicial no papel e, após, no rosto. Só uma dupla não conseguiu fazer o desenho e fez a make diretamente no rosto. Essa dupla construiu um guerreiro indígena e utilizou a expressão facial da raiva para caracterizar o personagem, enfatizando o quanto estavam frustrados com o processo proposto, na avaliação do trabalho (Figuras 35 e 36).

Figura 35: Eudes e Janderson criando a maquiagem no papel e no rosto.



Fonte: Arquivo Pessoal

A cena mostra Eudes maquiando Janderson, depois de muita discussão dos dois sobre como e o que fariam.

Figura 36: O guerreiro indígena pronto.

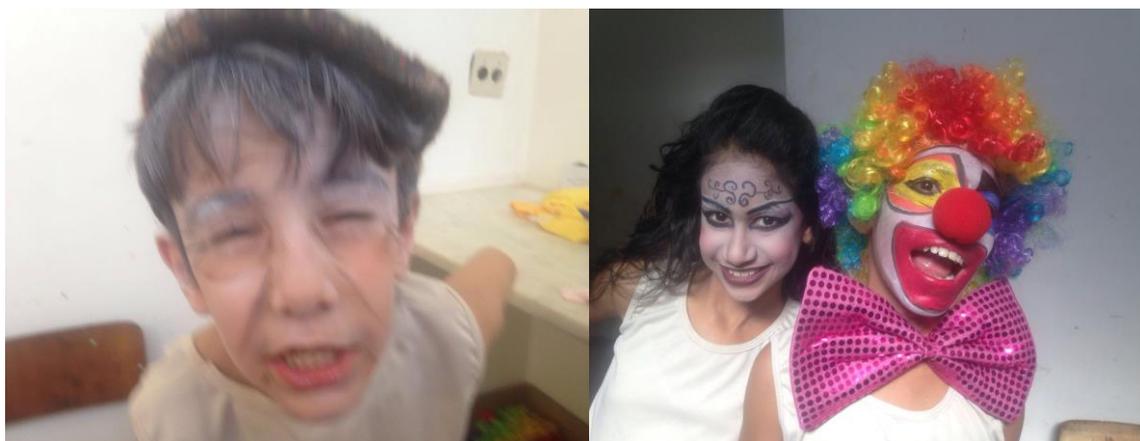


Fonte: Arquivo Pessoal

Nesta avaliação, todos salientaram o quanto foi prazeroso, porém muito mais difícil e que, no final, nem pensaram numa construção de personagem de forma integral, mas apenas na caracterização. O relato das crianças apontou também a experiência como

bastante agradável, apesar do curto espaço de tempo. Mencionaram a falta de colaboração de alguns membros da turma e o ato de maquiar como algo difícil e complicado, em razão, principalmente, da necessidade de agradar o outro. Após esta etapa e finalizando as oficinas do primeiro semestre letivo, os conceitos de figurino, adereço, maquiagem cênica, espaço cênico, palco, espectador, ator e personagem, foram trabalhados exaustivamente e pela percepção da professora, foram bem assimilados (Figura 37). Entretanto, há a necessidade de persistir no trabalho para que o conceito “construção de personagem” seja internalizado, entendido como um processo que, muito mais que material e estético, se dá numa espécie de caracterização interior, na qual corpo, voz, modo de falar, de andar, enfim, ajam a favor deste personagem. Para essas crianças, não vejo melhor forma de trazer esse conceito à tona do que através da observação e da percepção de si mesmo e do outro, a partir das suas próprias histórias, narrativas.

Figura 37: Algumas maquiagens cênicas para o espetáculo teatral ao final do processo.



Fonte: Arquivo Pessoal

De fato, o resultado desta oficina específica apareceu no processo de construção dos personagens no momento espetáculo teatral, já que as próprias crianças, com a ajuda das professoras, fizeram suas próprias maquiagens, entendendo a importância de tal ferramenta na proposta da cena.

A timidez é o mais vulgar de todos os fenómenos. O que há de mais vulgar em todos nós é termos medo de sermos ridículos. (Fernando Pessoa).

Inicio esse caso de amor referindo-me aos tímidos. Vale lembrar que sempre fui tímida. Por essa razão, minha primeira formação acadêmica foi estritamente técnica. Gostava de livros, não de pessoas. Não me via ridícula. Então percorri novos rumos. Tornei-me educadora. Mas só de fato fui uma quando me coloquei em exposição, me doeí, assumi-me humildemente tão ridícula quanto qualquer outro ser humano no mundo.

As crianças são elas mesmas na maioria das vezes. E também, na maioria das vezes, se espelham nos adultos. Mas os adultos evitam parecer ridículos, o que denota alguma fragilidade. O medo do ridículo, do inexistente, do que o outro vai pensar começa, cada vez mais cedo, a rondar a criança-adulto, tão brutalizada que anda a vida cotidiana inserida no universo infantil.

O teatro (Figura 38) muda o sujeito, possivelmente. Transforma a relação que ele tem consigo mesmo, sob o ponto de vista do discurso. Ora, não sou eu, é o personagem, construído por mim, que ora, sou eu. Aconteceu comigo. E tenho presenciado grandes avanços individuais com crianças que mal conseguiam se expressar, se expor, falar em público em tom audível. Crianças que mal conseguiam parar, aquietar-se para ouvir, atentas. No teatro, o medo do olhar do outro passa a ser a possibilidade de vivenciar o outro olhar, tanto para o ator quanto para o espectador.

Figura 38: Apresentação de teatro na escola para alunos e professores.



Fonte: Arquivo Pessoal

A aula VII iniciou-se com a proposta do alongamento, muito combatida pelo grupo, já muito agitado e ansioso pelas próximas atividades. A professora explicou a importância do alongamento para a aula de teatro, na qual o corpo e a voz estariam sendo potencialmente utilizados e a falta do aquecimento poderia gerar desconfortos posteriores. Assim, começamos a alongar as partes do corpo e um aluno ficou a cargo da contagem do tempo.

Em seguida, o aquecimento da voz e do corpo, com o exercício do ratatatata, inédito e muito motivador. As crianças geralmente aderem às novas propostas com vigor. Em seguida, fizemos o jogo do espelho, com a escolha dos pares pela professora, e, por isso, muita resistência já que muitos, inicialmente, apontam o desejo de não trabalhar com um ou outro colega. Expliquei que no teatro todos precisam estar abertos e propus que, naquele momento, esqueceríamos as questões pendentes, uns com os outros, e faríamos o exercício, o que aconteceu sem maiores transtornos. O aquecimento ativo com o boneco de posto cujo objetivo era a consciência corporal foi exitoso.

No jogo do espelho, eu participei fazendo dupla com a Acsa, a aluna mais tímida da sala. Dessa vez, não foi necessário dar os comandos porque à medida que eu ia jogando com a minha parceira, os outros alunos faziam com seus pares. Acsa, que geralmente apresenta muitas dificuldades em razão da timidez, acompanhou os meus movimentos. No momento em que ela deveria estar comandando, ela inicialmente se intimidou. Repetia que não conseguia e não sabia o que fazer. Mesmo assim, diante de qualquer movimento dela, eu a acompanhava. Ela foi percebendo que mesmo relutando, já estava fazendo os movimentos. Assim, a partir dessa percepção, foi desenvolvendo outros movimentos e o exercício com ela fluiu consideravelmente.

Então, preparamos a sala para a contação de histórias, em roda e a proposta era eu conto, você conta, começando a contação pela professora. Levei um saco com meus objetos pessoais, escolhidos para a história intitulada “Botas”, onde narro o mistério verídico em torno da minha papagaia Caetana. As crianças visivelmente se emocionaram ao ouvir atentamente a história e, ao ver a foto de Caetana, perguntaram maiores detalhes sobre o acontecido. De fato, todas as oficinas realizadas até então tiveram como meta o alcance, a partir das diversas narrativas das crianças, sejam elas escritas, corporais ou imagéticas, das narrativas orais sistematizadas dos alunos, a contação das histórias deles, por eles mesmos. O pontapé inicial, com a exposição da professora, havia sido dado. A disposição física dos alunos, em roda, olhos nos olhos, num mesmo plano é sempre um desafio para crianças nessa faixa etária, geralmente ansiosas pela fala e com pouco hábito da escuta. As rodas de conversa, geralmente utilizadas no momento final das oficinas, para uma avaliação informal sobre o acontecido, quando meio e quando efetivamente entendidas pela potência

de sua finalidade, fazem fluir efetivamente a escuta e a fala sensível entre os sujeitos que se propõem a estar abertos para o exercício.

Em seguida, o aluno Eudes, que trouxe vários livros infantis, contou sobre um emprego de sua mãe no qual a mesma ganhava livros e trazia para ele. Uma história curta em que ele não mostrou muito interesse em contar, mas o fez apenas para cumprir com a proposta que foi pedida para a oficina de contação de histórias. Em seguida, Kathleen mostrou uma pequena caixinha de joias que ganhou quando era bebê e contou sobre o dia em que ganhou o anel e a pulseirinha, guardados naquela caixinha. Contou que a mãe tinha o hábito de arrumá-la para sair sempre usando os acessórios e relatou o dia em que ela, ainda bebê, pôs a pulseirinha na boca, quase engolindo-a. Contou a reação da mãe e toda a história relacionando as joias ao seu tempo de bebê. Todos os alunos ouviram atentamente a história. Em seguida, o aluno Rafael contou sobre uma queda que sofreu, trazendo um pedaço da cerâmica de onde caiu. Foi uma história curta, também para cumprir a proposta da aula. Apesar da dificuldade em projetar a voz, falar alto e claro, Rafael usou sua comicidade para contar o ocorrido e prendeu a atenção dos colegas. Em seguida, a aluna Jamile mostra um vestidinho e conta sobre o mesmo, comprado pela mãe quando ela ainda era bebê. Também apresentou uma história curta. Em seguida, Raiane mostra a sua boneca, bem envelhecida e a apresenta como a preferida. Conta sobre a sua infância com ela, desde quando ganhou-a de presente até agora, suas relações com a mãe e os primos, os momentos em que, muito pequena, dava banho de lama na boneca, subia em árvores com ela, entre muitas outras histórias. Contou quando um primo, percebendo seu afeto pela boneca, a escondeu e ela ficou dias sem sua companheira de brincadeiras. Relatou que já teve outras bonecas, mas aquela era a sua preferida, porque trazia lembranças das muitas coisas vividas. Em dado momento, Raiane se emocionou e quase chorou relatando as histórias, mostrando-se verdadeiramente conectada com o que contava.

Com todos muito emocionados com a história de Raiane, encerramos a aula com a avaliação oral das histórias contadas por cada aluno. Percebi o quanto é difícil trabalhar a escuta numa turma na qual as crianças são muito ativas, críticas e dinâmicas. Foi difícil para eles, no primeiro momento, fazer essa aula de teatro cuja proposta era ouvir atentamente o outro. Gostam muito mais das dinâmicas corporais, dos jogos ativos e das construções de personagens e cenas, conforme relataram alguns alunos. Mas expliquei a eles que a etapa do trabalho agora eram as narrativas orais e o quanto era importante que eles pudessem ouvir e serem ouvidos pelos colegas, contando as histórias. Principalmente reforcei com eles a ideia de que qualquer um tem e pode contar histórias.

A vida segue acontecendo nos detalhes, nos desvios, nas surpresas e nas alterações de rota que não são determinadas por você. (Martha Medeiros, 2008.)

Como a vida, as oficinas de teatro surpreendem, afinal somos todos humanos e se nos colocamos abertos, criamos expectativas e anseios para afetar e sermos afetados pelo outro. Daí vem as surpresas, os desvios, as alterações de rota e caminhos. Mas enquanto educadora, eu sempre acredito no melhor resultado de uma experiência vivida, se sob o signo do afeto, da afetividade, do amor e da amorosidade. Essa aula era a segunda sobre narrativas, a partir de objeto pessoal para estimular a fala e a escuta sensível. Assim eu esperava, mas não foi assim que aconteceu. Na verdade, tornou-se o marco da escolha do grupo em estar ali e o entendimento de que mesmo aquém das expectativas individuais e coletivas, o importante é o estar junto.

A aula iniciou-se com o alongamento, mesmo a contragosto das crianças. Afinal, já não era a primeira vez que pediam para pularmos esta etapa. Em seguida, os aquecimentos de voz e de corpo, além do aquecimento ativo do boneco de posto e jogo do espelho. O jogo do espelho apresentou-se bem efetivo para a interação do grupo naquela etapa do processo.

Após, organizamos a sala para as contações de história e a professora, na dinâmica do eu conto você conta, começou a contar a sua história. As crianças estavam muito agitadas e dispersas e ao perceber tal condição, decidi que a minha história precisava ser muito interessante para chamar a atenção delas. Fui contando e, num dado momento, o aluno Pedro Josué abaixa as calças, já que estava usando um short por baixo da calça, e começa a caminhar pela sala, simultaneamente a minha contação. Todos os alunos começam a rir e direcionam sua atenção para ele. Ao perceber que a minha história não os interessava, humanamente, parei, recolhi as coisas e saí da sala, afirmando a eles que só fazia sentido a oficina de teatro se eles estivessem realmente interessados. Embora meu comportamento leve a compreensão de que houve chantagem emocional com as crianças, no momento da minha retirada da sala, entendo que o resultado pedagógico foi positivo e tal atitude foi condizente com a proposta da pesquisa-ação na qual o meu papel, em nenhum momento, pode intervir impositivamente.

Como professora, evidentemente que fiquei muito decepcionada, já que havia preparado a aula e a história que eu contava, de certa forma, trazia questões pessoais que eu gostaria de compartilhar com eles. Eles perceberam a minha decepção e, após cinco minutos, todos os vinte e um alunos estavam chorando, na porta da minha sala de coordenação, pedindo para que eu voltasse e retomasse a oficina. Eu voltei e após

conversarmos sobre o ocorrido e, devido ao tempo já esgotado da aula, encerramos as atividades naquele dia. Ficou claro, para as crianças, o quanto aquela oficina era importante para mim e o quanto eu estava ali, me importando muito com a qualidade das relações estabelecidas em um grupo ao qual eu também pertencia. Ficou claro para eles, segundo as palavras das crianças, o quanto eu me importava com cada uma delas e o quanto eu queria mesmo ouvi-las. Naquele momento, após o ocorrido, fortaleceu-se nos sujeitos, de forma geral, um vínculo afetivo, de amor e de querer estar junto naquela atividade. Eles todos disseram, posteriormente, que temeram que eu, professora, não mais voltasse a ministrar as oficinas. E eu temi que eles, alunos, diante da minha fragilidade aparente, pusessem a perder todo o trabalho. Equívoco meu. Só Pedro Josué, o aluno que abaixou as calças, não se aproximou de mim após o ocorrido naquele dia. Ele estava visivelmente sem graça comigo e com os colegas. Depois do ocorrido, a relação mudou positivamente. Nós, crianças e professora, éramos mais do que nunca sujeitos da experiência. Larrosa (2010) fala sobre experiência na educação, considerando-a “mais existencial (sem ser existencialista) e mais estética (sem ser esteticista)” e afirma que “a experiência é o que nos passa, o que nos toca, o que nos acontece”. Assim, somos todos sujeitos da experiência:

Esse sujeito que não é o sujeito da informação, da opinião, do trabalho, que não é o sujeito do saber, do julgar, do fazer, do poder, do querer. [...] Em qualquer caso, seja como território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial. (Larrosa, 2002, p. 24)

A própria metodologia da pesquisa que escolhi, a pesquisa-ação, me obriga como pesquisadora a implicar-me, a envolver-me com o meu sujeito e, neste caso, tanto educandos quanto educador são e estão profundamente afetados pelo hábito da observação atenta e da escuta sensível que a experiência da prática teatral propõe no seu antes e no seu depois. Daí a necessidade de um método qualitativo que exige o olhar de equivalência ao outro nas ciências humanas, essencialmente ciências de interações entre sujeito e objeto de pesquisa. O método é o caminho prático da investigação e a metodologia é a discussão dos métodos. Neste caso, a metodologia não se faz por meio das etapas de um método, mas se organiza pelas situações relevantes que emergem do processo.

Brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem. (Carlos Drummond de Andrade.)

Fileiras não são rodas. Nas rodas se enxergam os olhos, Nas fileiras, as nuças. Por isso, o teatro brinca com a roda, com a conversa, com o olhar, com o lúdico e o singular da criança dentro de cada um.

A aula IX iniciou-se com uma nova proposta de alongamento, cantado, para tentar mudar a rotina tão criticada pelas crianças que não gostam dessa etapa do processo. O alongamento cantando a música “A cobra não tem pé”, exige dinamismo à medida que propomos a mudança das velocidades. Foi muito bem aceita pelas crianças que repetiram o exercício em outros momentos além das oficinas.

Em seguida, fizemos o aquecimento de voz e como aquecimento ativo, propus a corrida de índios, na qual as crianças, de seis em seis, deveriam sair em fila da sala, organizar-se e voltar correndo em fila. Os alunos que ficaram devem acertar a ordem da fila de índios. Proposta dinâmica e, por mais que tenha gerado algumas desavenças, já que todos queriam a vez de adivinhar, foi muito bem aceita pelo grupo. Na verdade, eles estavam saudosos das brincadeiras que ocorriam com muito mais frequência nas etapas que antecederam a das narrativas.

Em seguida, propus o jogo do desenho e, dividindo a turma em dois grupos, preparei uma série de palavras para cada grupo, onde um representante iria demonstrar, através do desenho, as palavras a serem descobertas pelo grupo. Gerou competição entre as crianças, mas, apesar disso, foi um momento de descontração válido. Fizemos ainda um jogo de palavras no qual um saco com várias palavras passava por cada criança, em roda, e ao sortear essa palavra, cada uma deveria utilizá-la para continuar a contar uma história já começada.

Depois, dividi a turma em trios e propus que eles contassem uma história em um minuto. Dei a eles 15 minutos para preparem algo e, ao final desse tempo, eles deveriam se apresentar em um minuto. Os alunos detestaram essa dinâmica. Eles tinham histórias para contar, mas precisavam de mais tempo. Como eu interrompia as histórias após um minuto, eles ficaram muito frustrados e, após cada grupo perceber que não podiam atender à regra, nem quiseram continuar o jogo. Muito importante para o grupo a percepção de que a oficina proporciona momentos legais e outros não tão legais, como disseram os alunos.

Enfim, o momento da contação de histórias, onde começo contando brevemente sobre a minha experiência ao ouvir a apresentação da Orquestra Sinfônica de Brasília, no dia 07 de setembro e as sensações com a música, o tempo e as pessoas. Chamou-me a atenção o comentário de uma criança sobre como eu transformava tudo em história. Em seguida, o aluno Eudes mostra uma casa de lego que ele construiu e conta a história do brinquedo e de sua relação com a mãe, sempre demandada a acompanhar as etapas da construção dessa casa de lego, mas nunca com tempo disponível para o filho. Em seguida, Rafael conta sobre uma viagem que fez ao sítio de seu avô e relata uma pescaria em que ele, acompanhado do avô e do pai, pescam algo misterioso. Apesar de não projetar a voz e não pronunciar as palavras com clareza, a história de Rafael é rica em comicidade e prende a atenção dos colegas. Em seguida, o aluno Arthur narra brevemente sobre uma toalha que está com ele nos momentos mais importantes de sua vida. Arthur improvisou sua contação, já que não havia trazido nada para mostrar aos colegas. A aluna Jessica também improvisou contando sobre o short que usava, salientando que era o mesmo da aula em que ocorreu o incidente narrado na oficina anterior. Ela narra o medo que teve pela possibilidade de não nos reunirmos para a oficina de teatro. No momento da contação de Jéssica, todos os alunos me abraçam e reafirmam a vontade de continuar as oficinas. Passada a emoção do momento, o aluno Pedro Josué, sempre muito resistente, manifesta o desejo de contar sobre as fotos que trouxe, apresentando para a turma o irmão menor. Contou sobre o bebê e sobre o dia em que ele, estando pronto para ir para a escola, teve suas roupas todas molhadas pelo xixi do irmão. Em seguida, a aluna Raiane conta uma história sobre a amizade, relatando a construção dos seus afetos na escola e homenageando ao final a melhor amiga e o melhor primo que também é colega de sala. Ao final, avaliamos oralmente como havia sido a aula e encerramos o encontro. Ao final, avaliamos oralmente como havia sido a aula e encerramos o encontro.

As conversas em roda, quando nos olhamos nos olhos, escutamos o outro, atentos, são muito nutritivas do afeto coletivo e produzem, por sua vez, uma vontade latente de tratar de outros assuntos do cotidiano na escola. São essenciais para a manutenção da unidade do grupo. Muitos foram aqueles que se aproximaram no teatro, mesmo que nos outros momentos na escola não tem o hábito de estar juntos.

A criança que fui chora na estrada.
Deixei-a ali quando vim ser quem sou.
Mas hoje, vendo que o que sou é nada,
Quero ir buscar quem fui onde ficou. (Fernando Pessoa)

Conforme afirma Viola Spolin (2012, p. 47) “jogar muitas vezes traz uma compreensão intuitiva que, ao “deixar acontecer”, libera o processo, a energia em movimento se dissolve em transformação”. Percebo que as crianças adoram jogar o jogo de desempenhar papéis. Nesse jogo, é possível perceber-se a si mesmo e aos outros, atuando no presente, inspirado a partir da experiência física, intuitiva e inventiva. A proposta desta oficina era o pensar o onde, o quem e o quê na condução para o mundo exterior de ambiente, relacionamento e atividade.

A aula X iniciou-se com o alongamento e o aquecimento de voz e de corpo, a partir da música “A cobra não tem pé”. Em seguida, para a interação do grupo, propus que nos sentássemos em roda para o jogo dos sentimentos. A regra do jogo era sortear os sentimentos: medo, alegria, tristeza, nojo e raiva; utilizando uma bola, cada jogador, na sua vez, relatava a primeira palavra que viesse a sua cabeça sobre aquele sentimento, localizando-o na escola. Esse é um jogo muito potente que desperta o interesse da fala até por aquele aluno mais resistente em se expressar.

Em seguida, no jogo do onde, os alunos se dividiram em grupos e distribui folhas grandes para a construção do “onde”, que assim se dividiu, de acordo com a proposta das crianças: uma Cozinha (Figuras 39 e 40), um Hospital (Figura 41), uma Sala de aula (Figuras 42 e 43) e uma Casa (Figuras 44 e 45). Para a produção do ambiente/cenário permitiu-se usar quaisquer recursos disponíveis tais quais colagens de revistas, desenhos, pinturas com tinta guache. Esse foi um trabalho demorado que gerou grandes discussões para as melhores escolhas do grupo, conversas extensas, acordos entre eles e divisão de trabalho. Foram duas aulas inteiras para a atividade que demandou principalmente a consciência da importância das ações e decisões coletivas.

Abaixo, algumas imagens:

Figura 39: Crianças no jogo do onde construindo uma cozinha.



Fonte: Arquivo Pessoal

A cena mostra Janderson e Rafael decidindo quem seria o cozinheiro e o que preparariam para o jantar na cozinha que construíram.

Figura 40: Crianças no jogo do onde construindo uma cozinha.



Fonte: Arquivo Pessoal

A cena mostra o grupo desenhando e colando recortes de revistas para os detalhes da cozinha que construíram. O grupo composto só por meninos comentou sobre as dificuldades de pensar a cozinha como um espaço além das refeições.

Figura 41: Crianças no jogo do onde construindo um hospital.



Fonte: Arquivo Pessoal

O aluno Cristian observa o cenário no papel enquanto outros dois alunos buscam recortes para colagem no espaço construído.

Figura 44: Crianças no jogo do onde construindo uma casa.



Fonte: Arquivo Pessoal

As meninas dividiram bem as tarefas e decidiram que cada uma desenharia uma parte da casa.

Figura 45: Crianças no jogo do onde construindo uma casa.



Fonte: Arquivo Pessoal

O grupo composto só por meninas se referiu a construção da casa dos sonhos para definir os espaços que desejavam desenhar.

Figura 42: Crianças no jogo do onde construindo uma escola.



Fonte: Arquivo Pessoal

As meninas desse grupo discutiram também as funções dos sujeitos que compunham o ambiente, já que desenharam a sala de aula como espaço principal da escola.

Figura 43: Crianças no jogo do onde construindo uma escola.



Fonte: Arquivo Pessoal

As crianças, durante a construção do onde, do ambiente, do cenário proposto por cada grupo, deveriam “ir pensando” e conversando sobre o quem, ser que se mostraria naquele cenário, por meio das atitudes. Portanto, era o pensar quem ocuparia a escola, a casa, o hospital e a cozinha, já inventando também o quê, a ação de cena, a atividade. Nesse sentido, a proposta era não de criar um enredo, uma história ou dramaturgia, mas pensar na atividade entre os jogadores que definem o quem e o onde. A partir desse “pensar”, cada membro do grupo deveria se enxergar ali, estabelecendo cada qual o seu papel naquele jogo. Cada objeto que surgia, cada detalhe era exaustivamente discutido pelas crianças no grupo. Nas divergências, quando solicitavam a minha intervenção, eu orientava que a ideia era a conversa, o consenso, o acordo e o trabalho em grupo, sem perder o foco no jogo e nos três referenciais do quem, onde e o quê. A instrução era sempre de que os parceiros joguem com outros parceiros, nos quais conteúdos e relacionamentos de personagens transformam-se em relações em transformação. A inventividade e a criatividade destacaram-se mais quando as crianças propuseram desenvolver os personagens em função dos cenários e listaram, em verbos, as ações pensadas. Na terceira aula dessa série de oficinas do jogo do onde, quem e o quê, as crianças relataram e interpretaram as ações, contracenando com o quadro/cenário, encerrando a atividade. Em função da ausência de muitas crianças, já que estávamos em período de reposição de aulas, a avaliação final do trabalho ficou comprometida. Mas percebi que havia valido a pena a proposta pela possibilidade, novamente, da escuta, da conversa, do contato, permeado de tanta inventividade no brincar, no jogo.

Qualquer caminho leva a toda parte.
Qualquer ponto é o centro do infinito.
E por isso, qualquer que seja a arte
De ir ou ficar, do nosso corpo ou 'spr'rito,
Tudo é 'stático e morto. Só a ilusão
Tem passado e futuro, e nela erramos.
Não há 'strada senão na sensação
É só através de nós que caminhamos.
(Fernando Pessoa)

Decidi leva-los ao teatro. Nada melhor do que vivenciar de perto tudo o que falamos desde que as oficinas começaram. Conseguir o transporte, os ingressos para um espetáculo no turno matutino, as autorizações das famílias de cada criança e o aval da escola foram etapas preliminares para alcançar o feito. Muitos ali nunca tinham estado, efetivamente, em um teatro de verdade. Acreditei ser importante e necessário que retomássemos as aulas a partir dessa experiência. A turma, modificada já que as férias e o recesso escolar marcaram a saída de muitos da escola, assim como a chegada de tantos outros, precisava ter também a oportunidade de estar junto enquanto grupo fortalecido pela convivência em um espaço fora da escola. Assim, antes de sairmos, conversei com eles e enfatizei que ali nós éramos mais que uma turma, um grupo de teatro (Figura 46).

Figura 46: Grupo de teatro dos alunos do 4º. Ano no ônibus, a caminho do Teatro dos Bancários.



Fonte: Arquivo Pessoal

Na chegada ao Teatro dos Bancários (Figura 47 a 49) nos posicionamos para assistir ao espetáculo. O Palhaço, adaptação livre da obra de Selton Melo pelo ator/diretor Fernando Fernandes, contava a história do circo que chegava a uma cidade para apresentar-se e o palhaço, após fazer suas palhaçadas, viu-se cansado da profissão decidindo abandoná-la para, posteriormente, retomá-la. A peça traz o palhaço no circo interagindo com a platéia, o malabarismo em tecido e com bolas, músicas e instrumentos de percussão.

Figura 47: Chegada no Teatro dos Bancários.



Fonte: Arquivo Pessoal

As crianças que foram pela primeira vez ao teatro se reuniram para foto oficial na chegada ao espaço.

Figura 48: Crianças aguardando início do espetáculo.



Fonte: Arquivo Pessoal

Após a escolha dos lugares, a ansiedade das crianças misturava-se à expectativa do início do espetáculo.

Figura 49: Espetáculo O Palhaço no Teatro dos Bancários



Fonte: Arquivo Pessoal

Após a apresentação, os atores receberam as crianças no palco (Figura 50) para uma conversa sobre o processo de criação do espetáculo e os signos teatrais presentes no mesmo e convidaram a todos a conhecer o camarim (Figura 51) e os espaços cênicos ali existentes. Ao final, as crianças vivenciaram a oportunidade de estar em um palco de verdade (Figura 52).

Figura 50: Crianças em roda de conversa com atores do espetáculo.



Fonte: Arquivo Pessoal

Os atores responderam a várias perguntas das crianças sobre os elementos cênicos observados na perspectiva de fazedores e espectadores.

Figura 51: Crianças conhecendo o camarim.



Fonte: Arquivo Pessoal

Após a conversa pós-espetáculo, os alunos foram convidados a conhecer as dependências físicas do teatro e posaram para foto no camarim.

Figura 52: Crianças ocupando o palco após o espetáculo.



Fonte: Arquivo Pessoal

O reconhecimento e a familiarização com o espaço “teatro”, a experiência com a fruição da obra, a observação atenta, in loco, dos elementos e signos tão comentados nas oficinas foi essencial para o despertar da vontade de um fazer teatral enquanto produto. Mesmo reconhecendo a importância do processo vivenciado, os pequenos atores manifestaram o desejo de mostrar as pessoas do que se tratava o “nosso” teatro. Partimos,

pois, a refletir sobre o que gostaríamos de apresentar ao grande público, ao espectador. Nós, até ali, éramos espectadores de nós mesmos. Nesse sentido, os vinte e dois alunos, em uníssono, nomearam-se como um grupo de teatro: Os vinte e três contadores de histórias (Figura 53).

Figura 53: Logomarca criada por Ayla Gresta para o grupo de teatro dos alunos do quinto ano.



Fonte: Arquivo Pessoal

Questionei sobre a quantidade, afinal eles eram vinte e dois. Responderam, também juntos, que eu, pesquisadora/arteducadora/participante também fazia parte, integrava o grupo. Diante de tal afirmação, só me coube investir e acreditar na ideia de que além do processo, tínhamos um produto, inicialmente não pensado, mas, agora, desejado, coletivamente. Afinal, os processos pautados pela escuta sensível tendem a ser, sempre, surpreendentes. Avante!

Ainda que eu falasse línguas, a dos homens e a dos anjos (...)
Se eu não tivesse amor, eu nada seria.
Primeira Carta de São Paulo aos Coríntios, Cap. 13

A descrição da última etapa de montagem está repleta de puro amor. Motivados pela visita ao Teatro dos Bancários (Figura 54), as crianças manifestaram o desejo de apresentar, na escola, o resultado do processo vivenciado nas oficinas de teatro.

Figura 54: A alegria das crianças no retorno do Teatro dos Bancários.



Fonte: Arquivo Pessoal

Inicialmente, essa não era a proposta da professora que sempre considerou muito maior a relevância do e no processo, sem sequer cogitar a necessidade do produto. Quando me procuraram e pediram, após cinco segundos de reflexão, aceitei na hora. Afinal, meu coração cheio de amor, de afeto, de crença na competência e legitimidade das crianças e percebendo-as tão alegres naquele momento, não resistiu.

Durante dois encontros pensamos sobre o que queríamos mostrar para aqueles que não compartilharam o teatro conosco. A primeira cena foi ideia minha, inspirada em uma experiência pessoal com o teatro no primeiro semestre do ProfArtes, com a professora

Clarice Costa, na disciplina Fundamentos do Teatro. Uma cena onde todos se aquecem, se alongam, interagem uns com os outros, treinam seus textos, montam o cenário, ao som de uma música em ritmo rápido. O início do que vem pela frente.

Em seguida, as crianças lembraram da importância de incorporar o grito de energia, utilizado durante todo o processo, no início de cada oficina. Propus que elas interpretassem a professora e os alunos. Observar o olhar das crianças performando a professora mostrou-me a dimensão criativa dos sujeitos que me observam e captam, com riqueza de detalhes, o modo como me coloco diante deles.

Sugeri, portanto, que eles abordassem também as dificuldades de interação enfrentadas no decorrer do processo. Muitas vezes, uns não queriam alongar, outros não queriam aquecer. Um não queria realizar o exercício de dupla com o outro. Outros não queriam estar no mesmo grupo que uns. Desavenças, impaciências, brigas foram recorrentes. E sempre quando aconteciam nós parávamos tudo e íamos para a roda de conversa ou fazíamos algum jogo teatral para sanar a questão ou, pelo menos, trazê-la à reflexão. Assim, propuseram uma discussão entre professor e aluna sobre a resistência e a necessidade de refletir a respeito. Sugeri que a aluna Maria Fernanda Souza, uma das mais resistentes a tudo que era proposto, fizesse tal cena, acompanhada de Jéssica, outra aluna bem questionadora.

Propus também para os alunos que muito mostraram sua “veia cômica” uma cena com palhaços. A palhaçaria, como é conhecida essa arte, humaniza por tratar diretamente com os mecanismos do riso e do choro. Sobre o termo, afirma Santos:

“[...] foi utilizado como uma forma de se produzir o palhaço, a partir de alguns elementos externos: figurinos, maquiagem, nariz, gestos, palavras e gags. [...] é possível perceber o conceito de palhaçaria como composto por todos os elementos relacionais, sendo o texto ou técnicas suportes para sua ação (Santos, 2014, p. 18).

A Palhaçaria exige uma técnica apurada e, nesse sentido, previ que necessitaríamos de uma oficina específica sobre o assunto com algum especialista. Essa oficina aconteceu depois, com presença da atriz/palhaça Ana Flávia Garcia, que direcionou os alunos e deu sugestões úteis para o desenvolvimento da cena. As crianças optaram por uma cena gestual, sem falas, com trilha sonora.

Como em todas as oficinas o foco foram as narrativas, as crianças decidiram, em grupo, quais histórias iriam contar. A primeira contação escolhida foi a “Festa Maluca”, encenada na quinta aula (V) com grande sucesso. Deveríamos então adaptá-la para que todos do grupo estivessem na cena. Decidiu-se também que, para dar mais agilidade e

graça a proposta, cada personagem teria sua trilha sonora, a ser escolhida pelo grupo. Depois, a contação era em torno de uma menina e sua boneca. Nesta cena, trataríamos da questão da inveja, do ciúmes e outros sentimentos. Os alunos ainda sugeriram que eu contasse a história na qual narro um fato real acontecido comigo, em idade escolar, também envolvendo uma boneca. E por último, a contação da história da fazendeira e seus animais, encenada na segunda aula (II) e relatada no diário de itinerância da aluna Mayra (ver página 33 desta dissertação), que atualmente já não integra o grupo. Nesse sentido, sugeri que eles falassem, na cena, dos outros vários colegas ausentes que participaram do processo de ensino-aprendizagem de teatro.

A construção coletiva do texto para a montagem foi processual e contínua, considerando que, nos ensaios, percebemos necessidades de melhorias em cada cena. As crianças encontraram-se muito motivadas pela autonomia que têm nessa produção de sentido do espetáculo. Nesta etapa, obtive ajuda de outros sujeitos como a professora Gizelia Lima, como diretora e preparadora de elenco. Ela também esteve nos ajudando com as coreografias e com a empostação da voz, já que são vários os momentos em que dançamos e cantamos. O cenário também foi manipulado pelas crianças que trouxeram, a partir de suas ações, os elementos visuais que compuseram cada cena. A cargo da iluminação esteve Zizi Antunes e da cenografia, Ayla Gresta. Um espetáculo híbrido, com a presença de todas as linguagens artísticas: dança, música, artes visuais e teatro. Um espetáculo pedagógico de um grupo de vinte e duas crianças que se autointitularam “Os vinte e três contadores de histórias”. Incluir a mim foi reconhecer, amorosamente, a semelhança. Eu sou semelhante ao meu sujeito e, por esse princípio, comumente defendido por sociólogos e etnólogos, reitero laços estreitos entre a pesquisa e a ação; o pesquisador e o ator; a teoria e a prática; o particular e o geral. Sobre o papel do pesquisador, Barbier afirma que:

O pesquisador desempenha, então, seu papel profissional numa dialética que articula constantemente a implicação e o distanciamento, a afetividade e a racionalidade, o simbólico e o imaginário, a mediação e o desafio, a autoformação e a heteroformação, a ciência e a arte. (Barbier, 2002, p. 18)

Percebo, nitidamente, o quanto estou implicada como pesquisadora e como sujeito aberto a afetar e ser afetado por outros sujeitos e disposta a “servir de instrumento de mudança social”, como afirma Barbier (2002, p. 53), já que como educadora, principalmente, preciso ser a mudança que desejo no processo educativo amoroso.

De repente do riso fez-se o pranto
Silencioso e branco como a bruma
E das bocas unidas fez-se a espuma
E das mãos espalmadas fez-se o espanto.
(Trecho do Soneto da Separação, de Vinícius de Moraes).

Ah! Os ensaios! São o teste, a exceção a regra, a quebra, a separação, o amadurecimento, a tormenta e a resistência. Necessária atenção ao momento mais crítico do processo, quando preciso manter a postura sensível adotada desde o início da pesquisa, mas também preciso ser objetiva, acertiva para a obtenção do resultado, do produto. É possível, entretanto, não é fácil. As oficinas deixam de ser o “lugar de conforto” criado pelas crianças na escola. Mas elas gostam de ser desafiadas, expostas. O espetáculo, ideia deles, cresceu a tal ponto que decidimos fazê-lo no Teatro de Sobradinho. Tínhamos pouco tempo para ensaiar utilizando um espaço diferente daquele já ocupado. Íamos nos aventurar além da nossa sala de aula. Assim, iniciamos os ensaios (Figura 55 a 60) das cenas na escola, muitas vezes na sala de aula, em razão da dificuldade do traslado para o Teatro de Sobradinho ou da ocupação de outro espaço maior na instituição, até a apresentação do espetáculo para os outros alunos e os pais dos atores. Abaixo, cenas dos ensaios na escola e no Teatro de Sobradinho:

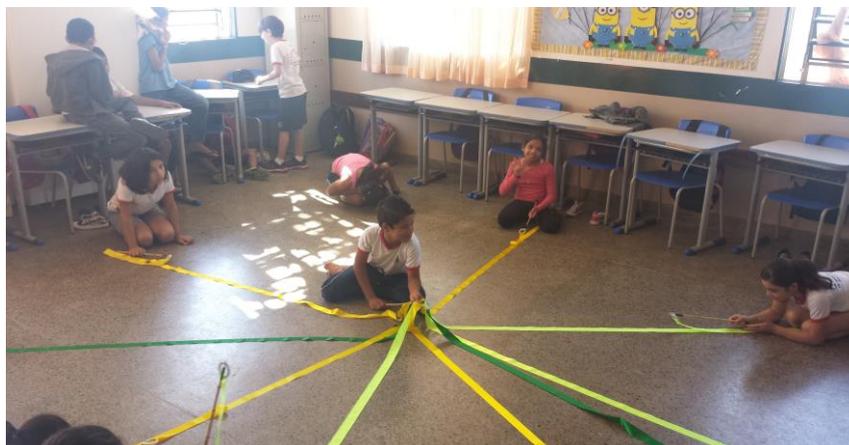
Figura 55: Ensaio com a preparadora de elenco Gizelia Lima no pátio coberto da escola.



Fonte: Arquivo Pessoal

A cena mostra o treinamento realizado na escola e coordenado pela professora Gizelia para empostação/projeção de voz e postura corporal.

Figura 56: Ensaio da coreografia na sala de aula.



Fonte: Arquivo pessoal

A cena mostra o ensaio da coreografia das fitas em sala de aula, único espaço disponível, com o aluno Janderson, ao centro, definindo quem começaria a sequência dos passos.

Figura 57: Ensaio da coreografia das fitas no Teatro de Sobradinho.



Fonte: Arquivo Pessoal

A cena mostra Jessica e Viviane realizando parte da coreografia das fitas em ensaio no Teatro de Sobradinho.

Figura 58: Ensaio com a preparadora Gizelia no Teatro de Sobradinho.



Fonte: Arquivo Pessoal

Professora Gizelia em conversa inicial motivadora com o grupo, solicitando concentração e seriedade para o início dos ensaios.

Figura 59: Ensaio com a dinâmica da boneca no Teatro de Sobradinho.



Fonte: Arquivo Pessoal

Preparação dos atores para a cena da boneca, com dinâmica de sensibilização em roda.

Figura 60: Ensaio da cena da menina e da boneca no Teatro de Sobradinho.



Fonte: Arquivo Pessoal

Os próprios alunos fazem ajustes na cena da boneca e sugerem a participação de outros atores para melhoria do que foi proposto.

Todos os alunos queriam estar em cena. Alguns tiveram dificuldade de concentrar-se, outros tiveram dificuldade em projetar a voz. Uns são tímidos demais, outros afoitos demais para participar. Contudo, a unanimidade deles quis simplesmente estar no processo, fazendo parte. Autores como Olga Reverbel, por exemplo, acreditam que o teatro não deve ser realizado no formato de espetáculos, em função da expectativa que geram nas crianças e nos espectadores. Entretanto, há de se afirmar que o espetáculo montado na escola é pedagógico, lúdico, com função didática, para o desenvolvimento da criatividade, inventividade, espontaneidade, imaginação, expressão, observação, percepção e interação entre os pares, tornando-se uma poderosa ferramenta para o desenvolvimento social, intelectual e cultural do aluno.

3.1 ESCUTA SENSÍVEL: LIÇÕES E IMPRESSÕES EM RODAS DE CONVERSA

A minha maior tristeza foi quando meu avô morreu, ano retrasado. Porque ele tinha me prometido que, quando eu fizesse dez anos, me levaria para Portugal. Pedro Josué, aluno da oficina.

Essa foi uma das falas do aluno Pedro Josué, em 07 de março de 2016, durante jogo das emoções, em roda de conversa com o grupo. O menino da imagem, de braço levantado (Figura 61), geralmente alegre, quando nos contou o que o deixava triste, emocionou.

Figura 61: Pedro Josué e Arthur em uma das oficinas propostas.



Fonte: Arquivo pessoal.

As rodas de conversa são uma ferramenta fantástica na produção de dados a partir do hábito da escuta sensível. No caso desta pesquisa, tem sido utilizada todas as vezes que percebo a necessidade de resgatar o efetivo contato entre os pares inseridos no grupo disperso. As crianças da faixa etária abordada ainda tem muita dificuldade em concentrar-se para ouvir o outro, tão agitadas e cheias de energia que estão. O ouvir, escutar, torna-se um exercício difícil, mas se praticado constantemente, pode se tornar hábito que estimula a fala sensível. A própria disposição física dos sujeitos nas rodas, onde o contato visual, olhos nos olhos, se encontra nivelado, estabelece no grupo a conexão necessária para a escuta, que desperta o desejo da fala, essenciais para a ação sensível educativa. Proporcionam momentos como o descrito acima, no qual alunos como Pedro Josué, sempre ativo, inquieto, porém reservado em suas falas, compartilha com o grupo seu sentimento em

relação a algo tão particular e encontra, como retorno, a escuta e o diálogo atento com seus pares. Acredito na estimada contribuição das rodas de conversa na construção da unidade do grupo, necessária ao pleno desenvolvimento da prática teatral proposta, como também, faço desta uma prática pedagógica essencial no meu contato com as crianças no ambiente escolar. Nesse sentido, considero que o diálogo construído representa o pensar e o falar de “[...] indivíduos com histórias de vida diferentes e maneiras próprias de pensar e de sentir, de modo que os diálogos, nascidos desse encontro, não obedecem a uma mesma lógica” (WARSCHAUER, 2002, p. 46). Assim, perceber Pedro Josué, João ou Antônio como sujeitos “do seu pensar”, garantindo-lhes, em acordo com o grupo, o respeito ao direito de serem ouvidos e se expressarem, é essencial na condução da roda. Conforme afirma Warschauer (2002, p. 47), a roda de conversa “[...] é uma construção própria de cada grupo. [...] Constitui-se em um momento de diálogo, por excelência, em que ocorre a interação entre os participantes do grupo, sob a organização do coordenador [...]”. Tanto nas oficinas de teatro, quanto nos contatos diários com as crianças da escola, tenho nas rodas de conversa a confirmação da essencialidade da prática educativa sensível, que dá vez, voz e respeito aos sujeitos.

“A escuta sensível é elemento primordial para o desenvolvimento da pessoa humana” afirma Cerqueira (2011, p. 11). Na educação básica, a criança que vivencia o acolhimento a partir da escuta sensível aprecia o ambiente escolar e tende a permanecer nele porque assim o torna qualitativamente relacional. Nas relações humanas, o ato de escutar refere-se à sensibilidade de estar atento ao que é dito, através de palavras, gestos, ações e emoções. O silêncio também é motricidade expressiva na percepção das ações subjetivas do sujeito. Conforme salienta René Barbier:

É indispensável lembrar que o homem permanecerá, para sempre, um ser dividido entre o silêncio e a palavra, e que somente a escuta do pesquisador poderá penetrar e captar os significados do não-dito. A pessoa que se dispõe a escutar não basta que tenha ouvidos, é necessário que ela realmente silencie sua alma. Silencie para perceber aquilo que não foi dito com palavras, mas que talvez tenha sido expresso em gestos, ou de outra forma. (Barbier, 2002, P.141)

Com as crianças nas oficinas de teatro que ministro, a escuta tem sido fundamental para a aproximação dos sujeitos, o reconhecimento do outro, a aceitação, a confiança mútua entre quem fala e quem escuta. Algumas crianças compartilham corajosamente questões que não costumam abrir nem para suas famílias. A disponibilidade do sujeito que escuta para a abertura da fala do outro cria vínculos entre os sujeitos, fortalecendo-os. Dá-

se a compreensão dos sujeitos pela empatia, sensibilizados que ficamos com o outro, tão diferente de nós. Conforme afirma Cerqueira (2011, p. 23), “O ser humano que tem uma prática humanizada, dificilmente vai ter uma postura insensível, intempestiva, o que facilita o espaço para as ações solidárias, o espaço para estar disponível ao outro num simples gesto de escutar”.

Acredito que é o exemplo do adulto educador que transforma o processo de escolarização em processo educativo, através de uma postura flexível, receptiva e afetiva. A criança tem a capacidade de perceber quando o adulto não está aberto e sensibilizado ao outro. Só o educador sensível reconhece “as diferentes formas de representação que a criança utiliza para comunicar suas angústias, alegrias, aprendizagens, descobertas, fantasias e a realidade vivida e experimentada”. (CERQUEIRA, 2011, P. 43) E só ele pode considerar a visão de mundo, a experiência de vida que traz o infante quando adentra no universo escolar, inserindo-se no universo infantil como sujeito dialógico. Enquanto educadora inserida em contexto de observação participante sobre como as crianças transformam suas narrativas em cenas, mantive-me aberta, atenta e disponível ao diálogo com o outro, colocando-me na posição do adulto educador que orienta um processo autônomo de produção de conhecimentos, de afetos, de trocas de experiências. Na etapa final da pesquisa, que culminou com a decisão das crianças de produzirem um espetáculo teatral sobre as oficinas de teatro vivenciadas, o grupo de vinte e duas crianças se intitulou: “Os vinte e três contadores de histórias”. Quando questioneei sobre o porquê do nome “os vinte e três”, a turma em coro afirmou que eu também estava inserida no processo. Ressalto que toda esta pesquisa tem apontado para as questões relacionais vivenciadas pelo grupo de crianças a partir da escuta e observação sensível entre os pares, o que tende a beneficiar a convivência no grupo. É realmente necessária a participação ativa de todos, já que todas as relações ali estabelecidas são fundamentalmente questionadas, analisadas e transformadas, inclusive a da pesquisadora, participante ativa, implicada na pesquisa de tal forma que aprende, cotidianamente, refletindo e modificando sua própria prática.

A prática de uma escuta mais sensível em roda de conversa pode se estender além da Educação Infantil, quando se é comum fazer a “rodinha” com as crianças. E mesmo nesta etapa, muitas rodas são formadas com o intuito de tão somente reforçar as regras e combinados, sem, contudo, que o professor estabeleça efetivamente a escuta e a percepção da criança de forma integral. Perguntar a ela sobre os sentimentos (alegria, tristeza, medo, raiva) localizados nos ambientes nas quais ela frequenta, seja na escola ou em casa, é um excelente exercício para o início da conversa. O “Jogo dos Sentimentos”, como denomino esta atividade, tem mostrado eficiência até nas soluções de conflitos

interpessoais no ambiente escolar. Em determinada ocasião com a turma do terceiro ano, o jogo gerou um debate acerca de como os colegas sentiam o tratamento de uma das meninas, o que fez todos refletirem sobre o lugar do outro e de cada um na relação entre os pares e, posteriormente, a dinâmica do Jogo de Papéis expôs, de modo concreto, as fragilidades e as potencialidades de cada um no contexto tratado pela turma. Após a atividade, todos relataram sentirem-se mais próximos uns dos outros, melhorando a convivência. A necessidade da fala, de tratar do assunto, parte das crianças, com a devida orientação do adulto sensibilizado em colocar-se, nesse momento, no lugar delas.

René Barbier (1997) foi quem definiu o termo “escuta sensível” como um tipo de escuta próprio do pesquisador educador.

Trata-se de um escutar-ver que recebe em seu significado a influência da abordagem rogeriana em ciências humanas, inclinando-se para a tendência interpretativa da meditação no sentido oriental do termo (Krishnamurti, 1994). A escuta sensível se apoia na empatia. O pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para poder compreender de dentro suas atitudes, comportamentos e sistema de idéias, de valores de símbolos e de mitos (Barbier, 1997, p. 94).

O pesquisador precisa ser e estar sensível ao outro para escutar, falar, interagir. Nesta pesquisa, inserida no paradigma da metodologia da pesquisa-ação, de Barbier, existe o sujeito-sujeito, sem padrão pré-definido, que dá voz ativa para a pesquisa e não o sujeito-objeto. Neste caso, colocamo-nos na perspectiva de grupo-sujeito e não grupo-objeto. Não se trabalha sobre o outro, mas e sempre com o outro. E á medida que apercebo-me tão inserida, integrada no grupo-sujeito da pesquisa, assumo diferentes papéis enquanto sujeito autônomo, autora de minha própria prática e de meu próprio discurso. Enquanto pesquisadora, minha vida social e afetiva está presente na pesquisa, conforme comenta Barbier:

O trabalho do pesquisador em ação o conduz, inelutavelmente, a reconhecer sua parte fundamental na vida afetiva e imaginária de cada um na sociedade. Ele descobre os reflexos míticos e poéticos, assim como o sentido do sagrado frequentemente dissimulado nas atividades mais banais e cotidianas. (Barbier, 2002, p. 15)

Assim, o registro da pesquisa é todo em primeira pessoa. É a subjetividade que encaminha o pesquisador para “regiões de si mesmo que ele, sem dúvida, não tinha vontade de explorar”, conforme afirma Barbier (2002).

No universo da pesquisa-ação predominantemente existencial e integral, de René Barbier, é preciso ver além do óbvio, do que é evidente e do que se têm condições de observar. Com pesquisadores e atores sempre implicados um com o outro, a relação com o saber tende a ligar-se muito mais ao processo do que ao resultado, afirmando a concepção das mudanças como elo entre o processo de elaboração teórica e a elaboração de novas práticas coletivas, segundo afirma o teórico:

Um estado de não-mudança não faz parte da natureza do ser vivo. Toda problemática científica que, desde então, não a leve em consideração, não pode estudar a criatura viva em toda sua complexidade. A mudança, que dizer, o vivente, implica a existência de conflitos abertos entre as instâncias internas e externas no âmago dos indivíduos e dos grupos. [...] Mudar é aquilo por meio do qual o reprimido sai de seus ciclos de repetições. (Barbier, 2002, p.48)

As questões são as da coletividade e não as de uma amostra representativa. São propostas conversas informais e discussões de grupo após as oficinas. Antes, são relatadas as ações que proponho, explicando antecipadamente as razões e os objetivos que se pretende alcançar, de maneira breve. Acredito que é muito importante a ciência da criança sobre como a prática foi pensada pelo educador. No decorrer da própria prática teatral, o desempenho de papéis já evidencia a autonomia do aluno, implicado no seu processo e no processo do outro. As crianças opinam e tem voz em todos os momentos da prática teatral proposta. A intervenção consciente do pesquisador na escolha dos recursos pedagógicos como as massinhas, os jogos, os objetos de cena, por exemplo, de acordo com o desenrolar do processo, percebido pelos sujeitos como contínuo e dinâmico, reforçam a estratégia metodológica da pesquisa-ação. As experiências concretas ou “experiência de vida, que engaja o ser e seu futuro”, de acordo com Barbier (2002, p. 43) são acompanhadas de uma reflexão e de uma análise empreendidas, simultânea e sucessivamente, pelos atores por meio da interpretação de diários de campo, de trocas, de relatos, da escuta e observação atenta ao outro.

3.2 - ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR AMOROSO

Segundo as Diretrizes Pedagógicas para a Organização do 2º. Ciclo, documento norteador reformulado pela Secretaria de Estado de Educação no ano de 2014, “a Organização do Trabalho Pedagógico pressupõe ação da escola com vistas à elaboração, implementação e avaliação constantes do Projeto Político Pedagógico nos diversos espaços e tempos, incluindo a coordenação pedagógica”. Nesse sentido, ressalto que as oficinas de teatro, objeto desta pesquisa, encontram-se formalizadas como projeto intitulado “Arte Educando Conviver Brincando” inserido no Projeto Político Pedagógico da Escola.

As aulas são pensadas e planejadas com base no que preconiza o Currículo em Movimento da Educação Básica – Eixos Integradores – Alfabetização/Letramentos/Ludicidade/Linguagens – Arte, considerando as dimensões físicas, funcionais, relacionais e temporais, a responder qual o objetivo de cada oficina, como organizar cada oficina e qual espaço convencional ou não a utilizar, como utilizar os recursos e para qual finalidade, a quem e em que circunstâncias se darão os efeitos das ações propostas, quando e como utilizar cada ação com uma intenção, qual a reflexão e avaliação resultante do processo, como avaliar formativamente cada aula e como compartilhar com outros docentes as experiências. São inúmeras as questões que podem orientar a condução do trabalho pedagógico do professor.

E o professor amoroso? Ora, todo professor, pesquisador ou qualquer indivíduo tem potencialmente a amorosidade em seu ser. Basta deixar-se afetar, reconhecendo os afetos do outro, colocar-se no lugar do outro sem distanciamento, mas em aproximação, por identificação ou empatia, característica muito peculiar da criança na educação básica. Portanto, ser um professor amoroso é organizar-se pedagogicamente, em respeito ao seu estudante, em uma prática pedagógica qualitativa. É também pensar o processo sob a égide de sua criança interior, propondo experiências sensíveis de contato com o outro e consigo mesmo, “presentificando suas poéticas”, conforme afirma Machado, “[...] pois presentificar é algo próximo da linguagem da performance e aceitar, por assim dizer, o processo como produto demanda intimidade com esse modo de fazer arte e de ler a infância a a juventude”(MACHADO, 2012, p.10).

Apresento, abaixo, quadro representativo das etapas de montagem (Figura 62) das oficinas cuja ordenação se deu de forma natural e orgânica, pela percepção das necessidades a serem atendidas no momento em que se iniciaram as oficinas, inspiradas pela obra A Construção da Personagem, de Stanislavski (2000), na qual o autor traz o foco para a caracterização física do personagem. Ele afirma que, para essa construção, é

necessário que o ator trabalhe na caracterização exterior, na plasticidade dos movimentos, nas entonações, na expressividade das palavras, no tempo-ritmo.

Figura 62: Etapas de montagem das oficinas

ETAPAS DE MONTAGEM	OFICINA	RECURSOS PEDAGÓGICOS	CONSTRUÇÃO DE PERSONAGEM	JOGO DE PAPEIS
	1	MASSA DE MODELAR		
	2	MASSA DE MODELAR		
	3	JOGO CARA A CARA/FIGURINOS		
	4	INSTRUMENTOS MÚSICAIS		
	5	FIGURINOS E ADEREÇOS		
	6	FIGURINOS, ADEREÇOS E MAQUIAGEM CÊNICA	NARRATIVAS	
	7	NARRATIVA / OBJETO PESSOAL		
	8	NARRATIVA / OBJETO PESSOAL		
	9	NARRATIVA / OBJETO PESSOAL		
	10	NARRATIVA/JOGO DO ONDE/QUEM/O QUÊ	DRAMATURGIA	
	11	O PALHAÇO/TEATRO DOS BANCÁRIOS		
	12	CONSTRUÇÃO COLETIVA DO TEXTO PARA MONTAGEM		
	13	CONSTRUÇÃO COLETIVA DO TEXTO PARA MONTAGEM		
	14	ENSAIOS		
15	APRESENTAÇÃO NO TEATRO DE SOBRADINHO			

A condução do trabalho por esse viés possibilitou que as crianças, de forma lúdica, brincante, através dos jogos teatrais de Spolin (2012) experimentassem e percebessem por meio da prática educativa os signos e elementos constitutivos da linguagem teatral. De certa forma, as narrativas orais das crianças apareceram em todas as etapas, indiretamente, antes mesmo da etapa específica da estimulação para contar as próprias histórias e de ouvir as histórias dos colegas. A proposta do eu conto, você conta estimula, incentiva, impulsiona pelo exemplo, mobiliza para a escuta sensível. A dramaturgia construída considerou narrativas e cenas que apareceram durante o processo e foi pensada pelas crianças, orientadas pela professora.

Quando penso em organização do trabalho pedagógico, refiro-me às ferramentas necessárias que possibilitam as ações pedagógicas na escola, tais como: os documentos

oficiais que amparam a atuação do professor, o currículo adotado, os preceitos da gestão escolar, a forma autônoma como o professor organiza sua aula, os planejamentos e planos de aula, enfim, a organização global do trabalho pedagógico, em sala de aula e fora dela. Refletir sobre a importância da organização do trabalho pedagógico é “[...] afirmar esta necessidade e apontar uma categoria (a avaliação) como pivô do poder da organização do trabalho pedagógico”, que segundo Freitas (2015, p. 12), “serve de elemento mediador entre as relações sociais e a própria sala”.

Não é possível pensar na OTP sem considerar o impacto que têm as relações sociais e individuais. A partir daí que se insere a reflexão sobre a avaliação, na contemporaneidade, muito mais a serviço da humanização do processo educativo do que como instrumento de poder no interior da escola. É inegável que ainda existem educadores que percebem seus alunos como sujeitos passivos, meros recebedores de um conhecimento do qual são detentores e, portanto, negariam a relevância da escuta e da fala sensíveis desses sujeitos. A diferença está na forma de olhar, na percepção, nas impressões subjetivas captadas que, ao contrário do que afirma Freitas (2015, p. 69) não “ficam restritas à descrição e à interpretação do microuniverso dos envolvidos”, mas ultrapassam o saber científico rumo ao saber da experiência. Larossa (2002) afirma que esse “se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana”. Esse saber é particular e finito em sua existência, subjetivo e relativo. Mesmo em um acontecimento comum, a experiência é pessoal, intrínseca ao indivíduo, como afirma Larossa (2002, p. 27), “uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo)”.

Por esta razão, optei nesta pesquisa, de natureza pedagógica, que demanda mobilização cognitiva e interação com o outro, pela metodologia da pesquisa-ação predominantemente existencial e integral, de René Barbier, de caráter experiencial, como caminho para a interligação de conhecimento e ação. Essa pesquisa-ação pretende “servir de instrumento de mudança social”. Barbier (2002, p. 53) afirma que “ela está mais interessada no conhecimento prático do que no conhecimento teórico. Os membros de um grupo estão em melhores condições de conhecer sua realidade do que as pessoas que não pertencem ao grupo”. As observações, impressões e percepções do grupo são sempre valorizadas e devidamente registradas, pois elas acabam por conduzir os rumos que deve tomar a prática para fins da pesquisa. O relatório da pesquisa, por exemplo, é apresentado primeiro ao grupo para ciência e condução contínua do processo, através da apresentação prévia dos relatos e do material audiovisual gerado, com vistas a possíveis mudanças.

Considero que as oficinas de teatro produziram transformações nos alunos, na medida em que estes começaram a protagonizar sua própria prática, através de decisões individuais ou coletivas, do hábito da fala e da escuta efetiva e atenta, além da mera audição. Nesse sentido, a escolha pelas narrativas das crianças e a proposta de contar tais histórias através do teatro, do corpo em cena, transformou também a realidade escolar vivenciada, principalmente a partir do novo olhar da educadora/pesquisadora/participante, uma nova maneira de pensar. “Reformar o pensamento ao mesmo tempo em que se repensa a reforma”, como afirma Morin (2000), é colocar-se em posição de desconforto, de estranhamento, de maleabilidade diante de uma realidade atemporal e efêmera, de um pensar constantemente transformado, transfigurado, modificado e re-significado.

Portanto, avaliar o desempenho do aluno, a disciplina e a motivação em sua participação nas experiências vivenciadas perpassa “a tomada de consciência a respeito da maneira como o processo de avaliação se dá e de suas relações com a organização do trabalho pedagógico” (FREITAS, 2015, P. 263). No caso das oficinas de teatro, é notório o envolvimento, a implicação e a ampla participação dos sujeitos, com autonomia para decidirem acerca do seu próprio processo, apercebendo-se como protagonistas e ouvintes. Enquanto grupo, há também a percepção do sujeito coletivo, crítico, ativo diante das diversas questões no ambiente escolar, dentro e fora de sala de aula. Tanto alunos quanto professora, avaliamos como contínua e contextual as transformações pessoais e do grupo, mais forte e unido para reivindicar seus direitos e desejos no ambiente escolar, para lidar com as frustrações desse cotidiano tão diverso na escola e para melhorar a qualidade das relações entre os pares.

Além das rodas de conversa, já tratadas no item 3.1, outro instrumento colaborativo da organização do meu trabalho pedagógico nas oficinas foi o Diário de Itinerância que, segundo Barbier (2002, p. 133), “é um instrumento de investigação sobre si mesmo em relação ao grupo [...]. Bloco de apontamentos no qual cada um anota o que sente, o que pensa, [...],o que constrói para dar sentido a sua vida”. De fato, o diário foi utilizado nas oficinas de teatro como registro das impressões dos alunos, nunca para efeito de avaliação. Muitas crianças escreveram o mínimo, apresentando suas impressões como “legais” ou não. Poucas, entretanto, apresentaram relatos mais longos, completos, sobre o que vivenciaram em cada etapa do processo. Percebo que há, de forma geral, pouca vontade dos alunos em escrever, em registrar através do Diário, talvez pelo pouco hábito da escrita reflexiva, talvez pela facilidade que tiveram em expressar-se oralmente, nesse processo. De fato, a escuta sensível promove a fala sensível e, nesse sentido, o hábito da escrita sensível não foi

exaustivamente trabalhado, pelo pouco tempo juntos ou por eles não terem sentido necessidade da escrita para traduzir seus sentimentos e emoções.

Destaco ainda a autonomia dada às crianças nas ações propostas, inclusive, autonomia física de ocupação de diferentes espaços na escola, saindo do limite da sala de aula, durante a realização das oficinas. Era comum, após a divisão dos grupos, duplas ou trios, que cada criança se encaminhasse para outro lugar específico, sem o acompanhamento da professora. Elas deveriam preparar suas cenas, priorizando o entendimento no coletivo e o produto em determinado espaço de tempo. Certamente, houve muitos conflitos e eu os direcionava a resolvê-los também coletivamente, para que os acordos acontecessem pela aceitação da maioria. Essa confiança estabelecida entre professora e alunos fez toda a diferença no processo, uma vez que só acontecia nas oficinas de teatro. Provocava estranhamento na escola e interesse das outras crianças fora do processo que, percebendo a movimentação, questionavam sobre aquele determinado caos. Assim como o ócio criativo⁵, há criatividade e inventividade no caos, na bagunça, quando bem direcionada por um adulto consciente.

Assim, a essencialidade da OTP na minha prática teatral, se dá sob a óde de três recursos imprescindíveis que são a roda de conversa, as ações autônomas dos sujeitos ou o caos criativo, como denomino e o diário de itinerância. Tais recursos precisam estar sustentados pela escuta e pela fala sensíveis como alicerces de uma pedagogia que acolhe os sujeitos em si mesmos, na construção coletiva de um saber afetivo, experimentado individualmente e em unidade.

⁵ Ócio criativo é título de um texto do cientista e sociólogo italiano Domenico De Masi e é também um revolucionário conceito de trabalho que o sociólogo define como a estruturação das atividades humanas em uma combinação equilibrada de trabalho, estudo e lazer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Teatro para mim é uma coisa muito legal porque tudo o que eu quero falar, eu posso desabafar. No começo eu não gostava, mas aí eu fui me soltando mais e comecei a gostar do teatro e isso foi muito bom para mim”.

Maria Fernanda Souza, 10 anos.

“É uma maneira de expressar o que eu sinto. Mas eu nunca saberia que iria chegar ao ponto de uma apresentação profissional e para mim é uma Merda (em sentido teatral). Mas vai que eu dou um branco e acabo com vergonha. Então é medo. É merda e Merda”.

Arthur, 11 anos.

“Eu estou pensando no teatro que faço! Pensando em quanto o teatro me fez bem, porém isso eu devo agradecer a mais de 30 pessoas. Obrigada 23 contadores de histórias. Obrigada por tornar os meus dias mais feliz”.

Jéssica, 11 anos.

Inspirada por alguns comentários dos estudantes sobre o processo que vivenciaram e com a licença poética que me permite a Arte e o contato com essas crianças tão preciosas, vou descrever o epílogo do processo pelo qual passamos, elencando o seu melhor e o seu pior. Eu e as crianças começamos assim, timidamente, cada um com seu papel definido no contexto: eu deveria conduzi-los e a eles cabia serem conduzidos. A escola, também sujeito desse processo, nem sempre nos dava a sustentação necessária e, nesse sentido, cabia a nós a conquista das possibilidades no ambiente escolar. Além da problemática do espaço físico, do barulho que interpelava o silêncio necessário para o local, eu ainda era a coordenadora e tinha outras atribuições que me desviavam o tempo para o teatro. E havia também o questionamento sobre a real importância daquela prática teatral, já que as crianças tinham um extenso currículo com outros conteúdos “mais relevantes” a apreender.

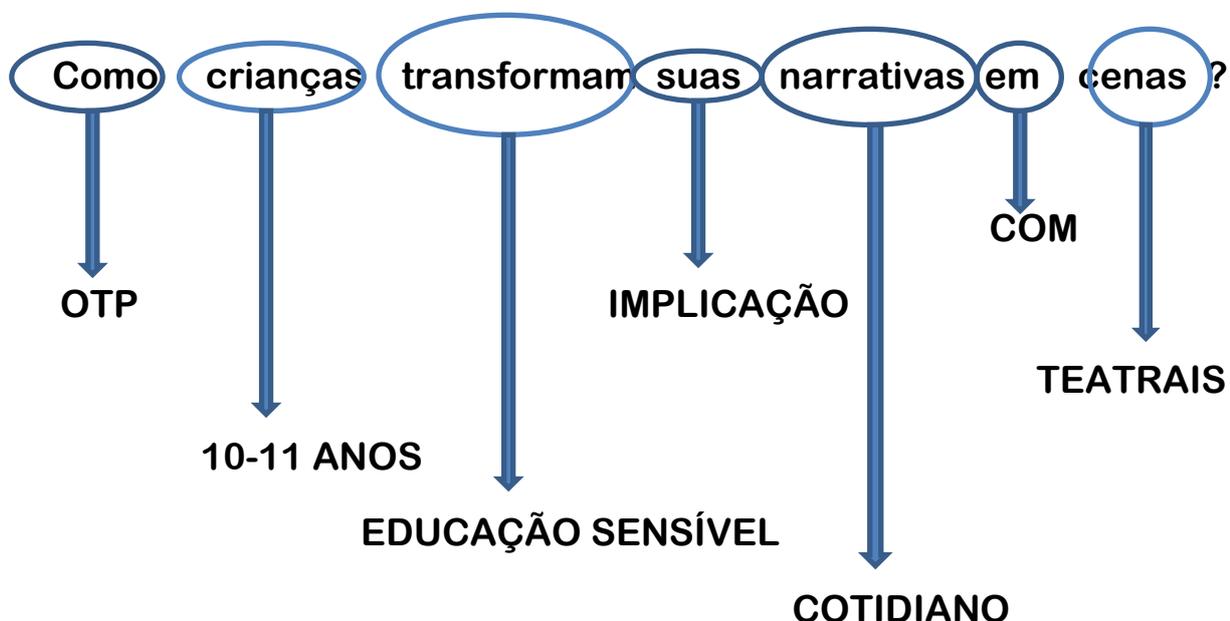
Logo nas primeiras oficinas percebi que não seria fácil. A diversidade de querer e vontades das crianças, a falta de interação entre elas, as brigas de egos, os rompantes de confiança ou timidez excessiva daqueles que se negavam a participar de tudo o que era proposto. Percebi que o caminho era a brincadeira, o jogo, o “laissez-faire” infantil, embora organizado, coordenado. Percebi também que ali era outro espaço a ser conquistado. De fato, eu acreditava na potencialidade do teatro de vivenciar corporalmente o olhar do outro. Quantas vezes, na infância, me tornei a fada que amenizava as dores que me causavam as bruxas ou a princesa que sentia pertencer. Então, emergindo a minha criança, segui.

E veio o Mestrado e a possibilidade da pesquisa que se iniciou pela grande vontade da pesquisadora em trabalhar a linguagem do teatro com essas crianças, das séries iniciais do Ensino Fundamental, a fim de compartilhar com elas questões tão familiares a minha trajetória pessoal, como dificuldade de interação; situação de retraimento/timidez; medo de

exposição/avaliação social; ansiedade/Insegurança; sensação de não pertencimento/inadequação; autoestima negativa/Inferioridade. Evidentemente que não cabia a mim, arte-educadora, nenhum diagnóstico, entretanto, tais questões interferem diretamente no modo de ser da criança na escola, no quanto disponível ela está para aprender e, nesse sentido, o teatro apresentava-se como contribuição. Assim, as oficinas continuaram como objeto de pesquisa, com a premissa de escutar os sujeitos que tinham sede de se expressar.

A ideia era ouvir efetivamente as crianças, oportuniza-las a produzirem suas narrativas. Assim surgiu o hábito da conversa em roda, do olho no olho, da atenção e verdadeira escuta, além da simples utilização da aparelhagem auditiva humana. A escuta sensível demandou a fala sensível e veio, paulatinamente, de mansinho, amenizando questões, criando vínculos, construindo afetos. O processo trouxe a percepção dos sujeitos participantes, implicados, presentes não por obrigação, mas pelo prazer do contato.

As narrativas sejam estas orais, escritas, imagéticas ou corporais, buscavam a compreensão do mundo da criança por ela mesma e, a partir da prática teatral, poderiam transformar-se em cenas que, possivelmente, teriam como referência a própria vida das crianças, tão estimuladas em sua expressão que estavam. Nesse momento, surgiu a necessidade de refletir sobre como essas narrativas poderiam ser transformadas em cenas. Assim, a pergunta chave da pesquisa, finalmente tomava a sua forma:



Muito mais do que qualquer resultado ou produto esperado, evidenciou-se a importância do processo que vem promovendo transformações significativas nos sujeitos que dele participam. As primeiras etapas se constituíram na construção do personagem que se deu, primeiramente, de forma concreta, através das massinhas de modelar, e imagética, num pensar a construção para, oralmente, falar sobre ela. A consciência corporal nesta etapa foi fundamental para estimular a oralidade, já que tratava-se de falar, contar sobre si mesmo. Eu que sou um corpo em expressão, um organismo em movimento e produzo, na minha subjetividade, sentidos que representam meus desejos, meus afetos, minhas emoções.

Em todas as etapas do processo as narrativas foram estimuladas, mas em determinada fase tornaram-se foco principal. Essa mudança causou estranhamento nas crianças, já que a nova dinâmica demandava a ação de ouvir, de escutar, estar atento, aquietar-se e observar. Destacaram-se, nesse momento, as atitudes pedagógicas dos sujeitos: professor e aluno em escuta sensível e em fala sensível, escolha consciente para uma educação sensível; professor validando o tempo presente da criança e seu bem-estar no mundo; professor e aluno percebendo-se como sujeitos ativos atuantes no processo; alunos em comodidade, interação e unidade consigo mesmo e com seus pares. Em verdade, a atitude pedagógica que envolve a escuta sensível, termo metodológico usado por Barbier, a implicação e a expressão estão inter-relacionadas e podem ser fundantes na prática de qualquer educador, independente de sua formação acadêmica. E a escuta sensível acaba sendo atitude assumida pelos próprios alunos, possibilitando uma leitura de si mesmo.

No decorrer do processo, o aprendizado pelas experiências vivenciadas foi recíproco e o vínculo entre alunos e professora resultou na inclusão da mesma quando o grupo decidiu apresentar o produto final, o que indica a efetiva implicação com as atitudes pedagógicas propostas. O desejo da expressão indica também a implicação quando se pretende mostrar o vivido para uma plateia maior. Professora implicada caracteriza a atitude da escuta sensível e, embora ela não esteja em avaliação, efetivamente teve sua prática transformada.

As crianças começaram o contato mais estreito com a linguagem teatral nas oficinas a partir do terceiro ano, que integra o segundo ciclo da educação básica, até o presente momento, em que estão no quinto ano do Ensino Fundamental, séries iniciais. O tempo de amadurecimento, de relacionamento, de confiança, da criação de um projeto comum é relevante para o aprendizado processual até o empoderamento dos sujeitos. De fato, o

processo de fruição das oficinas de teatro foi além, já que as crianças manifestaram o desejo de encenar as histórias contadas nas oficinas.

Acredito ser importante esclarecer a utilização da palavra “empoderamento”. Embora tal expressão esteja atualmente sendo muito usada com o sentido de “dar poder a alguém para realizar algo sem a permissão de outra pessoa”, aproximo-me muito mais do conceito em Paulo Freire, que segue uma lógica diferente. Para o educador, empoderado é aquele que realiza por si mesmo as mudanças e ações que o levam a se fortalecer. Para mim, empoderado é realmente aquele que adquire a consciência do seu poder no mundo, podendo utilizá-lo para o melhor ou o pior. Nesse sentido, para o melhor, alia-se ao conceito a noção consciente de alteridade.

Na última etapa, elas assumiram-se como atores na construção da dramaturgia até os ensaios. A apreensão dos conceitos teatrais como palco (espaço cênico), plateia (espectador), iluminação, sonoplastia, trilha sonora, diretor, personagem, figurino e ator foi plenamente identificada. Juntamente com a professora, as crianças formalizaram um projeto de montagem do espetáculo, apropriaram-se dele, se organizaram com autonomia e tomaram decisões, o que é indicativo de certa satisfação com a experiência vivenciada no processo. Uns mais que os outros, já que ainda aparecem aqui características pessoais de cada criança e, aquelas mais abertas, se colocam mais presentes do que outras, sendo este um fator de dificuldade no andamento das atividades. Esse envolvimento, essa implicação se deu com a plena abertura ao diálogo, para a qual foi utilizada uma importante estratégia: as rodas de conversa.

O processo de construção individual das narrativas pela abertura ao diálogo nas rodas de conversa, com o compartilhar das narrativas das crianças, boas ou ruins, escritas ou orais, determinou o potencial de multiplicar as formas de expressão das mesmas, provocando implicações referentes à própria vida da criança. Nas histórias contadas, personagens como fazendeiros, reis, mães, fadas, mágicos, a morte, por exemplo, são intencionalmente considerados pelos sujeitos, tanto professor quanto alunos, como relevantes, pois contextualizam a relação que estabelecem com seu cotidiano. Evidentemente, faz-se necessário mais tempo para novas releituras e maior aprofundamento acerca dessa relação. Assim, os sujeitos durante todo o percurso mostraram-se implicados: professor/aluno, aluno/aluno (unidade), e aluno/consigo mesmo (história de cada um). Tal implicação evidenciou-se nas ações, verteu-se para a expressão espontânea e seguiu-se para a apropriação de uma escuta, uma fala e uma ação sensível ou um modo de pensar, o entendimento do seu próprio processo como pessoa, como aluno e sua atuação naquela atividade, no grupo, na escola e no mundo.

Sem a pretensão de responsabilizar unicamente a nossa prática teatral, diante de uma análise sobre os efeitos da mesma no cotidiano da criança na escola, observo transformações em todos os participantes, ao longo desses dois anos. Ficaram nitidamente mais seguros de si enquanto grupo e apresentaram avanços individuais significativos. Atualmente colocam-se com mais autonomia diante de questões como a qualidade do lanche ou almoço servido, os horários e atividades sugeridas, os direitos de querer ou não praticar alguma ação proposta. Adquiriram uma postura crítica, opinativa, questionadora, nem sempre muito bem aceita pela escola. Gostam e querem participar, estando à frente, de quaisquer manifestações artístico-culturais no ambiente escolar. Crianças cuja timidez nos impedia de ouvir a voz estão mais seguras diante das outras. Crianças com dificuldades em demonstrar emoção, choram e compartilham suas dores. Crianças com tendência a comandar aprendendo a serem líderes e não “chefes” impositivos. Os pais e familiares relatam que elas sentem-se acolhidas na escola, adoram o “dia do teatro” e, raramente, se ausentam nesse dia. Conseqüentemente, a turma apresenta um baixo índice de faltas e um alto rendimento escolar que se comprova nos relatos das professoras regentes durante os Conselhos de Classe ao final de cada bimestre.

Nas descrições no capítulo 3, as unidades de análise que qualificam elementos para a construção de uma dramaturgia representativa da fala e da escuta sensível do universo infantil, foram elencadas segundo as minhas observações, como participante da pesquisa. Algumas objetivas como os elementos motivadores das práticas (massinhas de modelar e maquiagem), os jogos teatrais, as narrativas das crianças e as rodas de conversa. Outras subjetivas como as frustrações diante das atividades propostas, a percepção da autonomia adquirida e a própria implicação deles no processo. Elas representam saberes estéticos por que provocam os cinco sentidos, o estado de alerta do corpo; geram sentidos, intangíveis e produzem significados, traduzíveis, comunicáveis. Essa reunião de fatores sintetiza a experiência estética que nos permite olhar de forma diferente a algo que nos é comum, provocando novos olhares.

E diante de tudo o que foi exposto, apresento, pontualmente, algumas percepções que considero importantes:

1. A atuação da “minha criança interior” foi fundamental nesse processo;
2. As crianças são suficientemente inteligentes para perceber a qualidade do contato: se por obrigação ou por prazer;
3. As rodas de conversa são essenciais para facilitar, fisicamente, a escuta e a fala sensíveis, que se dão, prioritariamente, pela dimensão do olhar. A efetiva escuta é um hábito possível a ser criado;

4. A organização do trabalho pedagógico do professor que utiliza a linguagem teatral e considera essencialmente o cotidiano vivenciado e narrado pelas crianças, na faixa etária de 10 e 11 anos, evidencia o processo de implicação dos sujeitos em uma educação sensível;
5. O processo é o que mais importa, embora o produto, o resultado, ressalte e ateste a importância do caminho percorrido;
6. As crianças gostam de ser ouvidas, escutadas, atendidas em sua necessidade de contar, narrar, expressar-se, sem contudo, esse distanciamento entre ela e o adulto, tão comumente visto nos processos de escolarização. Importante romper com a dicotomia “criança/adulto”, para sermos “sujeito/sujeito”;
7. As relações estabelecidas são a base de tudo e abrem caminhos, possibilidades, geram confiança para que se avance qualitativamente na construção de novas relações;
8. Atitude pedagógica é uma escolha, uma decisão que transforma efetivamente a prática pedagógica reflexiva;
9. De maneira geral, a instituição “escola” não está preparada para lidar com a criança pensante e crítica, no seu melhor e no seu pior, desconsiderando ainda a necessidade do compartilhar de ideias que dizem respeito a todos os sujeitos envolvidos;
10. A criança precisa ser respeitada na sua condição de criança pois já carrega uma história, uma trajetória, muitas vezes, com a complexidade maior do que deveria suportar. Ainda assim, espera-se que ela aprenda conteúdos, muitas vezes, pouco significativos e desconectados do seu cotidiano, num processo de escolarização que não acolhe, mas afasta;
11. A implicação, o efetivo envolvimento das crianças uns com os outros, com o professor, consigo mesmos e com a prática teatral se deu no decorrer do processo. O empoderamento delas foi explicitado na produção do espetáculo, resultado final;
12. Essas percepções não são considerações finais, mas são aberturas para uma continuidade da pesquisa acadêmica sobre a prática pedagógica;
13. A minha prática pedagógica foi fortemente transformada e estou profundamente sensibilizada enquanto pessoa (Figura 63);
14. E finalmente, “...é a partir de uma educação sensível, ligada à experiência estética, na qual crianças na educação básica possam estar efetivamente implicadas em um processo de aprendizagem significativa que as considere como sujeitos do agora,

com entendimento do seu próprio processo de ser no mundo que se transformam cenas, realidades e trajetórias”.

Figura 63: Eu e os alunos no camarim do Teatro de Sobradinho antes do espetáculo.



Fonte: Arquivo Pessoal

Tais reflexões a respeito não cessam com o fim do estudo, ao contrário, continuam e exigem maior aprofundamento. Que sejamos nós, educadores, arte-educadores, pedagogos, os alicerces para uma nova proposta dessa educação sensível, de qualidade, para todos.

Assim eu creio!

4 – REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. Lições de um velho professor. 1ª. Edição – Campinas, SP: Papirus, 2013.

BARBIER, René. A pesquisa-ação. Tradução de Lucie Dldio. Brasília: Plano Editora, 2002.

BARBOSA, Ana Mae, Inquietações e mudanças no ensino da arte. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BONDIA, Jorge Larossa. Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas. 5ª. Ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Rev. Bras. Educ. [online]. 2002, n.19, pp. 20-28. ISSN 1413-2478

BIÃO, Armindo Jorge de Carvalho. Conferência de Abertura do I Seminário Nacional sobre Performáticos, performance e sociedade. In:_____Etnocologia e a cena baiana: textos reunidos. Prefácio Michel Maffesoli. – Salvador: P&A Gráfica e Editora, 2009. Disponível em: [HTTP://www.teatro.ufba.br/gipe/arquivos_pdf/ETNOLOGIA1.pdf](http://www.teatro.ufba.br/gipe/arquivos_pdf/ETNOLOGIA1.pdf). Acessado em 26/09/2012.

BULHÕES, Maria Amélia. Sistema de ilusão: Institucionalizações que não se evidenciam. In: BULHÕES, Maria Amélia. Participação e distinção: Artes plásticas n Brasil nos anos 60 e 70. São Paulo, 1990. Tese (doutorado) – Universidade de São Paulo.

CERQUEIRA, Teresa Cristina Siqueira. (Con) Texto em escuta sensível. Brasília: Thesaurus, 2011.

CABRAL, Beatriz Ângela Vieira. O jogo teatral no contexto do drama. Revista de História e Estudos Culturais, UDESC, v. 7. N. 11. Ano VII. Disponível em: www.revistafenix.com.br

_____. Pedagogia do Teatro e Teatro como Pedagogia. In: IV Reunião Científica de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas. UDESC.

CAFÉ, Ângela Barcellos. Dos contadores de histórias e das histórias dos contadores. Goiânia, Cegraf/UFG, 2005.

CANCLINI, Néstor Garcia. Culturas híbridas. In: FREITAS, Letícia Fonseca. O Processo de Escolarização e a Formação das Identidades: uma análise a partir da pedagogia do gauchismo. Mesa-redonda nº 68 - Eixo temático 2: UFRGS.

CORRÊA, Guilherme. Oficina: novos territórios em educação. In: PEY, Maria Oly (org.). Pedagogia libertarian: experiências hoje. São Paulo: Imaginário, 2000. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arg_pdf/2174-0.pdf

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. O adolescente como protagonista. Junho. 2007. Disponível em: http://protagonismojuvenil.blogspot.com.br/2007_06_01_archive.html.

CUNHA, Eugênio. Afeto e aprendizagem: relação de amorosidade e saber na prática pedagógica. RJ: Wak, 2008.

DESGRANGES, Flávio. A pedagogia do espectador. São Paulo: Hucitec, 2010.

DEWEY, John. A arte como experiência. Tradução: Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Martins Fontes, 2010.

ESCOLA SESC DE ENSINO MÉDIO. Fundamentos Estéticos, Políticos e Éticos do Novo Ensino Médio. Disponível em: www.escolasesc.com.br/fundamentos-esteticopoliticos-e-eticos-do-novo-ensino-medio

- FARIA, Alessandra Ancona. Contar histórias com o jogo teatral. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- FAVRET-SAADA, Jeanne. Être Affecté. In: Grashiva: Revue d'Histoire et d'Archives de l'Anthropologie, 8. PP.3-9. Tradução: Paula Siqueira. Cadernos de campo n.13: 155-161,2005.
- FLEURI, Reinaldo Matias. In: Palestra Proferida no V Colóquio Internacional Paulo Freire, 2005. Disponível em: www.paulofreire.org.br/textos
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 51ª. Ed – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. Medo e ousadia: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática. 11ª. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- GADOTTI, Moacir. História das Ideias Pedagógicas. 2003. Disponível em: acervo.paulofreire.org.
- HARTMANN, Luciana. Arte e a Ciência de contar histórias: como a noção de performance pode provocar diálogos entre a pesquisa e a prática. Moringa, João Pessoa, V. 5 N. 2 Jul-dez. 2014.
- HALL, Stuart. A Identidade Cultural na Pós Modernidade. Rio de Janeiro/RJ: DP&A. 2006.
- HAMPATÊ BÁ. A tradição viva. In: História geral da África: Metodologia e Pré História da África. v. I. J. Ki- Zerbo, (Coord), São Paulo: Ática, 1982.
- ICLE, Gilberto. Problemas teatrais na educação escolarizada: existem conteúdos em teatro? Urdimento. N. 17. Setembro. 2011.
- KASTRUP, Virginia. Aprendizagem, arte e invenção. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 6, n. 1, p. 17-27, jan/jun. 2001.
- LÉVINAS, Emmanuel. Ensaio sobre a alteridade. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.
- MACHADO, Marina Marcondes. Fazer surgir antiestruturas: Abordagem em Espiral para pensar um currículo em Arte. Revista e-curriculum, São Paulo, V. 8 N. 1 Abril. 2012.
- MATOS, Gyslaine Avelar. A palavra do contador de histórias. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- MARKO, Leslie. Dramaturgia cênica na empresa: do trabalhador anônimo ao ser visível. São Paulo. Dissertação de Mestrado. ECA-USP, 2009.
- MAFFESOLLI, Michel. O Tempo das Tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa. São Paulo/SP: Forense Universitária, 2006.
- MARTINS, L. M. A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade. In: ARCE, A.; DUARTE, N. Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006. P. 28-50.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parâmetros curriculares nacionais: arte. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília, 2001.
- MORIN, Edgar. A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento; tradução Eloá Jacobina, 8ª. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003, 128 p. [Resenha].
- PATTO, M.H.S. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. In FERREIRA, Susie Helena. BARRERA, Sylvia Domingos. Ambiente familiar e aprendizagem escolar em alunos da educação infantil. PSICO. V.41. n. 4. Out-dez. 2010.

PUPPO, Maria Lúcia de Souza Barros. Entre o mediterrâneo e o atlântico, uma aventura teatral. São Paulo: Perspectiva, 2005.

REY, Fernando González. Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

SKLIAR, Carlos. A Surdez: Um Olhar sobre as Diferenças. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1998.

SPOLIN, Viola. Improvisação para o teatro. São Paulo: Perspectiva, 2010.

_____. Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin. São Paulo: Perspectiva, 2012.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. Currículo em Movimento da Educação Básica. Ensino Fundamental. Séries Iniciais. 2014.

SANTOS, Sarah Monteath dos. Mulheres Palhaças: percursos históricos da palhaçaria feminina no Brasil - São Paulo. Dissertação de Mestrado. UNESP, 2014.

SOUZA, Edicleia Lopes da Cruz. PONTILI, Rosangela Maria. LOPES, Janete. Trabalho infantil: qual sua influência sobre a no meio rural do Paraná? Disponível em: www.ecopar.ufpr.br/artigos/a5_088.pdf

SOUZA, Ricardo Timm de. Por uma pedagogia da alteridade: repensando a educação com Levinas. Setembro. 2012. Disponível em: timmsouza.blogspot.com.br

SARMENTO, Manuel. GOUVEA, Maria Cristina Soares de. Estudos da infância: educação e práticas sociais. Petrópolis, Rj: Vozes, 2008.

VELOSO, Jorge das Graças. Os saberes da cena e o recorte da Pedagogia do Teatro: uma possibilidade metodológica. In: HARTMANN, Luciana e VELOSO, Jorge das Graças. O TEATRO E SUAS PEDAGOGIAS: práticas e reflexões. Brasília, (No Prelo).

WARSCHAUER, Cecília. A Roda e o Registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

ZAMBONI, Silvio. A pesquisa em arte: um paralelo ente arte e ciência. 3ª. Ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

APÊNDICE 1

PLANOS DE AULA

APÊNDICE 2
PROGRAMA DO ESPETÁCULO
NARRATIVAS EM CENA

APÊNDICE 3

TERMO DE CONSENTIMENTO

LIVRE E ESCLARECIDO