



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES (PROFARTES)

**A Experiência Teatral na Construção de Narrativas Cênicas nos
Anos Iniciais do Ensino Fundamental**

Edgleuma Pereira Tavares Barbosa

BRASÍLIA - DF
2021

EDGLEUMA PEREIRA TAVARES BARBOSA

**A Experiência Teatral na Construção de Narrativas Cênicas nos
Anos Iniciais do Ensino Fundamental**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional – PROFARTES – do Instituto de Artes, da Universidade de Brasília, como requisito à obtenção do título de Mestre em Artes na área de concentração de Ensino de Artes – Artes Cênicas, na linha de pesquisa em Processos de Ensino Aprendizagem e Criação em Artes.

Orientador: Prof. Dr. José Mauro Barbosa Ribeiro

Brasília-DF

2021

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

BB238e Barbosa, Edgleuma Pereira Tavares
 A Experiência Teatral na Construção de Narrativas Cênicas
 nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental / Edgleuma Pereira
 Tavares Barbosa; orientador José Mauro Barbosa Ribeiro. --
 Brasília, 2021.
 195 p.

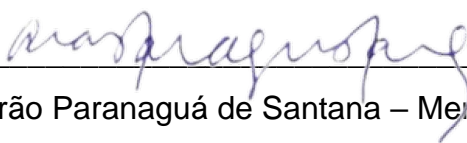
 Dissertação (Mestrado - Mestrado em Artes) --
 Universidade de Brasília, 2021.

 1. Teatro de Bonecos. 2. Narrativas. 3. Rodinha de
 Conversa. 4. Ludicidade . 5. Jogos Cooperativos. I.
 Ribeiro, José Mauro Barbosa , orient. II. Título.

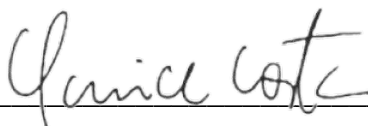
EDGLEUMA PEREIRA TAVARES BARBOSA

A EXPERIÊNCIA TEATRAL NA CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS CÊNICAS NOS
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

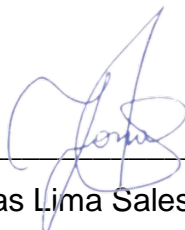
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Arão Paranaguá de Santana – Membro Externo
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)



Drª Clarice da Silva Costa – Membro Interno
Instituto de Artes da Universidade de Brasília (UnB)



Dr. Jonas Lima Sales – Suplente
Instituto de Artes da Universidade de Brasília (UnB)



Dr. José Mauro Barbosa Ribeiro – Orientador
Instituto de Artes da Universidade de Brasília

Brasília

2021

Dedico esta pesquisa a todas as crianças que nos privilegiam, todos os dias, com sua espontaneidade lúdica, criativa e cultural, indicando de maneira sensível e generosa trajetórias de convivência e acolhimento, que se fundem em forma de respeito e tolerância e, assim, desejo que não se percam pelo mundo enrijecido do adulto, mas que possam ressignificar a forma de ser e viver com o outro, para o outro e pelo outro.

AGRADECIMENTOS

A Deus, autor da minha vida e da minha história.

À minha mãe, por acreditar que a educação é a ponte que nos conecta para a construção de novas histórias: maiores e melhores.

Ao meu esposo Domiro, coautor da história mais linda de nossas vidas: Douglas e Eduarda e as netas Louise e Evelyn.

Às minhas irmãs, Edjane e Edinalva, companheiras na vida e nas histórias.

Ao meu pai José, ou simplesmente Zé, e ao meu irmão Jackson, que permanecem presentes por meio da imortalidade de suas histórias.

Às crianças envolvidas nessa pesquisa, por protagonizarem e compartilharem histórias de afeto, sensibilidade e fragilidades.

Às minhas queridas amigas da Escola Classe 108 Sul, pelo apoio e incentivo durante esse percurso, com quem aprendi e aprendo novas possibilidades dentro da educação.

Aos meus companheiros de mestrado, em especial minha irmã Edjane e as amigas Ariane, Rosângela e Andréia, pela parceria incondicional, pela generosidade da troca e apoio nos momentos de fragilidades.

Às amigas e aos amigos que a vida me privilegiou. Capítulos lindos da minha história e que só o amor é capaz de explicar.

Aos professores Arão Paranaguá e Jonas Lima Sales, pelo aceite carinhoso e contribuições valiosas.

À professora Clarice Costa, pelo perfil pedagógico e amoroso que tanto contribuíram para o delineamento da pesquisa.

Ao professor José Mauro, Orientador, pela sensibilidade, paciência, afeto e identificação.

Ao programa ProfArtes, por dar espaço e visibilidade às pesquisas realizadas pelos docentes no campo das artes.

À minha família, berço maior da minha formação e extensão. Lugar onde recordo a minha infância, período sublime e saudoso da minha vida. Lugar onde me encontro e me reencontro na ternura do abraço, do sorriso fácil, das brincadeiras infantis dentro do universo adulto. Lugar onde me reconecto com as lembranças e me recomponho com minha genética cultural. Lugar de acolher aqueles que estão chegando e

imortalizar, por meio de suas narrativas, aqueles que, em algum outro lugar, continuam a existir.

Ao meu tio Zezinho, pela generosidade do acolhimento, por ter fortalecido e encorajado nossa família a escrever uma nova história nessa cidade chamada Brasília, onde ele foi porto seguro. Sua narrativa permanece viva e nós continuamos aqui: acolhendo, incentivando, encorajando, nos encontrando e escrevendo outras tantas histórias!

Criar histórias é uma necessidade humana, tanto assim que há quem diga que nossa espécie bem poderia se chamar *homo narrans*. Tecer narrativamente e compartilhar as experiências vividas ou imaginadas, inclusive nas conversas cotidianas, nos ajuda a entender ou elaborar fatos ou emoções que nos comovem. (GIRARDELLO, 2015).

RESUMO

A presente pesquisa pretende refletir sobre o processo da construção de narrativas, a partir da manipulação de bonecos, rodinha de conversa, histórias de objetos e observações cotidianas, em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental. Busca compreender como as narrativas dessas crianças são transformadas em cenas teatrais e quais as implicações desse processo narrativo. O foco de interesse consiste em oportunizar situações práticas e significativas, contextualizadas aos saberes e fazeres teatrais, vivenciados de forma lúdica. Essa experiência da prática teatral aponta para o favorecimento da fala e escuta sensíveis, possibilitando oportunidades para vivenciar e ressignificar suas próprias narrativas. A construção teórico-metodológica da pesquisa traz como referência o processo metodológico da pesquisa-ação de René Barbier, o teatro de bonecos de Izabela Brochado, Ana Maria Amaral, Idalina Ladeira e Sarah Caldas. A abordagem realizada sobre narrativas e rodas de conversa baseou-se em Luciana Hartmann, Cecília Warschauer, Gilka Girardello e Luciana Ostetto. O alicerce teórico referente à Ludicidade foi ancorado em Tizuko Kishimoto, a Jogos Teatrais em Viola Spolin, e a Jogos Cooperativos em Fábio Brotto e Marcos Correia. As teorias de Vygotsky, sobre o desenvolvimento infantil, John Dewey, com a experiência educativa, e Paulo Freire, acerca da simbologia cultural e social, contribuíram significativamente para o percurso da pesquisa.

Palavras-chave: Teatro de Bonecos, Narrativas, Rodinha de conversa, escuta sensível, Ludicidade, Jogos Teatrais, Jogos Cooperativos.

ABSTRACT

The present research intends to reflect on the process of construction of narratives, from the manipulation of puppets, conversation circles, stories of objects and daily observations, in a class of the 2nd year of Elementary School. It seeks to understand how the narratives of these children are transformed into theatrical scenes and what the implications of this narrative process are. The focus of interest consists in providing practical and meaningful situations, contextualized to theatrical knowledge and practices, experienced in a playful way. This experience of theater practice points to the favoring of sensitive speech and listening, providing opportunities to experience and reframe their own narratives. The theoretical and methodological construction of the research brings as a reference the methodological process of action research by René Barbier, and the puppet theater by Izabela Brochado, Ana Maria Amaral, Idalina Ladeira and Sarah Caldas. The approach taken on narratives and conversation circles was based on Luciana Hartmann, Cecília Warschauer, Gilka Girardello and Luciana Ostetto. The theoretical foundation for Ludicity was anchored in Tizuko Kishimoto, for the Theatrical Games in Viola Spolin, and for the Cooperative Games in Fábio Brotto and Marcos Correia. Vygotsky's theories on child development, John Dewey, with educational experience, and Paulo Freire, on cultural and social symbology, contributed significantly to the research path as well.

Keywords: Puppet Theater, Narratives, Conversation Wheel, Sensitive Listening, Playfulness, Theatrical Games, Cooperative Games.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Comemoração de 10 anos de casados – Tio Zezinho e Tia Maria	26
Figura 2: Celebração de Batizado. (Da esquerda para direita): Meu pai, minha mãe, tio Zezinho, tia Maria, Tio Josias, Tia Maria, Tio Zezé, Madrinha Maria. As crianças: Milton (primo), Edinalva (irmã), Eliete (prima), Edjane (irmã).....	27
Figura 3: Encontro de Família.	27
Figura 4: Aniversário do primo Edvan – Família.....	31
Figura 5: Aniversário da prima Solange – Família.....	31
Figura 6: Número de crianças residentes nas RAs e que estudam na E.C 108 Sul..	43
Figura 7: Transporte utilizado para chegar à escola	45
Figura 8: Matheus e Gaby – Amiguinhos do 2º ano “A” – 2019.	98
Figura 9: A turma na Roda de Conversa para ouvir a narrativa da experiência com o boneco Matheus.....	99
Figura 10: Criança lendo o registro escrito.....	99
Figura 11: Criança partilhando a narrativa oral.	100
Figura 12: Miguel e o presente para o boneco Matheus.	108
Figura 13: Miguel segurando o boneco Matheus.	109
Figura 14: Narrativa escrita	111
Figura 15: Miguel na Rodinha de Conversa	112
Figura 16: Imagens de Miguel e Matheus durante o final de semana	112
Figura 17: Professora Ana contando a história “Quem é o centro do mundo?”	118
Figura 18: Professora Elisabeth contando a história “O menino que vendia sonhos”.	119
Figura 19: Prof. Ana e aluno Renan contando a história “João Boboca ou João Sabido?”.	120
Figura 20: Momento de leitura com os livros.....	121
Figura 21: Escritora Rose Costa contando a história “Quanto vale o seu sorriso?”. .	122
Figura 22: Jogo Cooperativo “Nó Humano”.....	124
Figura 23: Bonecos de uniforme escolar posicionados na sala de aula.....	125
Figura 24: Narrativa escrita: “Por que Matheus e Gaby vieram para nossa escola?”.	127
Figura 25: Alongamento a partir da história “A sementinha que não queria nascer”.	133
Figura 26: Jogo Teatral: “Quem iniciou o movimento?”.....	134
Figura 27: Relato escrito da vivência com a boneca Gaby.	135
Figura 28: Transcrição da Produção Coletiva para o Diário de Bordo.	136
Figura 29: Da esquerda para a direita: Renan, Luiza e Omar.....	139
Figura 30: Da esquerda para a direita: Giovanna Salomão, Giovanna Lucatelli e Isabella.....	140

Figura 31: Da esquerda para a direita: Ana Beatriz e Fernanda.	141
Figura 32: Da esquerda para a direita: Hadassa e Jéssica.	142
Figura 33: Crianças participando do Jogo do Espelho.	145
Figura 34: Narrativa escrita de Renan e Hadassa – Brincadeira do Detetive	146
Figura 35: Luís Renato e Renan chutando a bola – Jogo Cênico.	147
Figura 36: Cena de duas irmãs e a mãe combinando para ir à pizzaria.	148
Figura 37: Crianças com figurino escolhido para a encenação.	148
Figura 38: Nossa chegada à Escola de Música de Brasília.	150
Figura 39: Crianças aguardando o início da apresentação no Teatro Maestro Carlos Galvão.	151
Figura 40: Músicos da Escola de Música de Brasília – Visita Musicada.	151
Figura 41: Instrumentoteca da Escola de Música de Brasília – Visita Musicada.	152
Figura 42: Crianças aguardando o início do espetáculo no Teatro Águas Claras.	153
Figura 43: Cenas do espetáculo “Como Treinar Seu Dragão”.	153
Figura 44: Crianças ocupando o palco após o espetáculo.	154
Figura 45: Conversa com ator e visita ao espaço cênico.	155
Figura 46: Elementos cenográficos do espetáculo.	155
Figura 47: Grupos 1 e 2 – Confeccionando os fantoches de vara – A Galinha Ruiva	158
Figura 48: Diário de Bordo do Miguel recolhido da lixeira.	158
Figura 49: Apresentação com Fantoches de Vara	160
Figura 50: Boneca Abayomi	160
Figura 53: Construindo narrativas com as Bonecas Abayomis.	163
Figura 54: Início da história com manipulação das bonecas.	164
Figura 55: Personagens Baobá e Zumbis se enfrentando.	164
Figura 56: Apresentação da narrativa “As amigas de Abayomi”.	165
Figura 57: Jogadores com os “pedaços” da ponte.	167
Figura 58: Adaptação do jogo “Ponte Móvel”, dividido em duas filas.	168
Figura 59: Jogadores finalizando a travessia do “penhasco”.	168
Figura 60: Confeção dos Fantoches de Meia	169
Figura 61: Crianças apreciando as imagens impressas dos fantoches.	170
Figura 62: Crianças com os fantoches confeccionados.	170
Figura 63: Crianças realizando alongamento proposto por elas.	172
Figura 64: Crianças no Jogo do Espelho.	173
Figura 65: Abraço coletivo ao término do Jogo do Espelho.	173

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1: ESTA HISTÓRIA COMEÇA AQUI...	24
1.1 Fragmentos narrativos da minha história	32
1.2 Escola – Espaço de criação e ressignificação	37
1.3 Uma escola inclusiva	45
1.4 Artes: Inclusão, impactos e desafios	48
1.5 O ensino de artes no Brasil: avanços e desafios	52
1.6 Criança – Sujeitos narrativos, lúdicos e teatrais	55
CAPÍTULO 2: ESTA HISTÓRIA CONTINUA AQUI...	63
2.1 Rodinha de conversa: Espaço para diálogo e narrativas orais	70
2.2 Jogos teatrais	79
2.3 Jogos cooperativos.....	82
2.4 Breve histórico: Teatro de bonecos – Oriente.....	86
2.5 Breve histórico: Teatro de bonecos - Ocidente.....	89
2.6 Teatro de bonecos: Extensão e possibilidades pedagógicas.....	95
CAPÍTULO 3: ESTA HISTÓRIA NÃO TERMINA AQUI...	103
3.1 Processo metodológico: Transformação e descobertas.....	113
3.2 Vivências expressivas: Processo metodológico narrativo	115
3.2.1 Primeira Vivência Expressiva:	115
3.2.2 Segunda Vivência Expressiva:	123
3.2.3 Terceira Vivência Expressiva:	128
3.2.4 Quarta Vivência Expressiva:	132
3.2.5 Quinta Vivência Expressiva:	136
3.2.6 Sexta Vivência Expressiva	143
3.2.7 Sétima Vivência Expressiva:	148
3.2.8 Oitava Vivência Expressiva	156
3.2.9 Nona Vivência Expressiva.....	165
3.2.10 Décima Vivência Expressiva:	171
3.3 Organização do trabalho pedagógico do professor pesquisador	177
NARRATIVAS FINAIS	183
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	192

INTRODUÇÃO

O universo infantil sempre foi alvo de interesse de muitos estudiosos e pesquisadores. Cheio de encantos e mistérios, este campo instigante nos convida a conhecer e a mergulhar profundamente nesse vasto terreno de sentimentos, potencialidades e emoções.

Várias descobertas e contribuições são pautadas por meio de pesquisas, estudos e investigações, como forma de analisar e compreender cada vez mais esta fase do desenvolvimento humano chamado infância.

Durante esse período, além da evolução física, que acontece de forma lenta e gradual, a criança está intimamente ligada aos aspectos sociais, emocionais e comportamentais. Constroem naturalmente seu repertório cultural, o que favorece sua representatividade, colocando à sua disposição ferramentas potentes para conhecer o mundo e a si mesma. Concomitantemente, vão adquirindo, a cada dia, suas preferências por brinquedos e brincadeiras, seus gostos, seus medos, anseios, necessidades, tristezas, alegrias...

Diante dessa explosão de vivências, desenvolvimento e sentimentos, as crianças demonstram, espontaneamente, uma necessidade enorme de se comunicar, expressar, falar, narrar.

E como falam! São verdadeiramente pequenas máquinas de produzir histórias, sendo elas das mais simples às mais complexas; inventadas ou baseadas em fatos do seu cotidiano; algumas mais curtas, outras mais longas; umas mais extrovertidas, outras menos; histórias muito divertidas, outras nem tanto. Alguns enredos com desfecho claro de um final feliz; outros finais nem tão felizes quanto se imaginava, mas de qualquer forma suas histórias continuam sendo impulsionadas por um processo natural e constante.

As crianças estão sempre produzindo as mais variadas narrativas que se tornam a todo instante uma composição de diversos contextos, aspectos e momentos da vida que as cercam.

Mas afinal, o que são narrativas? O termo “narrar” vem do latim “*narratio*” e quer dizer ação, efeito ou processo de narrar, de relatar, de expor um fato, um acontecimento, uma situação real ou imaginária.

As narrativas são expressas por diversas linguagens: pela palavra (linguagem verbal: oral e escrita), pela imagem (linguagem visual), pela representação (linguagem teatral).

Por meio da leitura e escuta de histórias, o que o narrador tem como tenra bagagem construída vai se transformando em repertório, conhecimento, ampliando, naturalmente, para quem escuta, as possibilidades de ser e viver de forma mais harmônica e afetuosa, percebendo e respeitando outras trajetórias. As informações narradas, acabam por despertar sentimentos e emoções, instigando, inevitavelmente, o campo da imaginação coletiva.

Segundo Vygotsky (1989), a imaginação tem importante função na internalização do conhecimento externo, compartilhado socialmente por meio das construções de imagens e vozes interiores. Afirma ainda que nessas interações é possível externar positivamente emoções e sentimentos, como ansiedade, agressividade, medo, raiva e angústia, de modo que os sujeitos conheçam melhor aos outros e a si mesmos, criando condições para a reflexão a respeito das próprias atitudes e possibilidades de mudança na convivência social.

Dessa forma, a narrativa se constitui como fonte inicial, capaz de despertar na criança a capacidade de intensificar as conexões responsáveis pelo desenvolvimento infantil, estimulando as funções psicológicas responsáveis pela atividade criadora humana. Haja vista que “somos seres de palavras, que tentamos dar sentido a nós mesmos, construindo-nos a partir das palavras e dos vínculos narrativos que recebemos” (HONORATO, 2007, p. 61).

Ao praticar atividades de leitura e escuta de histórias, sejam elas de livros ou de relato de experiências do cotidiano, a criança se depara com seu potencial crítico e imaginário, fazendo com que seu desenvolvimento, por meio desse exercício, crie e desenvolva uma atmosfera capaz de fomentar sua capacidade de pensar, articular e organizar ideias, duvidar, questionar, concordar, discordar, refletir e, principalmente, inquietar-se.

Além disso, o processo narrativo consegue sobrepujar o momento experienciado pela própria história narrada, adquirindo um caráter autônomo, de existência e aquisição da subjetividade. A diversidade na forma de narrar, a escolha das palavras, a forma de interpretação e impostação das vozes dos personagens, a postura corporal, o poder impulsionador para continuar e finalizar a história, dentre

outros aspectos e elementos, potencializam a capacidade da imaginação criadora para uma convivência estética mais ampla, preparando-a para uma fase adulta.

Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência, sendo as demais constâncias das mesmas, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação. Por essa primeira forma de relação entre fantasia e realidade, já é fácil perceber o quanto é equivocado contrapô-las (VYGOTSKY, 2009, p. 23).

Diante de tais reflexões, a leitura e a narrativa de histórias possibilitam não apenas o fato literal de decodificar os códigos de escrita, nem tão pouco recordar o que se ouviu, mas consegue atingir substancialmente a capacidade da criança de re(elaboração) criativa por meio das impressões subjetivas formulado pelo processo de *Construção de Narrativas*.

De acordo com 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 contado com o diferente”.

Com ênfase neste embasamento, essa pesquisa construída inicialmente a partir das narrativas orais, será enriquecida, também, por diversas outras narrativas: a escrita, a imagética e a corporal.

A proposta de uma experiência teatral por meio da *Construção de Narrativas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*, fundamenta-se, também, por uma lacuna encontrada nesse campo.

A perspectiva de estudar a produção e transmissão de narrativas orais que tem como sujeitos as crianças, se não é, portanto, inteiramente nova, tem sido pouco explorada, não apenas por pesquisadores da área de artes, como das áreas afins como antropologia, sociologia e educação (HARTMANN, 2014, p. 269).

Diante de tal apontamento feito por Hartmann, ratifico a importância de explorar este universo que tem as crianças como sujeitos principais deste processo. Aliado à magia de suas encantadoras narrativas, reitero a importância da ludicidade nesta fase e, na presente pesquisa, pretendo desenvolver um trabalho contextualizado entre narrativas e ludicidade.

Desde os primórdios se tem notícia de que o homem brinca, afinal, estudos arqueológicos e pinturas rupestres confirmam que os povos mais primitivos já faziam uso de brinquedos.

Mas, afinal, por que brincamos?

A brincadeira é primordial. É por meio dela que exercitamos habilidades essenciais para lidar com nossas relações, desafios e sentimentos, buscamos competência para administrar situações cotidianas de forma autônoma e eficiente.

O simples envolvimento com o brincar nos propicia maior capacidade de lidar e administrar nossa realidade, aquisição de autoconsciência e respeito às regras básicas de convivência, o que influi diretamente em mudanças pessoais e sociais.

A ludicidade é extremamente importante dentro de um processo pedagógico. Passa a ser um exercício de habilidades necessárias para o bom desenvolvimento, domínio e bom uso de nossa inteligência emocional. Nossa capacidade de encontrar formas de encaminhar o que queremos pode ser exercitada numa situação lúdica, aprendendo a compreender e a atuar perante as forças que operam no meio em vivemos. A arte de adquirir competência na administração estratégica, segura e confiante de nosso viver nos leva a celebrar a vida com amor e entusiasmo.

Dessa forma, proponho mais uma vez que a ludicidade seja colocada em cena a fim de estimular o pensamento estratégico na construção das narrativas, demonstrando os sentimentos agregados, aos comportamentos que temos na nossa atuação cotidiana.

Assim sendo, no intuito de impulsionar e estimular a produção destas narrativas, insiro, no alinhamento dessa pesquisa, outro elemento chave vinculado à experiência estético teatral: a vivência com títeres.

Esse elemento constituinte do brincar e do fazer teatral configura uma maneira lúdica de expressão narrativa, buscando contextualizar de uma forma diferente a contação de histórias pelas crianças, a partir de suas narrativas orais de sua vida cotidiana. Conforme afirma Hartmann (2014, p. 38), vários autores na contemporaneidade “buscam problematizar e contextualizar as técnicas da contação de histórias e refletir sobre o papel do contador”.

Na infância, a criança já é apontada pelo alto grau de inventividade e imaginação, sendo capaz de dar vida, voz e movimento aos que manipula, fazendo relação com o contexto em que vive, deixando, assim, objetos do seu mundo mais cheios de vida, ludicidade e conhecimento, pois consegue dar vida a tudo que por ela é tocado.

A capacidade de dar vida às coisas passa pelas mãos daqueles que manipulam os bonecos e assim as crianças conseguem criar histórias e vivê-las como

se fosse o real. É sob esta ótica que Amaral (1996, p. 171) refere que “o teatro de bonecos tem uma relação direta com o pensamento animista infantil, possuindo todas as condições para satisfazer os anseios e transformações que a criança tem de tornar real os seus sonhos de poder. Torna fantástico o mundo real”.

Além dos vários aspectos que contribuem para o desenvolvimento da criança elencados no decurso desse trabalho, outra contribuição extremamente significativa é o aditamento de respeito em relação ao próximo em suas relações sociais. Para Ladeira & Caldas (1993, p. 13):

As crianças pequenas inicialmente brincam sozinhas com os bonecos. Depois juntam-se espontaneamente e cada uma fala por seu fantoche. É um princípio de socialização; cada criança começa a perceber a necessidade de: esperar a sua vez de falar; ouvir o que os outros falam; respeitar a opinião dos outros; exprimir seu desacordo com argumentos convincentes.

Todas essas considerações e contextualização adquirem maior consistência e efetividade ao serem desenvolvidas, concomitante, pelos processos dramatúrgicos estabelecidos ao transformar, em cenas, as experiências cotidianas das narrativas orais vivenciadas com a intervenção do boneco.

A relação estabelecida entre a brincadeira e o boneco constitui-se na linguagem do Teatro de Formas Animadas, pautada, essencialmente, por animar objetos inanimados, dar vida a algo que não tem vida própria. É um campo da linguagem teatral, onde os personagens são representados por formas e objetos, que ao serem animados por atores-manipuladores se transformam, através da técnica de manipulação, em atores-personagem. O manipulador concentra sua energia no ator-personagem e este, que é inicialmente um objeto, expressa o que pensa, deseja e sente através da ação.

Dessa forma, o boneco se torna um recurso pedagógico capaz de estimular e dinamizar o processo para a construção de narrativas, por ser ele um elemento teatral encantador, capaz de dialogar e interagir, profundamente, com o universo infantil.

A respeito das atividades desenvolvidas com bonecos, a autora Sônia Maria Silveira, ressalta que:

O teatro de bonecos é uma prática tão antiga quanto o teatro de atores, e vem educando, instigando, divertindo, encantando e provocando questionamentos a crianças e adultos indistintamente, em todas as partes do mundo (SILVEIRA, 1997, p. 136).

Ainda de acordo com a autora, a prática de Teatro de Bonecos, como proposta de arte educação nas séries iniciais, além de ampliar as possibilidades pedagógicas ratifica a relação afetiva que é estabelecida entre o grupo, a criança e o boneco:

Além disso, cria espaço para uma interação entre os conteúdos escolares e os diversos conhecimentos vivenciados no ato do fazer artístico e na diversidade temática que a dramatização aborda, favorecendo a relação afetiva que se estabelece entre o grupo e entre a criança e o boneco, ausente nas práticas tradicionais pedagógicas, que enfatizam o aprendizado de forma mecânica, negando emoções, sentimentos e formas diferenciadas de expressão (SILVEIRA, 1997, p. 137).

Por meio da brincadeira com os bonecos, as crianças projetam e experienciam diversas sensações e emoções, simulam situações e ensaiam comportamentos próprios e de pessoas do seu convívio, construindo sua identidade, desempenhando diversos papéis sociais.

Tornam-se, portanto, canais de expressividade, capazes de compreender e projetar o cotidiano, passando a ter uma percepção mais consciente e significativa de sua própria identidade e da identidade de seus pares.

O boneco representa um suporte lúdico, um elemento teatral que favorece a manifestação livre da brincadeira, permitindo à criança realizar atividades capazes de ampliar o repertório da construção do imaginário, estimular a cognição, a criatividade, entre outras habilidades.

Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia-a-dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver (KISHIMOTO, 2010, p. 01).

A interação cotidiana vivenciada com o boneco constitui-se como elemento estimulador para a construção das narrativas orais e escritas desta experiência teatral, subsidiando o processo de criação dramaturgica, compreendendo que “A educação se faz através da própria experiência do aluno, a qual é inteiramente determinada pelo meio, e nesse processo o papel do mestre consiste em organizar e regular o meio”. (VYGOTSKY, 2004, p. 67).

Para intercambiar esse processo, a criação dramaturgica é proposta como processo coletivo, integrados por meio de atividades como jogos, brincadeiras, vivências e exercícios teatrais, a fim de possibilitar e estabelecer, também, maior socialização, confiança, respeito e sensibilidade às narrativas pessoais de cada criança participante.

O brincar também contribui para a aprendizagem da linguagem. A utilização combinatória da linguagem funciona como instrumento de pensamento e ação. Para ser capaz de falar sobre o mundo, a criança precisa saber brincar com o mundo com a mesma desenvoltura que caracteriza a ação lúdica. [...] o que faz a criança desenvolver seu poder combinatório não é a aprendizagem da língua ou da forma de raciocinar, mas as oportunidades que têm de brincar com a linguagem e o pensamento (KISHIMOTO, 2010, p.148).

A partir destas considerações expostas em relação ao universo infantil, à construção de narrativas, ao lúdico, ao teatro de formas animadas (boneco) e à transformação dessas narrativas em cenas teatrais, nasce o foco da minha pesquisa, a qual está pautada na observação desses pequenos seres que são genuinamente narradores e, por inúmeras vezes, autores de suas próprias histórias.

A nova versão, para os anos iniciais, do Currículo em Movimento do Distrito Federal (2018, p. 72) destaca que:

O processo de criação de cenas oportuniza o fortalecimento da coletividade, permite criar sentimentos de pertencimento e desenvolve a capacidade crítica por meio da convivência e interação com diferentes culturas em diversos contextos históricos. Nesse sentido, o currículo proposto visa uma aproximação do estudante às linguagens de cena, com produção e reflexão crítica que se desenvolvem a partir da relação corpórea sensorial em sala de aula e sua relação com a construção do conhecimento (DISTRITO FEDERAL, 2018, p.72).

Ainda de acordo com a Base Nacional Comum Curricular, documento que norteia a estrutura das habilidades específicas do ensino, preconiza, em relação às Séries iniciais do Ensino Fundamental, que:

Nessa nova etapa da Educação Básica, o ensino de Arte deve assegurar aos alunos a possibilidade de se expressar criativamente em seu fazer investigativo, por meio da ludicidade, propiciando uma experiência de continuidade em relação à Educação Infantil. Dessa maneira, é importante que, nas quatro linguagens da Arte – integradas pelas seis dimensões do conhecimento artístico –, as experiências e vivências artísticas estejam centradas nos interesses das crianças e nas culturas infantis (BNCC, 2017, p. 199).

Minha pesquisa está inserida na Linha de Pesquisa “Abordagens Teórico- Metodológicas das Práticas Docentes” e pretende compreender: Como crianças dos anos iniciais expressam esteticamente suas narrativas em cenas teatrais?

Justifica-se, principalmente, em função da minha experiência de 25 anos trabalhando, desenvolvendo projetos e observando este universo infantil inserido nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Como arte-educadora, acredito na potencialidade das relações, no desenvolvimento por meio da relação com o outro e, principalmente, na maneira de lidar com as histórias, experiências e relações individuais de cada ser, por acreditar que todos nós, cada um à sua maneira, temos a necessidade de ouvir, de narrar, de nos relacionar e de nos expressar de maneiras diferentes, porém, muito significativas. E nós, enquanto sujeitos ativos nestas inter(relações), devemos nos preocupar em ocupar ora o nosso espaço de fala, ora o nosso lugar de escuta, desenvolvendo, assim, processos consideráveis de respeito e compreensão ao lugar que o outro ocupa.

Como objetivo geral, pretendo sistematizar e refletir sobre o processo da construção de narrativas, a partir das expressões estéticas com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Dentro dos objetivos específicos destacam-se:

- Analisar o processo de construção de narrativas com alunos de anos iniciais do Ensino Fundamental, vivenciado pela manipulação de bonecos.
- Propiciar a participação das crianças em Vivências Expressivas referentes aos elementos teatrais: cenografia, figurino, iluminação, maquiagem e sonoplastia.
- Identificar os limites, possibilidades e dificuldades, desse processo, com crianças dentro da faixa etária de 6 a 8 anos de idade.

Como pesquisadora, possuo a prerrogativa de construir minhas possibilidades pedagógicas e metodológicas, a partir das minhas observações, construções e questionamentos, como respostas às tentativas e mudanças de rota que acontecem durante o percurso educacional.

Trata-se de um estudo de natureza pedagógica, exploratória e qualitativa que tem como base de referência o processo metodológico da pesquisa-ação de René Barbier, a qual é predominantemente existencial e integral.

A pesquisa-ação de René Barbier é existencial porque ancora em resultados de diversos estudos realizados sobre a afetividade humana. O foco final consiste na mudança de atitude do sujeito (indivíduo ou grupo). É integral porque se define na relação dinâmica com a complexidade e a subjetividade da vida humana, buscando uma participação de envolvimento, integração pessoal com a experiência tanto emocional, sensorial, imaginativa e racional.

Não há pesquisa-ação sem participação coletiva. É preciso entender aqui o termo 'participação' epistemologicamente em seu mais amplo sentido: nada se pode conhecer do que nos interessa (o mundo afetivo) sem que sejamos parte integrante, "actantes" na pesquisa, sem que estejamos verdadeiramente envolvidos pessoalmente pela experiência, na integralidade de nossa vida emocional, sensorial, imaginativa, racional. É o reconhecimento de outrem como sujeito de desejo, de estratégia, de intencionalidade, de possibilidade solidária (BARBIER, 2002, p. 70 e 71).

Segundo o autor, a pesquisa-ação não existe sem participação coletiva, uma participação de envolvimento, integração pessoal com a experiência tanto emocional, quanto sensorial, imaginativa e racional. Para conhecer aquilo que nos interessa, é necessário o envolvimento afetivo com o grupo ou indivíduo que se quer.

Ao lidar com o imaginário, com sentimentos, emoções, experiências, descobertas e incógnitas, permito que se abra, naturalmente, um campo de afetividade entre os envolvidos: eu e o meu aluno tornando-nos, definitivamente, afetados, implicados. Nesse contexto, Barbier afirma que:

A pesquisa-ação obriga o pesquisador de implicar-se. Ele percebe como está implicado pela estrutura social na qual ele está inserido e pelo jogo de desejos e de interesses de outros. Ele também implica os outros por meio do seu olhar e de sua ação singular no mundo (BARBIER, 2002, p. 14).

É uma pesquisa ancorada no universo infantil e que concerne, naturalmente, a afetividade, confiança, coletividade, a arte da escuta sensível, do encontro e do envolvimento com o outro. Uma experiência de emoção, imaginação e possibilidades.

Trata-se de um "escutar/ver" que toma de empréstimo muito amplamente a abordagem rogeriana em Ciências Humanas, mas pende para o lado da atitude meditativa no sentido oriental do termo. A escuta sensível apoia-se na empatia. "O pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para compreender do interior" as atitudes e os comportamentos, o sistema de ideias, de valores, de símbolos e de mitos (ou a "existencialidade interna", na minha linguagem) (BARBIER, 2007, p. 94).

Como recursos metodológicos da pesquisa-ação, referenciada por Barbier, utilizarei o Diário de Itinerância, no qual, segundo Barbier (2007), pode conter referências a impressões, acontecimentos, observações, ações, reflexões, desejos,

leituras, escuta do outro, lembranças, emoções etc. É, portanto, uma escrita mais livre que assume inicialmente a forma de um “diário-rascunho” e se torna progressivamente mais elaborado, até se tornar publicável.

Outro suporte a ser utilizado é a OPE (Observação Participante Existencial), onde o pesquisador deve usar de sua sensibilidade para observar e agir no campo de pesquisa. Uma presença meditativa, entendida como "a plena consciência de estar, aqui e agora, no menor gesto, na menor atividade da vida cotidiana" (BARBIER, 2002, p. 99), faz o pesquisador entrar em um estado de hiper observação, permitindo a escuta-ação espontânea, uma ação imediata e adaptada perfeitamente ao acontecimento e que pode ser registrada e constar no Diário de Itinerância.

A pesquisa segue estruturada da seguinte forma:

O primeiro capítulo, intitulado “*Esta história começa assim...*”, identifico inicialmente aspectos significativos da minha própria história e da minha trajetória, tanto pessoal quanto profissional, as quais, ainda que despropositadamente, estão diretamente imbricadas pela influência, identificação e construção do foco principal desta pesquisa, demonstrando, assim, uma relação direta com o sujeito infante de quem falo, relacionando suas experiências ao universo infantil. Também são consideradas neste capítulo a realidade do âmbito escolar aqui apresentada e uma breve abordagem referente a dimensão histórica do Teatro de Bonecos, elemento propulsor para a Construção de Narrativas.

O segundo capítulo, intitulado “*Esta história continua assim...*”, expõe o percurso pedagógico, a partir da prática e dos saberes estético teatrais, ancorados à experiência de manipulação de bonecos, aos jogos, às brincadeiras, oficinas e exercícios teatrais, fundamentando e subsidiando o processo dramaturgico da construção de cenas com base nas narrativas cotidianas.

O terceiro capítulo, intitulado “*Esta história não termina aqui...*”, descreve o processo metodológico que emerge como resultado em relação às fases de transformação e evolução das narrativas cotidianas em montagem das cenas, às implicações e às interferências atribuídas e encontradas nesse processo, referenciando e sistematizando pontos de análise e reflexão das práticas teatrais desenvolvidas a partir da Construção de Narrativas com Crianças das Séries iniciais do Ensino Fundamental.

CAPÍTULO 1: ESTA HISTÓRIA COMEÇA AQUI...

Paraíba

(Humberto Teixeira e Luiz Gonzaga)

Quando a lama virou pedra
 E Mandacaru secou
 Quando a Ribaçã de sede
 Bateu asa e voou
 Foi aí que eu vim me embora
 Carregando a minha dor
 Hoje eu mando um abraço
 Pra ti pequenina
 Paraíba masculina,
 Muié macho, sim sinhô
 Eita pau pereira
 Que em princesa já roncou
 Eita Paraíba
 Muié macho sim sinhô
 Eita pau pereira
 Meu bodoque não quebrou
 Hoje eu mando
 Um abraço pra ti pequenina
 Paraíba masculina,
 Muié macho, sim sinhô
 Quando a lama virou pedra
 E Mandacaru secou
 Quando arribação de sede
 Bateu asa e voou
 Foi aí que eu vim me embora
 Carregando a minha dor
 Hoje eu mando um abraço
 Pra ti pequenina
 Paraíba masculina,
 Muié macho, sim sinhô
 Eita, eita!
 Muié macho sim sinhô!



O início da minha história abre este primeiro capítulo, representado por sua vez por meio da música *Paraíba*, composta por Humberto Pereira e Luiz Gonzaga, a qual é interpretada pelo próprio Luiz Gonzaga.

A canção, além de apresentar uma realidade do povo paraibano, traz em seus versos uma forte alusão à minha trajetória de vida, à minha própria história, pois, com o enfoque na realidade e de acordo com a experiência vivenciada por meus pais, a narrativa desta música representa, também, a inevitável opção de retirantes que tiveram que assumir.

Cansados da vida difícil e sem perspectiva alguma de mudança de vida, o casal decide recomeçar uma outra história na Capital Federal, onde alguns familiares já tentavam reconstruir novas possibilidades.

Ela aos 30 anos, só havia estudado até a quarta série primária, o que fora suficiente para ensinar a ele como se escrevia seu nome: José, ou simplesmente Zé. Na atividade que desenvolviam em meio às terras secas do sertão paraibano, ler e escrever não eram pré-requisitos para ocupar o cargo de lavrador, o qual acabava sendo repassado de uma geração à outra.

No entanto, a esposa do Zé também não se conformava com aquela situação, que foi, um dia, ocupada e vivenciada por seus pais, avós, bisavós, trisavós, tetravós... Euridice, filha de “Mané Caboco”, tinha a estranha mania de pensar alto, grande, muito grande... nada especificamente para ela, mas como mãe de três filhas, não cansava de repetir: “A gente precisa ir embora daqui, Zé! Minhas filhas não vão trabalhar em roçado: minhas filhas vão estudar, elas vão saber ler e escrever. A gente não aprendeu, mas elas vão aprender”.

E foi assim, e com este objetivo, que meus pais, no dia 12 de março de 1977, incentivados e apoiados pelo irmão e cunhada da minha mãe, tio Zezinho, e tia Maria, chegaram à Brasília.

Figura 1: Comemoração de 10 anos de casados – Tio Zezinho e Tia Maria



Fonte: Tia Maria (1969).

No colo, carregavam as filhas: eu com 3 anos, Edjane com 1 ano e a caçula, Edinalva, havia completado um mês de vida um dia antes de chegar à Capital Federal. A mudança coube em duas caixas pequenas, mas a ansiedade, a expectativa e a saudade de tudo que ficou para trás, esses não caberiam em lugar nenhum.

Aos poucos a situação foi tomando forma: a ansiedade deu lugar a uma certa tranquilidade, a expectativa foi aos poucos sendo substituída pela tomada de decisões, fatos e acontecimentos construídos pouco a pouco, pautados na realidade que os acompanhava, e a saudade... Ah, a saudade! Saudade da família que continuava por lá, saudades da comida, da música, do jeito de ser das pessoas, do modo de se vestirem, da maneira simples e fácil de falar...

Haviam saído de um lugar, mas aquele lugar permanecia muito forte em cada um deles. E, de uma forma natural e despretensiosa, minha mãe e a família dos irmãos dela conseguiam se reunir regularmente aos finais de semana.

Esses encontros representam, indubitavelmente, os momentos mais sublimes e inesquecíveis que vivi na minha infância e que carrego comigo até hoje.

Quando estavam reunidos, não estavam apenas matando as saudades de tudo que viveram na Paraíba, mas foi uma maneira inconsciente que eles encontraram de alimentar e perpetuar todo o repertório cultural que os acompanhava.

Figura 2: Celebração de Batizado. (Da esquerda para direita): Meu pai, minha mãe, tio Zezinho, tia Maria, Tio Josias, Tia Maria, Tio Zezé, Madrinha Maria. As crianças: Milton (primo), Edinalva (irmã), Eliete (prima), Edjane (irmã).



Fonte: Madrinha Maria (1977).

Havia uma organização coletiva para celebrar e vivenciar sua cultura. Era o encontro semanal dos compadres e comadres, tios e tias, primos e primas.

Figura 3: Encontro de Família.



Fonte: Madrinha Maria (1977).

Dia em que os adultos iam preparar a farofa de cuscuz, o chamberil, o pirão, o baião-de-dois, a buchada de bode, o mucunzá, a galinha caipira... dia de debulhar o feijão verde, a fava, fazer pamonha e curau... Dia de tomar uma para abrir o apetite, quem sabe duas, talvez três, ou até quatro... Dia de comer rapadura, de jogar baralho e dançar: forró, é claro! Tudo isso regado a histórias, muitas histórias.

E para as crianças era um dia muito especial também! No entanto, por mais eufóricos e cheios de energia que estivéssemos, a diversão e as brincadeiras só poderiam começar quando, de um por um, tivéssemos completado o ritual sagrado que nos acompanha até hoje:

“– Bênção, tia.”

“– Deus lhe faça feliz!”

“– Bênção, tio.”

“– Deus lhe faça feliz!”

Pronto! Agora já podíamos brincar e aproveitar aquele dia minúsculo, com nossas brincadeiras favoritas: brincar de “qualquer coisa” e quando cansados desta, brincávamos de “outra coisa”. A gente queria simplesmente brincar! Valia correr, se esconder, criar personagens, se aventurar em jogos de tabuleiro, imitar os pais dançando ou conversando com aquele sotaque nordestino, ou reproduzir situações cotidianas envolvendo, é claro, alguém da família, nos trazia sempre muita diversão.

Às vezes parávamos a brincadeira porque queríamos saber a razão de tantas gargalhadas dos adultos e o motivo era geralmente o mesmo: o meu pai estava contando suas histórias.

Tudo virava motivo de história e toda história ganhava vida quando contada por ele. Trazia como bagagem, em seu repertório narrativo, histórias das mais variadas formas e situações. Tinha a facilidade de transitar e contextualizar, entre histórias reais e fatos do seu cotidiano, casos de assombração, e, principalmente, as que nós mais temíamos, mas adorávamos ouvir: histórias de desenterrar botijas, espécie de tesouro que era enterrado em vaso, garrafa ou em um saco de tecido e que, após a morte, o dono aparecia em sonho, solicitando ao escolhido que a fortuna fosse encontrada, mas fatos assombrosos poderiam acontecer durante o processo utilizado para desenterrar a botija ou caso este segredo fosse revelado para qualquer outra pessoa.

Histórias como essas eram consenso entre os tios e tias, certamente adquiridas e trazidas em suas bagagens culturais e nenhum deles ousaria dizer que fatos como esses seriam “histórias inventadas” pelo meu pai, já que praticamente todos eles também tinham histórias com essa abordagem narrativa para contar na roda de conversas que acabava virando roda de histórias.

Sobre esta questão de narrativas e cultura, Luciana Hartmann destaca que:

Os “objetos” da cultura (atos, fatos, eventos) geram as narrativas e os “objetos” narrados (contos, histórias pessoais), por sua vez, alimentam a cultura. Esse processo de retroalimentação entre cultura e narrativa aponta para a relevância desta última na vida em sociedade (HARTMANN, 2004, p. 44).

Outras histórias já eram conhecidas por aquele público semanal que muitas vezes encontravam diferenças no enredo, e que, por sua vez, acabavam surgindo outras histórias:

– Conta aquela, compadre Zé! Aquela da alma que se perdeu dentro da casa do dono do roçado.

– [...] E aí disse que quando a alma, finalmente, chegou na cozinha, no que tentou puxar a tramela da porta, derrubou logo a tampa da cuscuzeira...

– Oxente, compadre! Semana passada “tu contasse” essa mesma história na casa do compadre Zezinho, mas “tu dissesse” que a alma tinha derrubado primeiro a tampa do pote de barro... Já “mudasse” a história, foi homem?

E ele, numa perspicácia de improvisação invejável, logo respondia:

– A história é a mesma, compadre! Só que desta vez, a alma era outra.

Todos riam muito e se deliciavam com tudo que ouviam, se encantavam com aquela maneira tão genuína de contar, e com a forma com que conseguia imprimir tanta verdade e legitimidade àquelas histórias narradas por ele.

Enquanto isso, eu, no meu fantástico mundo de criança, ficava tentando dar vida a tudo aquilo que ouvia, numa tentativa de transpor o mundo imaginário para um universo real, onde, de uma certa forma, eu pudesse ver, de maneira materializada, todas aquelas histórias narradas, dar sentido e forma concreta a estas narrativas orais.

Geralmente, em meio às férias escolares, era o período em que costumávamos passar alguns dias na casa das tias. Essa era uma oportunidade bastante significativa, pois poderíamos dar continuidade àqueles momentos do brincar juntos, de se estender com as brincadeiras sem ter hora para acabar, quero dizer, até

havia o horário limite para encerrar as atividades lúdicas, mas dentro do quarto, ou na sala cheia de colchões espalhados pelo chão, a brincadeira continuava na forma de narrar, de maneira bastante cômica, fatos ocorridos das nossas experiências familiares, ou numa noite de coragem coletiva, sentávamos em círculo, mesmo no escuro, e iniciávamos o reconto daquelas histórias assombradas de desenterrar botija. Até que não era difícil recontar aquelas histórias ouvidas, difícil mesmo era conseguir dormir depois de imaginar que uma alma penada daquelas poderia te escolher para executar tal função. Sendo assim, era bem melhor tentar permanecer acordado e evitar o medo que, coletivamente, afligia a todos. No entanto, ficar acordada sozinha também não era uma ideia muito brilhante, e, por este motivo, uma pergunta em meio ao breu sempre se repetia:

– Gente, vocês “tão” dormindo?

E um coro sempre respondia:

– Ainda não!

Por fim, o sono era maior que o medo e todos acabavam dormindo.

E em meio a este universo cultural, familiar, rodeado de fatos, histórias, experiências diárias e observações que alimentavam meu campo de desenvolvimento imaginário, eu cresci, estabelecendo parte do que sou hoje.

Cresci! E não aprendi apenas a ler e escrever, como tanto desejou minha mãe, mas me tornei professora... professora alfabetizadora, contribuindo para que a descoberta da leitura e da escrita sejam continuamente despertadas.

Cresci! E não aprendi a contar histórias como, majestosamente, fazia meu pai, mas me tornei professora... arte educadora, contribuindo para que a magia da escuta e da construção de narrativas sejam continuamente despertadas.

Muitas histórias aconteceram e continuam a acontecer, tanto comigo quanto com estes personagens reais que se apresentam nesta pesquisa.

Figura 4: Aniversário do primo Edvan – Família.



Fonte: Arquivo Pessoal (2017).

Os adultos envelheceram, outros não mais se encontram por aqui, as crianças cresceram, tornaram-se pais, mães, compadres, comadres, e até avós. Hoje, nos encontros de família, percebe-se que, de uma certa forma, estamos perpetuando nossas experiências, a nossa própria existência.

Figura 5: Aniversário da prima Solange – Família.



Fonte: Arquivo Pessoal (2017).

Outras nuances culturais foram agregadas às nossas histórias, justamente pela propriedade tão pertinente à experiência cultural, que é de se entrecruzar à outras culturas, mas que, independentemente do que foi agregado, uma situação é fato: crianças continuam brincando, vivenciando as mais diversas e inusitadas experiências

do seu imaginário criador e a necessidade latente de ouvir e contar suas histórias, continuam e devem continuar existindo.

1.1 Fragmentos narrativos da minha história

Sou feita de partes, fragmentos, pedacinhos, pedaços. Sou feita de um pouco, do muito, do que ficou, do que se viu, ouviu, gostou. Sou feita de observações, do gosto, da troca, da escuta, das experiências, das relações. Sou feita do que aprendi dentro e fora do meu contexto familiar. Sou feita de um olhar atento e de uma escuta sensível. Sou inteira, mas sou parte e cada fragmento que me constitui como pessoa é responsável pela construção da minha história.

Boa parte dessa história foi construída aos poucos aproveitando cada momento dessa construção. A oportunidade de frequentar o espaço escolar, por tantos anos, como aluna e como profissional da área de educação, permitiu-me perceber, além de outros aspectos, as arestas sociais, dentro de perspectivas variadas.

A escola sempre me pareceu um lugar ideal para ajustar essas arestas, não atuando de forma paliativa, mas como espaço de acolhimento, construção e troca. De respeito mútuo entre os envolvidos e direcionamento para construção de lindas e boas histórias, não apenas pedagógicas, mas sociais.

Minha experiência na escola iniciou-se aos 6 anos de idade, com ingresso no chamado pré-escolar, em 1980. Daquele período guardo excelentes lembranças, desde o acolhimento carinhoso da professora em forma de afago, antes de entrar na sala, até as histórias, as músicas e as apresentações que participei e vivenciei com muito carinho naquele ano.

Houve uma ruptura bastante significativa para o ano seguinte, pois a cobrança estabelecida para a primeira série era bem diferente em relação ao ano anterior. Ler e escrever eram as metas principais a serem alcançadas por aquele contingente com idade de 7 anos.

A brincadeira fazia parte daquele universo, mas geralmente estabelecida, criada ou coordenada por nós mesmos: os próprios alunos. Não havia um direcionamento pedagógico para realização de atividades lúdicas. No entanto, havia um dia diferente: o dia da aula de artes. Aguardávamos ansiosos a atividade que seria dirigida pela “tia de artes”. Às vezes pintávamos desenhos relacionados às datas

comemorativas, outras vezes uma colagem, uma escultura com barra de sabão, palitos de picolé, lembrancinhas para as mães, para os pais, ensaio e apresentação de uma música para as festas na escola ou atividades com tinta guache, apesar de que esse material era praticamente o pivô do descontrole físico, psíquico e emocional da tia de artes, pois muitas vezes a atividade era interrompida por ela com uma frase que eu lembro até hoje: “Chega! Pronto! Acabou! Olha o barulho que vocês estão fazendo! Vocês não sabem trabalhar com tinta. Coloquem tudo de volta na caixa”.

E como aprenderíamos a trabalhar com tinta se não tínhamos a oportunidade de fazê-lo?

Hoje compreendo com mais maturidade e entendimento que a professora responsável pela aula de dinamização até se utilizava da situação da tinta guache para conter o barulho da turma quando repetia praticamente em todas as aulas: “Se vocês ficarem quietinhos, sentados no lugar de vocês, eu trago tinta na próxima aula”. Era uma euforia total e fazíamos de tudo, eu acredito, para sermos os modelos de alunos esperados por ela. Mas logo vinha a decepção, pois a próxima aula não tinha a tão esperada tinta guache e quando perguntávamos a razão, ela novamente dizia: “Eu avisei, mas vocês não se comportaram. Mas... se vocês ficarem quietinhos, sentados no lugar de vocês, eu trago tinta na próxima aula”.

A prática pedagógica impetrada seguia o mesmo modelo para as séries seguintes: cartilha, dever de casa, fila, silêncio, um atrás do outro, cópias, questionários, arme e efetue e tire a prova real, copiar e responder da página “X” até a página “Y” do livro, estudar para a prova e... passar de ano.

O momento mais aguardado do dia era sem dúvida aqueles 15 míseros minutinhos do recreio. Até hoje penso que o tempo estabelecido para o recreio tinha uma contagem diferenciada pois mal começava e já era hora de voltar para a sala de aula. Brincar: esta era a atividade mais legal da escola.

Os anos foram passando até que em 1985, aos 11 anos de idade, tive minha primeira experiência com Artes Cênicas por meio de um trabalho literário, o qual fora coordenado por uma professora de Língua Portuguesa. Após a leitura do livro “O Caso da borboleta Atíria”, da Coleção Vaga-Lume, a turma foi instruída e orientada a fazer uma dramatização. Fiquei tão empolgada com o trabalho que me dedicava horas pensando no cenário, figurino, interpretação das personagens e na adaptação da história. A apresentação do grupo foi tão exitosa que a professora pediu para apresentarmos novamente a peça para toda a escola e posteriormente, fomos

convidados para uma nova apresentação em um encontro de professores. As pessoas ficavam encantadas com o que assistiam e eu me encantava pelo poder do teatro em transformar algo escrito em algo concreto, visível e vice-versa, pois, mesmo quem não tivesse lido o livro, seria capaz de recontar a peça com riqueza de detalhes.

Em 1989, ingressei no magistério pela Escola Normal de Ceilândia, atualmente extinta. O curso era em horário integral e entre outras disciplinas que compunham a grade curricular, havia também Educação Artística. O professor dessa disciplina desenvolvia suas atividades de uma forma bastante interessante, pois deixava o aluno livre para optar e transitar de forma mais autônoma entre as áreas do conhecimento voltado para as artes. Desta maneira, organizávamo-nos em grupo para desenvolver trabalhos voltados para o teatro, música, dança ou plásticas. A condução pedagógica desse professor era bem diferente da minha experiência em artes realizada em séries anteriores, pois já tinha uma identificação muito intensa com o teatro, mas as práticas desenvolvidas canalizavam sempre para artes plásticas, o que de certa forma, acabava me deixando meio desmotivada.

Lembro que eram trabalhos simples, mas que o grupo que optava por determinada área acabava se empenhando ao máximo, pois estava desenvolvendo aquela atividade por opção e o resultado dos trabalhos eram incríveis.

O teatro passou a ser utilizado pelo meu grupo como recurso e estratégia para apresentar trabalhos em outras disciplinas, causando, de uma certa forma, expectativa e euforia entre os colegas de turma e até mesmo entre os professores, pois fomos nos aprimorando em relação às apresentações e tentando inovar e surpreender cada vez mais. Percebia desta forma, por meio das atividades teatrais, uma facilidade muito maior tanto para transmitir quanto para assimilar o conteúdo em questão.

Essa mesma questão foi reforçada durante o período de três anos do meu estágio supervisionado, com aulas destinadas às crianças de 6 a 10 anos de idade. As atividades mais prazerosas para elas eram aquelas que, de alguma forma, traziam essa vivência teatral para a sala de aula. E nesse contexto, tive a oportunidade de imergir neste universo infantil, que é naturalmente tão rico de imaginário e do faz de conta.

A conclusão do curso técnico de magistério e a aprovação no concurso público da Secretaria de Educação, aos 18 anos, chegaram um ano depois do falecimento do meu pai que aos 42 anos de idade deixou de nos contar suas histórias por aqui. Todos

esses acontecimentos acabaram me direcionando para uma nova realidade: trabalhar e estudar, reforçando as expectativas da minha mãe.

Em 1992, comecei a cursar Biologia no UniCEUB – Centro Universitário de Brasília e, por mais que gostasse da área, o meu desejo pessoal não estava naquela graduação, o que fez com que eu fizesse apenas o 1º semestre do curso.

Em 1994, tomei posse no cargo de Professora na área de Atividades que tem como atribuição lecionar na Educação Infantil e Ensino Fundamental – Anos Iniciais, aulas de Linguagens (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física), Matemática, Ciências Humanas (História e Geografia) e Ciências da Natureza. Assim que tomei posse fui encaminhada para o Caic¹ Albert Sabin, na Regional de Ensino da cidade de Santa Maria-DF, onde assumi uma turma de Jardim de Infância com 42 crianças na faixa etária entre 5 e 6 anos de idade, em fase de alfabetização. Nessa turma, tive minha primeira experiência com Arte Cênica enquanto professora regente. Em busca de um trabalho contextualizado com alfabetização, sempre buscava sistematizar a parte ortográfica com recursos literários. Desse modo, as letras do alfabeto eram apresentadas às crianças por meio de pequenas histórias da Coleção Gato e Rato (Mary França e Eliardo França). Por ocasião da Festa Junina da escola, a turma dramatizou a história “Fogo no Céu” (Mary França e Eliardo França). Fizemos a leitura do livro, distribuímos os personagens, ensaiamos e apresentamos. Posteriormente fizemos o reconto coletivo com muito mais propriedade do que até então havíamos realizado. Os alunos ficaram bastante entusiasmados com esse tipo de atividade! Todos eles participaram ativamente das atividades propostas. Foi uma experiência muito valiosa e que inspirou minha prática pedagógica para os próximos anos.

Percebia cada vez mais que, neste tipo de atividade com texto literário direcionado a dramatização em sala de aula, eu assumo um papel importante na mediação dos processos que envolvem aspectos emocionais, sentimentos com a imaginação e a fantasia, o pensamento e o desejo. É notável a ampliação de possibilidades do desenvolvimento cognitivo que abrange operações de generalização. Na dramatização de um texto literário na escola, a criança pode experimentar emoções, sentimentos e do que o corpo é capaz, sua potência de ação e criatividade são ampliadas.

¹ Centro de Atenção Integral à Criança (CAIC) faz parte da rede pública de educação da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), do Governo do Distrito Federal (GDF). Foi inaugurado no dia 12 de março de 1993, pelo ex-governador do Distrito Federal Joaquim Domingos Roriz.

Gostava do que fazia em sala de aula, da experiência com as atividades envolvendo teatro, de oportunizar aos meus alunos esta linguagem estética. Fazia porque gostava e percebia que havia grande satisfação por parte dos meus alunos também. Precisava, então, sair do campo comum e da atuação pela prática intuitiva e pensar em algo mais direcionado e acadêmico.

Em 1997, ingressei na Faculdade de Artes Dulcina de Moraes para cursar a tão almejada faculdade de Teatro. Iniciei o curso, com muita motivação, e entre avanços e retrocessos, erros e acertos, glórias e fracassos, oriundos dos mais diversos campos e aspectos, tanto da estrutura física e organizacional da instituição, quanto da minha parte, consegui concluir o curso em 2002.

Com a conclusão do curso, minha opção foi permanecer desenvolvendo as atividades nas series iniciais. Sempre gostei muito do que fazia e, no meu entendimento, eu estava naquele momento mais preparada academicamente para continuar atuando na minha área, no entanto, com uma formação específica em licenciatura em artes cênicas. Percebia que um conhecimento não anulava o outro, mas, ao contrário, ser professora alfabetizadora com conhecimento em artes me proporcionaria desenvolver trabalhos específicos para aquela faixa-etária.

Boa parte dessa história foi construída aos poucos, aproveitando cada oportunidade de construção. Sair do ceio familiar e passar a frequentar o espaço escolar me permitiu perceber, também, as arestas das diferenças encontradas na sociedade. O confronto com realidades tão distintas me sufocava às vezes! Não a diferença em si, mas do que faziam dela! Banalizar sua identidade, sua história e seu pertencimento são atitudes que convergem para o desrespeito.

E assim foi feito. Fragmentos da minha história e da minha trajetória se encontraram nas séries iniciais do Ensino Fundamental, onde busco, a cada dia, desenvolver e conciliar atividades que contemplem este universo tão vasto e distinto, cheio de encantos e potencialidades, permitindo-me, de forma tão genuína, compreender a arte, não como um caminho específico, mas como um viés de infinitas possibilidades dentro da educação e que a forma de aprender e ensinar não seja apenas fruto de conteúdo formal, mas que resulte em um processo contínuo de aplicação, dentro e fora da escola, tornando todos os envolvidos desse sistema capazes de compreender a sutileza da vida, as nuances e a importância das diferenças, o respeito a toda e qualquer especificidade: cultural, social, econômica, religiosa, política...Todas elas e, principalmente, que haja o favorecimento para a

formação de cidadãos ativos, críticos e conscientes do seu lugar no mundo e que essa dinâmica encontre meios para se expandir e alcançar outros tantos que esperam por essa conscientização e educação pautada na cidadania.

1.2 Escola – Espaço de criação e ressignificação

A ESCOLA

(Paulo Freire)

"Escola é...

o lugar onde se faz amigos

não se trata só de prédios, salas, quadros,

programas, horários, conceitos...

Escola é, sobretudo, gente,

gente que trabalha, que estuda,

que se alegra, se conhece, se estima.

O diretor é gente,

O coordenador é gente, o professor é gente,

o aluno é gente,

cada funcionário é gente.

E a escola será cada vez melhor

na medida em que cada um

se comporte como colega, amigo, irmão.

Nada de 'ilha cercada de gente por todos os lados'.

O ambiente escolar resulta em uma constante e inevitável interação entre pessoas: funcionários, crianças, professores, família e comunidade! Gente de todas as formas, de todas as tribos, de todos os jeitos. Gente de vários cantos da cidade, do Brasil, do mundo! Gente que se difere pela raça, cor, etnia, religião, cultura.

Início esta seção, destacando o excerto do poema "A Escola é...", no qual o renomado e notável educador brasileiro, Paulo Freire, evidencia, de forma poética, a concepção defendida em suas obras, chamando a atenção para a importância da felicidade neste ambiente composto, essencialmente, de gente.

Em sua pedagogia, deixa claro a preocupação no tocante às relações que ocorrem no âmbito escolar, considera que a escola seja um ambiente propício à

aprendizagem, cuja relação professor-aluno deve ser permeada pelo diálogo e pela afetividade, não percebendo a escola fora da ética e da estética.

Deste modo, Freire (1996b) destaca também que cabe a essa instituição social colaborar para a curiosidade e criatividade que, por sua vez, estimularão o espírito investigador, ou seja, a descoberta, bem como valorizar a cultura trazida pelo aluno.

Ainda dentro dessa perspectiva freiriana, fica evidente, também, que a escola é entendida como espaço de desejos, emoções e construção de sentidos, estando Freire preocupado não só com a alegria e/ou 'boniteza' visível da escola, mas, principalmente com a alegria revelada no ato de aprender.

Seu foco de defesa era a escola pública e tinha como um dos princípios fundamentais o fato de que o aluno, alfabetizado ou não, ao chegar à escola, trazia consigo um repertório cultural diferente, específico, e que nem por isso era melhor ou pior do que a do professor, cabendo ao educador estabelecer um elo entre o saber formal e a experiência vivida.

Corroborando com as ideias em questão e dentro desta perspectiva, é necessário pensar, sobretudo dentro das escolas, em espaços destinados à criação, formação e experimentação, levando em consideração a vivência do aluno, construindo processos livres de regras e de modelos a seguir, haja vista que o elemento principal deste percurso é, fundamentalmente, constituído por gente.

Dentro deste contexto, Libâneo, Oliveira e Toschi destacam que:

A escola é uma organização em que tanto seus objetivos e resultados quanto seus processos e meios são relacionados com a formação humana, ganhando relevância, portanto, o fortalecimento das relações sociais, culturais e afetivas que nela têm lugar (LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI, 2009, p. 994).

No entanto, é necessário que haja efetiva e conscientemente, no universo escolar, a prática desse discurso defendida e atestada por vários teóricos, a fim de concretizar tais princípios, já que muitas vezes a escola não percebe ou simplesmente não valoriza as experiências, nem tão pouco a diversidade cultural dos diferentes sujeitos envolvidos nesse espaço de interação, que por fim, acabam legitimando o conhecimento de grupos dominantes em detrimento de uma pedagogia pluralista que compartilha com os interesses das classes menos favorecidas.

Sobre esse prisma, Arroyo assinala que:

O sistema escolar tem sido uma das instituições mais reguladoras da sociedade. Regula os tempos de pesquisa e os conhecimentos que considera como legítimos, regula os valores, culturas, memórias, identidades a partir de padrões universalistas ou generalistas construídos sem um diálogo com a alteridade e a diversidade (ARROYO, 2007, p. 119).

A prática educativa não é apenas exigência da vida em sociedade, mas também o processo de formação de indivíduos por meio da transmissão de conhecimentos e experiências, tornando-os aptos a atuar no meio social como agentes de mudança em função das necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade.

No sentido mais amplo, a educação exerce influência no meio social sobre os indivíduos e esses, ao assimilarem essas influências, estabelecem uma relação ativa e transformadora em relação ao meio social.

No atual contexto social, a escola surge de forma dinâmica, como espaço de construção e reconstrução do conhecimento, como articuladora do processo natural de desenvolvimento das pessoas e do seu meio.

Assim como regem os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Orientações Curriculares da Secretaria de Estado de Educação, Ensino Médio e Fundamental, a educação, na prática, deverá criar condições necessárias para o exercício pleno da cidadania, desenvolvendo as capacidades e a apropriação dos conteúdos necessários para a compreensão da realidade e a participação nas relações sociais, políticas e culturais.

A Escola tem como função social educar para a garantia da qualidade na convivência, assim como desenvolvendo o pensamento crítico e da ação consciente e responsável a partir dos eixos da Cidadania, da Diversidade e da Sustentabilidade, assim como sugere o Projeto Político Carlos Motta², da Secretaria de Estado de Educação do DF. Para isso, a escola deve promover atitudes sustentáveis, estimular o respeito às diferenças e buscar oportunidades e novas possibilidades em favor da aprendizagem de todos, favorecendo, no exercício de suas atividades, os aspectos sociais, culturais e afetivos.

Ainda dentro de uma perspectiva onde teoria e prática devem convergir, Luciana Gresta, em sua dissertação de mestrado, atesta que:

² Projeto Político-Pedagógico - PPP Professor Carlos Motta do Distrito Federal. Esse projeto de educação tem como eixo a cidadania, a diversidade e a sustentabilidade humana. Foi inspirado nas histórias e ideias do educador Carlos Motta, assassinado em 2008 por combater o tráfico de drogas na escola em que dirigia. Ele lutava pela inclusão e por uma sociedade mais justa, solidária e feliz.

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 (GRETA, 2016, p. 25).

Partindo dessa premissa, estabeleci a Escola Classe 108 Sul, onde trabalho, como ponto de partida para realização da minha pesquisa, baseada na vivência da criança e no despertar da sensibilidade por meio das práticas dos saberes teatrais, bem como do despertar e do fortalecimento das relações sociais, culturais e afetivas.

A Escola Classe 108 Sul foi inaugurada em 16 de maio de 1960, sendo uma das pioneiras da Asa Sul. É parte integrante de um sistema educacional público tendo como principal objetivo atender o que se chamou à época educação elementar, atualmente conhecida como Ensino Fundamental. Faz parte do Conjunto Urbanístico de Brasília, Quadra Modelo, projetado por Lúcio Costa e Oscar Niemeyer e tombada pelo Patrimônio Histórico. Seu projeto foi idealizado em consonância ao plano de educação de Anysio Teixeira de integração entre Jardim de Infância, Escola Classe e Escola Parque³, sendo esta última, responsável por oferecer e complementar as atividades curriculares nas áreas de Artes (teatro, plásticas e música) e Educação Física.

Atualmente encontram-se matriculados, aproximadamente, um total de 246 alunos, distribuídos nos turnos matutino e vespertino. A modalidade de ensino ofertada é o Ensino Fundamental que constitui a segunda etapa da Educação básica, obrigatório e gratuito na rede pública de ensino. Atende crianças dentro da faixa etária compreendida entre 06 a 10 anos de idade, o que corresponde do 1º ao 5º ano.

O aspecto familiar é considerado uma forte característica da escola, pois é possível encontrar alunos, cujos pais também já estudaram nessa instituição de ensino, tornando esse ambiente escolar um espaço de lembranças e afetividade.

Um estudo realizado entre maio e agosto de 2018 aborda alguns pontos bastante interessantes sobre o perfil atual da prática de circulação dessa população e conseqüentemente o motivo da busca de moradores de outras regiões e do próprio entorno por escolas públicas no Plano Piloto de Brasília.

Inicialmente o estudo aponta que apenas 4% das crianças vão para a escola a pé e 57% têm que viajar mais de 20 km por dia apenas em seus trajetos casa-escola-

³ Escola Parque – destinada a oferecer atividades complementares e/ou intercomplementares ao currículo.

casa. Ou seja, a estrutura urbana da cidade e a oferta limitada de educação pública não permitiram que a utopia idealizada para Brasília se realizasse.

O estudo parte de um fato ocorrido no dia 13 de novembro de 2017, quando uma criança de 8 anos, moradora do Conjunto Habitacional Paranoá Parque (Região Administrativa VII – Paranoá), desmaiou de fome na Escola Classe 08 do Cruzeiro (Região Administrativa XI – Cruzeiro), no Distrito Federal (DF).

A Secretaria de Estado de Educação do DF justificou que, no caso de atendimento parcial, manhã ou tarde, as crianças receberiam somente um lanche.

Diante do caso, o governador do Distrito Federal, na ocasião, alegou que o ocorrido se tratava de “uma questão pontual da família e não da escola” (G1, 2017b).

No entanto, se à primeira vista, parece ser um problema de desnutrição ou falta de oferta de refeições, o estudo apontado traz uma análise mais atenta, mostrando que o fato ocorrido com esta criança não se trata de uma questão “pontual”, mas estrutural.

De forma alguma é um problema “pontual”, como as autoridades gostariam. Em todo o DF, estima-se que mais de 58.000 crianças menores de 12 anos têm que buscar uma Região Administrativa (RA) diferente da sua residência para estudar (CODEPLAN, 2013).

O estudo também realizou uma estimativa apontando que 78% dos estudantes de escolas do Plano Piloto moravam no entorno ou nas cidades satélites⁴. Os dois principais motivos apresentados para a busca de escolas centrais referem-se à qualidade das escolas e à proximidade ao endereço profissional daqueles adolescentes já trabalhadores.

O projeto urbanístico da nova capital, vencedor do concurso de 1957, de Lúcio Costa (ArPDF/ Codeplan/DePHAN, GDF, 1991), previa traços comuns para as superquadras de Brasília, que contariam com prédios de seis andares e pilotis, separação do trânsito de veículos e de pedestres e acesso à escola primária. O projeto original de Brasília considerava a existência de uma escola próxima à residência das crianças como uma “comodidade” dentre outras, como o comércio local.

Posteriormente, Teixeira (1961) conectou o planejamento da nova capital a um projeto educacional para as crianças. Ele previu um contingente populacional entre 2.500 e 3.000 habitantes para cada quadra, calculado com base no número de

⁴ Cidades localizadas próximas ao centro urbano de Brasília. Atualmente denominadas Regiões Administrativas do DF. São dirigidas por administradores nomeados pelo governador local.

crianças que frequentaria os níveis escolares elementar e médio. Teixeira planejou para cada quadra de Brasília um jardim de infância, que atenderia a 160 crianças em dois turnos; e uma escola-classe, frequentada por 480 crianças, também em dois turnos. Já para um grupo de quatro quadras, definição de unidade de vizinhança em Brasília, Teixeira previu uma escola-parque, que atenderia a duas mil crianças de quatro escolas-classes⁵ em dois turnos. A concepção desse projeto educacional é que as crianças, na sua própria quadra ou, no máximo, na unidade de vizinhança, frequentariam diariamente as escolas-classe e as escolas-parque em turnos opostos.

A integração econômica e social e a população do DF superaram significativamente o que foi planejado. Desejava-se a construção de uma capital com 500 mil habitantes e, atualmente, apenas nos limites do DF, a população estimada supera os 3 milhões.

Tal como em outras metrópoles, buscou-se a descentralização da administração com vistas a um suposto desenvolvimento socioeconômico e a melhoria da qualidade de vida dos habitantes, sendo o DF dividido em Regiões Administrativas (RAs).

O Distrito Federal possui o maior PIB (Produto Interno Bruto) per capita das 27 unidades federativas brasileiras, ocupa a sétima posição de salário médio mensal de trabalhadores formais, 5,7 salários-mínimos, e a primeira posição de taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade, 97,5 % (IBGE, 2017).

No entanto, esses altos níveis de renda ocultam uma ampla desigualdade entre regiões administrativas.

Na faixa etária de zero a 12 anos, estima-se que 58.846 (17%) das 353.585 crianças que estudam no DF têm que se deslocar para uma RA diferente da de sua residência. Dessas, 17.800 estudantes, 30% das que se deslocam, fazem-no na direção do Plano Piloto.

Tal apontamento feito pelo estudo pode ser ratificado por meio da figura 6 abaixo, cujo resultados evidenciam em qual Região Administrativa residem os alunos da Escola Classe 108 Sul.

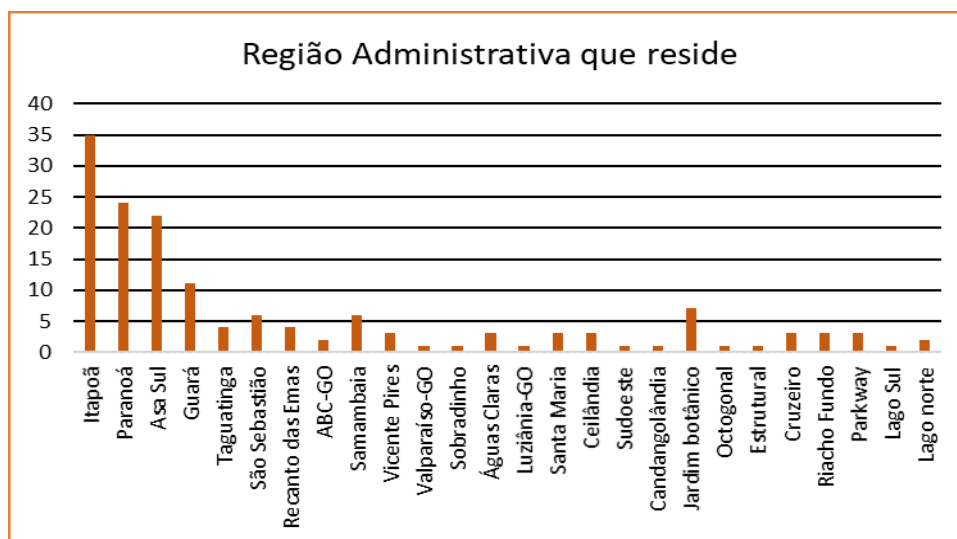
⁵ Escola Classe – destinada a oferecer os anos iniciais do Ensino Fundamental, podendo, excepcionalmente, oferecer a Educação Infantil: creche e pré-escola; os 6.º e 7.º anos do Ensino Fundamental e o 1.º e o 2.º segmento de Educação De Jovens e Adultos, de acordo com as necessidades da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

Em relação ao quesito moradia, a clientela mais numerosa reside nas cidades do Itapoã, seguido de Paranoá, Asa Sul e Guará, sendo o restante pulverizado em outras Regiões Administrativas do Distrito Federal e até algumas cidades do entorno, como Jardim ABC, Luziânia e Valparaíso, todas localizadas no estado de Goiás. No entanto, o número de crianças residentes fora do DF tende a ser ainda maior, pois muitas famílias, na hora de efetivar a matrícula, apresentam outros comprovantes de endereço por medo de perder ou não conseguir a vaga em uma escola pública do Distrito Federal.

Algumas crianças, oriundas das cidades do Itapoã e Paranoá, as duas com maior representatividade, contam com transporte escolar pago pelo governo do Distrito Federal e compõe turmas do turno vespertino.

Os dados apresentados no gráfico foram coletados e compilados e têm como referência o resultado de 152 questionários socioeconômicos respondidos para a elaboração do Projeto Pedagógico da escola no ano de 2019.

Figura 6: Número de crianças residentes nas RAs e que estudam na E.C 108 Sul.



Fonte: Projeto Pedagógico da Escola Classe 108 Sul – 2019.

O estudo aborda, ainda, uma discussão sobre a mobilidade de crianças no Distrito Federal, elencando o que Bourdieu (2008) afirma quanto às regiões centrais serem *loci* privilegiados de capital cultural, estabelecendo-se a partir de divisões concretas e simbólicas entre áreas díspares como cidade e interior, centro e periferia, capital e interior.

Com relação aos estabelecimentos escolares, essas regiões (capital, centro e cidade) atuam como centro de gravidade que costumam atrair profissionais mais

qualificados, maior investimento público, bem como são frequentadas por pessoas de capital cultural e escolar mais valorizado socialmente.

Dentro de uma lógica de investimento escolar, isso viria a produzir resultados mais próximos ao desejado, tanto em relação à escolarização, como à promoção de distinção social.

Dentro das estratégias escolares, possuidores de maior entendimento do jogo escolar costumam procurar matrícula em instituições públicas de regiões centrais, conhecidas pela qualidade superior em relação às das regiões periféricas. Cabe aqui entender essas estratégias de mobilização escolar não somente como formas de acumular capital cultural ou escolar, mas também de distinção social entre essas famílias.

Para tanto, a escolha de uma escola, segundo o estudo, não pode ser vista como neutra, e, sim, como resultado do emprego de diversas formas de capitais pelos pais, dentro do que imaginam ser a escolha correta.

No entanto, esse tipo de análise, baseada na escolha dos pais, omite um outro lado do problema: a escassez de escolas públicas próximas à residência das famílias. O caso do menino do Paranoá Parque, descrito anteriormente, é bem representativo.

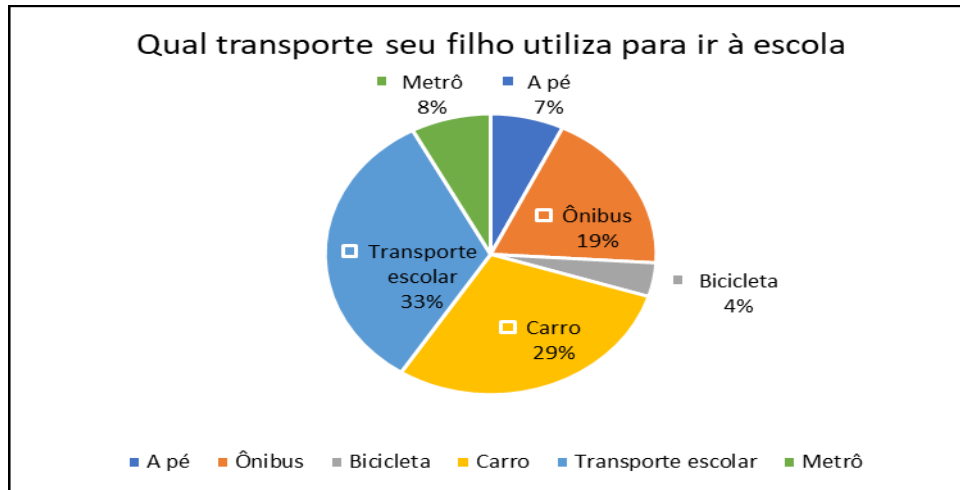
O transporte oferecido pela Secretaria de Estado de Educação ao aluno mencionado no estudo e conseqüentemente às crianças daquela região, só é necessário porque não há qualquer escola nas proximidades do condomínio onde a família reside.

O transporte diário de crianças por dezenas de quilômetros é, nesse sentido, resultado da falha da atuação do poder público na oferta educacional. Na verdade, em ambos os processos, a busca de distinção social e a falha na oferta de educação pública nos locais de moradia podem acontecer concomitantemente: as famílias talvez aceitem ou sucumbam aos longos deslocamentos de seus filhos por falta de escolas na vizinhança ou porque acreditam que eles terão acesso a escolas mais centrais e, quiçá, melhores.

Diariamente, 57% das crianças viajam mais de 20 km para ir e voltar de suas escolas. Os resultados sugerem que a estrutura urbana e educacional, o fracasso acumulado das políticas públicas para transporte e educação e a busca por distinção fazem com que milhares de crianças passem parte significativa de suas vidas nos percursos para a escola.

A figura 7 abaixo, apresentado no questionário socioeconômico da Escola Classe 108 Sul, corrobora com a ideia do estudo mencionado.

Figura 7: Transporte utilizado para chegar à escola



Fonte: Projeto Pedagógico da Escola Classe 108 Sul – 2019.

A busca por escolas públicas no Plano Piloto de Brasília por crianças moradoras de outras regiões do DF e de seu entorno demonstra a necessidade de melhorar a qualidade da educação oferecida pelo poder público nas demais Regiões Administrativas, bem como de promover incentivos para atrair recursos humanos qualificado a fim de garantir a todas as crianças escolas próximas de suas residências e, especialmente, de boa qualidade.

Pensar em políticas públicas que contemplem essa mobilidade escolar, permitindo que as crianças frequentem escolas próximas às suas residências, e que essas sejam planejadas e estruturadas de forma física, humana e pedagógica também é uma forma sensível de inclusão. Do contrário, a prática parece ser excludente ou tenta camuflar a difícil realidade enfrentada por muitas crianças no Distrito Federal.

1.3 Uma escola inclusiva

As crianças chegam à escola das mais variadas formas e se diferem umas das outras, não apenas por aspectos de localização geográfica ou de mobilidade, mas há grande diversidade em relação à formação familiar, às questões étnico-raciais, religiosa, social, financeira e, principalmente, àquelas questões que se referem à forma e ao tempo de aprendizagem de cada uma dessas crianças.

A escola tem, nesse sentido, um papel fundamental que é de saber acolher e lidar com estes cenários tão diversos quanto esse que se apresentam todos os dias no espaço escolar, incluindo por meio de ações concretas, o real e efetivo exercício da cidadania.

Escola Inclusiva é aquela que desenvolve ações conjuntas entre comunidade escolar e equipe pedagógica a fim de promover e garantir o direito e a qualidade de ensino a todos os alunos envolvidos neste processo educacional, reconhecendo e respeitando as potencialidades e as necessidades contidas neste universo de diversidades que se encontra cada criança.

O olhar crítico para a história da humanidade revela, com muita clareza, que nenhuma sociedade se constitui bem sucedida, se não favorecer, em todas as áreas da convivência humana, o respeito à diversidade que a constitui. Nenhum país alcança pleno desenvolvimento, se não garantir, a todos os cidadãos, em todas as etapas de sua existência, as condições para uma vida digna, de qualidade física, psicológica, social e econômica (BRASIL, EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2004, p. 07).

A inclusão parte do reconhecimento e da valorização da diversidade como fator de enriquecimento do processo educacional. No entanto, essa prática pedagógica requer mudanças significativas na estrutura e no funcionamento da escola, na formação dos professores e nas relações com a família.

O conceito de escola inclusiva designou uma escola regular que propusesse em sua metodologia avaliação, estratégias de ensino, ações de educação diferenciadas que atendessem a todos os alunos, superando um modelo homogêneo de educação, no qual todos deveriam aprender da mesma maneira, para outro modelo inclusivo e diverso, capaz de adaptar-se às especificidades de cada um; capacitando professores, diversificando metodologias e equipando as escolas com espaços nos quais o professor das salas regulares poderiam ter apoio pedagógico às necessidades de cada estudante com deficiência. A ampliação do conceito de educação inclusiva incorporou a diversidade das práticas pedagógicas, a criação das salas de recursos multifuncionais, a qualificação de professores e a atenção especial a todos aqueles que, independentemente das dificuldades temporárias ou permanentes de aprendizagem que possuíam, tivessem garantido o direito de aprender na escola regular. A educação especial passa, portanto, a ser concebida como recurso para atender à diversidade dos sujeitos e suas formas de aprender, reconhecendo a escola enquanto espaço legítimo de aprendizagem dos conteúdos curriculares e toda a assistência complementar ou suplementar ao processo de escolarização no interior

das escolas, como necessário e direito fundamental ao acesso, à permanência e à qualidade da educação.

Dentro desta perspectiva da inclusão, a Escola Classe 108 Sul passou a receber alunos com deficiência a partir de 2005, tornando-se uma Escola Inclusiva no ano de 2006.

Atualmente, a Escola Classe 108 Sul é denominada Escola Inclusiva, e tem como princípio atender as necessidades educativas especiais de todos os alunos, em salas de aulas comuns, em um sistema regular de ensino, de forma a promover a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de todos.

No entanto, a inclusão não é um processo tão fácil quanto parece, pois além de uma organização pedagógica sistematizada, contínua e efetiva de aprendizagem, onde o conceito não se refere apenas à “entrada” de alunos com deficiência na escola, existem várias outras “inclusões” a serem feitas e respeitadas, muitas vezes, pelos próprios professores que estão à frente de trabalhos como esses.

Em artigo sobre a formação continuada de professores, Ribeiro (2016) focalizou a importância de considerarmos que os professores se apresentam como interlocutores importantes em meio à necessidade da efetiva implantação da escola inclusiva, uma vez que continuamente estão sendo desafiados a refletir sobre novas possibilidades de intervenção pedagógica que, por sua vez, tornem-se capazes de superar as contradições existentes entre o binômio exclusão/inclusão, tendo em vista a extensa diversidade de estudantes para os quais têm se dirigido, atualmente, sua atividade profissional.

Não se trata, nesse sentido, de uma atividade restrita à disseminação da prática de “tolerância às diferenças” na escola comum, uma vez que o conceito de tolerância não nos informa sobre a necessidade de se reconhecer e de se valorizar as diferenças humanas, expressas ou não na deficiência, com o intuito de focalizar não só os limites do sujeito, mas, sobretudo, suas possibilidades de acesso ao currículo acadêmico no espaço escolar.

Assim, uma escola somente poderá ser considerada inclusiva quando todas as pessoas envolvidas neste processo tiverem o real entendimento de que a inclusão não passa apenas por mudanças de estrutura física, pedagógica ou curricular, mas que, independentemente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outro aspecto, é preciso que todos sejam tratados com respeito e igualdade e que acima de tudo, não lhes sejam concedidos apenas o direito de ser respeitado

por suas diferenças e limitações, mas, principalmente, que seja evidenciado o alcance de suas potencialidades.

1.4 Artes: Inclusão, impactos e desafios

No ano de 2017, A Escola Parque, idealizada para complementar a educação básica no Distrito Federal com atividades que contemplavam as diversas linguagens da área de artes: teatro, música e artes visuais, passou por mudanças e as Escolas Classes de Brasília que não aderiram à Política de Escola de Tempo Integral tiveram esse atendimento interrompido, necessitando uma nova organização didático-pedagógica.

Diante do novo quadro, a inclusão do ensino da Arte nessas escolas de Brasília tornou-se um desafio, e, especificamente, para a equipe pedagógica da Escola Classe 108 Sul, uma vez que o atendimento nessas instituições passou a ser exclusividade das escolas vinculadas ao sistema de escolas de tempo integral da rede pública de ensino de Brasília, pois nem todas as escolas do DF são atendidas pela Escola Parque.

Em virtude dessas mudanças, o cumprimento curricular das atividades de Artes e Educação Física passou a ser responsabilidade pedagógica das Escolas Classes e, conseqüentemente, representado na figura do docente com formação em sua grande maioria em pedagogia: eis aí um grandessíssimo desafio.

Durante esse período de reorganização das práticas pedagógicas, os profissionais de educação envolvidos nesse processo demonstraram, e ainda demonstram, um certo desconforto e insegurança para iniciar e desenvolver atividades relacionadas a essas áreas da linguagem. Contudo, apesar das dificuldades impostas, principalmente a falta de conhecimento específico na área, a escola tenta se adaptar às novas mudanças, a fim de prevalecer um direito maior que é de dar condições e acessibilidade ao educando, oportunizando, dentro das escolas, espaços destinados às experiências estéticas de aprendizagem e saberes.

No decorrer desta pesquisa, apresento considerações específicas em relação ao trabalho que desenvolvo na escola dentro da área de teatro, bem como dos documentos que norteiam e regulamentam o fazer pedagógico dentro desse campo estético.

Hoje, o Currículo em Movimento da Secretaria de Educação do Distrito Federal⁶ preconiza que os conteúdos de Artes Cênicas devem ser trabalhados em diferentes níveis de aprofundamento, de acordo com o processo de aprendizagem do estudante. Nos primeiros anos do Ensino Fundamental, o foco da aprendizagem artística deve ser mantido na experimentação, exercício da imaginação e autoexpressão, sustentados pelos estímulos técnicos de linguagens. É necessário também que se observe a questão da contextualização com mais cuidado e a significação de elementos emocionais e estéticos.

Atualmente, o ensino da arte faz parte do contexto ensino-aprendizagem, representado dentro das escolas, a ponto de ser incluído como componente curricular obrigatório:

A Arte é um componente curricular, dentro da área Linguagens, capaz de promover diálogos que extrapolam as linguagens oral e escrita, além de contribuir para a formação integral do indivíduo por meio da dialética existente entre a subjetividade e o repertório cultural, seja individual ou social. No ensino da Arte, o contato do estudante com as diversas linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) propicia a leitura de mundo e de sua realidade, de forma reflexiva e crítica. Nesse contexto, esse componente curricular permite a relação do estudante com o contexto social por meio da experiência e do entendimento estético, articulados à compreensão histórico-cultural, a fim de compreender a arte como fenômeno humano. Pretende-se assim que as diversas manifestações da arte e da cultura formem um indivíduo plural, capaz de conhecer a história construída pela humanidade, o patrimônio do mundo e de se comunicar de forma criativa e sensível a fim de que se fortaleça laços de identidade (CURRÍCULO EM MOVIMENTO DO DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 215).

Além das questões de sensibilidade, experimentação, imaginação e dos elementos emocionais e estéticos apontados no currículo, nele também é evidenciada a importância do espaço escolar no desenvolvimento desse processo de aprendizagem, conforme destaca:

O ensino de Arte é imprescindível para desenvolvimento integral dos estudantes e para aquisição da linguagem. A experimentação, criação e reflexão acerca de manifestações artísticas e culturais diversas impulsionam o estudante em seu percurso pessoal e coletivo de produção de sentido. Além do mais, deve-se considerar que espaços vivenciados por sujeitos na escola também são espaços de sentido. Saberes tradicionais, culturas que habitam a escola e culturas do mundo contemporâneo são elementos essenciais para se pensar e fazer arte na escola. É preciso que o educador reencontre no presente a memória viva da história coletiva, visando a novas reflexões para o trabalho educativo (CURRÍCULO EM MOVIMENTO DO DISTRITO FEDERAL-VERSÃO PARA CONSULTA PÚBLICA, 2018, p. 84).

⁶ Documento da Secretaria de Educação do Distrito Federal (DF). Alinhado com as Leis educacionais evidencia um norte, uma direção curricular para as modalidades de ensino, garantindo uma gestão democrática do Sistema de Ensino Público do DF.

Especificamente na área do Teatro, o Currículo em Movimento do Distrito Federal coaduna com questões pertinentes dentro deste capítulo, ao assinalar pontos determinantes desenvolvidos dentro do espaço escolar:

O ensino e a aprendizagem em Teatro irão demandar a ruptura da ocupação tradicional da escola e da sala de aula. A prática cênica requer um espaço de articulação entre os demais saberes e produções artísticas e permite singular apropriação histórica, social, política e geográfica de temas e elementos desenvolvidos no currículo escolar. (CURRÍCULO EM MOVIMENTO DO DISTRITO FEDERAL-VERSÃO PARA CONSULTA PÚBLICA, 2018, p. 89).

Segundo Courtney (2003, p.56-57):

O teatro é a base de toda educação criativa. Dele fluem todas as artes. O homem primitivo expressou-se antes dramaticamente: dançava mimeticamente, criando sons. Depois, necessitou a arte para pintar-se, ou cobrir-se com peles de animais, ou magicamente representar suas ações nas paredes das cavernas; e a música foi essencial para dar ritmo e tempo à sua dança dramática. A criança “inventa”, e em seu “faz de conta” necessita de música, dança, artes plásticas e habilidades manuais. A expressão dramática provê as outras artes de um significado e um objetivo para a criança. A criatividade espontânea fundamenta-se na experiência dos sentidos e, quer a enfoquemos psicodramaticamente ou cineticamente, a espontaneidade tem sua base na imaginação dramática.

Apesar de existir muitas visões acerca da importância e das funções da arte na educação, por que a escola deixa de fazer ou reduz o uso do teatro no cotidiano escolar?

O que se percebe, no entanto, é que as escolas não valorizam em suas práticas pedagógicas a vivência criadora, sensível e estética do teatro, o qual, por diversas vezes, assume um papel secundário ou inexistente dentro das instituições.

Isso ocorre porque a escola compreende, ainda, os processos de ensinar e aprender na dissociação corpo-mente e porque a formação dos professores é voltada para temas que privilegiam o conteúdo formal.

Mesmo diante desse paradoxo, o teatro representa na escola, um instrumento de aprendizagem capaz de dialogar sensivelmente com outras áreas de conhecimento, sendo, dessa forma, capaz de constituir um elo significativo pronto para desencadear potencialidades e habilidades criativas na prática pedagógica inseridas no contexto das atividades desenvolvidas em sala de aula.

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).

É preciso organizar o trabalho em arte, pautando-o na reflexão que os espaços da escola são para sentir, pensar e fazer arte, abrindo caminhos e oportunidades diferenciados para a realização dessas experiências estéticas, as quais permitem um olhar para a individualidade e, ao mesmo tempo, para a formação integral das crianças, colocando-as frente às necessidades, possibilidades e potencialidades permitidas pelo teatro.

Sobre esse prisma, Japiassu (2003 p.16) enfatiza que não existe apenas um caminho para trabalhar teatro na escola. Eles são diferentes e cada um possui seus “encantos”, seus “habitantes” e o “lugar de onde se vê”.

O Teatro, como linguagem de conhecimento aplicado em sala de aula, proporciona também ao educando a oportunidade de se apropriar crítica e construtivamente dos conteúdos sociais e culturais assim como está documentado nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN:

O teatro, no processo de formação da criança, cumpre não só função integradora, mas dá oportunidade para que ela se aproprie crítica e construtivamente dos conteúdos sociais e culturais de sua comunidade mediante trocas com os seus grupos. No dinamismo da experimentação, da fluência criativa propiciada pela liberdade e segurança, a criança pode transitar livremente por todas as emergências internas integrando imaginação, percepção, emoção, intuição, memória e raciocínio. As propostas educacionais devem compreender a atividade teatral como uma combinação e atividade para o desenvolvimento global do indivíduo, um processo de socialização consciente e crítico, um exercício de convivência democrática, uma atividade artística com preocupações de organização estética e uma experiência que faz parte das culturas humanas (PCN,1997, p.57).

A escola é, pois, um lugar de troca, de perceber e ser percebido, de ouvir e ser ouvido, de aprender e de compartilhar o que já fora aprendido, de vivenciar experiências diferentes advindas de culturas e sociedades distintas, suscitando e assimilando conhecimento, sentimentos e emoções. Cada um, a seu modo, no seu tempo e com a sua verdade, tem a oportunidade de se posicionar e respeitar o outro como habitante do seu próprio espaço e do seu próprio caminho por meio da linguagem teatral.

Sendo assim, é necessário utilizar e preencher os espaços da escola, a fim de promover atividades teatrais distintas, não como recurso didático, mas que sejam focadas no desenvolvimento global do indivíduo.

No entanto, vale elucidar, que o ensino da arte dentro do espaço escolar nem sempre foi visto dessa forma e precisou contar com vários processos e movimentos efetivos para que esse componente curricular chegasse ao ponto que hoje ocupa

1.5 O ensino de artes no Brasil: avanços e desafios

O ensino de artes na educação inicia a luta pelo seu espaço com a introdução legal no Currículo da Educação Básica por meio da instituição da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) sob a lei 4.024/61, de forma não obrigatória, fazendo menção à arte apenas como uma atividade complementar de iniciação artística tecnicista, ou seja, a arte como atividade artesanal voltada para o ensino e técnicas de arte decorativa, cerâmicas, artesanatos, ornamentos, entre outros, ignorando completamente as outras linguagens artísticas: Dança, Música e Teatro.

O ensino do teatro foi incorporado obrigatoriamente na educação brasileira com a entrada em vigor da lei 5.692 de 1971, que exigiu o ensino de educação artística da 5ª série do 1º grau à 3ª série do 2º grau (atuais ensino fundamental e médio) em todas as escolas do país. A nomenclatura instituída foi *Educação Artística* e abordava de forma integrada as linguagens cênicas (teatro e dança), plástica e musical.

Apesar da LDB de 1971 mencionar a obrigatoriedade da Educação Artística, ela permaneceu como atividade complementar sendo ministrada de maneira superficial e generalizada. Os assuntos e metodologias eram escolhidos pelo professor, que atuava de modo polivalente: ensinando um pouco de cada linguagem artística (artes visuais, dança, música e teatro), sem ter domínio específico, na maioria das vezes, da área de Arte e em muitos casos sem domínio algum de nenhuma das linguagens artísticas.

Em 1971 ainda não existiam as licenciaturas específicas para a formação de professores de Arte, o que gerou um problema: a obrigatoriedade do Ensino de Arte surgiu antes da formação específica de professores da área. Resquícios deste embaraço talvez tenha fortalecido a ideia vista e entendida ainda nos dias de hoje de que qualquer professor, mesmo sem conhecimento específico da área, poderia atuar e ministrar aulas de arte, sendo que os primeiros cursos de graduação para a formação específica de professores de Arte surgiram apenas em 1973.

A Licenciatura em Educação Artística veio em decorrência da lei 5.692/71, prevendo a formação assentada em dois ciclos: o primeiro (licenciatura curta) previa o estudo dos conteúdos rudimentares das artes plásticas, cênicas, desenho e música; o segundo (licenciatura plena) se voltava para a formação de especialistas de uma dessas quatro áreas (KOUDELA; JÚNIOR, 2015, p. 82).

A licenciatura curta, geralmente concluída no período de dois anos, era fundamentada em uma perspectiva de formação rápida a fim de atender a demanda da educação que surgia. Neste curto período, o professor de Educação Artística estaria habilitado para ministrar aulas de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Um contrassenso total ter conhecimento de várias áreas neste curto período de formação.

Já a licenciatura plena compreendia um período de quatro anos de formação e ao final o professor escolhia uma linguagem artística específica para habilitar-se. Outro disparate, pois, mesmo com habilitação específica em uma determinada área de habilidade artística, do professor, ao chegar à escola, exigia-se o ensino das quatro linguagens artísticas ou somente de Artes visuais.

A partir da LDB de 1996, as licenciaturas curtas foram extintas, passando a vigorar a lei nº 12.796, de 2013, que afirma:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 2013).

Ainda em 1996, é promulgada a Lei nº 9.394/96, que em seu artigo 26, inciso 2º, torna obrigatório o Ensino da Arte, na educação básica, como componente curricular. Em sua redação original anuncia: “§2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.” (BRASIL, 1996).

Pela primeira vez, na LDB, a Arte é apresentada num patamar mais elevado, ou seja, como componente curricular, lado a lado com as outras áreas do conhecimento.

Atualmente, atender a determinação da LDB de 1996 não é tão complicado como foi em 1971, em função de já termos licenciaturas específicas para cada linguagem artística: artes visuais, dança, música e teatro. Um ganho real para o Ensino da Arte e para os alunos, os quais teriam, neste contexto, a oportunidade de

aprender arte com profissionais específicos da área, e não mais numa perspectiva polivalente.

Mas, infelizmente, não é exatamente assim que acontece o Ensino da Arte, pois, na prática, são encontrados profissionais não licenciados em Arte ministrando a disciplina para complementar a carga horária.

Outro grande desafio dos professores graduados em arte é conseguir ministrar aulas dentro da sua linguagem artística de formação, porque as instituições escolares não acompanharam a evolução histórica do Ensino da Arte, e as leis não são claras quanto a esta determinação.

Portanto, ainda é extremamente comum as instituições exigirem dos professores de arte a polivalência (ensino das quatro linguagens artísticas), ou seja, um verdadeiro retrocesso em relação aos ganhos até aqui estabelecidos. E nesse sentido é muito importante que o diálogo a respeito do Ensino da Arte continue, pois de maneira alguma ela pode ser colocada a favor da polivalência, nem tão pouco reduzida à complementação de carga horária.

O ideal nessa perspectiva seria ter em cada instituição escolar um professor para cada linguagem artística. Os avanços em relação ao ensino da arte no Brasil são construídos de forma bastante lenta, mas são ganhos de grande relevância, como a lei nº 13.278/16, que incorpora teatro, artes visuais e dança ao currículo do ensino básico brasileiro: educação infantil e ensinos fundamental e médio. As práticas agora fazem parte do conteúdo obrigatório da disciplina de artes, que, até então, contemplava apenas o ensino de música. De acordo com a lei, escolas públicas e privadas têm cinco anos para se adequarem aos novos parâmetros.

Acredito que a promulgação da Lei 13.278 de 2016, foi certamente um grande avanço para o Ensino da Arte no Brasil, no entanto, não deixa claro como o ensino das linguagens artísticas deverá efetivar-se na prática e, dentro desta perspectiva, é possível que estejamos diante de outro grande desafio, já que não há clareza em relação à forma como estas linguagens artísticas serão ministradas, pois especifica os níveis de educação e as linguagens, mas não faz nenhuma alusão à habilitação específica dos profissionais relacionados ao Ensino da Arte.

Especificamente nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) da rede pública, no qual desenvolvo minhas atividades educacionais, percebo a intensificação do problema, pois a responsabilidade do Ensino da Arte recai sob a responsabilidade do profissional licenciado, na maioria das vezes, em pedagogia, o

que está amparado segundo a Resolução CNE/ CBE nº 7, de 14 de dezembro de 2010 que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos:

Art. 31 Do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, os componentes curriculares Educação Física e Arte poderão estar a cargo do professor de referência da turma, aquele com o qual os alunos permanecem a maior parte do período escolar, ou de professores licenciados nos respectivos componentes.

Sendo assim, a maioria dos profissionais envolvidos neste contexto, sem nenhuma habilitação específica, tenta se organizar para planejar e desenvolver algo que contemple o Ensino de Arte dentro das escolas, mas, infelizmente, o que acontece na maioria das vezes são reproduções de desenhos prontos para pintar, confecção de cartões para datas comemorativas, cópias dos desenhos de artistas famosos, denominando tal atividade como releitura de obras, apresentação de “teatrinho”, coreografias retiradas da internet, ou músicas de letras decoradas e cantadas, geralmente exibidos como culminâncias bimestrais ou como mostra em dias festivos da escola.

Essas, porém, não são percepções isoladas dentro do meu campo de observação, são práticas pedagógicas referentes ao ensino da arte que acontecem frequentemente no nosso sistema educacional. Dessa forma a Arte não é utilizada como área de conhecimento, mas, sim, como recurso pedagógico.

Reconheço os avanços significativos e acredito que muitas lutas ainda sejam necessárias. No entanto, é preciso que a Arte tenha seu espaço assegurado como ponto de partida para avançar em relação a outras conquistas e não para retroceder.

1.6 Criança – Sujeitos narrativos, lúdicos e teatrais

Bate o sinal! O espaço escolar ganha vida, movimento, alegria, correria, sorrisos, brincadeiras, expectativas, companhia, histórias... muitas histórias!

Chegam carregados de novidades para contar, têm pressa e demonstram ansiedade para relatar suas experiências adquiridas por meio de suas observações, indagações, constatações e experimentações.

A criança está constantemente aprendendo por meio da linguagem e da interação com seus pares, seja de maneira formal, no espaço escolar, ou, informalmente, por meio da interação com família, amigos, ou outros grupos sociais.

A partir dessa interação, consegue, genuinamente, construir ou até mesmo ampliar seu repertório narrativo, o qual é permeado de histórias que resultam de experiências cotidianas, dos acontecimentos vividos na escola, dos problemas familiares, de um sonho, das mais diversas brincadeiras, de uma história ouvida, dos seus medos, angústias, anseios, expectativas, de situações reais ou imaginárias. No entanto, independentemente de qual seja a situação, o ato narrativo faz com que a criança se conecte diretamente com a imaginação e a memória.

Essa forma genuína de expressão revela a maneira de expor e interpretar as próprias relações humanas com a qual a criança interage e se relaciona socialmente com outros sujeitos.

Dessa maneira, a narrativa tornou-se um instrumento capaz de perpetuar a humanidade, pois, como conseguinte, as narrativas orais são primordiais para o crescimento e desenvolvimento pessoal e social, à luz de sua constituição como fator de cunho cultural.

Dentro dessa perspectiva, as crianças, a quem denomino como *sujeitos genuinamente narrativos, lúdicos e teatrais*, precisam ser ouvidas e estimuladas em suas produções, a fim de favorecer suas contribuições para que se tornem, permanentemente, ferramentas ativas de produção cultural.

Na educação, a partilha de histórias contadas pelas crianças tem um papel muito importante em contextos de diversidade sociocultural. O incentivo a que as crianças narrem contos e casos de suas culturas de origem, fazendo ouvir seus diferentes sotaques e formas de narrar, enriquece o mar dos fios de histórias que banha o grupo, e o senso de comunidade narrativa que toda sala de aula deveria abrigar. E mais potentes serão essas partilhas quanto mais presente estiver a dimensão de autoria das crianças narradoras (GIRARDELLO, 2015, p. 17).

As narrativas são, no entanto, instrumentos privilegiados e precoce de organização desta experiência multidimensional, capaz de proporcionar sentido e continuidade cultural.

De acordo com estudos realizados pelo psicólogo e pedagogo Jerome Bruner (2002, p. 46), “uma narrativa é composta por uma sequência singular de eventos, estados mentais, ocorrências envolvendo seres humanos como personagens ou autores”. Ele postula também que “ela pode ser “real” ou “imaginária” sem perder seu poder como história” (p.47).

Para Bruner (1998), a narrativa é um modo de pensamento que pode se expressar discursivamente, organizando-se numa história. Essa envolve personagens

(com suas intenções e ações), circunstâncias e conseqüências num deslocamento no tempo, criando um enredo. Essa perspectiva temporal diferencia uma história do discurso descritivo ou do explanatório, além do fato de que a narrativa não tem um compromisso estrito com a veracidade ou com a coerência do raciocínio, e, sim, com a verossimilhança. O modo narrativo organiza a experiência contando uma história que faça sentido.

Ainda de acordo com o autor, as narrativas são linguagens que contribuem para dar significado à aprendizagem na vida dos estudantes por meio da interação pela reelaboração das diversas experiências (BRUNER 2001).

A necessidade legítima da criança de narrar seus acontecimentos explorando o máximo de sua capacidade criativa e o domínio absoluto em se fazer ouvir também são evidenciados quando interagem com seus pares. A partir do seu repertório narrativo, dentro ou fora da escola, a criança evidencia, em suas histórias, aspectos do seu cotidiano cultural, social e afetivo, refletindo de maneira significativa quando narra e quando ouve outras narrativas apresentadas.

A partir dessa ótica, as narrativas das crianças emergem e se fundamentam como ferramentas imprescindíveis, a fim de organizar discursivamente suas experiências, transparecer e apresentar ao outro, a sua linguagem, sua forma de ser e estar no mundo, suas relações sociais, vinculados ao contexto sociocultural e aos processos de inter(ação) com seu espaço, como sujeitos inseridos numa realidade complexa e predominantemente cultural.

Inseridos nesta perspectiva lúdica, narrativa e teatral, encontram-se os principais sujeitos desse universo infantil e desta pesquisa: os alunos do 2º ano “A”, do Ensino Fundamental da Escola Classe 108 Sul.

Essa turma possui uma característica especial, pois, de acordo com a estratégia de matrícula adotada, sua formação é denominada como Turma de Integração Inversa.

Para ser considerada uma Turma de Integração Inversa, a constituição da Classe é composta por estudantes de Classe Comum juntamente com estudantes com deficiências, como: deficiência intelectual, física, visual, deficiência múltipla, ou transtorno de espectro autista.

O estudante com deficiência poderá permanecer em turma de Integração Inversa pelo período em que dela necessitar, a partir da Educação Infantil até o 2º ano do 2º Bloco do 2º Ciclo do Ensino Fundamental Anos Iniciais. Para os estudantes com

TEA (Transtorno do Espectro Autista), o período de permanência poderá ser prolongado até o 2º ano do 1º Bloco do 3º Ciclo do Ensino Fundamental Anos Finais, de acordo com Estudo de Caso/Relatório de Avaliação e Intervenção Educacional/Adequação Curricular para atender as suas especificidades.

A concepção da educação inclusiva compreende o processo educacional como um todo, pressupondo a implementação de uma política estruturante nos sistemas de ensino que altere a organização da escola, de modo a superar os modelos de integração em escolas e classes especiais. A escola deve cumprir sua função social, construindo uma proposta pedagógica capaz de valorizar as diferenças, com a oferta da escolarização nas classes comuns do ensino regular e do atendimento às necessidades educacionais específicas dos seus estudantes.

Essa concepção está expressa nas Diretrizes Nacionais da Educação Básica, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 4/2010, conforme disposto no seu Parágrafo 1º do Art. 29:

§ 1º Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização ofertado em sala de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Notadamente, a turma do 2º ano “A” é composta por quatorze alunos, sendo treze do ensino regular e uma criança especial diagnosticada com autismo. Todos os estudantes, sem exceção, são participantes ativos das atividades inseridas no desenvolvimento da pesquisa, pois mesmo a criança autista, ainda que de forma adaptada, possui os mesmos direitos de participação e aprendizagem.

As pessoas autistas devem ter a mesma chance de aprender que as demais pessoas. Para além de leis, normas, decretos, portarias, estatutos, etc., o mais importante é compreender a pessoa, respeitar suas diferenças individuais, proporcionar-lhes experiência de levar uma vida semelhante à de outras não autistas, frequentando uma escola, recebendo apoio a seu pleno desenvolvimento, na busca de melhor qualidade de vida. Segundo Schwartzman (1995), os objetivos de intervenções educacionais para pessoas autistas serão diferentes, dependendo do grau de comprometimento em diversas áreas de atuação. Trabalhando com prejuízos cognitivos importantes, o investimento do profissional deverá ser direcionado mais especificamente, para o aumento da comunicação e interações sociais, diminuição de alterações comportamentais (estereotípias, hiperatividade, etc.), maximização de aprendizado e independência em atividades de vida diária. (CURRÍCULO EM MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA - EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2018, P.30).

A idade dos alunos está compreendida entre sete e oito anos de idade e percebo claramente que, nessa faixa etária, as crianças buscam e percebem a escola como espaço para brincar, interagir com seus pares, perceber o outro e ser percebido. É uma fase do desenvolvimento infantil que tende a estabelecer-se diante de outros sujeitos, momento de enriquecimento e ampliação do seu repertório frente à bagagem cultural e social que a criança já traz consigo.

Com o objetivo de assegurar a todas as crianças um tempo maior de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem com mais qualidade, a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, amplia o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula obrigatória de crianças com seis anos de idade.

Considero, porém, que na prática a implementação da lei acabou acarretando, de certa forma, um distanciamento em relação à necessidade lúdica da criança, face às exigências e responsabilidades pedagógicas que são exigidas em virtude destes alunos já pertencerem ao universo de escolarização formal das Escolas Classes e não mais de um Jardim de Infância.

E neste contexto de Escola Classe, desenvolver atividades por meio da ludicidade nas séries iniciais, mesmo que seja no Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), ainda é percebida, por muitos profissionais da educação, como atividades restritas às turmas do Jardim de Infância, sem compreender que a mesma criança anteriormente matriculada neste espaço é inserida, a partir de então, em um outro ambiente escolar, considerando como critério para matrícula o quesito idade, e não suas necessidades intrínsecas.

O espaço escolar, especificamente as escolas classes, impulsionam o trabalho pedagógico para desenvolver e obter resultados, especificamente em função da escolarização, buscando, acima de tudo, resultados adquiridos a partir das ações ensino-aprendizagem, pois conforme destaca Corrêa (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”.

Nesse sentido, a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos que tornou obrigatório o ingresso da criança na escola, a partir dos seis anos de idade, estabelecida pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 - Plano Nacional de Educação (PNE), acarretou a necessidade de reorganizar essa etapa escolar, em conformidade

com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, que estabelecem o acolhimento de estudantes, na lógica de cuidar e educar, como forma de assegurar a aprendizagem de todos (DCN 2013 – Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010).

A proposta de trabalho no Ensino Fundamental, com as diferentes áreas do conhecimento, requer ação didática e pedagógica sustentada em eixos transversais do Currículo da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF): 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, somente para o Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), letramentos e ludicidade para todo o Ensino Fundamental.

Com a normatização e reformulação de uma proposta didática e pedagógica para o trabalho desenvolvido no Ensino Fundamental, houve nas séries iniciais uma diminuição do distanciamento entre a exigência pedagógica e o respeito às necessidades que são inerentes ao universo infantil, especificamente às crianças dentro desta faixa etária, estabelecendo como um dos eixos integradores a ludicidade, ampliada na Segunda Edição do Currículo em Movimento para todo o ensino fundamental, dada tamanha importância, e apontada diversas vezes no decurso desta pesquisa.

Conectado ao processo narrativo e notadamente a ludicidade dentro deste campo das séries iniciais do Ensino Fundamental, o teatro exerce e estabelece por sua vez um papel substancial aos referidos sujeitos que se constituem dentro dessa faixa etária e numa relação constante de ensino aprendizagem.

O Teatro, assim, pode ser a brecha que se abre na nova perspectiva da ciência e ensino-aprendizagem, pois envolve essencialmente o que o soberanismo da lógica clássica e do modelo racional excluía; o ilógico, as possibilidades (o “vir a ser”), a intuição, a intersubjetivação, a criatividade... enfim, elementos existentes nas relações dessa manifestação artística e que são princípios para a concepção de Inteligência na Complexidade e vice-versa (CAVASSIN, 2008, p. 48).

O teatro é, por proeminência, uma atividade coletiva, pois, de maneira integrada, todas as formas de comunicação podem ser observadas no desenvolvimento das atividades realizadas espontaneamente pelas crianças, como brincar, contar histórias, jogar, imitar, enfim: são diversas atividades realizadas pelas crianças onde são evidenciados o seu potencial teatral e criativo.

Segundo Piaget (2009, p. 141), as crianças desde quando aprendem a imitar, elas imaginam e recriam de forma a absorverem as cenas do cotidiano em

brincadeiras com bonecas, com outras crianças, representando histórias e contos que ouviram. Começam então a interpretar em suas brincadeiras, criando improvisadamente um pequeno teatro.

Para Koudela (2002, p.29) “o símbolo elaborado pelo indivíduo através da imitação, do jogo, do desenho, da construção com materiais possui significado lógico, sensorial e emocional”.

Por meio do teatro são desenvolvidos aspectos emocionais, motor, social e cognitivo; além de desenvolver e mobilizar a atenção, a percepção, a memória, a compreensão textual, a capacidade de jogar com palavras, e desenvolver a expressividade, criatividade e imaginação.

De acordo com Abreu, Costa e Silva (2015, p. 125):

A atividade criadora da criança se faz presente na dramatização que emerge no cotidiano de maneira mais espontânea, mas é potencializada e redimensionada na dramatização em situações específicas em sala de aula. Nessas ocasiões, o professor assume papel importante na mediação de seus processos emocionais em sua intrincada relação com os demais processos psicológicos.

Vygotsky (1998, p. 117) analisa o faz-de-conta enfatizando a vinculação existente entre o real e o imaginário num processo dialético constante, afirmando que existe um impulso criativo capaz de reordenar o real em novas combinações.

Ainda de acordo com o autor, a criança representa o mundo na brincadeira, e no teatro ela aprende que há uma representação simbólica nos movimentos realizados através dos bonecos.

De acordo com os PCN's (1998), a criança possui a capacidade da teatralidade como um potencial e como uma prática espontânea vivenciada nos jogos de faz-de-conta:

O ato de dramatizar está potencialmente contido em cada um, como uma necessidade de compreender e representar uma realidade. Ao observar uma criança em suas primeiras manifestações dramatizadas, o jogo simbólico, percebe-se a procura na organização de seu conhecimento do mundo de forma integradora. A dramatização acompanha o desenvolvimento da criança como uma manifestação espontânea, assumindo feições e funções diversas, sem perder jamais o caráter de interação e de promoção de equilíbrio entre ela e o meio ambiente. Essa atividade evolui do jogo espontâneo para o jogo de regras, do individual para o coletivo (PCN 1998, p.57).

A partir dessas considerações com referência à narrativa, à ludicidade e à teatralidade infantil, o Teatro de Bonecos possui a premissa para abordar e dialogar pedagogicamente com as três vertentes acima apresentadas.

Izabela Brochado também enfatiza a possibilidade do criativo e do imaginário que se apresentam nas diversas formas de representação e possibilidades que podemos usufruir por meio do teatro de formas animadas:

No Teatro de Formas Animadas os personagens podem voar, podem penetrar o fundo dos oceanos, podem morrer e reviver; além de seres humanos, podem representar minerais, animais ou formas abstratas humanizadas. Além disso, ações que poderiam ser consideradas grotescas, caso feitas por um ator-pessoa, encontram liberdade nos objetos (BROCHADO, 2009, p.09).

Dessa forma, o boneco, inserido no contexto educacional, torna-se uma ferramenta pedagógica estratégica no que concerne aos saberes teatrais alinhados em função do seu potencial lúdico, narrativo e teatral.

CAPÍTULO 2: ESTA HISTÓRIA CONTINUA AQUI...

Bate o sinal! Isto indica que as aulas irão começar. Isto indica que o tempo de aprendizagem foi estabelecido! Isto indica que o professor tem algo para ensinar naquele período e que por sua vez, o aluno deve ter prontidão para receber o conhecimento que será transmitido pelo professor. Isso indica que a escola é o espaço para receber esse conhecimento.

As turmas têm uma organização pré-estabelecida, utilizando, como critério para esta disposição, filas que separam os gêneros masculino e feminino, acrescidos pela ordem de chegada. Dessa forma, as crianças se acomodam no pátio da escola, sentadas no chão, enfileiradas e devidamente uniformizadas para o momento de acolhimento da entrada.

Esse momento geralmente é realizado pela direção ou pela supervisora pedagógica da escola. As crianças ouvem os comunicados, cantam “parabéns pra você” para os aniversariantes do dia e o Hino Nacional às segundas-feiras, diante da bandeira e em posição de sentido. Às vezes são agraciados pela supervisora, com a leitura de uma história, uma música, ou com uma atividade de aquecimento para diversificar um pouco mais esse momento. Vale ressaltar que até o ano de 2013, a oração do Pai Nosso ainda era realizada coletivamente antes de seguirem para as salas de aula, o que hoje, depois de muito diálogo, estudos e debates, foi vencido pela compreensão e entendimento, deixando o espaço reservado para o “Bom dia para vocês e uma ótima aula”, por conta de quem conduziu esse momento.

Após essa acolhida diária no pátio da escola, as crianças seguem, turma por turma, em direção às suas salas de aula a fim de receber “o conteúdo”, o qual será transferido pelo professor, planejado especificamente para aquela aula.

Nessa perspectiva, o aluno é considerado uma tábula rasa, uma folha de papel em branco, não apresentando nenhuma bagagem ou informação, esperando passivamente que algum conhecimento lhe seja transferido.

Dentro dessa lógica, o aluno é visto como um ser totalmente desprovido de conhecimento e apto apenas a receber e reproduzir informações:

O professor acredita no mito da transferência do conhecimento: o que ele sabe, não importa o nível de abstração ou de formalização, pode ser transferido ou transmitido para o aluno. Tudo que o aluno tem a fazer é submeter-se à fala do professor (Becker, 2001, p.18).

Nesse sentido, o aluno é visto e tratado como um simples instrumento, cuja finalidade é a de receber informações, sem poder interagir dentro do seu próprio processo de aprendizagem, tornando-se alguém sem capacidade crítica e alheio ao exercício do seu papel e da sua importância enquanto agente cultural e social.

No entanto, é preciso que haja cada vez mais um afastamento e um estranhamento desse contexto pedagógico que ainda permanece ou se agiganta em muitas escolas ou pode ser percebido em relação às práticas metodológicas docentes, que acabam engessando a participação do aluno em sua formação de cidadão crítico, ao mesmo tempo que conseguem impedir o desenvolvimento necessário das potencialidades para uma vida em sociedade.

Lidar com pensamento e posicionamento críticos não é tarefa tão fácil para muitas pessoas, incluindo, entre essas, os próprios educadores. Fazer com que o aluno aceite ou simplesmente concorde com o que está sendo falado ou defendido estabelece um grau de conformidade que acaba anulando sua capacidade de se posicionar criticamente em relação às múltiplas possibilidades de construção do seu pensamento próprio e posicionamento como pessoa.

O profissional do ensino não atua de forma mecânica, ou puramente técnica, isento de ideias e opiniões. Por trás desse profissional há toda uma formação social e política diluída nos seus ideais e condensada nas suas crenças ideológicas. Há de se considerar que a prática metodológica exercida por muitos profissionais não se remete a um pensamento aberto aos novos horizontes, discussões e debates, mas que, simplesmente, continuam pulverizando, inclusive nas escolas, as mesmas ideias e opiniões arraigadas em suas concepções sociopolíticas.

Pensar na escola como um ambiente coletivo onde se replicam fórmulas e atuações, tanto dos alunos quanto dos profissionais inseridos nesse contexto educacional, traz à luz reflexões importantes sobre este prisma.

A primeira delas insere justamente o professor como desmobilizador social, na qual, a prática concerne em vetar ou não promover espaços voltados para o exercício de posicionamentos críticos e postura de cidadania. O que acaba contribuindo para a permanência da prática encontrada em muitos espaços educacionais.

A segunda coloca o professor como mobilizador social e conseqüentemente todos aqueles que estão inseridos no mesmo espaço e processo, reproduzindo práticas e atitudes que possam favorecer e difundir essa postura cidadã.

Por este e outros motivos agregados às práticas excludentes que podam ou tentam cercear condutas pedagógicas dentro das escolas é que os principais envolvidos na construção desse processo social, os arte educadores, precisam ter clareza do lugar específico que ocupam e de sua importância como agentes de transformação social, colaborando para o exercício do pensamento crítico em todas as instâncias da educação.

A escola é, por natureza, um espaço privilegiado para o exercício da cidadania, pois nela encontram-se situações de ordem cultural, política, social, étnico, religiosa, entre outras e dela sairão as futuras bases de atuação na sociedade. Porém, essa é uma prática que se adquire no seu efetivo exercício cotidiano. As práticas pedagógicas devem favorecer a discussão, o debate e o alinhamento de ideias, tanto dos alunos quanto de toda equipe presente e envolvida nesse contexto. A escola se torna nesse sentido uma via de mão dupla, cujo linha de pensamento é complementado no pensamento de Lima (2002, p. 71) quando afirma que “A educação escolar para a cidadania só é possível através de práticas educativas democráticas, desta forma, promove valores, organiza e regula um contexto social em que se socializa e se é socializado”.

A prática da cidadania não está fora da pessoa, ela começa na relação que a pessoa faz consigo mesma e depois vai expandindo-se para o outro e para a sociedade como um todo, pautada principalmente no respeito e nas diferenças individuais.

A escola é um sistema vivo, pulsante, reflexo da sociedade atual, que sinaliza a todo instante práticas alinhadas ou desalinhadas dentro desse dinamismo educacional, demonstrando uma necessidade natural pelos novos processos de organização e visão das situações cotidianas.

Em artigo publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Franco (2016, p. 548) colabora com a ideia de renovação e reorganização dessas práticas pedagógicas, afirmando que:

As práticas pedagógicas deverão se reorganizar e se recriar a cada dia para dar conta do projeto inicial que vai transmutando-se à medida que a vida, o cotidiano, a existência o invadem. Há uma "insustentável leveza" das práticas pedagógicas, que permite a presença de processos que organizam comportamentos de adaptação/renovação decorrentes das transformações inexoráveis que vão surgindo nas múltiplas mediações/superações entre mundo e vida.

Dentro desse entendimento, a educação direcionada para o exercício da cidadania favorece uma formação que contempla a diversidade, a tolerância, a compreensão, a solidariedade e o respeito à diversidade social e cultural, atuando de forma participativa em seus grupos e locais onde vive. CANDAU (1999, p. 112) complementa:

Educar para a cidadania exige educar para a ação político-social e esta, para ser eficaz, não pode ser reduzida ao âmbito individual. Educar para a cidadania é educar para a democracia que dê provas de sua credibilidade de intervenção na questão social e cultural. É incorporar a preocupação ética em todas as dimensões da vida pessoal e social.

Repensando na reorganização de práticas pedagógicas, elencadas por Franco, na credibilidade de intervenção na questão social e cultural, mencionada por Candau, e da incorporação ética das dimensões da vida pessoal e social, é nesse alinhamento que considero a posição, o lugar específico que a criança deve ocupar, embora esteja iniciando o processo de escolarização.

Ainda que essas crianças sigam enfileiradas, uniformizadas e separadas por gênero masculino e feminino, há, de minha parte, um esforço de sensibilidade para tentar perceber e identificar cada um deles: nas suas fragilidades e potencialidades, que se apresentam diante de mim com traços e características sociais e culturais tão distintos. Ainda que sigam padrões generalizantes e que se tornam perceptíveis mesmo a longas distâncias, de maneira sensível, eu tento enxergar no meu aluno o que lhe é peculiar, específico e individual. Ainda que estejam enturmados em uma mesma classe, com um currículo extenso para ser desenvolvido, tento considerar pontos e situações que compõem sua história e o repertório de vida que eles trazem consigo e que na grande maioria das vezes, não cabe dentro do currículo, mas se encaixa perfeitamente na nossa sala de aula.

E a partir dessas colocações, todo o processo descrito no primeiro parágrafo deste capítulo não se aplica ao espaço destinado às aulas do 2º ano “A”, já que nossa tentativa diária é de sermos, eu e as crianças, protagonistas neste processo de aprendizagem.

Embora exista uma definição histórica, em função dos papéis sociais do professor e do aluno, isso não impede que a relação professor-aluno seja construída no dia a dia e que a atuação de ambos vá se constituindo aos poucos. Desta forma, os lugares de ocupação do professor e do aluno são configurados por meio das inter-relações, transformando, então, aquela imagem pré-estabelecida, acerca do que é ser

professor e aluno, reestabelecendo uma dinâmica própria sobre a ótica do docente e dos demais indivíduos envolvidos nesse processo. Ou seja:

Os lugares sociais de professor e de aluno não existem em si, eles existem historicamente e vão se configurando como singularidade à medida em que vão sendo ocupados por indivíduos reais, que se diferenciam em termos de sexo, idade, etnia, classe social, credo, valores, experiências vividas, enfim, indivíduos históricos que encarnam histórias singulares. Essas singularidades mediatizam toda a dinâmica interativa que se produz na sala de aula, implodindo a simplicidade, a naturalidade a homogeneidade e a reprodutibilidade com que nos habituamos a pensar as relações de ensino, bem como a transparência, a clareza dos significados que vão sendo produzidos nessas relações e a univocidade dos papéis de professor e de aluno (FONTANA, 2000, p. 117).

A sala de aula é um microcosmo vivo, capaz de abranger e transparecer toda a singularidade pertencente aos indivíduos que nela habitam. E neste microcosmo habitam seres reais, que se diferenciam não apenas em relação ao sexo e idade, mas, também, à referência que se faz ao conjunto de sua formação social, cultural, étnica, suas crenças e seus valores, e a bagagem de suas experiências vividas.

Vale ressaltar que ao reproduzir ou vivenciar estas relações sociais em sala de aula, o aluno passa a interagir diretamente com o objeto de conhecimento, ampliando, assim, seu repertório de experiências e possibilidades.

Quanto ao professor, deve colocar-se como um mediador dentro deste microcosmo, produzindo ações que favoreçam a participação e a integração dos alunos, interferindo sempre que necessário, a fim de melhor conduzir as relações afetivas e dos valores que permeiam as relações sociais na escola, sem perder de vista a valorização de cada um, como indivíduos únicos dentro dessa perspectiva pedagógica.

Cortesão (1998) ressalta o olhar daltônico e mostra que o simbólico “vidro” organizativo da “normalização” aprisiona os alunos quando eles são expostos a práticas que tem o caráter de homogeneizar, na busca por formar sujeitos idênticos.

Nesse sentido, considero que o olhar daltônico, que não consegue perceber as “nuances de cores” distribuídas no microcosmo da sala de aula, é responsável por não promover ações pedagógicas que favoreçam e estimulem o aluno a ser atendido ao que concerne às suas diversidades sociais e culturais.

Ainda sobre esta questão, a autora especifica situações bastante contundentes em relação ao conceito de “daltonismo”, aplicado nas salas de aula:

Neste caso o conceito de “daltonismo” constitui uma metáfora que, basicamente, pretende significar a dificuldade, que muitos têm, de discernir a

diversidade. Trata-se da diversidade cultural, social e racial, de gênero, etc. Portanto, este conceito pretende contribuir para contestar a validade da ideia infelizmente aceita e praticada por muitos, de que se deve “tratar a todos como sendo iguais”. Esta é uma ideia que representa, de facto, uma base extremamente poderosa e perigosa, que estrutura fortemente a prática instituída mais comum. É uma ideia que estimula, por exemplo, a olhar uma turma de meninos e meninas que tenham 12 ou 13 anos como sendo todos iguais, como se a idade fosse suficiente para os descrever e compreender. Neste tipo de atitude e de prática não se atende às diversidades sociais, não se atende às diversidades culturais, não se atende às questões de gênero ou até às idiossincrasias presentes nos alunos” (CORTESÃO, p. 316, 2018).

Ainda nesta linha concernente à importância do desenvolvimento da criança com foco nos aspectos sociais, destaca-se o nome do filósofo e educador americano John Dewey, o qual considerava que a vida social era a base do desenvolvimento infantil, cabendo à escola a importante tarefa de oferecer condições para a criança exprimir, em suas atividades, a vida em comunidade.

Com base nesta vertente, Maria Nazaré Amaral (2002, p.80) contribui afirmando que:

sendo assim, o êxito da educação depende do enriquecimento, por parte da escola e dos educadores, das condições que possibilitam estreitar as relações entre atividades instintivas da criança, interesses e experiências sociais.

Para Dewey, a comunicação, a troca de ideias em torno de sentimentos e experiências de um determinado grupo, resultaria em um processo educativo de sucesso, pois sua filosofia articula-se em torno de uma Teoria da Experiência.

Coaduno com esse direcionamento no sentido de que a experiência cotidiana da criança se torna uma ferramenta muito mais prática e útil, resultando em um processo muito mais significativo de aprendizagem.

Analisando a obra de Dewey, Amaral (2002, p.102) aponta um outro aspecto bastante interessante em relação ao pensamento de Dewey, em consonância ao que realmente traz significado e representatividade, pois o autor acredita que “interesses sejam sinais e sintomas de poder em crescimento”.

Ainda dentro dessa análise, não se trata apenas de tornar as atividades infantis interessantes para a criança, como único critério de sua eficiência. Quando o autor admite que “interesse deve ser a base para a seleção” dos trabalhos educacionais, ele o faz apoiado em sua crença de raízes fortemente democráticas de que “as crianças se interessam por coisas que elas necessitam aprender”. Ou em outras palavras: “As coisas que têm interesse para elas são as coisas que têm

necessidade em trabalhar”. E elas têm necessidade de aprender “as coisas” que se relacionam com interesses e experiências sociais.

Dewey (2010, p. 489) faz relação entre experiência com processo de viver, embora diferencie experiência comum (cotidiana) e experiência singular (significativa), sendo essa de caráter contínuo, e afirma que: “[...] 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 o autor toda criatura viva recebe e sofre influência do meio, e a isso Dewey chamou de experiência, havendo uma continuidade entre os eventos e atos do cotidiano.

Dentro desse contexto, esta pesquisa proporciona os saberes e o fazer teatral, de maneira natural e significativa, realizada por meio de práticas cotidianas, deixando emergir naturalmente, a partir destas experiências, a fruição e o seu caráter estético, vivenciando a arte como experiência do sensível e da continuidade:

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).

Trazer à luz uma experiência estética, marcada pelo fazer teatral sensível da criança, é estabelecer e reconhecer, principalmente, seus espaços de vivência, de fala e de escuta, sendo estes, elementos fundantes e extremamente necessários para que se tornem autores de suas próprias histórias de vida, estabelecendo estruturas angulares para que se apropriem e ajam como agentes de transformação social, potencializando, reforçando e ampliando as marcas do seu contexto e formação cultural.

Desta forma, o fazer teatral apresentado nesta pesquisa, pretende estabelecer vínculo direto com o universo infantil, fazendo com que suas narrativas de experiências cotidianas e sua forma lúdica de se expressar e brincar, ganhem força e percepção, de forma sensível, ressoando e ecoando dramaturgicamente, por meio do teatro de bonecos.

Assim, naturalmente, o aluno deve apropriar-se dos signos e da linguagem teatral, estabelecendo o desenvolvimento de habilidades necessárias para interação, percepção e valorização das especificidades do outro e dele próprio, tornando-se

capaz de pesar os fatos, formar sua opinião e saber, principalmente, expor suas ideias sem agredir, desvalorizar ou menosprezar a verdade dos seus pares. É necessário promover situações para que se posicionem como pessoas do mundo e no mundo.

Permitir que a criança possa externar e apreciar outras experiências é certamente um exercício contínuo de sensibilidade, reflexão e respeito por sua trajetória e pela trajetória já alcançada por seus diferentes.

Bate o sinal! Este sinal sonoro é o indicador de que toda bagagem, vivência e história, intrinsicamente atrelada a essas crianças, antes mesmo do seu processo de escolarização, deve ser compreendido, como sinalizadores de sua formação cultural, social, étnico, religiosa... e isso há de ser respeitado por todos!

Sendo assim, reitero com base nesse entendimento, e no diálogo que estabeleço individualmente com meus alunos, que essas histórias não começam a partir da inclusão destas crianças no espaço escolar, mas são continuidade e possibilidade de ampliação do seu repertório social. As narrativas individuais podem se fundir na interação e na aproximação com seus pares, onde o desenvolvimento do processo dialético permite conhecer e respeitar os motivos pelos quais “esta história continua aqui”.

2.1 Rodinha de conversa: Espaço para diálogo e narrativas orais

Após o acolhimento coletivo no pátio da escola, as crianças adentram a sala de aula ávidas por relatar e partilhar suas experiências. Dentro de uma dinâmica natural e contínua, as crianças formalizam indiretamente esse desejo a todo instante, pois são concebidas como sujeitos de historicidade, sentimentos, opiniões, pensamentos e conhecimentos.

A partir de um olhar sensível, tento, por meio de um exercício constante, compreender amorosamente as nuances dessas concepções. Colocar-me como professora, e, principalmente, poder visitar e revisitar, antecipadamente, o campo da sensibilidade, do afeto da alteridade, da fala e da escuta. Antes de enxergá-los absolutamente como alunos preciso fazer uma identificação relativa enquanto pessoas, onde cada uma dessas crianças se caracteriza como sujeitos participantes dos pensares e fazeres dentro do âmbito educacional.

Essa relação baseada em diálogos e compreensão gera naturalmente um canal coletivo, que permeia o acesso para a construção e ampliação das relações e dos saberes e fazeres de cada um deles.

Sendo assim, pensar em um espaço onde possam ser centralizadas essas ideias e seus desdobramentos é pensar também em se colocar como sujeitos e autores de nossa vida.

Percebo claramente a vontade de expressão que carrega cada criança. Têm uma necessidade vital para contar o vivido, o experienciado, o inusitado, e as novidades que se renovam a cada dia... a cada momento...a cada instante, como fontes inesgotáveis de fatos, acontecimentos e expressividade.

Assim que entram, algumas crianças vão logo anunciando:

- Tia, aconteceu uma coisa muito triste comigo e eu quero falar na rodinha.
- Comigo já foi uma coisa muuuuuito boa, tia! Já posso falar?
- E eu quero contar do aniversário do meu pai. A gente fez uma festa surpresa pra ele. Foi muito legal.
- A gente também foi pra festa, tia, mas foi da minha igreja!
- Você é evangélico ou católico?
- Eu não sou nada. A gente não vai pra igreja.
- Eita! Sabia que quem não acredita em Deus vai lá pra baixo?

(Diário de Itinerância – 05 de agosto de 2019)

Muitas vezes é necessário pedir para que se acalmem enquanto concluímos as outras atividades de rotina, como a composição do calendário e o quantitativo de alunos daquele dia. No entanto, torna-se claro a expectativa pelo momento de iniciarmos a nossa Rodinha de Conversa.

Sobre essa questão, Andréa Siste (2003, p. 90) colabora afirmando que “quando as crianças contam suas novidades, elas trazem elementos de sua rotina e vida fora da escola para a turma, elementos esses muito importantes, porque são expressos livremente pensamentos, desejos, sentimentos”.

Quando as crianças trazem para a sala de aula e compartilham esses momentos de vivências e experiências do seu cotidiano, acabam se fortalecendo enquanto sujeitos dentro do âmbito escolar, ocupando de maneira significativa seu lugar de fala, com expressão livre de seus pensamentos, sentimentos, ideias, opiniões, reverberando sobre o que um diz e o que o outro escuta. Desta forma, a

criança pode refletir e ampliar suas considerações acerca de suas próprias experiências e das experiências de seus pares:

A Roda de Conversa é um momento fundamental na relação afetiva entre a professora e as crianças e das crianças entre si. Também permite às crianças tomar consciência de alguns fatos da vida, da diversidade cultural existente nas várias famílias representadas por cada criança, ou, conforme o acontecido, se liberar de e/ou desdramatizar algumas situações (SISTE 2003, p. 90).

A prática e a participação em atividades deste porte nos colocam frente ao exercício de lidar diretamente com ideias, práticas e opiniões contrárias ou diferentes das nossas, proporcionando a oportunidade de repensar, ou não, nossos conceitos e afirmações sobre determinado tema ou assunto, como nos acrescenta Siste (2003, p. 91): “A Roda de Conversa vai além de estabelecer simplesmente um momento de bate-papo com a turma, é um momento de incentivo ao exercício da cidadania, da democracia, do exercício de ouvir o outro e ser ouvido por ele também”.

As rodas de conversa, também nomeadas por Paulo Freire de “Círculos de Cultura”, proporcionam momentos de fala e de escuta. Para Freire (1983) os Círculos de Cultura são o diálogo, são a pronúncia do mundo, ou seja, são o processo de ler o mundo, problematizá-lo, compreendê-lo e transformá-lo. É um diálogo em que “[...] o pensar do educador somente ganha autenticidade, na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto na intercomunicação[...].” (FREIRE, 1983, p.64).

Ao realizarmos formações circulares, somos conduzidos automaticamente a algumas posturas de fortalecimento e alteridade: posicionam-se um ao lado do outro, a visibilidade dos participantes é total, percebemos as fisionomias que podem indicar diversos sentimentos, nossos olhares se cruzam, ouvimos e conhecemos maneiras outras de viver e agir, permitindo ampliar nossos conhecimentos a respeito do outro e de suas peculiaridades.

Diante de tais considerações, podemos alinhar com o que Larrosa (2008) indica como “processos de subjetivação”, que permite novas possibilidades de vida interferindo nas potencialidades do indivíduo enquanto sujeito ativo, em consonância com as experiências de si, na medida em que conduz a uma relação consigo mesmo, ativando singularidades. Ao mesmo tempo em que une as pessoas afetivamente, alimentando sentimentos de aceitação e pertencimento ao grupo.

As narrativas se apresentam, por sua vez, dentro deste processo de subjetivação, como o DNA que constitui a história de cada um dos sujeitos envolvidos, revelando nossa identidade cultural, identificando quem somos e não o que fizemos. Não se trata de relatórios de experiências pessoais, mas, sim, dos filamentos culturais que constituem a formação individual, com história de vida que, por mais parecida que seja com outras histórias, há uma singularidade preservada em cada uma delas. E o fato de se permitir conhecer a própria história requer uma ligação forte e íntima com a própria vida.

Sobre essa questão de singularidade e de histórias de vida com significado e experiências únicas, a autora Cecília Warschauer afirma que:

Uma das características da narrativa é propiciar espaço para a singularidade. Para incluir o diferente, é necessário haver e criar espaços para o singular, concebermo-nos como pessoas únicas, com histórias de vida que não se repetem. Podemos vivenciar os mesmos acontecimentos, mas os vemos (e sentimos) de maneiras diferentes. Nossas narrativas do vivido são nossas experiências sobre os acontecimentos e não os acontecimentos em si. Trata-se do significado que atribuímos ao vivido (WARSCHAUER, 2004, p. 4).

Propiciar espaços e momentos diferenciados para essas experiências narrativas é permitir que seja ofertada a oportunidade de vivenciar o encontro com acontecimentos da própria vida. Tudo aquilo que foi necessário enfrentar para que algo fosse construído, os medos, os riscos, as angústias, os sentimentos, as sensações, os receios, as descobertas e as realizações vividos e sentidos de maneira individual, única e intransferível, imprimindo marcas exclusivas dessa comunicação pertencentes a cada um de nós.

Como apontado por Walter Benjamin, as narrativas buscam imprimir nos sujeitos envolvidos a marca dessa comunicação, assim como o oleiro deixa marcas na argila:

A narrativa é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada, como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim, imprime-se na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso (BENJAMIN, 2012b, p. 221).

A narrativa traz consigo a premissa de se renovar e se perpetuar a cada vez que a ação dessa experiência é vivificada por meio da voz ou da escrita de um contador de histórias.

Cada indivíduo é capaz de absorver uma narrativa e repassá-la adiante, e, quando o faz, deixa nela as marcas de suas experiências individuais. Dessa forma, a narrativa consiste em uma linha de trabalho artesanal, como sugere Benjamin, pois ela carrega em si as marcas do artesão. Porém, de forma contínua, a narrativa vai sendo modelada e remodelada por outros, sucessivamente, produzidas dentro de processos coletivos, ultrapassando tempos e gerações, e, dessa forma, mantendo as tradições.

Desse modo, torna-se tão importante o estímulo e a preservação destinados aos momentos dados às narrativas, fazendo com que essa forma artesanal de comunicação possa ser potencializada por meio da competência narrativa das crianças. Colocá-las como agentes produtores e mantenedores de cultura é uma forma de fazê-las, também, ouvintes de sua própria cultura.

Tal consideração encontra aporte no pensamento de Vasconcelos (2007, p.8) quando afirma que “Tratar as crianças como sujeitos, como atores sociais, assumindo como campo legítimo de pesquisa o modo como vivem e pensam as crianças sobre elas mesmas.”

Nesse sentido, Manuel Sarmiento aponta para necessidades específicas de pesquisas envolvendo a infância, a fim de dar visibilidade histórica a essa categoria. Dar às crianças a possibilidade de fazerem as suas interpretações usando suas vivências é dar voz a uma categoria social que normalmente não é ouvida. Para Sarmiento (2007):

A infância é, simultaneamente, uma categoria social, do tipo geracional, e um grupo de sujeitos ativos, que interpretam e agem no mundo. Nessa ação estruturam e estabelecem padrões culturais. As culturas infantis constituem, com efeito, o mais importante aspecto na diferenciação da infância (SARMENTO, 2007, p. 36).

Prado e Ferreira (2014, p. 302) trazem considerações que contribuem para elucidar sobre as diferentes possibilidades que as narrativas têm para serem contadas:

E, ao contarmos nossas histórias, estamos, de algum modo, procurando preservá-las do esquecimento, criando, inclusive, a possibilidade de elas poderem ser contadas de outras maneiras, em outros diversos espaços-tempo, abrindo brechas para reinterpretções e para outras novas histórias. Como já antecipou Walter Benjamin (1985), os múltiplos sentidos que são possíveis às narrativas se constroem nos olhares de outros, na relação com outras histórias.

Como professora de uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental, considero a prática das atividades de Roda de Conversa extremamente essencial para o desenvolvimento pedagógico das crianças. Dessa forma, elas têm a oportunidade de compartilhar suas singularidades e especificidades, em relação a sua forma de ver, viver e sentir o mundo.

Atividades e momentos específicos como esse colocam a criança a perceber que suas vivências e experiências podem ser semelhantes ou muito diferentes daquelas vividas por outras crianças e essa abertura do “ouvir” e do “falar” desenvolve naturalmente um campo legítimo de respeito e compreensão pelo vivido e experienciado do outro, podendo ao mesmo tempo trazer novos significados e ressignificados às suas “verdades”.

A comunicação é uma necessidade básica de expressão e relacionamento e isso de fato acontece quando consigo estabelecer comigo e com os outros momentos de fala e de escuta.

O primeiro sinal de que o sujeito que fala sabe escutar é a demonstração de sua capacidade de controlar não só a necessidade de dizer a sua palavra, que é um direito, mas também o gosto pessoal, profundamente respeitável, de expressá-la. Quem tem o que dizer tem igualmente o direito e o dever de dizê-lo. É preciso, porém, que quem tem o que dizer saiba, sem sombra de dúvida, não ser o único ou a única a ter o que dizer (FREIRE, 1996, p. 131).

Ao desenvolver e propiciar que crianças dentro desta faixa etária entrem em contato com o exercício de apropriação de seu lugar de fala e de escuta, são sedimentados naturalmente sentimentos como o respeito e a compreensão pelo direito de ser, pensar ou realizar sobre situações diferentes da minha, sendo estabelecida uma estrutura concreta no campo conflituoso das relações.

Sobre a importância do processo da comunicação e os resultados da metamorfose que se instala entre o ouvir e o falar, Paulo Freire elucida que:

A importância do silêncio no espaço da comunicação é fundamental. De um lado, me proporciona que, ao escutar, como sujeito e não como objeto, a fala comunicante de alguém, procure entrar no movimento interno do seu pensamento, virando linguagem; de outro, torna possível a quem fala, realmente comprometido com comunicar e não com fazer puros comunicados, escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou. Fora disso, fenece a comunicação (FREIRE, 1996, p. 132).

Diariamente estabelecemos nossa Roda de Conversa e neste espaço são realizados leituras de histórias, discussões, debates, emissão de opiniões, mediação

de conflitos, compreendendo e tirando significados que permeiam nossa vida no dia a dia, sempre por meio do diálogo.

Nesta perspectiva, as crianças vão apreendendo muito naturalmente a construir um espaço com representatividade de novas posturas e opiniões, onde desenvolvem a capacidade de lidar com as diferenças e superar os conflitos e incompreensões, ainda tão frequentes nas relações sociais.

A roda de conversa é um espaço narrativo que prioriza o diálogo, valorizando a busca, o estímulo pela socialização e as novidades, respeitando as experiências, participando, aprendendo e compreendendo.

Em relação a isto, Freire sinaliza que:

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca das idéias a serem consumidas pelos mutantes. Não é também discussão guerreira, polêmica, entre sujeitos que não aspiram a comprometer-se com a pronúncia do mundo, nem com buscar a verdade, mas com impor a sua. Porque é encontro de homens que pronunciam o mundo, não deve ser doação do pronunciar de uns a outros. É um ato de criação. Daí que não possa ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro. A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens (FREIRE, 1987, p. 45).

No entanto, a ausência do diálogo gera situações improdutivas. O antidiálogo não produz críticas, além de não se comunicar, tende apenas a fazer comunicados e não cria relação de simpatia, porque “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História” (FREIRE, 1996, p. 154).

Estabelecer um momento no qual as crianças possam expor suas narrativas cotidianas vai além de uma atividade de cunho pedagógico, é permitir que elas dialoguem, que se coloquem e se posicionem como pessoas em formação e desenvolvimento sociocultural.

Saber aproveitar e extrair das crianças outros elos de aprendizagem por meio das narrativas também considero como aspecto relevante inserido no contexto pedagógico.

Dessa forma, percebo que as narrativas podem dialogar facilmente com atividades que se destacam com os fazeres e saberes teatrais tornando-se uma ferramenta de fácil acesso e de grande relevância.

Nesse sentido, ao desenvolver práticas teatrais nas séries iniciais do Ensino Fundamental, a abordagem envolvendo tais questões deve tentar envolver a criança de forma lúdica, criativa, reflexiva e questionadora. O fazer teatral pode ser aplicado como experiência pedagógica que dialogue com outros aspectos e saberes vivenciados e cercados pelas crianças, despertando e impulsionando questões criativas, desafiadoras, afetivas e subjetivas.

A subjetividade coloca em destaque espaço para as singularidades e o diferente, considerando que, como pessoas únicas, vivenciamos histórias, experiências e acontecimentos em situações bem específicas.

Sobre estas especificidades, Cecília Warschauer afirma que:

Podemos vivenciar os mesmos acontecimentos, mas os vemos (e sentimos) de maneiras diferentes. Nossas narrativas do vivido são nossas *experiências sobre os acontecimentos* e não *os acontecimentos em si*. Trata-se do significado que atribuímos ao vivido. Dessa maneira, ao ouvir a história de alguém, podemos extrair significados diferentes dos que ela mesma atribuiu. Além disso, nossas narrativas de vida (também da vida vivida na escola!) podem evidenciar o que fizemos (e fazemos) com o que os outros quiseram (ou continuam querendo) fazer de nós, como formulou Jean-Paul Sartre (WARSCHAUER, 2004, p.4).

Realizar atividades a partir das narrativas também nos apresenta uma abertura de infinitas possibilidades a serem realizadas dentro do campo teatral. Desenvolver processos ou metodologias pedagógicas a partir de *experiências sobre os acontecimentos* tende a ser um mecanismo facilitador que representa mais claramente a ideia da representação, já que “O mundo vivido pode ser um imenso ateliê de aprendizados: experiência, criação, novidade, expressividade, vida” (MACHADO, 2012, p.9).

Baseado nessa troca de experiências e respeito ao experienciado e vivido do outro, utilizo o espaço da roda de conversa para apropriação e reflexão dessas narrativas, a fim de reforçar ou extrair diferentes significados a partir da história ouvida.

Diversificar o momento nesse espaço de narrativas é, entre outros fatores, uma oportunidade de troca, encontro, afirmação de pertencimento e identidade de um grupo, além de poder observar suas práticas e concepções cotidianas diluídas numa boa poção de espontaneidade.

Reitero essas considerações, identificando-me nas palavras postuladas por Luciana Ostetto, ao perceber que o momento da atividade pedagógica “A hora da roda” coloca o grupo em visibilidade tanto física quanto auditiva. É o momento em que os participantes percebem o outro, percebem-se e são percebidos.

Nesse direcionamento, Ostetto afirma que:

A hora da roda era para mim um momento especial da prática pedagógica em que o grupo ganhava visibilidade. Era um ritual de encontro, troca, afirmação de pertencimento e identidade de um grupo — crianças e professora. Encontrando-se no espaço circular, todos “apareciam”, podiam dizer e fazer seu discurso ou cena. Exercício de alteridade na aventura de estar com o outro sem controle do conteúdo. Para as crianças, podiam ver e reconhecer umas às outras. Como professora, podia vê-las, reconhecê-las e ver-me, reconhecer-me. O que emergia do círculo era um mundo de conhecimento e autoconhecimento (OSTETTO, 2009, p. 180).

Diante de tantas possibilidades pedagógicas, ainda me proponho a dizer que além de visibilidade, a forma circular faz com que o grupo envolvido também cresça e potencialize-se na sensibilidade, tanto em relação a si mesmo quanto aos pares envolvidos neste processo, compreendendo que não existe um conhecimento absoluto, mas que há um espaço aberto aos múltiplos enredos construídos por meio do diálogo.

Fizeram-me ver o círculo na sua essencialidade, como símbolo preñado de significados para uma prática integradora. Ou seja, mais do que fazer a roda e chamar para o encontro, por si só já uma ação carregada de simbolismo, entra em jogo o exercício de uma atitude e um pensamento circulares. Pensar circularmente significaria não pensar em linha reta, na afirmação da verdade, da única voz, do conhecimento absoluto. Significaria abrir-se ao diálogo, ao acolhimento da dúvida e da diversidade, à construção de múltiplos enredos afirmados no encontro das singularidades de crianças e adultos, de alunos e professores. Não uma técnica, procedimento metodológico, mas um modo de agir, de ser, de acolher (OSTETTO, 2009, p. 18).

A Roda de Conversa sempre foi, para mim, uma prática de acolhimento que mantive com meus alunos. Muitos acreditam ser um momento destinado especificamente às crianças das turmas de anos iniciais do Ensino Fundamental, o que considero um engano, posto que todo desenvolvimento desse trabalho não está no pertencimento de um método, mas na essencialidade do processo, independentemente de ser criança, jovem ou adulto.

Porém, como professora regente de uma turma com idades compreendidas entre sete e oito anos, necessito participar e mergulhar, às vezes mais profundamente, neste universo e tentar percebê-los e compreender um pouco de suas especificidades.

Nesse sentido, algumas atividades narrativas encaminhadas na rodinha são desenvolvidas por meio da troca, da percepção, da vivência e da prática dos outros envolvidos.

O que muitas crianças querem ou realmente necessitam é desse olhar e escuta sensíveis do professor que se lança em busca da capacidade de enxergar, ouvir, acolher, compreender, o que na maioria das vezes é invisível, inaudível, desacolhido e incompreendido... É importante que lhes seja dada a oportunidade de serem chamadas ao encontro com elas mesmas e com o outro.

Finalizo este subcapítulo me reportando mais uma vez às contribuições de Ostetto:

Dessa forma, em pensamento e atitude, pratica-se no cotidiano a circularidade do conhecimento, negando a unilateralidade. A roda, feito espiral em movimento circular ascendente, une todos, e o seu movimento a cada volta modifica o desenho do cotidiano, da prática pedagógica, integrando papéis e histórias, incorporando as diferenças. Do estranhamento às entranhas do desconhecido na roda do conhecimento, circulando por mundos reais e imaginários, com prazer, sabor e paixão de conhecer. [...] Na roda, ficamos lado a lado, irmanados [...] e, num crescendo, conforme a entrega de cada um e de todos, ligados pelo coração, o pulso e o impulso criador da unidade na diversidade. [...] Sou parte do todo, mas sou individualidade. [...] Aprendo a entrar na roda sem perder minha singularidade e, mais que isso, reafirmo-a na medida em que percebo o outro. Pratico a alteridade na circularidade: vejo o outro e me vejo, dou espaço ao outro e ocupo meu espaço. Encontro o outro e caminhamos juntos, harmonizando a roda, dançando a vida (OSTETTO, 2009, p. 182).

Que no frenético jogo das relações sociais seja possível entender que ao ocupar o meu espaço, necessito compreender e reconhecer a existência de outros tantos espaços a serem ocupados, assim como as necessidades e peculiaridades de seus ocupantes. É necessário que cada jogador consiga respeitar a dinâmica do movimento do outro que pode trazer semelhanças ou diferenças em uma mesma jogada. Respeitar a diversidade do jogo e do movimento podem apresentar transformações significantes no tabuleiro da vida.

2.2 Jogos teatrais

Compreendo que as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, enquanto sujeitos sociais, têm uma tendência natural para se relacionar com seus pares em diferentes aspectos, ambientes e situações. Nesse seguimento, a prática teatral, vinculada a essa fase de desenvolvimento infantil e no contexto do ambiente

escolar, potencializa ou instaura essa (inter)ação, (re)afirmando e direcionando por meio dessa linguagem estética essa tendência que paulatinamente vai tomando forma e consciência dessa abrangência, no tocante à reflexão social e à transformação dos sujeitos. Sendo assim, é necessário que a escola, representada por seu corpo docente, crie e recrie espaços e possibilidades pedagógicas para o favorecimento dessas estratégias de interação.

Cada um à sua maneira, cada um dentro do seu tempo, entendimento, limites e possibilidades precisa experienciar esse encontro da arte diluída em tantas outras facetas concentradas nessa forma de educação.

A linha tênue que separa a intenção e a recepção, estão diretamente ligados à proposição entre maneira e forma de afetar e ser afetado estabelecendo dentro de uma experiência vivida um encontro com a subjetividade, resultando, assim, com um encontro pessoal e intransferível.

Dentro de universos tão distintos como escola e criança e ao mesmo tempo tão próximos, existem muitas possibilidades e oportunidades para o exercício de diversas experiências, vinculadas aos saberes e procedimentos teatrais. No entanto, as crianças do 2º ano “A”, participantes dessa pesquisa, não apresentam nenhuma experiência pedagógica anterior sistematizada ou vinculada à prática teatral, ou seja, não apresentam noções relacionadas aos signos teatrais.

Nesse sentido, proponho também como metodologia aplicada a essa pesquisa procedimentos estéticos que favoreçam aspectos intrínsecos ao universo infantil e, ao mesmo tempo, aos saberes e fazeres teatrais. Proponho, nesse alinhamento, a prática de jogos teatrais nas oficinas ofertadas, a fim de valorizar e desenvolver ainda mais os aspectos referentes à interação social, ludicidade e criatividade, além de alcançar, de maneira significativa, outros campos da aprendizagem e do cotidiano.

A sistematização de uma proposta para o ensino do teatro, em contextos formais e não formais de educação, por meio de jogos teatrais, foi elaborada pioneiramente por Viola Spolin, ao longo de quase três décadas de pesquisas com crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos nos Estados Unidos.

A divulgação desse sistema de jogos teatrais, chamado de spoliniano, vem descrito e proposto em seu livro *Improvisação para o teatro*, traduzido pela professora doutora Ingrid Dormien Koudela. Tornou-se um manual para o trabalho prático de

teatro profissional e amador, e para programas escolares em todos os níveis na dança, na psiquiatria e na psicologia.

Segundo Viola Spolin (2008), existem três essências do Jogo Teatral: *foco*, *instrução* e *avaliação*. O *foco* é um problema de natureza cênica a ser experimentado pelos jogadores, que se manifesta no ato de jogar propriamente dito; a *instrução* refere-se ao auxílio dado pelo orientador (professor) para os jogadores (alunos), com a finalidade de mantê-los no foco do jogo; e a *avaliação* ocorre sobre todo o processo do jogo, por todos, incluindo a plateia.

A partir das três essências do Jogo Teatral, todos os jogadores envolvidos são responsáveis pelo processo, e pelo resultado obtido, promovendo uma dinâmica de atuação e reflexão coletiva, conforme sinaliza Spolin (2008, p. 41) ao afirmar que “Todos têm o direito de participar na medida de sua capacidade. Todos recebem e assumem livremente responsabilidade por sua parte no todo. Todos trabalham individualmente ao máximo para a realização do evento”.

A autora destaca ainda que os termos teatrais *cenário*, *personagem* e *ação de cena* sujeitam os participantes à situação teatral. Utilizando *Onde*, *Quem* e *O Quê*, os jogadores são conduzidos, de forma não-verbal, para o mundo exterior do ambiente, o relacionamento, a atividade e o universo do cotidiano.

De acordo com Japiassu (2001), os jogos teatrais são procedimentos lúdicos com regras explícitas e intencionalmente dirigidos para o outro. O princípio do jogo teatral é a comunicação que emerge da interação com o outro sujeito envolvido, buscando sempre a criatividade e a espontaneidade nessa dinâmica com seus pares mediada pela linguagem teatral.

O autor ainda discorre sobre a finalidade do jogo teatral dentro do âmbito escolar, destacando a perspectiva lúdica e de improvisação, afirmando que:

A finalidade do jogo teatral na educação escolar é o crescimento pessoal e o desenvolvimento cultural dos jogadores por meio do domínio, da comunicação e do uso interativo da linguagem teatral, numa perspectiva improvisacional ou lúdica. O princípio do jogo teatral é o mesmo da improvisação teatral, ou seja, a comunicação que emerge da espontaneidade das interações entre sujeitos engajados na solução cênica de um problema de atuação (JAPIASSU, 2001, p. 20).

Apesar de sua perspectiva lúdica, os jogos teatrais não devem ser reconhecidos como diversões que transcendem o campo curricular, mas como procedimentos que podem alcançar outras esferas e campos de conhecimento.

Sobre essa questão da importância e da aplicação de Jogos Teatrais em sala de aula, Viola Spolin destaca sua aplicação e sua abrangência:

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, 2008, p. 20).

A metodologia aplicada dos Jogos Teatrais oferece ao aluno a oportunidade de desenvolver aspectos concernentes ao exercício de observar e ser observado, do fortalecimento enquanto grupo, da busca por soluções e, principalmente, da liberdade, da responsabilidade e do respeito mútuo aos pares envolvidos. Além disso, a comunicação, a expressão, a espontaneidade e a fluidez das ações tornam a realidade teatral ainda mais próxima.

2.3 Jogos cooperativos

Enquanto a fluidez das ações se coloca como uma realidade cada vez mais próxima do teatro, essa mesma fluidez tem acontecido de maneira inversa por diversos setores da sociedade, gerando grandes preocupações e conflitos seja no âmbito das relações sociais, políticas, econômicas, ecológicas, culturais ou educacionais, pois os impactos dessa densidade comportamental revelam sérios reflexos na humanidade e na vida do planeta, como um todo.

A história da civilização revela que entre a maioria dos povos e países as relações não aconteceram em situações de igualdade, de respeito mútuo, de solidariedade e de cooperação, pelo contrário, prevaleceram a dominação, a exploração e a competição.

Segundo Correia (2006), autores como Capra (1982 e 2001), Boff (2000), Santos (2001) e Russel (1992) identificam crises e problemas que justificam a preocupação com o futuro e que se mantidas as concepções vigentes que os sustentam, corremos o risco de conduzir o planeta e a humanidade a condições próximas aos tempos de barbárie ou, até mesmo, de não termos futuro.

O autor ainda aponta a necessidade de revisar, renovar e reorientar paradigmas e valores do mundo dito civilizado e destaca a importância dos sistemas educacionais para condução desse processo:

Com isso, pretende-se também evidenciar que dificilmente garantiremos algum futuro dignamente humano se a cooperação não for imediatamente estimulada e amplamente vivenciada em nossa sociedade e se os sistemas educacionais, escolas e professores não assumirem o papel de condutores desse processo de mudança e revisão que se fazem urgentes (CORREIA, 2006, p.23).

Vale ressaltar que a atuação e a intervenção do professor nesse contexto de aplicação dos jogos, no âmbito escolar, especificamente em sala de aula, passam a significar uma alternativa simples para a realização dessas possibilidades de mudanças sociais.

Friedmann (1996, p. 74) destaca que o professor deve estruturar a utilização de jogos no seu planejamento de modo a contemplar o aluno com a aquisição ou desenvolvimento de algumas habilidades:

- Propor regras e leis, em vez de impô-las. Os alunos ao elaborarem e decidirem sobre as regras exercitarão uma atividade política e moral;
- Possibilitar a troca de ideias para chegar a um acordo sobre as regras, praticando a descentralização e coordenação de pontos de vista;
- Dar responsabilidade para fazer cumprir as regras e inventar sanções e soluções;
- Permitir julgar qual regra deverá ser aplicada;
- Fomentar o desenvolvimento da autonomia;
- Possibilitar ações físicas que motivem as crianças a serem mentalmente ativas.

O jogo como uma prática educacional abre caminhos para a ampliação da percepção de mundo e de valores agregados a uma prática sólida e constante, o que coaduna com a função do teatro no sentido de transformar e ressignificar o seu espaço social a partir da mudança de comportamento e pensamento crítico dos sujeitos envolvidos.

De acordo com Brotto, a aplicação do jogo como pedagogia possui algumas condições e implicações que podem surgir a partir desta prática:

Ao adotarmos o Jogo como uma pedagogia, assumimos o compromisso de recriá-lo constantemente, visando o exercício crítico-criativo permitindo àquele que participa do jogo conhecer e experimentar, tanto o já existente, como o que ainda está para existir. A percepção das possibilidades de

ExerSer (pôr o Ser em exercício) e de **InterSer** (Ser com os outros) em sociedade, dada pelo Jogo, é uma das primeiras condições para que possamos escolher entre aceitar ou discordar de certas convenções, e então, participar efetivamente do projeto de construção da sociedade em que vivemos (BROTTO, 1999, p.26, grifo do autor).

Nesse sentido, o alinhamento proposto evidencia o estímulo e a vivência da cooperação e não da competição perpassando os campos dos sistemas educacionais e a necessidade da atuação do professor como condutor de um processo de mudança e revisão social. Concernente a essa ideia, a proposta encaminhada nessa vertente trata-se de uma atuação pedagógica aplicada por meio de Jogos Cooperativos.

Os jogos cooperativos não são uma manifestação cultural recente e tampouco uma invenção moderna. Ao longo dos tempos, o jogo sempre foi utilizado de maneira conveniente pelos diferentes povos, preservando os seus rituais e crenças, através das culturas e o meio social.

A essência dos jogos cooperativos “começou a milhares de anos, quando membros das comunidades tribais se uniam para celebrar a vida” (Orlick *apud* Brotto 1997, p. 66).

De acordo com Brotto (1997), os Jogos Cooperativos surgiram da preocupação excessiva da valorização dada ao individualismo e à competição exacerbada, na sociedade moderna, mais especificamente, pela cultura ocidental, sendo considerada como um valor natural e normal da sociedade humana.

O autor destaca ainda que a competição tem sido adotada em praticamente todos os setores da vida social, o que nos leva a competir com pessoas em lugares e momentos que não deveríamos e, muito menos, precisaríamos, agindo como se essa fosse a única opção.

Correia (2006) destaca que o canadense Terry Orlick pode ser considerado o principal arqueólogo virtual dos jogos cooperativos em razão de seus trabalhos de pesquisa e que, embora Orlick cite como pioneiro o americano Ted Lentz, como o responsável por introduzir os jogos cooperativos na década de 1950, ele é atualmente a principal referência sobre jogos cooperativos.

No Brasil o principal precursor e divulgador dos Jogos Cooperativos é o professor Fábio Otuzzi Brotto,

De acordo com Correia (2006, p. 50), Brotto acredita que os jogos cooperativos criam situações mais favoráveis para atingirmos o objetivo de nos relacionarmos com o outro e com a vida. Acrescenta ainda que, nas diversas oficinas

que realizou com jogos cooperativos, observou que a participação das pessoas ocorria com muito mais sinceridade, despreocupação, respeito mútuo, alegria, união e prazer.

Embora não negue a competição na nossa sociedade, o autor resume de forma clara e simples a sua posição:

O propósito essencial dos *Jogos Cooperativos* é colaborar para a construção de um mundo melhor para todos... sem exceções, onde “se o importante é competir, o fundamental é cooperar.” Jogando dentro desse Estilo Cooperativo podemos desfazer a ilusão de sermos separados e isolados uns dos outros e percebermos o quanto é bom e importante ser a gente mesmo, respeitar a singularidade e **JOGAR PARA VENCER... JUNTOS!** (BROTTO, 1999, p.26, grifo do autor).

Apesar dos jogos cooperativos serem bastante difundidos e estudados na área de Educação Física, percebo que sua aplicação dialoga harmoniosamente com a Pedagogia Teatral, pois seu processo envolve a formação e ampliação de valores dos sujeitos envolvidos.

Sobre esse prisma, Brotto afirma que:

Além disso, uma Pedagogia da Cooperação pode ajudá-los a dialogar, a decidir em consenso e a praticar as mudanças desejadas. Exercitando a reflexão criativa, a comunicação sincera e a tomada de decisão por consenso para aprimorar o jogo, as crianças e jovens - e nós, educadores, também - poderão descobrir que têm plenas condições de intervir positivamente na construção, transformação e emancipação de si mesmos e da comunidade onde convivem (BROTTO, 1997, p.3).

A visão de proximidade entre Jogos Teatrais e Jogos Cooperativos convergem para o que considero o resultado da aplicação e vivência dessas práticas pedagógicas, ou seja, o desenvolvimento e a aquisição de habilidades consideradas fundamentais para a construção de elementos favoráveis ao processo de revisão, renovação e reorientação de paradigmas e valores.

Nesse sentido, inserir a experiência com Jogos Cooperativos como recurso metodológico alinhado ao fazer teatral potencializa, naturalmente, um exercício de reflexão sobre práticas, valores e atitudes essenciais para o desenvolvimento da sociedade que segue em formação e transformação permanentes.

As crianças dos anos iniciais sinalizam suas predileções e seus interesses pedagógicos, os quais devem ser observados e utilizados nas abordagens metodológicas educacionais. A atuação em jogos é mantida no campo lúdico, assim como a perspectiva narrativa com os títeres. E nesse interesse pela ludicidade, necessidades e interesses de aprendizagem e experiências sociais, a vivência com

bonecos tende a favorecer esse processo narrativo, dentro de uma proposta pedagógica.

A seguir, apresento um breve histórico sobre Teatro de Bonecos, evidenciando sua história relacionada aos aspectos de caráter animista e de expressividade social, poética e cultural.

2.4 Breve histórico: Teatro de bonecos – Oriente

O teatro de Bonecos é uma arte milenar que encanta adultos e crianças. É uma das mais remotas maneiras de diversão entre a humanidade. Registros dessa forma de expressão artística existem desde a Pré-História.

Segundo Ana Maria Amaral (1996, p. 74), o teatro de bonecos surgiu no Oriente, a partir da ligação entre a poesia e a musicalidade das palavras. A dramaturgia consistia nesse caso, principalmente, de gestos simbólicos. As palavras, quando ocorriam, eram poemas épicos narrados por um coro ou por um só narrador, sempre acompanhados por instrumentos musicais.

Na história das civilizações, o boneco está especialmente ligado aos primitivos cultos animistas, os quais consideram que tudo no Universo é portador de alma e, por conseguinte, de sentimentos, desejos e até mesmo de inteligência. Como afirma Amaral (1996, p. 101), “o teatro de bonecos do oriente está ligado ao divino, expresso, quase sempre, através do misticismo, do inconsciente ou se apresenta ligado ao transe”. Assim, determinados objetos, como o boneco, eram considerados sagrados.

A origem do Teatro de Bonecos remonta ao Antigo Oriente, em países como a China, Índia, Java, Indonésia e Japão e, na história das civilizações, o boneco está especialmente ligado aos primitivos cultos animistas, os quais consideram que tudo no Universo é portador de alma e, por extensão, de sentimentos, desejos e até mesmo de inteligência. Assim, determinados objetos eram considerados sagrados, entre eles as máscaras e os fantoches.

Segundo a escritora Ana Maria Amaral (1996, p. 77), na China, o teatro de bonecos já era utilizado desde os tempos mais remotos antes de Cristo. Eram usados inicialmente em cerimônias funerárias e só depois passam a ser utilizados em espetáculos. Sempre esteve ligado à ópera, e, a ópera, por sua vez, ligado à dança. Inicialmente os temas abordados nos espetáculos eram contos tradicionais fantásticos, tirados da mitologia popular.

Reza uma lenda que o imperador Wu, mais ou menos no século II a.C., desesperado pela morte de sua imperatriz teria oferecido uma fortuna a quem pudesse restituir-lhe a vida. Surgiu então um bonequeiro com uma réplica da silhueta de sua amada, apresentou-a ao imperador no teatro de sombras, que ficou fascinado e passou a assistir todas as noites aos espetáculos do bonequeiro.

Inicialmente, os temas abordados nos espetáculos eram contos tradicionais fantásticos, tirados da mitologia popular. Posteriormente o repertório passa a representar mitos e lendas e, a partir do século XII, começam a surgir os dramas humanos. Os mitos e lendas vinham misturados com histórias de amor e ciúme, heróis e bandidos, mas nunca deixando de existir o fantástico e o sobrenatural, mas as cenas eram repetidas, estereotipadas. Os personagens representavam: os velhos, os guerreiros, o jovem letrado, personagens femininas e os palhaços. Os espetáculos vinham acompanhados de instrumentos como flautas, violas, oboés, címbalos e gongos.

O personagem era considerado como reencarnação dos espíritos e cabia ao bonequeiro saber controlá-lo. Os bonequeiros tinham certo prestígio diante da sociedade por serem equiparados aos mágicos, pois se pensava que tinham poderes mediúnicos. Os bonequeiros, por serem considerados como exorcistas, eram frequentemente requisitados para fazerem “limpeza” de casas ou ambientes para expulsar os maus espíritos.

Ainda de acordo com a autora (AMARAL, 1996, p. 81), o teatro de bonecos na Índia remonta há pelo menos 200 anos a.C. e possuía, também, um caráter religioso. Segundo a crença, Adi Nat teria sido o primeiro bonequeiro e teria surgido da boca do deus Brahma. Suas manifestações se davam em forma de procissões, compostas por narradores, músicos e cantores que tocavam sinos e tambores, seguindo em direção ao templo onde evocavam os antepassados com mantras e orações e lhes ofertavam flores, incensos e comidas. Nessas procissões, os heróis do passado eram lembrados para atrair forças e homenagear os antepassados. Essas peças muitas vezes varavam noites. Eram epopeias dramáticas que falam de deuses, demônios, heróis, vilões, amantes e das lutas entre as muitas e diferentes tribos. O intuito do ritual era que, no final, o bem vencesse o mal. As situações eram sempre fantásticas e as soluções apresentadas para o conflito eram sempre no plano irreal.

A cidade de Java, que foi por muito tempo subjugada pela Índia, recebeu dela fortes influências culturais, mas sempre procurou desenvolver imagens e técnicas que

suplantassem o teatro de sombras indiano. Inicialmente, o teatro de sombras era apenas uma cerimônia religiosa bastante simples, realizada no seio de cada família e conduzida pelo chefe das mesmas e mantinha como objetivo evocar os antepassados, cujos espíritos retornavam a eles sob forma de figura projetada na tela.

Posteriormente, essas cerimônias passaram a ser realizadas no centro da comunidade e eram conduzidas pelo *dalang*, nome dado ao bonequeiro ou sacerdote que dirigia a cerimônia, que não apenas manipulava os bonecos, mas era também um músico, poeta, sacerdote, conselheiro. Aquele que, na comunidade, detém a cultura, a arte e a sabedoria.

Além do teatro de sombras, denominado de *Wayang purwa*, havia também o teatro de bonecos de varas e esculpidos em madeira, denominado de *Wayang golek*. Esse já se apresentava de forma muito refinada e com articulações perfeitas. O teatro de sombras se aprimorou de tal forma em Java que esta tradição é mantida até hoje. Assim como acontece na Índia e na China, essas manifestações teatrais apresentam temas voltados para a luta entre o bem e o mal.

No Japão, ainda segundo Amaral (1996, p. 90), tem-se notícias do boneco por volta do século VIII, por meio de textos budistas. No século XI as manifestações estavam ligadas às cerimônias xintoístas e até hoje são uma tradição nos seus templos, especialmente aos dedicados ao deus Oshira. Esses bonecos não representavam deuses, mas estavam possuídos pelos seus espíritos que podiam ser bons ou maus. Assim como em Java, Índia ou China, no Japão, o teatro de bonecos está ligado à religião e à diversão. Essas apresentações foram se tornando cada vez mais sofisticadas, os bonecos, cada vez mais ricos e os gestos, cada vez mais cuidadosos e dramáticos.

O teatro de bonecos no Japão possui três elementos básicos: a música, o narrador com a parte literária e a arte do boneco propriamente dita. O teatro de bonecos no Japão teve seu apogeu nos séculos XVII e XVIII.

O teatro de bonecos japonês reflete certos princípios religiosos voltados para certas correntes filosóficas religiosas como o confucionismo, o budismo e o xintoísmo. O confucionismo pregava a harmonia na sociedade e com isso, moldou os padrões de vida familiar japonesa. O budismo trata de questões referentes aos carmas, que o homem sofre por pecados cometidos em outras encarnações, mas depois de sua morte volta ao estado de felicidade. O xintoísmo abordava os deuses da natureza e

sua relação com os humanos. De certa forma, as representações teatrais influenciavam no comportamento ético da sociedade.

O dramaturgo Chikamatsu Monzaemo levou os bonecos a uma alta categoria. As peças ora estavam voltadas para o cotidiano, ora para a história dos grandes heróis. A dramaturgia de Chikamatsu trouxe as tragédias burguesas pela primeira vez no Japão, e, nelas, a temática do homem no mundo. Não se trata mais do transcendental humano como na Índia ou Java, mas da realidade terrena (AMARAL, 1996, p. 95).

O teatro de Chikamatsu retratava a realidade social vivida no Japão e introduziu, com os seus dramas, a conscientização das diferenças sociais impostas por uma sociedade de classes. Isso porque Chikamatsu percebeu que o boneco era muito mais eficiente para divulgar suas ideias revolucionárias e críticas acerca das insatisfações das classes dominadas, por ser mais fantasioso, fazendo com que atores fizessem no teatro o que não era aceito.

O Japão passou por um período no qual os bonecos apresentavam mais interesse por suas novidades técnicas do que por seus conteúdos. Nesse período, peças, originalmente de teatro de bonecos, passaram a ser adaptadas para o *kabuki*, um teatro popular, só que de atores, que acabou ganhando maior popularidade.

Outros nomes importantes no teatro de bonecos no Japão podem ser citados. No século XIX surge um novo talento, Uemura Bunrakuken, que transformou Osaka num centro de teatro de bonecos e o interesse por bonecos voltou. Lá ele fundou um teatro que ficou na sua família por gerações, sendo destruído por um incêndio em 1926 e reaberto em 1946. Ainda hoje, o teatro de bonecos no Japão sempre aparece associado ao nome Bunraku, o qual é, hoje, um grande monumento cultural e exerce grande fascínio e influência em grupos de teatro de bonecos contemporâneo do Ocidente.

2.5 Breve histórico: Teatro de bonecos - Ocidente

Ainda de acordo com Amaral (1996, p.74), no Ocidente, o teatro de bonecos era, inicialmente, uma expressão do povo, ligado à pantomima. Ao longo dos anos, começaram a surgir os diálogos improvisados. E tanto a pantomima quanto a improvisação não têm registros porque negaram o texto escrito. O que existe

documentado, hoje, em relação às peças de teatro popular, são peças recolhidas por estudiosos, mas que não transmite a mesma originalidade da sua criação.

Apresenta como característica a apresentação do homem em sua realidade terrena e sua relação com situações sociais ou nos aspectos poéticos de sua realidade. Foi acrescentado ao teatro de bonecos o diálogo e o conflito, principalmente no teatro de bonecos popular. Sua história está ligada aos atores cômicos do teatro popular grego e romano.

Essa arte desembarcou na Europa por intermédio dos mercadores e foi se dispersando pelo continente. Na Grécia, os mimos dóricos, em suas representações, eram portadores de tamanha ousadia, que muitas vezes chegavam a ridicularizar as lendas sobre deuses e mais tarde os próprios ritos cristãos. Eram usados como ferramentas para se ironizar o Cristianismo. Os romanos herdaram este elemento cultural e muito contribuíram para seu aprimoramento e consequente disseminação.

Segundo a escritora Amaral (1996, p. 102), o escritor Allardyce Nicoll informa sobre bonequeiros do século V a. C., que eram atores mímicos e que se apresentavam também com pequenas figuras controladas por fios, ou seja, marionetes. Havia um intercâmbio entre os atores que tentavam imitar os gestos dos bonecos, e os atores eram réplica deles.

Com o declínio da Civilização grega e a ascensão do cristianismo, o teatro da idade Média é um teatro religioso, mas sem as características místicas ou espirituais. Mas apesar das mudanças históricas, políticas ou religiosas, os mimos continuaram suas apresentações percorrendo cidades e vilas até o século XIV. Eram espécies de circo menor e havia entre eles bonequeiros bastante próximos do teatro propriamente dito. Em suas representações abordavam dramas religiosos com um delicioso sabor popular, surgindo, então, os primeiros dramas bíblicos.

A religião toma conta das artes e passa a ser explorada por artistas plásticos, dramaturgos e atores. Artistas famosos passaram a esculpir imagens, inicialmente com características dramáticas, mas, depois, passaram a sugerir ações dramáticas, pois eram construídas com articulações detalhadas nas juntas, podendo formar, por meio desses movimentos articulados, quadros vivos e bastante expressivos: figuras ajoelhadas, mãos em prece, braços estendidos. Com o tempo foram ganhando movimento e passaram a ser animadas por um sistema de fios ou de varetas, ou seja, as estatuárias móveis.

Os bonecos eram de grande porte e imitavam as feições humanas. Ficavam dispostos, principalmente, dentro dos templos e durante as procissões de iniciação eram conduzidos igualmente. Nesse período, eles passaram a ser escolhidos e a ter cada vez mais espaço nesses eventos religiosos, assumindo um estilo que ainda hoje marca as representações do teatro de bonecos.

Como esta modalidade lembrava demais os antigos ritos animistas, a Igreja começou a proibir as encenações dentro dos templos. Essa atitude deu origem aos teatros itinerantes, os quais reduziram o porte de forma a poder circular aqui e ali com suas representações, especialmente pelas ruas e em festas empreendidas no interior dos palácios.

Ana Maria Amaral, em seu livro *Teatro de Formas Animadas*, traz importantes referências e relação sobre a relevância desse período e do desfecho dado à essas obras por padres iconoclastas:

Charles Magnin em seu livro *Historie des marionnettes em Europe, depuis l'antiquité jusqu'à nos jours*, cita Lombarde, um autor do século XVI, que em suas obras *An Alphabetical Description of the Chef Places in England ou Perambulations of Kent* descreve essas estatuárias enormes. Havia, por exemplo, um enorme Espírito Santo que voava pela nave central de uma igreja de Londres. Infelizmente tudo isso não só foi banido das igrejas como até destruído por padres iconoclastas, tendo sido algumas obras quebradas e queimadas em praça pública. Para a história do teatro de bonecos esse foi um período muito interessante tanto sob o ponto de vista visual como técnico. Foi um período religioso e popular. Vemos nesses espetáculos as primeiras sátiras, ainda que não tão fortes como as que vamos encontrar depois do século XIX (AMARAL, 1996, p. 104).

Ainda de acordo com a autora, a origem do termo marionete também vem desse período. *Maries* era um nome dado em francês para um tipo de madeira com a qual se esculpiam imagens. Talvez tenha vindo do próprio nome da virgem, sendo *mariola*, *mariotte*, *marotte*, *marion* ou *marionnette* variações para designar imagens pequenas da Virgem Maria.

Ao longo do Renascimento, há um resgate dos bonecos no seio das Igrejas, apresentando-se também nos pátios residenciais e nas festas realizadas durante as feiras. A plateia se populariza e o teatro de bonecos assume uma postura mais satírica, impregnada de humor. Essa atitude deu origem aos teatros itinerantes, os quais reduziram o porte de forma para facilitar a locomoção e circular mais facilmente para realização de suas representações, especialmente pelas ruas e em festas empreendidas no interior dos palácios. Ele tem um papel importante nesse período,

chegando até mesmo a preservar o Teatro Inglês quando este é interdito durante 18 anos.

As imagens, que inicialmente eram objetos de adoração das igrejas, passam a ser personagens de quadros vivos e presépios, que de personagens estáticos, passam a ser personagens animados, tanto nas representações de temas bíblicos quanto nas simples e profanas apresentações.

Seguindo a evolução histórica, os fantoches foram se transmutando conforme as necessidades de cada época, não se atendo jamais ao passado. Assim, eles estão sempre em metamorfose, constantemente assumindo novas formas. Essa modalidade teatral preserva sempre, porém, seu caráter ambulante, ao encenar seus espetáculos não só nos teatros convencionais, mas em diversos espaços alternativos.

Conta-se que os primeiros fantoches foram as próprias mãos, quando ainda na Idade da Pedra, à luz das fogueiras e abrigados em cavernas, os homens utilizavam as sombras projetadas nas paredes para formar o semblante de animais, para contar histórias e que essa seria uma forma que as mães encontravam para brincar e distrair seus filhos. Desde então, os fantoches se espalharam por todo o mundo, tomando as mais variadas formas.

Segundo a autora Ana Maria Amaral a palavra boneco, que significa representação da figura humana ou animal, tem sido usada como um termo genérico no teatro de bonecos abrangendo várias técnicas de animação (AMARAL, 1993, p. 71). A manipulação de um boneco, que caracteriza o teatro de bonecos, é sempre ao vivo, diferenciando de outras áreas, como o cinema que, embora tenha bonecos, são movimentos pela técnica da filmagem. O boneco de teatro distingue-se da boneca como brinquedo de crianças, da effígie, do manequim ou da escultura como algo estático. O boneco desse teatro é selecionado cuidadosamente e animado conscientemente diante de um público (AMARAL, 1993, p. 72).

Nesse sentido, boneco é: marionete (boneco movido a fios pelos dedos), fantoche ou boneco de luva (boneco que se veste na mão; de luva), boneco de sombra (figura chapada, visível com projeção de luz, articulável ou não), boneco de vara (seus movimentos são controlados por varetas), marote (mistura de boneco de luva e vara e o bonequeiro articula a boca do boneco).

Na descrição de um breve histórico de origens do Teatro de Bonecos, Márcia Amira Amaral (1998) pontua as relações humanas com a dramaturgia e encenações teatrais:

No Oriente, caracteriza-se pelo sobrenatural, é a busca do homem por outra realidade, é a sua relação com o divino (p.07); No Ocidente, o teatro de bonecos se caracteriza por apresentar o homem em sua realidade terrena, nas suas relações, nas suas situações sociais, ou nos aspectos poéticos desta mesma realidade; Na Grécia Antiga, os bonecos articulados tinham grande importância cultural; Na Idade Média, os bonecos eram utilizados nas doutrinações religiosas e apresentados em feiras populares; Na América, os fantoches foram trazidos pelos colonizadores; Entretanto os nativos já confeccionavam bonecos articulados que imitavam movimentos de homens e animais (p.08); No Brasil, os bonecos começaram a ser utilizados em representações, no século XVI. No tempo dos vice-reis, eram muito apreciados. Foi no Nordeste que o Teatro de Bonecos apareceu com destaque, principalmente em Pernambuco, onde até hoje é tradição. É o teatro mamulengo, rico em situações cômicas e satíricas (AMARAL, 1998, p.09).

Além das diferentes características apresentadas, tanto física quanto simbólicas, o boneco traz, ainda, especificidades quanto ao nome com representatividade mais conhecida: na Itália foi o Maceus, que antecedeu o Polichinelo, na Alemanha destacou-se o Kasper, assim como o Petruska na Rússia, o Wayanag em Java, o Cristovam na Espanha, o Punch na Inglaterra e Guinol na França.

No Brasil, a forma mais popular é o Teatro de Mamulengos, cuja origem do nome é controversa, mas acredita-se que ela surgiu de mão molenga, mão mole, ideal para dar movimentos vivos ao boneco.

Brochado (2015, p.32) relata que Borba Filho (1987, p. 55) destaca que, em relação à presença do Teatro de Bonecos no Brasil Colônia, apesar da ausência de fontes, supõe-se que ele deve ter chegado com os primeiros exploradores, pois, na época do descobrimento, as marionetes eram bastante populares em toda a Europa, sendo possível imaginar que, “[...] entre milhares de pessoas que aqui estiveram, algumas delas possuíssem o gosto pelos bonecos”.

A autora relata ainda que em relação à origem, Borba Filho (1987) e Santos (1977), indicam que o Teatro de Bonecos teria chegado ao Brasil trazendo características de uma perspectiva religiosa, sob a forma de presépio, uma expressão religiosa do ciclo natalino que representa o nascimento de Cristo por meio de figuras, articuladas ou não.

No entanto, Brochado busca alargar essa noção de presépio como sendo uma expressão ligada diretamente ao caráter religioso:

Estudos realizados por McCormick e Pratasik (1998, p.163) acerca do teatro de bonecos na Europa mostram que muitas representações, naquele período, apresentavam uma duplicidade de caráter; temas bíblicos eram reconstituídos com características profanas, como por exemplo, os Bonecos

de Santo Aleixo, manifestação dramática da região do Alentejo, Portugal, que apresentava o mito católico da criação do mundo, entremeado com cenas satíricas e lascivas acerca das conquistas eróticas de um padre bêbado denominado Padre Chanca. [...] Portanto, pode-se supor que, ao lado das representações de cunho religioso, como assinalou Santos, aportaram também no Brasil formas mais profanas de teatro de bonecos, que certamente exerceram influências na configuração do Mamulengo³. [...] Uma possível evidência é o que consta no verbete de Beaurapaire Rohan, ao afirmar que na Bahia “dão aos mamulengos o nome de Presepe, que representam grotescamente os personagens mais salientes do Gênese (BROCHADO, 2001, P.15)

De acordo com a autora, o mamulengo recebeu influências europeias tanto religiosas quanto profanas. Sinaliza também em sua vasta pesquisa que “as fontes mais consistentes acerca da constituição e da historicidade do Teatro de Bonecos Popular do Nordeste – TBPN são relativos a Pernambuco” (BROCHADO, 2015, p.31).

Embora não seja possível precisar por onde e nem como chegou ao Brasil, foi no Nordeste, absorvendo influências da cultura local, que esta arte se desenvolveu como cultura popular.

Provavelmente em Pernambuco, no início do século XIX, embora não haja documentos que validem os fatos, tenham ocorrido as primeiras manifestações do Teatro Popular do Nordeste.

A variação do teatro de bonecos tradicional é relativamente grande e recebeu diferentes nomes e particularidades de acordo com a região (Mamulengo no Pernambuco, Babau na Paraíba, João Redondo ou Calunga no Rio Grande do Norte e Cassimiro Coco nos estados do Ceará, Piauí e Maranhão). Já existiu na Bahia como Mané Gostoso e em Minas Gerais e Interior de São Paulo com o nome de Briguela, que é o mesmo nome que recebe no norte da Itália, sendo também um personagem da Commedia Dell'arte.

Ainda que sua essência remeta à simplicidade, o teatro de bonecos se destaca por compor uma linguagem cênica original e abrangente, revelando e dialogando constantemente com aspectos de origem social e cultural, repercutindo diretamente numa atualização constante de temas, personagens e histórias.

No entanto, esse processo de transformação e atualização mantém o seu estado embrionário, capaz de carregar e preservar elementos históricos de um teatro popular, milenar e universal.

2.6 Teatro de bonecos: Extensão e possibilidades pedagógicas

Em 2017, eu e a professora Cinthia Moreira iniciamos, com nossas turmas de 1º ano do Ensino Fundamental, a estruturação de uma atividade pedagógica na tentativa de dinamizar, fortalecer e estabelecer outras possibilidades para os momentos e formas destinados às narrativas das crianças, além, é claro, de proporcionar, a cada um dos envolvidos, momentos de ludicidade.

No primeiro dia dessa atividade, quando as crianças entravam no espaço físico da sala de aula, logo se deparavam com o boneco, acomodado por mim antecipadamente, em algum lugar da sala. Imediatamente, as reações que surgiam eram as mais diversas e variadas possíveis: tocar no boneco, fazer perguntas aleatórias ao mesmo, interagir com outros colegas construindo pequenas cenas, fazer movimentos diversos criando vozes e gestos no intuito de brincar com o mais novo integrante da turma de forma individual ou coletiva. Estabeleciam, de forma muito genuína, um contato inicial com a linguagem cênica teatral.

Após esse momento de vivência com o boneco, as crianças sempre tinham muitas perguntas a respeito dele. A curiosidade aflorada fazia com que eles questionassem sobre o nome do boneco, lugar onde morava, com quem, qual a idade, o que ele gostava de fazer, como ele veio parar na escola, entre outras perguntas.

A proposta da atividade, porém, foi organizada para que as crianças pudessem levar, às sextas-feiras, o boneco para passar o final de semana na casa de cada um deles. Essa ideia deixava as crianças bastante entusiasmadas, inicialmente pelo próprio tamanho do boneco, que apresenta praticamente o tamanho dos próprios alunos, e outra situação que lhes chamava a atenção era uma bolsa de roupas do boneco, que eles também levavam para casa e poderiam interagir com a troca de roupas dependendo do lugar ou do momento vivenciado pelo boneco, como por exemplo, vestir o pijama antes de dormir.

Nesse período, o projeto de nome “Meu Amiguinho Visitante” tinha como objetivo fazer com que as crianças se sentissem estimuladas para narrar, na “Roda de Conversa” da turma a experiência vivenciada no final de semana em relação à visita do boneco às respectivas famílias fora do espaço escolar. As narrativas apresentadas traziam sempre características bem peculiares e detalhadas dos acontecimentos durante o período de visita do boneco, o qual acabou se tornando uma possibilidade para o fomento na construção das narrativas infantis.

No ano seguinte, em 2018, tive a oportunidade de acompanhar a mesma turma, sendo eles, agora, alunos do segundo ano. Para minha surpresa, as próprias crianças solicitaram a continuação do projeto “Meu Amiguinho Visitante”. Nesse sentido, percebi que o boneco era, de fato, um recurso pedagógico potente, capaz de potencializar e dialogar com processos lúdicos, narrativos e pedagógicos. Por isso, ampliei ainda mais essa possibilidade na sala de aula, pois, além da ludicidade e das narrativas orais, as crianças passaram a fazer o registro escrito e as ilustrações relacionadas às vivências realizadas com o boneco.

Essa experiência pedagógica, que, à época, era percebida por mim como uma prática para o desenvolvimento da produção escrita de textos, foi meu passaporte de ingresso no Mestrado Profissional – PROFARTES. Dentro dessa perspectiva, disciplinas como Metodologia, ministrada pelos professores Bareicha, Maria Cristina e Isabel Montandon; Etnocologia, pelo professor Graça Veloso; e Teatro, Drama e Educação, ofertada por Clarice Costa, contribuíram significativamente para a construção e alargamento desse processo.

Dessa forma, à medida em que a pesquisa foi tomando maior consistência por intermédio de leituras e atividades desenvolvidas na academia, das possibilidades de mostra, das discussões e considerações acerca do que estava sendo realizado, e, principalmente, pelo olhar sensível do meu professor orientador, José Mauro, chegamos ao entendimento de que a espinha dorsal da pesquisa estava vinculada pedagogicamente à experiência com os bonecos, e que dele emergia o favorecimento das diversas possibilidades desenvolvidas em sala de aula, como a construção das narrativas e a prática da ludicidade, vinculadas à vivência e aos saberes teatrais.

Com base nesse entendimento, opto por investigar, nesta pesquisa, a construção das narrativas infantis associadas aos títeres, como uma possibilidade de aplicação da ludicidade e, conseqüentemente, uma aproximação dos saberes e fazeres da experiência teatral em relação às crianças participantes desse processo dentro da arte-educação. Sobre a questão de ludicidade, expressividade e arte-educação, Pereira (2008) sinaliza que:

Arte-educação e ludicidade são processos que se entrelaçam, formando uma trama de cores, formas, brilhos e sons. Uma tessitura de pensamentos, sentimentos e ações, de estímulo à criatividade, à expressão pessoal, ao contato consigo e com o outro (PEREIRA, 2008, p.161).

Nesse sentido, essa vivência com os bonecos, além de um caráter lúdico, imerso na arte-educação, busca representar espontaneidade, descobertas, autonomia e liberdade expressiva, utilizando os bonecos para dar vida às narrativas de cada criança.

As narrativas infantis associadas às vivências com os títeres podem caracterizar potencialidades e possibilidades estéticas com as crianças das séries iniciais, compreendendo que essa experiência e essa manipulação não representam um meio técnico para alcançar a linguagem teatral, mas um processo de criação de atividade expressiva, entrelaçado às narrativas e aos aspectos lúdicos.

A vivência com os bonecos dentro do espaço escolar como prática pedagógica “amplia as possibilidades para o aprendizado, pois reúne o ato de criar ao processo de assimilação dos saberes” (AMARAL, 1993, p. 74). Considero ainda que essa prática seja apresentada de forma natural, levando em consideração a idade específica das crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental.

O boneco proporciona, naturalmente, uma relação mais próxima com a criança, estabelecendo maior cumplicidade e confiança. Dessa forma, o aluno se sente mais à vontade e, à medida que manipula, inicia o processo de compreensão da noção dessa linguagem estética.

Em relação ao trabalho pedagógico que vem sendo desenvolvido, os bonecos recebem a cada ano nomes escolhidos pelas crianças e, a partir daí, dificilmente deixam de utilizar o nome dado quando estão fazendo menção aos bonecos. Todos os alunos participam desta vivência. Criam uma certa ansiedade em relação ao dia de levar “o amiguinho” para casa que vai acompanhado com a bolsa cheia de roupas para que as crianças possam vesti-lo de diferentes formas, dependendo da ocasião. Voltam do final de semana carregados de novidades e ávidos para contar como foi a experiência dessa aventura.

Muito mais do que relatar a experiência propriamente dita, é importante salientar que o conteúdo desses relatos, em forma de narrativas, incorpora e reproduz, na sua ação de contar, histórias de vida que geralmente envolvem aspectos de cunho pessoal e familiar, estabelecendo, assim, um exercício dialético entre o que as crianças narram sobre seu universo e a escuta de quem participa desse processo, contribuindo, de forma sensível, para a construção, apropriação e respeito de novos significados ligados ao contexto social, cultural, econômico, religioso e étnico dos sujeitos envolvidos.

Figura 8: Matheus e Gaby – Amiguinhos do 2º ano “A” – 2019.



Fonte: Arquivo Pessoal.

A experiência vivida pela criança é contada na Rodinha de Conversa. No primeiro momento, a criança anfitriã, sempre acompanhada pelo boneco, relata oralmente tudo o que aconteceu e vivenciou em companhia do seu “amiguinho visitante”. Em seguida, faz a leitura da experiência, que também consta registrada no Diário de Bordo. Em relação a essa condição, caso a criança anfitriã ainda não esteja alfabetizada, o registro pode ser feito por um escriba, que geralmente são os pais ou alguém próximo à família.

Figura 9: A turma na Roda de Conversa para ouvir a narrativa da experiência com o boneco Matheus.



Fonte: Arquivo Pessoal

Figura 10: Criança lendo o registro escrito.



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 11: Criança partilhando a narrativa oral.



Fonte: Arquivo pessoal.

Sendo assim, o teatro de bonecos não apenas permeia e alcança necessidades pertinentes ao universo da criança, como brincar, fortalecer e criar suas narrativas a partir deste imaginário infantil, mas, também, apresenta-se como uma espécie de mola propulsora, que lança diversas possibilidades que podem ser desenvolvidas como atividades pertencentes ao campo do universo teatral dentro do contexto de escola e de sala de aula, como a transformação dessas narrativas em textos teatrais e, posteriormente, a encenação dos mesmos.

Silveira (1997) postula que o trabalho pedagógico com o Teatro de Bonecos faculta a promoção de novas práticas de aprendizagem, mediante a junção dos conteúdos escolares e o lúdico. Isso causa alteração na assimilação e na apropriação dos saberes por parte das crianças, rompendo, assim, com tendências pedagógicas tradicionais que preconizam um aprendizado conteudista e mecanicista. Tudo isso instiga a promoção de contributos para a construção do repertório de conhecimentos e saberes das crianças, bem como para a constituição da sua identidade.

A inserção do teatro de bonecos nas escolas ratifica as possibilidades teatrais e amplia o campo das práticas pedagógicas, possibilitando, assim, uma aproximação mais estreita entre a criança e os saberes pretendidos.

A introdução da prática do teatro de bonecos na escola, como proposta de arte-educação, nas séries iniciais, amplia as possibilidades para o

aprendizado, pois alia o ato de criar ao processo de assimilação dos saberes. Além disso, cria espaço para uma interação entre os conteúdos escolares e os diversos conhecimentos vivenciados no ato do fazer artístico e na diversidade temática que a dramatização aborda, favorecendo a relação afetiva que se estabelece entre o grupo e entre a criança e o boneco, ausente nas práticas tradicionais pedagógicas, que enfatizam o aprendizado de forma mecânica, negando emoções, sentimentos e formas diferenciadas de expressão (SILVEIRA, 1997, p. 137).

Os bonecos constituem um poderoso estímulo para aumentar o desenvolvimento da linguagem das crianças. Afinal, nessa atividade, elas evidenciam seu interesse, perceptível pela atenção que destinam às histórias contadas por meios dos bonecos.

Ao narrarem as experiências cotidianas vivenciadas com o boneco, as crianças deixam transparecer, de maneira mais lúdica, o modo peculiar de ser e de se relacionar de todos os que estão envolvidos. É uma forma de projetar na sala de aula parte de seu contexto histórico, envolvendo a cultura e os meios social, político, econômico, religioso e educativo.

Para Arantes (1986), a cultura popular é recriada de maneira singular no teatro de bonecos, pois o tema é bastante presente nesse gênero. Na escola, ele representa, em parte, a potencialidade do teatro enquanto processo educativo, principalmente quando se enfatiza a cultura dos estudantes.

Vale ressaltar que tanto a narrativa quanto o registro trazem indícios da “vida” que o boneco adquire durante a permanência com as crianças, pois nunca colocam o boneco como mero expectador de suas atividades, mas como participante ativo das atividades realizadas, capaz de projetar, através da criança que o manipula, seus desejos, preferências, medos, opiniões, vontades e ações em relação a todo processo envolvido.

Quanto ao processo de vivificação, só acontece quando a criança passa a interagir narrativamente com os bonecos, transformando-os em personagens, e, inconscientemente, passam a atuar, transportando-se para o campo imaginário que a manipulação permite alcançar.

O boneco é uma analogia. É um reflexo nosso. É a nossa representação reduzida[...]. É o personagem irreal. É negação, é matéria, e, ao mesmo tempo é afirmação. É um desafio à inércia da matéria. Ambíguo por natureza tem aspectos positivos e negativos. É dualidade: enquanto animado, é espírito; enquanto inerte, é matéria. Define-se por uma contradição: é ação, mas em si mesmo ele não tem movimento (AMARAL, 1996, p. 75).

A escola exerce um papel fundamental enquanto espaço representativo e idealizado para este momento de vivificação dos bonecos, pois a criança dispõe, no ambiente escolar, de algumas condições necessárias para oportunizar este momento de transformação do inerte para o animado.

A manipulação com o boneco estabelece uma aproximação real com a criança e, dessa forma, outros espaços e campos são ativados, projetando, por meio desse contato, a possibilidade de despertar e ampliar aspectos extremamente importantes, como o fortalecimento de vínculos afetivos e sociais.

O boneco como nossa representação reduzida apresenta-se por inteiro, sendo alma, corpo e nossos próprios sentidos: quando o invisível pode se tornar visível e o inaudível pode traduzir nossa própria voz, como descrito no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3: ESTA HISTÓRIA NÃO TERMINA AQUI...

O espaço escolar proporciona uma mostra ampla da diversidade como substância mais apurada daquilo que a criança traz como processo ou resultado de suas experiências sociais como um todo e que, naturalmente, acaba transcendendo as barreiras do núcleo familiar e sendo projetadas em outros ambientes sociais, formando uma espécie de ciclo sociocultural.

Apesar dos passos curtos e lentos, a escola abre caminhos para os processos de inclusão e respeito à diversidade, o que percebo como avanços significativos. Permitir que as crianças ouçam, vivenciem e percebam aspectos diferenciados em relação às diversas culturas, por exemplo, amplia a possibilidade para compreender outras maneiras possíveis de ser, viver e acreditar, independentemente da experiência já conhecida na individualidade e forma de cada um deles.

Nesse sentido, os aspectos mais nítidos da diversidade, à primeira vista, são normalmente aqueles relacionados aos aspectos étnicos, culturais, religiosos, sociais e de gênero. Esses são campos mais perceptíveis no tocante à diversidade, e, ainda que se encontre enormes e inúmeras dificuldades sobre essas diferentes questões, não são os únicos campos da diversidade que devem ser percebidos dentro das escolas. No entanto, com a licença poética que me cabe e com a observação participante de professora pesquisadora, ousou mencionar que onde nossos olhos físicos não podem alcançar, existe também uma diversidade menos aparente, fruto muitas vezes do enrijecimento e das fragilidades sociais vivenciadas e acumuladas: a diversidade invisível.

Perceber o outro como pessoa é permitir que sua percepção consiga alcançar o outro na sua totalidade e esse encontro vai além das características físicas, sociais, culturais, religiosas... É necessário se permitir, deixar-se tocar, ser afetado pelas inquietudes humanas, por aquela experiência que, conforme afirma Larrosa (2002, p.25), “é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova”.

Nesse sentido, os pequenos sujeitos que chegam à escola trazem, pautados em seus repertórios de vida, suas experiências pessoais, e, muitas vezes, aquelas mais íntimas, quase imperceptíveis, que acabam fazendo parte e caracterizando essa diversidade invisível aos olhos e à escuta desatenta.

Cada um de nós, como sujeitos formados por nossas experiências de vida, possui suas subjetividades construídas ou adquiridas por meio dessas experiências únicas vivenciadas ao longo de nossas vidas, sendo elas positivas ou não.

Ser educadora é caminhar alinhada à prática da sensibilidade, da escuta e da observação constante, buscando visualizar o que se esconde além do óbvio. Atuar com a pedagogia da sensibilidade me permite uma projeção cotidiana em busca dessa aproximação e percepção da diversidade invisível.

A escola como espaço de acolhimento, de educação formal, de socialização, de interação e de abertura desse ciclo contínuo de experiências tão diversas apresenta também seu lado inverso: incompreensão, insensibilidade e invisibilidade.

São crianças tão pequenas, mas trazem em sua diversidade, experiências tão marcantes, resultantes de um processo histórico, social ou familiar. São tantas inversões, julgamentos, desconstruções, exposições, comparações, exclusões, abandono... São tantos caminhos já percorridos, dentro e fora desse espaço escolar que muitas vezes, esses mesmos sujeitos envolvidos se posicionam na contramão da socialização e do acolhimento.

Em maio de 2019 tive uma grande oportunidade, como professora e como pesquisadora, de enriquecer, ainda mais, meu repertório de experiências, com o ingresso de um aluno na turma. Foi um processo de entrega, de aceitação, de acolhimento de permissão e passagem, pois, assim como afirma Larrosa (2002, p. 25), “é incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre”.

A experiência que muito me afetou nesse percurso de mestrado foi com o aluno Miguel, inserido na turma no dia 13 de maio de 2019. Era uma segunda-feira e as crianças relatavam, na Rodinha de Conversa, suas experiências do final de semana. O momento rotineiro da turma foi interrompido com alguém batendo à porta da sala. Pedi licença às crianças, levantei-me da rodinha e fui em direção à porta. Ao abrir, deparei-me com um rosto que não era estranho e com uma criança que se escondia atrás dessa pessoa. O senhor gentilmente me cumprimenta e apresenta-se como o pai do Miguel, aluno do vespertino e que agora havia conseguido a vaga no matutino. Nesse momento, percebi que o nome também não era estranho e as conexões foram feitas rapidamente: o nome havia sido destacado no Conselho de Classe do 1º Bimestre e na Sala dos professores e aquele senhor havia sido visto

transitando pelas dependências da escola para conversar com a direção e com Serviço de Orientação Escolar.

Logicamente que numa fração de segundos, e até instintivamente, eu só pensei: E agora? Será que vou conseguir? Como é que vai ser?

Arriscando um primeiro contato, convidei Miguel para entrar. O pai, meio sem jeito, saiu da frente da criança deixando-o de frente comigo. Não pude vê-lo por completo, pois mantinha a cabeça sempre baixa e o capuz da blusa azul que usava ajudava a manter seu rosto meio encoberto. As mãos buscavam apoio entre si retirando, debaixo das unhas e no cantinho dos dedos, uma desculpa para se manter sempre com a cabeça baixa. Com um “empurrãozinho” do pai, ele conseguiu adentrar à sala. Apresentei-me ao Miguel e, na sequência, os colegas foram se apresentando para o mais novo aluno da turma. Como de costume, ao finalizar as apresentações, disse que ele era muito bem-vindo e perguntei se eu poderia dar-lhe um abraço. Ainda com a cabeça baixa, encoberta pelo capuz da blusa, ele apenas levantou o olhar meio de lado e, balançando a cabeça negativamente, finalizou sua resposta:

– Não! Eu nem te conheço! Como que eu vou te abraçar?

O pai, que ainda estava na porta, não sabia o que fazer para contornar a situação; as crianças, ainda sentadas em forma circular, entreolhavam-se horrorizadas e cochichavam entre si pela negativa do aluno em relação ao pedido que eu havia feito. Fiquei meio desconsertada com a situação, isso é fato, mas aquela criança, exposta ali na minha frente, certamente deveria ter suas razões e naquele momento ao invés de questioná-lo ou colocar-me contra a sua decisão, eu optei por concordar com sua atitude, a fim de evitar, inclusive, que qualquer outra decisão que eu tomasse pudesse colocá-lo de forma constrangedora frente a todos que estavam assistindo à cena. Então, abaixei-me um pouco para olhar seu rosto e falei:

– Isso mesmo, Miguel! Você está certíssimo. A gente não deve sair por aí, realmente, abraçando as pessoas que nós não conhecemos. Abraçar uma pessoa é algo muito sério, envolve sentimentos, é uma demonstração de carinho. Então a gente vai fazer um combinado: eu só vou te abraçar no dia que você permitir e você só vai me dar um abraço no dia que você quiser, no dia que você sentir vontade de me dar um abraço. Combinado Miguel?

Ele apenas balançou a cabeça afirmativamente, sem levantá-la. O pai pediu desculpas novamente pelo ocorrido e passou-me o número do telefone pessoal, caso eu precisasse ligar para ele. Despediu-se do filho, carinhosamente, e foi embora.

Miguel não quis sentar-se no círculo para participar da atividade e optou por acomodar-se na última mesa do lado esquerdo da sala, onde não havia nenhuma criança para sentar-se ao seu lado.

Muitos dias percorridos e a rotina estabelecida por Miguel era sempre a mesma: recusava-se veementemente em participar da Rodinha de Conversa com as outras crianças, que era realizada no início da aula.

Sua recusa era tanto para sentar-se em círculo quanto para narrar sobre qualquer situação ou fato de sua vida cotidiana e, quando eu insistia, de um jeito ou de outro, para que ele pudesse compartilhar conosco qualquer acontecimento, ele sempre tinha uma resposta negativa em relação a exposição de suas ideias, fatos, acontecimentos ou opiniões:

– Eu não conheço vocês. Eu não tenho nada para falar da minha vida para vocês.

Essa situação me intrigava diariamente e de forma dupla: como professora, que conhecia a necessidade natural de falar das crianças e não a reconhecia naquele menino, e como pesquisadora, com direcionamento às narrativas, que de uma certa forma teria dificuldades para desenvolver, com aquele aluno, as oficinas pretendidas. Mas talvez não acontecesse nada disso ou algo além disso poderia acontecer. Eu tinha pela frente, sem dúvida, um grande desafio, mas que poderia ser também um ponto forte, que traria substância à minha pesquisa, mas principalmente, a oportunidade de vivenciar com aquela criança, uma experiência única.

Aos poucos, permiti-me conhecer de maneira mais individualizada o aluno Miguel. Vivia com o pai e com outro irmão na zona rural de Taguatinga, cidade do Distrito Federal. Oriundo de um núcleo familiar desestruturado que culminou na separação dos pais. A disputa pela guarda dos filhos foi um processo lento e doloroso, envolvendo alienação parental que culminou, de maneira inesperada e equivocada, em prisão temporária do pai, em função do que o próprio Miguel havia relatado, por orientação de outros envolvidos aos órgãos responsáveis. Seria delicado demais um resumo minucioso dos acontecimentos e da experiência vivida por esta criança ainda com tão pouca idade. O processo conseguiu ser revertido e o pai, já em liberdade, aguardava a decisão da guarda definitiva dos filhos.

Tudo isso foi relatado a mim, pelo próprio pai, que buscava, incansavelmente, diferentes formas de ajudar a solucionar algumas dificuldades do filho. Perceber as fragilidades desse ou de qualquer outro aluno é justamente lançar um olhar atento,

mas também afetuoso, para a diversidade interna que cada um carrega. Como professora, certamente não teria a solução para os problemas enfrentados por cada criança, mas minha condição de arte-educadora deve passar, antes de tudo, pela sensibilidade do gesto, do afeto e da ação, pois, caso contrário, seria apenas mais um desperdício de oportunidade subestimando as diferenças e potencializando a invisibilidade dos vários “Migueis” que cruzam e inter cruzam nosso caminho pela via da educação diariamente.

Logicamente que essas crianças não tentam se vitimizar por situações que carregam, muitas vezes, desde muito cedo, mas, certamente, essas experiências acabam interferindo diretamente durante o processo e percurso educacional, onde querem ser vistas, percebidas e celebradas, não por suas fragilidades, mas por suas potencialidades.

Não é um percurso fácil e as tentativas parecem se esgotar diante de tantas investidas, muitas vezes, sem êxito. Todo o processo de construção por meio de conversas carinhosas, conselhos, atenção, evidenciar seus feitos positivos, nada surtia a mudança esperada e voltava ao estado inicial como se nada o tocasse.

Durante o processo inicial das oficinas, o menino mostrava-se arredio, desinteressado, chegando, inclusive, a verbalizar que não queria levar para casa aqueles bonecos feios. Irritava as outras crianças com suas colocações infundadas quando eles relatavam sobre a experiência com os bonecos.

Como pesquisadora, eu tinha um trabalho a desenvolver, mas seu comportamento não me impediria de continuar a pesquisa com as outras crianças; no entanto, meu lado profissional como regente da turma ficava muito incomodado em ver aquele aluno inerte a tudo que acontecia.

E quando todas as tentativas se esgotaram, comecei a repeti-las: conversa, carinho, afeto, destacar os feitos positivos, compreensão, atenção. Quase nada surtia efeito e retornávamos ao ponto inicial. E nessa dinâmica de repetição das tentativas, chegou um momento que algo diferente aconteceu. Miguel levantou do seu lugar e balbuciou algumas palavras baixinho ao meu ouvido, dizendo que havia trazido um presente para o Matheus (boneco). Pedi para que ele nos mostrasse. Ele retirou da mochila um pacote enroladinho, abriu e nos mostrou: era uma camiseta de presente para o Matheus.

Naquele momento meu coração se encheu de luz, algo de fato havia acontecido e ainda que permanecesse com o mesmo comportamento e atitudes, ele

havia avançado em relação ao processo de escolarização, da pesquisa, talvez da vida. Tantos caminhos, processos, rotas. Mudança de rota: não retornaria ao marco inicial e isso me deixava extremamente feliz.

Figura 12: Miguel e o presente para o boneco Matheus.



Fonte: Arquivo pessoal.

A atitude de Miguel fomentou nas crianças a ideia de trazer outras roupas para Gaby e Matheus, os bonecos da turma. Percebi que aquele movimento abriria, ainda que discretamente, um caminho para que Miguel se sentisse mais à vontade com a turma e com as atividades propostas. E isso de fato foi acontecendo de maneira bem gradativa e natural, em relação a mim e a ele próprio.

No mesmo dia, logo após o intervalo, o menino que, até então, não queria levar o boneco para casa chega pertinho de mim e pergunta se ele poderia levá-lo para passar o final de semana em sua casa. Mantendo meu critério de organização estabelecido, comuniquei que naquele final de semana um outro colega é quem levaria e que eu não poderia descumprir o que havia combinado. Mantendo o interesse em realizar a atividade, ele mesmo sugere para o próximo final de semana. Tenho uma conversa longa com ele, explicando que não é apenas levar o Matheus para passar o final de semana em casa, mas que ele precisaria, na segunda-feira, nos

contar tudo que aconteceu. Ele confirma seu interesse e diz que já sabe sobre isso, inclusive que precisará fazer a parte escrita também da experiência. Volta para o lugar esboçando um sorriso tímido no canto da boca. Passa ao lado do colega Luís Renato e diz entusiasmado:

– Na outra sexta, a tia disse que eu quem vou levar o Matheus “pra” casa.

E assim foi feito! O boneco era entregue à criança anfitriã, após o intervalo, ao término das oficinas. Durante a aula, Miguel me interrogou algumas vezes para confirmar se seria ele mesmo quem levaria o boneco Matheus para casa. Normalmente, as outras crianças quando recebiam o boneco iam interagir com ele, mas no caso de Miguel, sua interação foi mais quieta, silenciada e introspectiva. Uma reação bem diferente do que ele mesmo estava habituado. Quando recebeu o boneco, colocou-o em seu pescoço, segurou firmemente sua mão e no meio do barulho das outras crianças parecia que não havia mais ninguém: apenas Matheus (boneco), Miguel e seus pensamentos.

Figura 13: Miguel segurando o boneco Matheus.



Fonte: Arquivo Pessoal.

Certamente as imagens captadas falam por si só. Naquele momento, o menino, despropositadamente, deixava-se ver, mostrar, perceber. O que se via era lindo e fez valer todo o processo da caminhada para todos os sujeitos envolvidos e tocados pela experiência. Larrosa (2002) descreve sobre experiência na educação, propondo uma reflexão “mais existencial (sem ser existencialista) e mais estética (sem ser esteticista)”, pensando a educação com pareamento que se entrelaça e identifica-se no sentido da experiência e na experiência do sentido.

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).

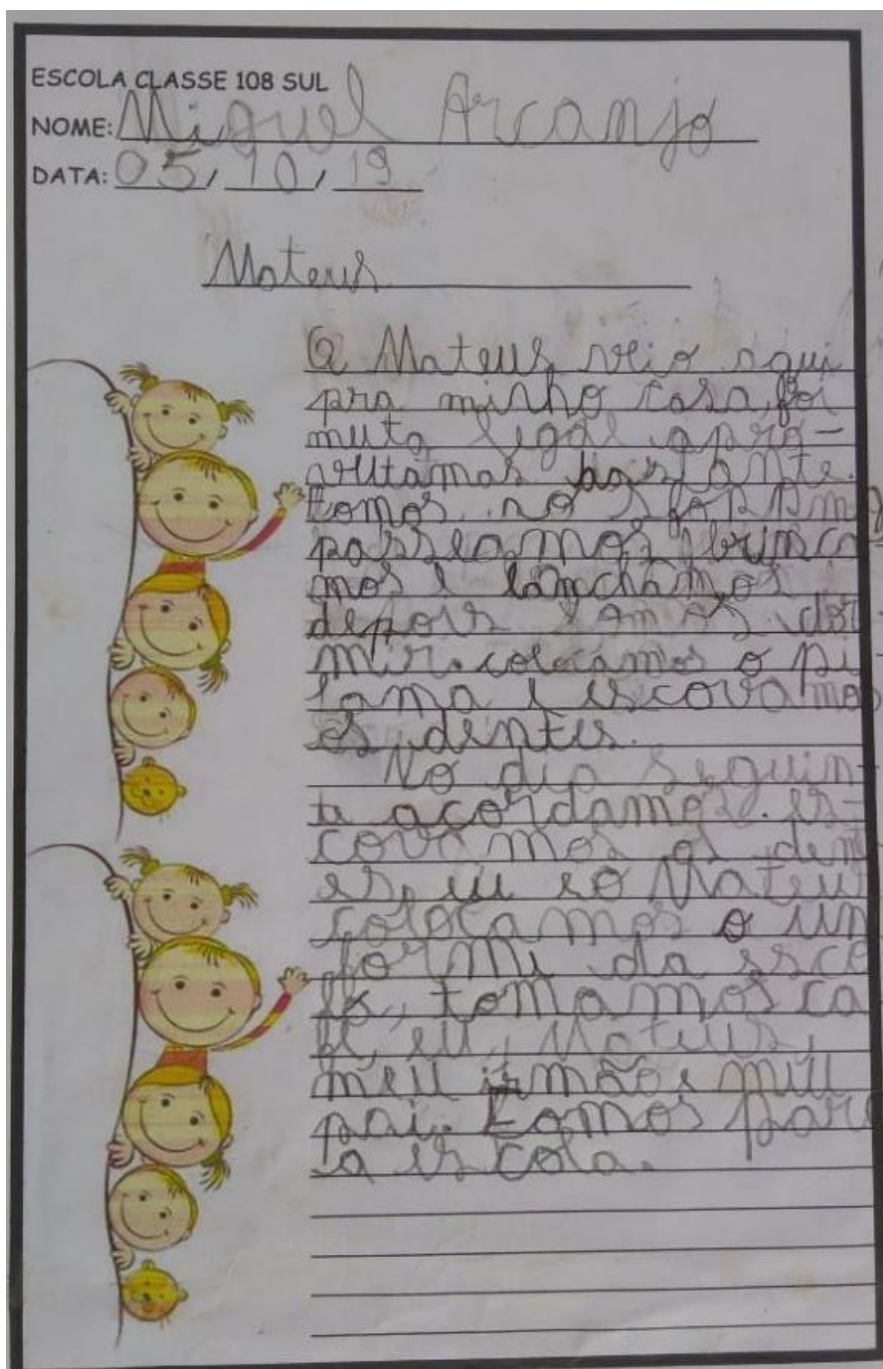
Naquele momento o menino era receptividade. Todo carinho, afeto, diálogo e atenção pareciam ser representados e devolvidos naquela imagem. Foram muitas tentativas e outras tantas que se seguiram por diversas vezes e mesmo que não retornasse na segunda-feira com o mesmo semblante de quem havia sido afetado de alguma forma, eu me sentiria realizada. Não precisaria de um desfecho como professora ou pesquisadora, a oportunidade daquela experiência me modificara como pessoa e isso estava acima de qualquer resultado, o processo era por si mesmo o que eu levaria para a pedagogia, para a pesquisa, para a vida.

Segunda-feira, dia 06 de outubro de 2019. Como parte da rotina da sala de aula, todos sentaram em forma circular para ouvir, naquele dia, o relato da experiência vivenciada por Miguel que narrou, de maneira confortável, sobre a visita de Matheus a sua casa.

A gente fez um monte de coisa legal né, Matheus? Foi no shopping, com meu pai e meu irmão no sábado, depois a gente ficou lá andando e até o Matheus ganhou um brinquedo do Dia das Crianças. A mulher da loja quem deu: um pra mim e outro pro Matheus. Aí depois a gente lanchou e foi embora dormir. Eu botei o meu pijama, o Matheus botou o pijama dele e aí no outro dia que foi mais legal porque a gente foi pescar e o peixe que eu peguei com Matheus foi o maior de todos: maior do que o do meu irmão e maior do que o do meu pai. E aí, só. Aí a gente dormiu, tomou café, e meu pai veio deixar a gente na escola: eu, o Matheus e o meu irmão e agora a gente tá aqui, né Matheus? E só (Miguel – 8 anos – Brasília/DF – 2019).

As crianças, de forma geral, acharam interessante o fato da pescaria, da frequente companhia paterna e do brinquedo que haviam ganhado no shopping e que acompanhava o boneco naquele momento. O que destaca como relevante dessa experiência é a participação de Miguel, sua oportunidade em expressar-se no seu melhor e contar a sua narrativa.

Figura 14: Narrativa escrita



Fonte: Arquivo Pessoal.

Figura 15: Miguel na Rodinha de Conversa



Fonte: Arquivo Pessoal.

Figura 16: Imagens de Miguel e Matheus durante o final de semana



Fonte: Arquivo Pessoal.

Essa história não termina aqui! Ela se estende, agiganta-se, completa-se e complementa-se. Ao imaginar que o outro poderá ser tocado, visto, percebido, eu também faço parte do processo e, como tal, fui tocada, afetada, impactada.

De fato, assim como afirma LARROSA (2002), somos todos sujeitos da experiência, como sujeitos passíveis de possibilidades e acontecimentos:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24).

Para que nos tornemos sujeitos da experiência, é preciso que haja uma permissão pessoal, uma abertura afetiva que se abre e expande-se no encontro, na escuta, na fala e na percepção que se entrelaçam entre mim e o outro envolvido.

Assim como a experiência que vivi com Miguel, ao tentar minimamente perceber de forma sensível sua diversidade invisível, as outras crianças, assim como ele, cada uma à sua maneira, tiveram a oportunidade de, por meio da arte, expressar o seu melhor, de expor, no momento oportuno, suas fragilidades invisíveis e aparecem, de forma diluída, descritas no corpo dessa pesquisa.

Algumas dessas experiências foram aparecendo durante o percurso das Vivências Expressivas (oficinas) realizadas, as quais me tocaram e me emocionaram de forma tão intensa, que o lado de pesquisadora acabou sobressaindo em forma de reflexão diante da prática teatral mediada como processo, a partir das narrativas de crianças ainda tão pequenas, mas com grande potencial para estruturação e fortalecimento de uma educação para o sensível, que se instala no indivíduo como uma fonte inesgotável, e que, quanto mais se estimula, mais sensibilidade se desenvolve e apura. E por acreditar nessa fonte inesgotável de sensibilidade, eu reafirmo: “Esta história não termina aqui”.

3.1 Processo metodológico: Transformação e descobertas

Minha aprovação no Mestrado Profissional-ProfArtes na Universidade de Brasília, em julho de 2018, colocou-me como pesquisadora; meu aluno, como

participante de pesquisa; e a sala de aula, como espaço de observações, questionamentos e construções pedagógicas e metodológicas, como respostas às tentativas, mudanças e possibilidades, e às mudanças de rota que acontecem durante o percurso educacional face à pesquisa-ação.

Como pesquisadora, caberia a mim definir alguns pontos dessa rota, certamente alguns pontos de saída, outros como ajustes necessários às mudanças que fossem emergindo no percurso, mas não caberia a mim estabelecer a que ponto chegaríamos, pois esse seria dado e definido pelo próprio processo, pois tanto eu mesma quanto os meus alunos estaríamos todos envolvidos e entregues à essa condição de experiência.

No entanto, o meu lado de pesquisadora está intimamente ligado ao meu lado de educadora e este, por sua vez, é resultado da minha rota e do meu percurso como pessoa. Diante disso, tento vislumbrar e estabelecer em todos os aspectos o caminho das possibilidades, a fim de proporcionar, nos sujeitos envolvidos, a marca do afeto, do olhar e da escuta sensíveis, da mobilização, do pensamento, do respeito e da transformação, mediada por meio de suas práticas sociais, da sua vida cotidiana e de suas ações perante os outros sujeitos em rota.

O processo descrito no decorrer dessa pesquisa em relação às vivências, de certa forma, era realizado por mim enquanto professora regente; no entanto, com a aprovação no mestrado, isso implicaria em uma sistematização da prática já existente, com vistas ao caminho da arte, especificamente o teatro. Nesse sentido, optei por trabalhar com a linguagem teatral e os signos do teatro, a partir das próprias narrativas das crianças, utilizando narrativas pessoais e os bonecos como mediadores do contexto lúdico, aproximando de forma mais natural a criança e o processo de pesquisa.

Não houve uma dissociação entre aluno e objeto de estudo, assim como não houve entre a pesquisadora e a professora regente implicadas integralmente com sua pesquisa de forma a se complementarem, dentro de um processo participativo e reflexivo, onde todos os envolvidos são parte dessa pesquisa, que se abre não necessariamente como espaço científico que busca identificar ou solucionar problemas, mas que abre caminhos para novas possibilidades nas práticas teatrais a partir do exercício da sensibilidade.

O mundo nos aproxima da arte, a arte nos aproxima da sensibilidade e esta, por sua vez, aproxima-nos do outro que volta ao mundo de forma mais sensível. Essa

aproximação e educação pela sensibilidade acabam criando e disseminando um círculo social, afetando positivamente os participantes do processo.

Refletindo sobre esse processo de aproximação da arte, reitero a importância e a necessidade do teatro nos anos iniciais como possibilidade de uma prática que se estabelece não como um saber que caminha em direção contrária ao saber científico, mas como base de um processo a ser iniciado o quanto antes para que possa desenvolver e aplicar, em qualquer tempo e espaço, a educação dos sentidos.

Vivenciar práticas dentro de contextos diferenciados e diversificados acaba favorecendo a reflexão ou consolidação dessa Pedagogia da Sensibilidade. Por entender a amplitude da diversidade e o repertório dos diferentes saberes que se manifestam em cada criança, especialmente, proponho, nesse sentido, que os momentos destinados às práticas teatrais sejam vistos não como oficinas, onde a própria palavra, especificamente nesse momento, traz-me uma compreensão de algo a ser reparado, consertado ou melhorado.

Proponho, portanto, que o envolvimento dentro dessa experiência seja denominado de Vivências Expressivas por acreditar que cada uma das crianças participantes vivenciou e manifestou sua expressividade de forma genuína e natural, sem a preocupação com técnicas ou resultados, fazendo valer o processo em si.

A seguir, apresento de forma mais detalhada o processo metodológico relacionado a essas Vivências Expressivas, destacando em 10 encontros a experiência teatral com foco na construção de narrativas apresentadas a partir da vivência com os bonecos, momentos de fala e de escuta na Rodinha de Conversa, história de objetos pessoais e da observação de cenas cotidianas.

Outro aspecto importante inserido nesse processo são as vivências fora do espaço escolar, como: Biblioteca, Escola de Música e Teatro, que contribuíram significativamente para a compreensão, o reconhecimento ou a familiarização de alguns elementos e signos essenciais para a apropriação dos saberes teatrais.

3.2 Vivências expressivas: Processo metodológico narrativo

3.2.1 Primeira Vivência Expressiva:

“O mérito da informação reduz-se ao instante em que era nova. Vive apenas nesse instante, precisa entregar-se inteiramente a ele, e, sem perda de tempo, comprometer-se com ele. Com a narração é diferente: ela não se

exaure. Conserva coesa a sua força e é capaz de desdobramentos mesmo depois de passado muito tempo” (Walter Benjamin).

De fato, a informação se alimenta de instantes e carrega consigo um ciclo de vida reduzido e vicioso, pois o que era novo hoje será substituído por outra informação amanhã, mantendo, assim, a efemeridade como uma das características principais. Um processo diferente se encontra na narração, pois consegue manter viva a força e a intencionalidade, independentemente do tempo. E reportando-me ao pensamento e às palavras de Walter Benjamin, ousou acrescentar que é justamente sob a sensibilidade dos sentidos das crianças que o caminho para eternizar as narrativas encontra muito mais força, coesão e espaço para seus desdobramentos, potencializando a magia e o encantamento pela figura do narrador e de suas narrativas.

Nesse sentido, optei por iniciar as Vivências Expressivas com as crianças a partir da visita à Biblioteca Professora Tatiana Eliza Nogueira, localizada na quadra da escola onde atuo. Essa atividade é planejada e organizada pela equipe pedagógica da Biblioteca, formada por professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Para tanto, é realizado um cronograma para atender as Escolas Classes e os Jardins de Infância localizados nas proximidades e, conseqüentemente, com horários específicos para contemplar as turmas de cada escola participante.

A primeira Vivência iniciou-se pelo alongamento com movimentos lentos e suaves, a fim de favorecer o aquecimento muscular e o relaxamento do corpo e da mente como um todo. O exercício de alongamento não apresentava nenhuma novidade, pois normalmente realizávamos após o recreio, mas considerei pertinente fazê-lo antes de sairmos, em função da pequena caminhada até a Biblioteca.

A visitação ao referido espaço sempre lhes remetia a uma situação de novidade, pois, mesmo participando dessa atividade desde o Jardim de Infância e pelo segundo ano consecutivo na atual escola, as crianças da turma apreciam bastante o Projeto de Contação de Histórias realizado pelos professores da Biblioteca da Quadra.

Durante o percurso da escola até a Biblioteca, as crianças tentavam descobrir qual seria o repertório literário apresentado pelos Contadores de Histórias. Isso se transformava numa euforia contagiante, pois as crianças começaram a lembrar, dentro do mesmo projeto, algumas histórias ouvidas desde o período em que estudavam no Jardim de Infância. A turma era a mesma, havendo saída e entrada de

um ou outro aluno, apenas. Segundo a conversa que acontecia enquanto caminhávamos em direção à biblioteca, as histórias mais legais eram aquelas de espanto e medo, aqueles “causos” de assombração. Sobre essa questão, o estudante com autismo discordava e enfatizava constantemente que “a história mais legal é a do livro do atlas”, pois o momento de conhecimento, aprofundamento e interesse, especificamente para aquele aluno com tal diagnóstico, estava relacionado às questões sobre o mapa-múndi.

No entanto, aquela conversa tecida pelas crianças, por alguns segundos, redirecionou-me ao meu passado, à minha infância, àquelas histórias ao mesmo tempo fantásticas e intrigantes: as histórias de assombração. E aquela saudade repentina me fez refletir ou expandir sobre a importância e o alcance da narração, pois “A arte de contar histórias traz o contorno, a forma. Reatualiza a memória e nos conecta com algo que se perdeu nas brumas do tempo”, assim como afirma Busatto (2003, p. 09).

Quando chegamos ao local, fomos recepcionados pelas professoras Ana Marize Solino e Elisabeth Diniz, que também são Contadoras de Histórias. Fomos conduzidos até o local preparado para a contação das histórias. Na oportunidade, as professoras contaram 3 histórias utilizando cenário, figurino, entonação de voz e interação com as crianças, oportunizando uma participação ativa por meio de repetição de frases de efeito das histórias. Informaram, inicialmente, também, que uma criança seria escolhida para representar um dos personagens apresentados em uma das histórias contadas, o que causou uma euforia coletiva, exceto para o aluno Omar, que continuava pedindo para ver o livro do atlas, repetindo continuamente que não queria se apresentar.

Mas a história começa e esse é o divisor entre a euforia e a calma. Aquela inquietude típica daquelas crianças de 7 anos se vê obrigada a frear, aquietar-se, acalmar-se e calar-se, e, dali por diante, contemplar e render-se aos encantos do contador de histórias.

Propiciar momentos de contação de histórias às crianças é ao mesmo tempo favorecer uma experiência de cumplicidade e intimidade entre os ouvintes e o contador de histórias e favorecer uma experiência muito próxima às artes cênicas, assim como destaca Busatto (2011, p. 31) ao afirmar que “O contador de histórias do século XXI é um performer, um artista. [...] pois envolve letra feito voz, movimento feito imagem visual, som feito paisagem sonora”.

A primeira história contada foi “Quem é o centro do mundo?”, escrito por Clara Rosa Cruz Gomes e ilustrado por Romont Willy.

O objetivo óbvio para a participação na Vivência seria ouvir a contação das histórias escolhidas para a ocasião. No entanto, são tantas outras variantes dentro de uma experiência como essa que se estendem desde a primeira oportunidade para algumas crianças, como para ampliar e aguçar o repertório teatral de outras.

Antes do início da contação da história, mas já acomodados no lugar, uma criança percebeu que um dos planetas que compunha o cenário estava no chão e ficou bastante admirada quando a contadora reforçou o elemento com fita adesiva no verso e a interrogou: “Tia, esse planeta é de papel?” Ao ouvir a resposta positiva e a possibilidade de segurar o elemento cenográfico, a criança diz mais admirada ainda: “Eita! Parece de verdade!”. As outras crianças também puderam apreciar e tocar, enquanto o aluno Omar, diagnosticado com autismo, falou o nome de todos os planetas, apontando, inclusive para o que representava Saturno: isso fez com que todas as pessoas que estavam presentes aplaudissem o aluno.

Figura 17: Professora Ana contado a história “Quem é o centro do mundo?”



Fonte: Arquivo Pessoal.

A atividade continuou e dessa vez a história “O menino que vendia sonhos”, escrito por Alexandre Azevedo e ilustrado por Rubem Filho, foi contada pela

professora Elisabeth Diniz. A história traz momentos, contados em verso, da vida do escritor Machado de Assis.

Figura 18: Professora Elisabeth contando a história “O menino que vendia sonhos”.



Fonte: Arquivo Pessoal.

A terceira história planejada para aquele dia foi “João Boboca ou João Sabido?”, escrita por Rosane Pamplona e ilustrado por Ionit Zilberman. Antes de iniciar, a contadora Ana Marize escolheu uma das crianças da turma para representar o personagem principal da história, o que causou certa agitação, pois a vontade de participar daquela atividade era evidente.

Após ter escolhido a criança, a contadora cantou uma música para retomar a concentração e iniciou a história. O aluno Renan estava visivelmente tímido, mas, aos poucos, foi demonstrando maior segurança e familiaridade com a participação na atividade de interpretação, repassada aos poucos, quase de forma improvisada.

As crianças se divertiram bastante e participavam dando opiniões em relação às possíveis trocas que o personagem poderia fazer. Algumas crianças diziam: “Troca, Renan” ou “Não troca, Renan”, até que a aluna Luíza disse “Ele não é o Renan, ele é o João, agora”. Observando o que estava acontecendo, percebi o quanto era complexo para a turma estabelecer e identificar noções sobre personagem e interpretação.

Figura 19: Prof. Ana e aluno Renan contando a história “João Boboca ou João Sabido?”.



Fonte: Arquivo Pessoal.

As crianças demonstraram muito entusiasmo com a última história, considerando que esta havia sido “muito legal, a mais legal de todas” e que o aluno Renan “estava muito engraçado”.

Mas, antes de terminar a atividade planejada, algumas crianças pediram para que a professora Ana Marize contasse a história de medo e assombração chamada “Maria Angula”, um conto da tradição oral equatoriana e que eles adoravam ouvir. A contadora acabou finalizando o momento de contação com essa história, causando suspense e momentos de extrema euforia entre as crianças.

O momento final na Biblioteca ficou por conta da leitura e apreciação de diversos livros.

Figura 20: Momento deleite com os livros.



Fonte: Arquivo Pessoal.

As crianças da turma foram convidadas no 2º semestre para participar da Comemoração dos 50 anos da Biblioteca. Na chegada, apreciaram um mural com

fotos com o tema “50 anos de História”, fazendo alusão à trajetória desenvolvida durante esse período naquele espaço.

Na ocasião, ouviram a história “Quanto vale o seu sorriso?”, escrita pela autora brasileira Rose Costa e pelo ilustrador Jefferson Galdino. A história foi contada pela própria escritora, acrescentando às crianças a oportunidade do contato direto entre a obra e o autor.

O livro confeccionado e utilizado para a contação da história trazia pequenos bonecos como os personagens da obra, o que trouxe uma aproximação em função do trabalho desenvolvido em sala por meio das vivências narrativas com os bonecos da turma.

As crianças ficaram curiosas em relação ao fato de a escritora do livro ser aquela pessoa que se apresentava diante deles contando histórias. Fizeram perguntas relacionadas à produção do livro de tecido confeccionado pela escritora e aos bonecos apresentados como personagens da história.

Figura 21: Escritora Rose Costa contando a história “Quanto vale o seu sorriso?”.



Fonte: Arquivo Pessoal.

Ao término da contação de histórias, as crianças fizeram fotos, deixando apenas o rosto à mostra no painel dos personagens Menino Maluquinho (Ziraldo) e da Emília (Monteiro Lobato), e receberam um saquinho com guloseimas, um jogo de canetinhas e um bloquinho de anotações, que os deixaram muito felizes.

De volta à escola, combinamos que o Bloquinho de Anotações seria o nosso Diário de Bordo, no qual colocaríamos desenhos, impressões, ideias e opiniões sobre algumas atividades que iríamos realizar e, por isso, eu precisaria guardá-los no meu armário. As crianças concordaram e, na sequência, solicitei que fizessem o registro

relacionado à visita à Biblioteca. Elas pediram para fazer um desenho livre assim que terminassem e, talvez por isso, os registros ficaram bem simples, tanto os relatos escritos quanto as ilustrações, bem diferente dos desenhos livres apresentados.

3.2.2 Segunda Vivência Expressiva:

“A matéria do homem junta-se à matéria do boneco para uma transfiguração. A alma do homem dá ao boneco também uma alma. E, nesta pureza realizam um ato poético.” (Hermilo Borba Filho)

Homem e boneco são, separadamente, matérias bastante distintas, mas juntos acabam se transfigurando e constituindo uma relação que transcende a matéria, onde a alma do homem é capaz de doar alma ao boneco, constituindo, antes mesmo de um espetáculo, um ato poético que antecede todos os fatos.

O que acontece entre a criança e o boneco é algo muito próximo, pois, mesmo quando passa a ter consciência da realidade que diferencia uma matéria da outra, a criança em contato com o boneco estabelece um estado de fusão, no qual é ela quem doa vida ao boneco, mas ao mesmo tempo precisa do boneco para estabelecer este ciclo de retroalimentação de alma e de essência poética.

A relação entre a criança e o boneco transcende o brincar, transcende um momento lúdico, atingindo um nível de veracidade dentro daquele campo imaginário, por meio da vivificação do boneco e de suas narrativas criadas a partir dessa interação.

Após a experiência com a contação de histórias na Biblioteca da quadra, iríamos a partir dali iniciar nosso processo de autoria narrativa com os bonecos. Todas as crianças teriam a oportunidade desse momento de interação individual com boneco e da construção de suas histórias com ele, mas antes precisaríamos passar por um processo narrativo que justificasse a presença dos bonecos em nossa escola.

Assim, a segunda vivência se iniciou com alongamento simples dos braços, pernas, pescoço, ombros, quadril e coluna. Alguns movimentos curtos e outros mais amplos, mas trabalhamos as articulações.

As crianças dos anos iniciais apresentam necessidade de lidar, constantemente, com situações que requeiram cooperação. Por esse motivo, escolhi alguns jogos do livro *Trabalhando com Jogos Cooperativos*, de autoria de Marcos Miranda Correia, a fim de ampliar e fortalecer entre as crianças o diálogo, a convivência e a cooperação.

Assim, realizamos o jogo “Nó Humano” (CORREIA, 2010, p. 66), o qual consiste em formar um círculo e memorizar quem são os colegas que estão à direita e à esquerda. Em seguida, soltar as mãos e andar livremente próximos uns dos outros. Quando o professor parar a movimentação, a criança deverá cruzar os braços à frente do seu corpo e pegar novamente as mesmas mãos dos colegas que estavam ao seu lado. Quando todas as mãos estiverem seguras, o “nó humano”, estará formado. Para desfazê-lo, devem voltar a posição inicial, sem soltar as mãos.

Figura 22: Jogo Cooperativo “Nó Humano”.



Fonte: Arquivo Pessoal.

O jogo foi bastante motivador, mas as crianças sentiram dificuldade em desfazer o nó sem soltar as mãos e tivemos que adaptá-lo, a pedido delas próprias, passando a desfazer o nó soltando a mão direita primeiro e, na sequência, a mão esquerda. As crianças se sentiram mais confortáveis, a ponto de pedir para repetir o jogo daquela forma.

Depois, pedi para que as crianças saíssem por alguns minutos da sala de aula, pois necessitei preparar o ambiente para apresentar os bonecos.

Figura 23: Bonecos de uniforme escolar posicionados na sala de aula.



Fonte: Arquivo pessoal.

O retorno das crianças à sala de aula foi registrado em vídeo e as reações foram as mais variadas possíveis ao se depararem com os dois bonecos sentados nas cadeiras.

A pergunta mais recorrente feita pelas crianças era “Quem são esses bonecos?” e “Para que serve esses bonequinhos?”. Afirmaram ter gostado da surpresa, mas alguns disseram ter achado um pouco “estranho”, “interessante”; outros, “muito legal”, “o máximo”; e o aluno Renan disse: “Quando eu entrei, eu pensei que eu era esse bonequinho e a Hadassa era aquele bonequinho”.

As crianças tocaram nos bonecos, inicialmente de forma meio receosa, mas aos poucos foram chegando mais perto e ficando mais à vontade. Quando disse que poderiam tirar os bonecos dos lugares, as meninas retiraram a boneca e os meninos retiraram o boneco.

A aluna Giovanna, manipulando a boneca, afirma que “ela parece de verdade”. Pergunto às crianças: “E será que ela sente coisas de verdade também?” Uma aluna sugere verificar se a boneca sente cosquinhas e chegam à conclusão de que ela não sentia. Um aluno imagina ter uma outra pessoa dentro dos bonecos e outra aluna diz que “eles se mexem sozinhos”.

As crianças concordaram quando eu perguntei se queriam levar os bonecos para casa, exceto o aluno Miguel, que, passando em frente à câmera do celular diz “não quero”. Ao perguntar sobre o que iria acontecer quando a gente levasse os

bonecos para casa, as respostas foram: brincar, dormir, ser uma companhia e ser uma amiguinha.

Como já estava no final da aula, pedi para que retornassem aos seus lugares e fizemos uma votação para as sugestões dos nomes dos bonecos, a pedido das próprias crianças, sendo escolhidos Gaby e Matheus.

Em virtude das atividades pedagógicas desenvolvidas, a Vivência planejada para o dia ficou um pouco prejudicada, pois precisou ser interrompida, e foi finalizada no dia seguinte.

Assim, retomamos a aula no dia seguinte e as crianças produziram narrativas escritas relatando sobre a forma e os motivos pelos quais os bonecos, Gaby e Matheus, acabaram chegando à nossa escola. O questionamento feito às crianças para construção de suas narrativas foi:

“Por que Matheus e Gaby vieram para nossa escola?”.

Após a conclusão, as crianças fizeram a leitura de suas narrativas na Rodinha de Conversa. Foi interessante observar que, na maioria das produções, elementos e termos como magia, encantados, fadas, “felizes para sempre” e momentos de transformação dos bonecos em seres vivos foram recorrentes.

Figura 24: Narrativa escrita: "Por que Matheus e Gaby vieram para nossa escola?".

AS AVENTURA DA GABY E DO MATHEUS

Tinha um reino distante com um rei e com uma rainha e ali era o reino e a rainha era linda.

Essa rainha ficou grávida e tiveram dois filhos um menino e uma menina chamados Gaby e Matheus. Mas eles não queriam ser humanos por que não tinham nenhuma criança para brincar com eles.

Então eles chamaram a fada rainha e ela chegou e transformaram em bonecos então a família se aventurou e chegaram aqui na escola e viveram felizes para sempre porque na escola tem bastante crianças para brincar.

Fonte: Arquivo pessoal.

Transcrição do texto: Isabel – 8 anos.

AS AVENTURA DA GABY E DO MATHEUS

Tinha um reino distante com um rei e com uma rainha. o rei era corajoso e a rainha era bondosa.

E a rainha ficou grávida e tiveram dois filhos um menino e uma menina chamaram Gaby e Matheus Mas eles não queriam ser humanos por que não tinha nenhuma criança para brincar com eles.

Então eles chamaram a fada vizinha ai ela chegou e transformaram em bonecos então a família se aventurou e chegaram aqui na escola e viveram felizes para sempre porque na escola tem bastante crianças para brincar.

De acordo com o relato da aluna, os irmãos, Gaby e Matheus, não queriam assumir a condição de seres humanos, pois essa não lhes oferecia a oportunidade de interação lúdica com outras crianças, o que certamente seria alcançado ao adquirirem a forma animada de bonecos.

Quando relata sobre o espaço escolar, a aluna deixa claro que esse ambiente traz as condições necessárias para as possibilidades de uma fusão entre escola, criança, bonecos e ludicidade, sugerindo vida, felicidade e continuidade por meio da expressão “viveram felizes para sempre”.

A verdadeira história da chegada dos bonecos até as mãos das crianças dessa turma também passou pela identificação e olhar atento de uma outra criança, que, visitando uma escola onde a tia trabalhava, depara-se com alguns objetos, livros e brinquedos que estavam sendo separados para doação e alguém sugere que ela escolha algum daqueles materiais. Em meio a tantas possibilidades, a criança opta imediatamente pelos bonecos, os quais são levados posteriormente, por sua outra tia, a professora Cintia Moreira, para a Escola Classe 108 sul, onde atuamos juntas.

Não relatei às crianças sobre a verdadeira história de como Matheus e Gaby vieram parar na nossa escola, mas considerei pertinente trazer tal apontamento, a fim de ratificar a proximidade existente entre boneco e criança.

3.2.3 Terceira Vivência Expressiva:

“Olhar as crianças e revelar crianças, na sua singularidade, é princípio da ação pedagógica do tempo que já “descobriu” a criança e “celebra” a infância. Neste tempo, portanto, emerge um aspecto essencial para a formação do professor, aprender a olhar, ampliando o foco da visão, mirando na

diversidade por meio da sensibilidade que acolhe as diferenças” (OSTETTO, 2007, p. 202).

Perceber a criança em sua diversidade e tratá-la com respeito, afeto e compreensão, acredito, como educadora, ser a base para estabelecer e fortalecer vínculos que se estendem além da sala de aula e que tornam a criança um ser muito mais seguro e autônomo, capaz de replicar em suas relações sociais o mesmo princípio de sensibilidade e acolhimento recebidos.

A terceira Vivência iniciou com o alongamento como de costume. Para o aquecimento, propus o Jogo Cooperativo “Pipocas Meladas” (CORREIA, 2010, p. 80). O professor inicia dizendo que cada criança é uma pipoca melada e pede para as crianças pularem. Caso encoste em outra criança (pipoca), as duas passam a pular juntas e continuam pulando e tentando grudar nas outras até formar uma grande bola de pipoca que pulam juntas.

Um grupo de crianças executava a atividade conforme a instrução recebida, mas um pequeno grupo formado por três alunos estava esbarrando nos demais colegas de forma totalmente fora do combinado, batendo o ombro e desequilibrando quem estava concentrado na atividade.

Foi necessário parar a atividade, conversar com os meninos que estavam atrapalhando o exercício e retomar a atividade. No entanto, um aluno mudou de estratégia e enquanto as outras crianças praticavam o jogo, ele corria pela sala e escondia-se embaixo da mesa para não ser tocado pelas pipocas meladas, o que fez com que outras duas crianças saíssem do grupo em busca de tocar o colega que estava dificultando o andamento do jogo.

Precisei finalizar a atividade sem conseguir a participação de todos. As crianças avaliaram o jogo como “muito legal”, mas o fato de algumas crianças terem atrapalhado, a atividade acabou ficando “sem graça”. Foi uma oportunidade para chamar a atenção das crianças sobre a importância do foco do jogo e do trabalho em grupo, evidenciando a importância de todos os participantes estarem focados no mesmo objetivo.

Em seguida, iniciei a instrução da Vivência do dia que teria como objetivo a narração como imaginação, com perspectivas voltadas para singularidade e subjetividade.

A turma foi dividida em dois grupos: os integrantes do primeiro sugerem, individualmente, uma palavra-chave, a partir de uma vivência real, para que os integrantes do outro grupo criassem uma narrativa baseada na palavra destacada.

Como são acostumados a relatar suas experiências cotidianas na Rodinha de Conversa, as crianças não demonstraram dificuldade para compreender a dinâmica da atividade. Ressaltei que, ao invés de narrarem o acontecimento daquele final de semana, deveriam apenas mencionar uma palavra que resumisse a história que eles iriam contar e que o outro grupo é que iria criar uma narrativa a partir da palavra dita pelos colegas.

As palavras destacadas pelos componentes do primeiro grupo foram: *Festa, Nascimento, Medo, Igreja, Jogo e Briga*. Fizemos o sorteio das palavras para os componentes do outro grupo que tiveram 10 minutos para construir a narrativa.

Iniciou-se a apresentação das narrativas imaginadas a partir das palavras destacadas. A palavra *Festa* resultou em uma narrativa de *Festa de Aniversário*, quando na verdade, a narrativa real da experiência vivenciada dessa palavra fazia alusão a uma *Festa no Centro de Umbanda Caminhos de Luz*. As crianças demonstraram interesse e curiosidade pela narrativa da colega, pois a maioria desconhecia totalmente a palavra umbanda. Pedi a criança que contasse aos colegas sobre a palavra umbanda e a experiência da festa.

Na sequência foi feita a narração com base na palavra *Nascimento*. A narração imaginada trouxe referência ao nascimento de uma criança. No entanto, a palavra geradora referia-se ao *nascimento de dois filhotes de cachorro*. A narrativa causou certa euforia entre as crianças, haja vista que a maioria da turma tem algum animal de estimação.

A palavra *Medo* ganhou uma narrativa sobre a história com ladrões que roubaram o celular da mãe de uma das crianças, mas o fato é que a narrativa original descrevia uma situação de uma barata que apareceu no quarto quando a criança foi dormir. Essa narrativa chamou minha atenção pelo fato de que, quando a palavra barata foi mencionada, algumas crianças gritaram e impuseram uma mudança facial simbolizando repulsa e nojo. Houve um pequeno debate, porque um dos meninos da turma disse que “só menina é quem tem medo de barata” e isso criou um certo desconforto porque as próprias meninas rebateram a afirmação, inclusive com uma delas mencionando que “na minha casa quem mata barata é sempre a minha mãe, porque meu pai morre de medo”. A narrativa acabou suscitando, entre as crianças,

uma discussão interessante entre diferença e igualdade nas relações de gênero. Mediei algumas questões e continuamos a atividade.

Em relação à palavra *Igreja*, surgiu uma história da *mãe acordando a filha para ir à igreja fazer catequese*. A narrativa original aconteceu em uma igreja evangélica, na qual houve festa para comemorar o Dia dos Pais. Conversaram sobre diferenças religiosas e chegaram à conclusão de que há diversidade na turma, composta por católicos, protestantes, espíritas, umbandistas e outros que não frequentam nenhuma igreja e outros que não souberam fazer nenhuma referência sobre o assunto.

O desafio narrativo da palavra *Jogo* resultou em uma vivência muito comum: *crianças jogando cartas no pátio da escola*. No entanto, ao ser narrada a experiência original, a aluna mencionou sobre um jogo de futebol que foi assistir com seu pai. As crianças conversaram sobre suas preferências esportivas e a de seus pais.

A última palavra foi realmente a mais difícil, mas ao mesmo tempo muito gratificante ao perceber como as crianças se envolvem e se transportam ao lugar do outro. A narrativa, construída a partir da palavra *Briga*, fazia referência a duas crianças que brigaram na sala de aula e depois foram levadas à direção da escola. Quando solicitei à aluna que nos contasse a história original envolvendo a palavra *briga*, fui surpreendida com um choro repentino e compulsivo. Naquele momento, abraçamos e eu ainda não havia entendido o que estava se passando. Uma das crianças disse: “eu acho que ela tá chorando por causa da briga, tia”. Perguntei se era esse o motivo e ela confirmou sinalizando com a cabeça. Tentei acalmá-la e disse que não precisaria contar sua história. E ela me disse com segurança: “mas eu quero contar, tia.” E continuou em seguida: “é porque a briga foi do meu pai e da minha mãe, e agora meu pai disse que vai embora”! Novamente me abraçou e todas as crianças também a abraçaram formando um grande círculo de afeto em volta dela. Em meio às palavras de consolo era possível ouvir “não fica assim”, “meu pai também briga com minha mãe”, “meu pai quando fica bêbado também briga com a gente e diz que vai embora, mas ele nunca vai”, “por isso que minha mãe separou do meu pai, mas agora tá melhor...” Olhei fixamente para os olhos dela e disse:

– Não se preocupe, meu amor, vai ficar tudo bem! Às vezes os adultos são um pouquinho complicados... Só precisam aprender a resolver os conflitos.

Ela me olha mais calma e diz:

– Tem que aprender a conversar né, tia?

– Sim, minha princesa..., mas eles vão se entender!

Quando percebi que já estavam mais calmos, pedi que fossem beber água e, em seguida, retornamos ao formato circular para finalizar a atividade. Conversamos sobre as impressões e as diferentes possibilidades para uma mesma situação, pois, assim como aconteceu com as palavras, também acontece com as diferentes formas de pensamento, experiência, vivência e opinião das pessoas.

E, aproveitando a situação ocorrida com a aluna, conversamos também a respeito da importância do diálogo e as consequências que podem ocorrer quando isso não ocorre. Quando eu determino uma forma de ser, fazer ou pensar, estou na verdade impondo a minha verdade sem me preocupar com que o outro pensa ou se identifica.

Comuniquei que no dia seguinte faríamos a troca dos grupos e encerrei a Vivência do dia, considerando que, mesmo sem ter concluído de acordo com o planejado, aproveitar a oportunidade para fomentar discussões acerca das subjetividades com crianças nessa fase de escolarização pode indicar a abertura para um espaço dialético mais sensível, abrindo espaço para respeitar, entender e aprender com as diferenças existentes.

3.2.4 Quarta Vivência Expressiva:

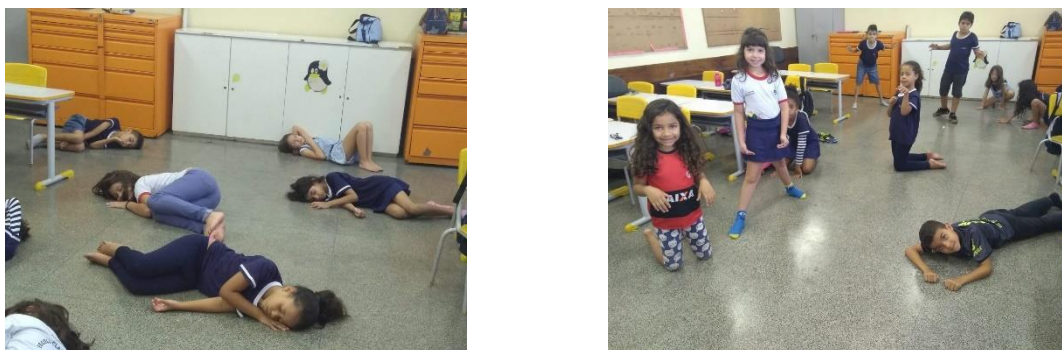
“Eu queria escrever luxuoso. Usar palavras que rebrilhassem molhadas e fossem peregrinas. Às vezes solenes em púrpura, às vezes abismais esmeraldas, às vezes leves na mais fina seda macia.” (Clarice Lispector).

A criança traz a certeza da escrita no seu movimento, na sua lógica e intenção. O desenho, o rabisco, suas marcas nas paredes não importam, projetam desde muito cedo o desejo de escrever, deixar registrado. As convenções estabelecidas e as exigências agregadas acabam restringindo ou anulando esse desejo, esse luxo, essa leveza das palavras peregrinas.

Escrever sobre o vivido se torna mais fácil para as crianças. Uma situação real abre caminhos para agregar aspectos do imaginário infantil. Logo, a proposta da atividade trazia como base a narrativa escrita realizada por uma aluna ao passar o final de semana com a boneca Gaby. O objetivo da vivência era produzir, coletivamente, a partir da narrativa apresentada pela aluna, um texto dramático.

A aula iniciou-se com o alongamento, mas dessa vez optei por contar a história “A sementinha que não queria nascer” (Patricia Kenney e Richard Mc Fadden). As crianças realizaram movimentos retirados da história, imitando: sementes embaixo da terra, minhoca, nuvens, tempestade, perninhas esticadas, romper a semente, levantar a cabeça, olhar à volta, sopro de brisa e plantinha crescendo.

Figura 25: Alongamento a partir da história “A sementinha que não queria nascer”.



Fonte: Arquivo pessoal.

Percebi que as crianças gostaram da variação do aquecimento, que, por vez, surtiu o efeito de despertar a musculatura do corpo de forma mais lúdica e contextualizada.

Após ter desenvolvido alguns Jogos Cooperativos nas primeiras Vivências Expressivas, optei por diversificar também nessa parte, incluindo alguns Jogos Teatrais do Fichário de Viola Spolin, adequados para meu público-alvo.

Na ocasião, escolhi o jogo “Quem iniciou o movimento?” (Fichário A-13). Um jogador sai da sala, enquanto os outros permanecem em círculo. Alguém do círculo é escolhido para ser o líder e iniciar os movimentos. Quando o jogador volta para a sala, tenta descobrir quem está liderando os movimentos, que podem mudar a qualquer momento. Quando o líder for descoberto, outros dois jogadores são escolhidos para assumir seus lugares.

O jogo desperta atenção e encoraja os jogadores a olharem uns para os outros. Inicialmente, as crianças tiveram dificuldade em prestar atenção no líder, sem ter que, necessariamente, olhar fixamente para ele e acompanhar os movimentos. Essa tática foi aplicada por alguns jogadores que, ao perceberem para quem a maioria da turma estava olhando, rapidamente o líder era descoberto. No entanto, as próprias crianças começaram a estabelecer alguns critérios para que o líder não fosse

descoberto quase que imediatamente. Em um determinado momento, um dos jogadores escolhido para ser líder sugeriu que olhassem para outro jogador, a fim de desviar o foco do verdadeiro líder. Achei interessante a estratégia utilizada por eles para se manterem no jogo.

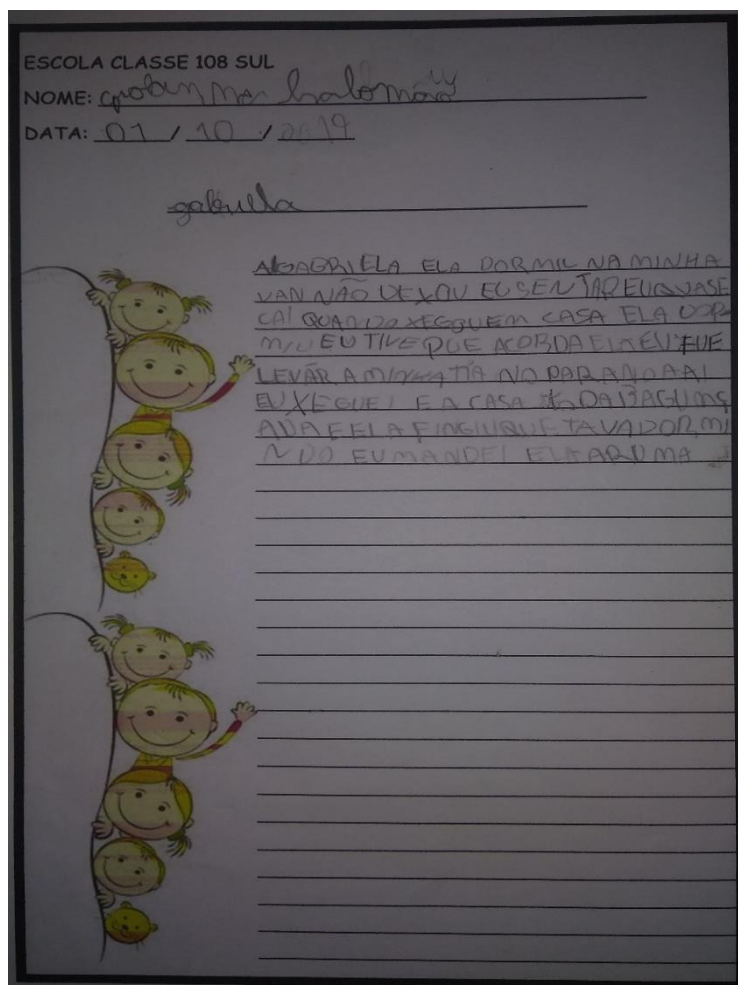
Figura 26: Jogo Teatral: “Quem iniciou o movimento?”.



Fonte: Arquivo pessoal.

Após o jogo, as crianças permaneceram na Rodinha para ouvir a leitura da narrativa da aluna Giovanna. Comentaram que a história estava muito engraçada, pois, ao registrar a experiência vivenciada com a boneca Gaby, Giovana relatou situações verídicas, acrescentando pontos cômicos à sua narrativa, fato que as crianças apreciaram muito.

Figura 27: Relato escrito da vivência com a boneca Gaby.



Fonte: Arquivo pessoal.

Transcrição do texto:

ESCOLA CLASSE 108 SUL
 NOME: GIOVANNA SALOMÃO
 DATA: 01/10/2019

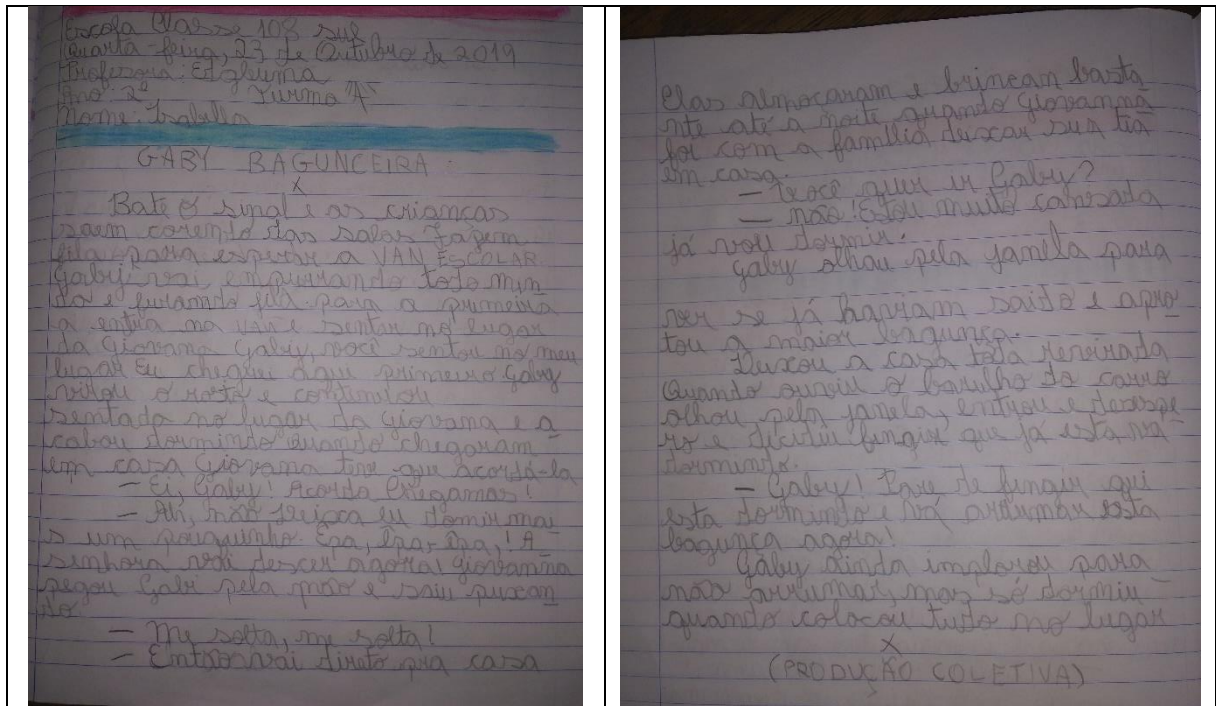
Gabriela

A GABRIELA ELA DORMIU NA MINHA VAN NÃO DEXOU EU SENTAR EU QUASE CAI QUANDO XEGOU EM CASA ELA DORMIU EU TIVE QUE ACORDA ELA EU TIVE QUE LEVAR A MINHA TIA NO PARANOIA AI EU XEGUEI E A CASA TODA BAGUMÇADA E ELA FINGIU QUE TAVA DORMINDO EU MANDEI ELA ARUMA

Após a leitura, iniciamos a construção coletiva do texto dramático, com vistas à encenação. Destacaram os personagens e as ações. A própria aluna Giovanna sugeriu mudar o título do texto para *Gaby Bagunceira* e a aluna Luíza destacou que “tem que ter as falas no texto”. O aluno Luís Renato sugeriu que a história poderia

começar na saída do turno e que ela já sairia fazendo bagunça. Aos poucos fui registrando no quadro o texto produzido coletivamente.

Figura 28: Transcrição da Produção Coletiva para o Diário de Bordo.



Fonte: Arquivo pessoal.

O texto acabou ficando um pouco extenso e, por esse motivo, não conseguiram encená-lo, como eu havia pensado inicialmente, em função do término da aula. Além disso, só finalizaram o registro no dia seguinte e não quis retomar com a possibilidade da encenação, devido a movimentação da escola com a Reunião de Pais.

Inicialmente fiquei um pouco frustrada, mas, reavaliando a minha rota dentro desse percurso das Vivências Expressivas, considereei que, de fato, o momento para encenação de narrativas poderia ser mais específico e que o meu papel nesse contexto era de pesquisadora e que deveria observar e considerar o processo vivenciado e os avanços despertados e adquiridos até aquele momento.

3.2.5 Quinta Vivência Expressiva:

“Uma das coisas que faz eco é a de que a arte é transformação simbólica do mundo. Ela propicia a criação de um universo mais significativo e ordenado. A arte vibra com vida e contar histórias pede este pulsar para se configurar como comunicação emocional.” (Busatto).

Arte, vida, história, emoção. Pode-se falar separadamente de cada um desses elementos, mas estão estreitamente interligados de forma harmoniosa, como se um pertencesse ao outro.

Arte, vida, história, emoção. Essa foi minha percepção durante a Vivência Expressiva realizada hoje. Depois das vivências realizadas sobre contação de histórias, narrativas para a origem dos bonecos, narrativas como vivência e imaginação e narrativa coletiva, pedi que as crianças escolhessem em casa e trouxessem para a aula qualquer objeto.

A quinta Vivência iniciou-se com o alongamento, mas, desta vez, apropriados da possibilidade de realizá-lo de forma diferente, uma criança sugeriu que eles fizessem sozinhos, sem que eu precisasse dar os comandos do movimento. O restante da turma concordou com a ideia e eu não pude contrariá-los, já que não estavam recusando fazer, mas queriam ter autonomia para essa prática. Combinamos, então, que eu iria falando qual parte do corpo deveriam alongar e que eles teriam liberdade para fazer os movimentos de forma lenta, sem esquecer da respiração. No geral, a experiência foi positiva, mas algumas crianças acabaram prestando mais atenção ao movimento dos colegas do que deles próprios, outros permaneceram bem concentrados e outros, ainda, tiveram dificuldade para criar seus próprios movimentos e acabaram repetindo o que outros colegas estavam fazendo, mas cumpriram o objetivo da atividade.

Para o aquecimento ativo, propus um Jogo Cooperativo, chamado “Inquilino, parede, casa, furacão” (CORREIA, 2010, p. 72). O jogo consiste na formação de trios, onde duas crianças frente a frente e de mãos dadas para o alto formam a parede direita e parede esquerda da casa, a terceira criança, acomodada entre essas duas, é o inquilino e uma outra criança será o “sem casa”. Todos devem ficar atentos aos comandos dados pelo professor, pois quando disser o nome dos elementos, como “parede direita” ou “parede esquerda”, só essas trocam de lugar. Quando disser “casa”, as duas paredes continuam juntas, mas devem fazer a troca de lugar. Quando a instrução for “inquilino”, só este deverá procurar outra casa. E quando for dito “furacão”, todos saem do lugar e formam os elementos novamente.

Considerei de nível simples, o aquecimento apresentado, muito parecido com a brincadeira “Coelhinho sai da toca”, porém, a dificuldade maior consistiu quando apenas uma “parede” deveria sair do lugar. Mesmo dizendo quem era “direita” e “esquerda”, sempre saíam todas de uma vez. Por esse motivo, adaptei o jogo e

ficamos apenas com inquilino, casa e furacão. Gostaram bastante do aquecimento, mas não prolonguei muito em virtude da sensibilidade auditiva do aluno Omar, que demonstrava desconforto com o grito das crianças quando o comando era “furacão”. Outro ponto negativo foi que alguns “inquilinos”, por receio de ficar sem “casa” não saíam de onde estavam, o que dificultava para que outras crianças conseguissem trocar também. Foi um jogo bastante agitado e, no início, não estavam prestando muita atenção aos comandos. Foi preciso reiniciar algumas vezes para que o objetivo de foco, atenção e concentração fossem cumpridos. Quando percebi que já estavam perdendo novamente a concentração, finalizei o jogo.

Foram ao banheiro e tomar água. Em seguida, sentaram-se em círculo e fizemos um exercício de respiração, na tentativa de voltar à calma e reiniciar outro jogo, de modo que estivessem mais calmos e concentrados. Na sequência, pedi que cada um pegasse seu objeto, apresentasse-nos e colocasse-o na bandeja, ao centro do círculo. A partir dos próprios objetos que haviam trazido para a Vivência, iniciamos o Jogo de Observação (Fichário A-69), no qual deveriam observar os objetos disponibilizados na bandeja por 10 ou 15 segundos no centro da rodinha. Após esse período, a bandeja é coberta ou removida. Os jogadores escrevem listas individuais nomeando os objetos que lembrarem. As listas são, então, comparadas com a bandeja com objetos.

Iniciamos o jogo e quando foram fazer a lista de palavras, alguns jogadores reclamaram que o tempo para observar foi pouco e que só lembravam de alguns dos 12 objetos disponíveis na bandeja. De fato, a lista de palavras apresentada foi pouco significativa. Fiz, então, uma pequena adaptação antes de reiniciar o jogo, pois determinei que seriam 30 segundos de observação, por entender que precisariam de um tempo maior que o indicado na descrição do jogo. Ao final, notei que as listas ficaram mais extensas, e que, ao invés de falarem sobre a quantidade dos poucos objetos que haviam lembrado, passaram a relatar sobre os poucos objetos que haviam esquecido e isso foi bastante motivador e ao mesmo tempo desafiador, pois pediram para jogar novamente, na tentativa de listar todos os objetos.

Finalizei o jogo e pedi que cada um pegasse seu objeto na bandeja e voltasse ao lugar. Expliquei que a partir daquele momento iríamos ouvir a história de cada um daqueles objetos contada por eles. Gostaram da proposta, pois nessa idade, as crianças têm muita necessidade de serem ouvidas. Para além disso, a atividade

promove também a oportunidade de uma escuta sensível, dialogando entre os momentos de fala e de escuta, estabelecendo a importância de ouvir e de ser ouvido.

Figura 29: Da esquerda para a direita: Renan, Luiza e Omar.



Fonte: Arquivo pessoal.

O primeiro a contar sobre a história de seu objeto foi o aluno Omar, que trouxe uma imagem do Divino Pai Eterno. Foi muito gratificante perceber que a Vivência pôde contemplá-lo em uma necessidade constante, pois, por ser autista, apresenta interesse por temas e assuntos variados periodicamente. Sempre trazia, durante as aulas, relatos, aparentemente desconexos, sobre o Divino Pai Eterno. As crianças não conheciam e acabavam acreditando que tudo não passava de uma narrativa inventada. Com a Vivência, pôde confirmar suas histórias, ou pelo menos, parte delas. Esteve bastante concentrado enquanto relatou sua história. Contou que a imagem era da avó dele e que ele não poderia quebrá-la. Acrescentou que ele ia com ela à igreja e que gostava de fazer isso, mas às vezes queria ficar dormindo porque tinha muita preguiça. Disse que era amigo do Padre Robson e que ele tinha aparecido na televisão e que gostaria muito que ele fosse à casa dele para dar um abraço nele, mas que precisaria avisar para o Padre que ele morava no Recanto das Emas. Finalizou perguntando à Luiza se ela queria conhecer o Padre Robson e o Divino Pai Eterno e quem queria ir com ele até lá. As crianças pegaram a imagem e ficaram surpresas em conhecer o objeto que representava os relatos anteriores do Omar.

Em seguida, Luíza contou que havia saído para lanche no McDonald's com os pais e que, na volta para casa, passaram na Banquinha de Revistas só para comprar aquele Gibi do Cebolinha. Relatou que gosta muito da Turma da Mônica, inclusive dos gibis da Turma da Mônica Jovem, que tinha vários livros, que o que mais gostava de fazer era ler histórias e que todo mundo já sabia sobre isso porque ganhava livros dos pais, da avó e de todo mundo da família. Algumas crianças ficaram curiosas em saber como era o Gibi da Turma da Mônica Jovem e ela prometeu levar no outro dia para que eles conhecessem e assim foi feito.

Renan contou com muito carinho que aquele brinquedo, chamado Beyblade, havia ganhado do pai no último final de semana que estiveram juntos. Contou que morava com a mãe, que às vezes ficava com o pai, que sempre ia lá ganhava algum presente e que quase não acreditou quando viu o Beyblade, pois ele já queria há muito tempo. Apesar da timidez em falar em público, Renan ainda atendeu ao pedido dos colegas pedindo para que ele mostrasse como aquele, especificamente, funcionava. Mostrou a habilidade com o brinquedo e combinaram de brincar com ele na hora do recreio.

Figura 30: Da esquerda para a direita: Giovanna Salomão, Giovanna Lucatelli e Isabella.



Fonte: Arquivo pessoal.

Depois, Giovanna Salomão não havia levado nenhum objeto específico, mas utilizou o copo para contar uma história curta em que relatou que gostava mais do copo do que da garrafinha e que a mãe havia comprado um rosa para ela e um azul para o irmão.

Na sequência, Giovanna Lucatelli contou que também gosta muito de ler, mas é um pouco diferente da Luiza, porque não gosta muito de gibis, prefere histórias de fadas, bruxas, suspenses. Relatou que há muito tempo queria o livro “O Reino Secreto – O Vale Dos Unicórnios” e que era muito legal, porque, na história, a rainha malvada havia escondido um relâmpago e agora as meninas precisam descobrir onde ela havia escondido. Contou que não era apenas aquele livro, eram vários, e que um dia havia encontrado uma pista, como se fosse um pergaminho, em cima da cama dela com algumas dicas de possíveis lugares onde ela poderia encontrar os livros.

Ela começou a procurar e descobriu onde a fada havia deixado a coleção inteira para ela. As crianças ouviram atentamente a história contada por Giovanna que demonstrava acreditar fielmente naquela aventura fantástica para encontrar os livros. Ficaram curiosos e fizeram algumas perguntas à Giovanna sobre a história do livro e a respeito das pistas deixadas pela suposta fada.

Em seguida Isabella contou a história do Diário Secreto que ganhou de aniversário da mãe, e que todo dia escrevia alguma coisa nele. Às vezes escrevia mais, outros dias menos. Relatou que um dia uma prima pequenininha foi para casa dela e que, quando acordou, viu que a prima estava desenhando no Diário. Quando foi olhar, ela havia feito um monte de bolinhas e disse que era o aniversário da Isabella. Fez questão de mostrar aos colegas, com muito carinho, o desenho da prima registrado no diário dela.

Figura 31: Da esquerda para a direita: Ana Beatriz e Fernanda.



Fonte: Arquivo pessoal.

Em seguida, Ana Beatriz contou, muito emocionada, que aquele estilingue foi o pai dela quem havia feito, que, quando era criança e morava lá na Paraíba, era ele mesmo quem confeccionava os próprios brinquedos e que quando faziam estilingue era para caçar passarinhos. Relatou que iria guardar aquele estilingue para sempre, porque até a galho utilizado foi o pai dela quem conseguiu e que teve que cortar um pedaço e lixar para que ficasse bem lisinho, mas que nunca iria caçar passarinhos. Como as crianças ficaram muito curiosas, foi necessário deixá-las manusear o estilingue.

Na sequência, Fernanda, muito timidamente, contou a história do copo, dizendo que, como gostava muito da personagem Moana, a mãe dela havia dado de presente. Disse que tinha outros, mas aquele era o que ela mais gostava. Foi uma história curta, pois em função do tratamento de quimioterapia que a aluna fazia, havia faltado a aula anterior quando solicitei que trouxessem os objetos, mas improvisou e cumpriu a proposta da Vivência.

Figura 32: Da esquerda para a direita: Hadassa e Jéssica.



Fonte: Arquivo pessoal.

Em seguida, Hadassa mostra sua boneca e diz que é a que ela mais gosta, entre outras que tem. Conta sobre o dia que a ganhou da mãe, no aniversário de 6 anos, e que nunca mais se separaram. Contou que toda vez que olha para a boneca lembra do dia desse aniversário, porque foram para uma chácara passar o final de

semana com os familiares. Contou que ela brincou muito com os primos todos aqueles dias, que nem percebeu que já era o dia de voltar para casa. Hadassa demonstrou muito afeto ao relatar sua história.

A última a contar oralmente sua história foi Jéssica, que trouxe um pote de creme. Percebi um riso discreto de algumas crianças, mas logo se deixaram levar pela história. Jéssica contou que todos os dias antes de vir para a escola, a avó arruma o cabelo dela e passa aquele creme e gostava demais dos penteados que a avó fazia no cabelo dela. Quando ia para a casa da mãe levava o creme, mas só a avó sabia arrumar direito o cabelo porque sabia a quantidade certa do creme. A história despertou nas crianças outras atitudes que as avós faziam, como cozinhar, costurar, passear e contar histórias, mostrando-se muito afetuosas em relação aos relatos sobre as avós.

Percebi o quão prazeroso, para as crianças, foi contar a história dos seus objetos. Infelizmente, três crianças faltaram e o aluno Miguel não quis participar da atividade, alegando que não havia levado o objeto. Sugeri que pegasse algo dos seus pertences e contasse-nos, mas continuou sem querer participar.

Outra observação esteve voltada para o aluno Omar, que participou falando com propriedade sobre seu objeto e trazendo informações desconhecidas pela turma.

Ao final da nossa avaliação, reforcei com eles que tudo que está a nossa volta possui uma história e que todos nós temos a capacidade de contá-las, sendo, inclusive, crianças contadoras dessas histórias.

3.2.6 Sexta Vivência Expressiva

“Torna-se relevante, assim, que um projeto de formação de espectadores compreenda atividades que despertem nos participantes o gosto pelo teatro [...]. E para que isso aconteça, pode ser conveniente instaurar um processo pedagógico que possibilite aos espectadores em formação a apropriação da linguagem teatral. Um processo em que a fome de teatro seja despertada pelo próprio prazer da experiência” (Desgranges).

Quando se refere, principalmente às crianças, uma das melhores formas de entendê-las e de sermos atendidos dentro de nossas expectativas pedagógicas é certamente por meio de uma prática concreta, envolvendo preferencialmente a ludicidade como ponto de partida.

Apropriar-se da linguagem teatral requer um processo contínuo por meio de projetos e atividades, despertando, assim, o prazer das descobertas que são

adquiridas durante esse percurso vivenciado pela experiência. Nesse sentido, pensei em uma atividade que dialogasse com os elementos teatrais, cenário, personagem e ação de cena, e, ao mesmo tempo com a ludicidade, sem perder a oportunidade da construção de narrativas, a partir de uma perspectiva de observador, expectador.

Dessa forma, a sexta Vivência Expressiva foi dividida em 3 momentos: observação, narração e encenação. A partir de uma conversa que tive com a turma, no final da aula, informei que, para nossa próxima atividade dentro deste processo de Vivências Expressivas, eles seriam detetives e que cada um ganharia uma ficha onde fariam as anotações secretas. As crianças se mostraram bastante empolgadas e eu aproveitei a ocasião para orientá-los sobre a “Brincadeira de Detetive”. Mencionei que, naquele final de semana, iriam observar uma situação real, dentro ou fora de casa, mas deveriam prestar muita atenção e anotar, na “Ficha do Detetive”, as informações secretas da investigação, anotando os detalhes relacionados sobre: “Um lugar”, “O que estava acontecendo?”, “Quem estava lá?”, “Como eram essas pessoas?”.

A segunda parte da Vivência aconteceu em outro dia e iniciou-se com o alongamento, como de costume. Para o aquecimento ativo, propus o Jogo Teatral “Espelho” (Fichário A-15). A turma foi dividida em dois grupos, A e B, em times de dois jogadores. “A” fica de frente para “B”. Inicialmente, “A” reflete todos os movimentos de “B”, dos pés à cabeça, incluindo os movimentos faciais. Algum tempo depois, as posições devem ser invertidas.

As crianças ficaram bem motivadas, pois foi realizado no pátio da escola e era a primeira vez que participavam desse jogo. Notei que tiveram dificuldade em concentrar-se, pois, quando o movimento exigia uma aproximação ou fixação no olhar, o riso era inevitável. Retomamos o jogo algumas vezes e, aos poucos, mantiveram-se mais focados, mas ainda sem perceber que “espelho são exercícios de reflexo espontâneo e não de imitação” (SPOLIN, 2008, p. 43).

Avaliei como positivo os avanços em relação à concentração, movimentos mais sincronizados e menos desvio do foco, diminuindo os sorrisos enquanto participavam do jogo proposto. Por vezes, alguns paravam o jogo para observar o movimento da outra dupla e, em outras situações, os movimentos realizados eram muito bruscos e rápidos, dificultando o reflexo espontâneo e conduzindo para uma imitação posterior do movimento.

Figura 33: Crianças participando do Jogo do Espelho.



Fonte: Arquivo pessoal.

Após o término do jogo, foram ao banheiro e retornaram para narrar o que haviam observado na investigação com a “Brincadeira de Detetive” durante o final de semana.

As crianças narraram sobre o resultado de suas investigações e, a partir da atividade proposta, perceberam que as situações relatadas abordavam lugares, pessoas e situações diferentes, o que favoreceu o objetivo da vivência em relação aos termos: Onde, Quem e O Quê, propostos no Fichário de Viola Spolin, já que esses termos “conduz[em] os jogadores de forma não-verbal para o mundo exterior de ambiente, relacionamento, e atividade, o universo do cotidiano” (SPOLIN, 2008, p.48).

Vale ressaltar que a atividade proposta da “Brincadeira de Detetive” trouxe, de forma lúdica, elementos teatrais necessários para essa etapa das vivências, alinhando-se à ideia apresentada no Fichário, quando afirma que “os termos teatrais cenário, personagem e ação de cena limitam os jogadores à situação teatral” (SPOLIN, 2008, p.47), principalmente quando se trata de crianças em anos iniciais e sem experiência em prática teatral.

Propus, então, que escolhessem duas das narrativas contadas para que fossem mostradas, estabelecendo a possibilidade da encenação, como a terceira e última etapa dessa vivência. Elencamos novamente os pontos que havíamos discutido: Onde (Cenário e/ ou Ambiente), Quem (Personagens), O quê (Ação de Cena).

As narrativas escolhidas possibilitaram a seguinte estruturação de acordo com a observação realizada: Onde (Aniversário na casa de um amigo e Pizzaria), Quem (Um menino e uma família), O quê (Jogar futebol e comer pizza).

Figura 34: Narrativa escrita de Renan e Hadassa – Brincadeira do Detetive

ESCOLA CLASSE 108 SUL

NOME: Renan

DATA: / /

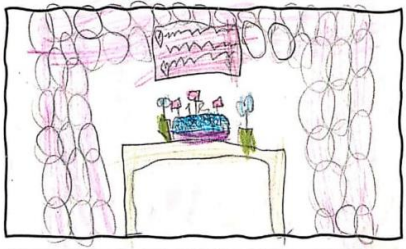
PESQUISA DA SEMANA

Observe atentamente e registre suas impressões sobre:

a) Um lugar:
na aniversário na casa de meu amigo

b) O que estava acontecendo:
o aniversário

c) Quem estava lá? Como eram estas pessoas?
um menino que jogava futebol e andava com a chuteira alta e Bola



ESCOLA CLASSE 108 SUL

NOME: Hadassa

DATA: 22 / 09 / 2020


PESQUISA DA SEMANA

Observe atentamente e registre suas impressões sobre:

a) Um lugar:
Pizzaria la bonata e a hamburgueria

b) O que estava acontecendo:
paizis familia comendo pizza

c) Quem estava lá? Como eram estas pessoas?
eu Hadassa, mamãe, papai, irmãos e tãnci e uma irmã, Subrinha e tiozão



Fonte: Arquivo pessoal.

Após definidos os pontos “Quem”, “Onde” e “O Quê”, de cada uma das observações, dividi a turma em dois grupos e comuniquei que teriam 20 minutos para preparar e apresentar as cenas. As crianças chegaram a se reunir, mas, poucos minutos depois, Luís Renato solicita, em nome dos colegas, que a apresentação fosse feita na próxima aula. Quando questionei sobre o motivo, ele respondeu dizendo: “é porque a gente quer usar roupas diferentes na apresentação”. Renan complementa afirmando: “É tia! Lá na festa a gente tava com roupa de futebol”. Giovanna Lucatelli pede para que eu aceite a proposta e permita que as meninas usem roupas diferentes

também. Na tentativa de avançar um pouco mais naquela situação inesperada, argumentei dizendo que eles não poderiam ficar na escola sem uniforme, mas a saída foi imediata e contra-argumentaram dizendo que colocariam a roupa que trariam de casa somente na hora da apresentação. Combinamos dessa maneira e retornaram ao ensaio.

No dia seguinte, finalizamos a última etapa da vivência de acordo com a solicitação feita por eles. O objetivo quando elaborei a atividade não era, necessariamente, destacar o figurino como elemento principal, mas dentro de um processo de vivência teatral, as oportunidades não podem ser adiadas ou ignoradas, precisam ser apresentadas e ampliadas. Por esse motivo, acredito que a encenação tenha sido bastante satisfatória e que o figurino impulsionou a composição dos personagens e a construção das cenas.

A cena abaixo mostra a observação de Renan na festa de aniversário. Uma criança chutava a bola alto e o outro tentava segurar. Nessa situação, ambos se revezaram e a bola precisou ser imaginária em função do incômodo que as batidas na parede poderiam causar à turma do outro lado.

Figura 35: Luís Renato e Renan chutando a bola – Jogo Cênico.



Fonte: Arquivo pessoal.

A segunda encenação trouxe a observação feita por Hadassa sobre um acontecimento da sua própria vivência: um passeio familiar à pizzaria. A cena abaixo mostra Hadassa ensaiando com Giovanna Salomão e Isabella.

Figura 36: Cena de duas irmãs e a mãe combinando para ir à pizzaria.



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 37: Crianças com figurino escolhido para a encenação.



Fonte: Arquivo pessoal.

No dia anterior, as cenas estavam praticamente prontas, mas, em função da ausência de algumas crianças no dia seguinte, foi necessário que se reorganizassem antes da apresentação e isso acabou gerando um certo desconforto, pois ninguém queria interpretar outro personagem e quem não levou o figurino não se sentiu à vontade para participar da cena. A saída encontrada por eles foi que alguns componentes de um grupo participariam da encenação do outro grupo e, por este motivo, fizeram algumas adaptações, mas o núcleo da narrativa permaneceu. As apresentações foram bastante satisfatórias, gerando interesse como expectadores de participação, pertencimento e responsabilidade em relação ao grupo.

3.2.7 Sétima Vivência Expressiva:

“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).

Propiciar momentos de vivências estéticas dentro desse universo infantil é lançar o quanto antes, em solo fértil, a arte como semente em estado de germinação, pronta para frutificar como experiência do sensível.

As experiências estéticas abarcam outras gamas de conteúdos e transcendem a pedagogia das práticas metódicas e enrijecidas, ainda desenvolvidas em muitas escolas, dando lugar ao sensível, ao sensacional e à oportunidade de encontrar na arte outros significados.

Por outro lado, é justamente na escola que muitas crianças têm, na maioria das vezes, a única oportunidade desse contato com a arte. Cabe ressaltar que essas oportunidades podem despertar processos que estimulam o saber e o fazer como experiência estética, estreitando, assim, o vínculo com a arte.

Destaco com a sétima Vivência Expressiva o recorte de duas experiências estéticas como vetores para oportunidade de ampliação do repertório cultural e do desenvolvimento das habilidades de compreensão e percepção de alguns signos da linguagem teatral.

Comumente chamadas de passeios ou saídas pedagógicas, essas oportunidades abrem um campo que aproxima a criança para esse estado germinativo com a arte, destacando, é claro, a importância do contexto dado pelo professor regente em oportunidades desse porte.

A primeira delas aconteceu em parceria com a Escola de Música de Brasília, por meio de um projeto desenvolvido por eles, chamado Visita Musicada, em agosto de 2019. A opção em participar fica a cargo da escola e, conseqüentemente, do próprio professor da turma. Diante da oportunidade, minha adesão foi imediata, pois seria uma experiência bastante significativa para as crianças e para o processo de pesquisa, agregando a música como signo teatral e elemento estético.

O projeto Visita Musicada visa aproximar e despertar o interesse do estudo da música em crianças da rede pública. A Escola de Música tem apresentações recorrentes e busca trazer a comunidade para dentro da escola, a fim de vivenciar, por meio do ensino da música, aspectos relacionados à socialização, à cultura e ao desenvolvimento cognitivo.

As famílias autorizaram, custearam a despesa com o transporte até o local e apenas uma criança faltou no dia. Boa parte da turma nunca tinha ouvido falar na Escola de Música de Brasília, mesmo sendo muito próxima à escola onde estudam;

uma pequena parte tinha familiaridade com o nome da Escola, mas se juntava à grande maioria que não conhecia o lugar especificamente.

A oportunidade alcançada faria com que, pelo menos, essa realidade fosse alterada, ampliando, assim, o repertório de conhecimento em vários aspectos. Antes de sairmos, conversamos um pouco sobre as preferências musicais de cada um, que variavam entre Pop, Funk, Gospel e Sertanejo, com músicas e artistas da atualidade. O instrumento musical de maior aproximação concreta era o violão, mas também citaram guitarra e bateria, mencionando conhecê-los, por imagem impressa, internet ou televisão. E assim seguimos para nossa Visita Musicada.

Figura 38: Nossa chegada à Escola de Música de Brasília.



Fonte: Arquivo pessoal.

Na chegada, fomos recepcionados por uma servidora da Escola que nos encaminhou ao Teatro de Câmara Maestro Carlos Galvão, espaço reservado para receber as escolas que participariam naquele dia da Visita Musicada.

Figura 39: Crianças aguardando o início da apresentação no Teatro Maestro Carlos Galvão.



Fonte: Arquivo pessoal.

A Visita Musicada contou com a participação de professores músicos da Escola de Música de Brasília. Durante a apresentação do repertório musical selecionado, foram realizados momentos solos com cada um dos instrumentos, nos quais os músicos explicavam sobre a utilização e funcionamento de cada um deles.

Figura 40: Músicos da Escola de Música de Brasília – Visita Musicada.



Fonte: Arquivo pessoal.

Músicos:

Raildo Rato - Saxofone

Ricardo Bap - Guitarra

Genaldo Mendonça - Baixo Elétrico

César Borgato – Bateria

Vocalista - Alisson Takaki

Depois da apresentação, dirigimo-nos para a *Instrumentoteca* da Escola. O contato de perto com os instrumentos causou muita admiração nas crianças da turma, principalmente com o violoncelo.

Figura 41: Instrumentoteca da Escola de Música de Brasília – Visita Musicada.



Fonte: Arquivo pessoal.

Durante a *Visita Musicada*, as crianças também foram informadas sobre os critérios e condições para estudar na referida escola e esse contato imediato com a arte suscita grandes possibilidades de germinação, como uma pequena semente lançada em solo fértil, colocando algo, até então desconhecido, como possibilidade real no percurso dessas crianças.

A segunda interação direta da arte como oportunidade de experiência que destaque dentro dessa *Vivência Expressiva* foi a apreciação do espetáculo “Como Treinar Seu Dragão”, promovido pela Art Way, em outubro de 2019. Diante disso, eu e a coordenadora da escola onde atuo entramos em contato com o promotor do espetáculo para averiguar a possibilidade das crianças, após o espetáculo, visitarem o cenário e conversarem com os atores envolvidos. O retorno, via telefone, foi positivo e preparamo-nos para esse contato mais próximo com os elementos teatrais.

As famílias autorizaram e custearam as despesas com ingresso e transporte ao Teatro Águas Claras, na cidade de Taguatinga -DF, onde o espetáculo foi exibido. No dia, apenas uma criança faltou e todas elas já haviam apreciado atividades como essa, sempre promovidas pela escola. A novidade dessa vez consistia justamente no

momento diferenciado que experienciariam: visitar o espaço cênico e conversar com os atores do espetáculo.

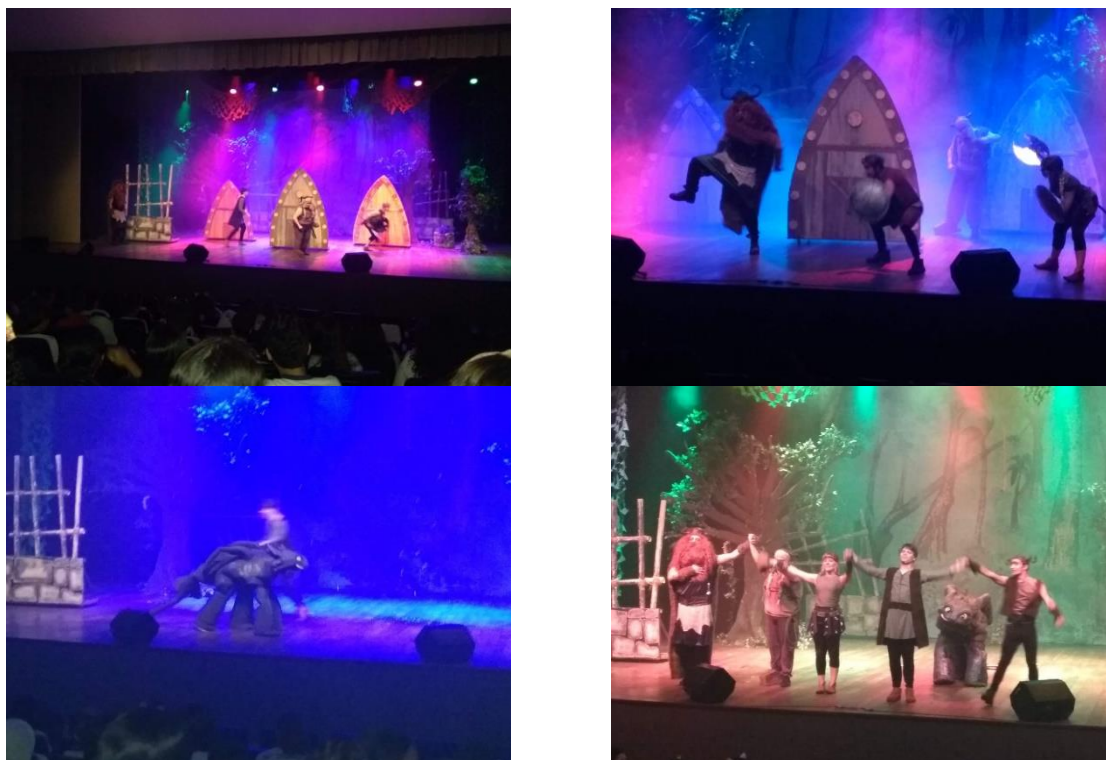
Figura 42: Crianças aguardando o início do espetáculo no Teatro Águas Claras.



Fonte: Arquivo pessoal.

Após a escolha dos lugares, as crianças mostravam-se ansiosas para o início do espetáculo, juntando-se às vozes das crianças de outras escolas por meio da frase ritmada e repetida: “Começa, começa, começa.”. De fato, esperamos mais que o habitual, mas finalmente anunciaram o início do espetáculo.

Figura 43: Cenas do espetáculo “Como Treinar Seu Dragão”.



Fonte: Arquivo pessoal.

Após a apresentação, conversei com o promotor sobre a atividade com a minha turma acordada para depois do espetáculo. A resposta, infelizmente, deixou-me muito frustrada, pois fui informada que, por causa do atraso de uma escola, o início do espetáculo sofreu um atraso significativo e os atores precisariam se preparar para a próxima sessão, que aconteceria ainda no período da manhã. Por isso, a conversa com as crianças não teria como acontecer e a visita no cenário precisaria ser breve.

Figura 44: Crianças ocupando o palco após o espetáculo.



Fonte: Arquivo pessoal.

Em todo caso, fomos acompanhados por um ator do espetáculo que respondeu a algumas perguntas das crianças, relacionadas principalmente ao figurino, ao cenário e ao personagem Dragão.

Figura 45: Conversa com ator e visita ao espaço cênico.



Fonte: Arquivo pessoal.

As crianças transitaram pelo cenário observando detalhes e tocando em alguns elementos cenográficos da apresentação.

Figura 46: Elementos cenográficos do espetáculo.



Fonte: Arquivo pessoal.

De volta à escola, as crianças avaliaram como “o teatro mais legal de todos”, em função da oportunidade de subir ao palco, conhecer o espaço cênico e conversar com um ator. Essa vivência foi realmente a primeira experiência para todas as crianças da turma. Lamentaram não terem conversado com o Dragão para descobrir

se havia alguém dentro dele. No meio da conversa, Miguel afirma com convicção que “ele era uma pessoa com roupa de dragão e tinha que andar igual dragão também”.

Como pesquisadora, queria ter acompanhado as perguntas das crianças direcionadas aos atores, observado as falas, compreensões e dúvidas frente aos elementos teatrais presentes na montagem do espetáculo. Diante do tal acontecimento, que acabou mudando a rota do planejamento, resta considerar que a oportunidade é sempre válida e que o resultado sempre vai existir, mesmo frente ao inesperado, compreendendo, inclusive, que mesmo atribuídos ao mesmo ponto, os objetivos podem ser bem diferentes, e, especificamente nesse caso, um buscava por meio do espetáculo um alinhamento com a Pedagogia Teatral e o outro tentava conciliar e cumprir os horários dentro de acordos comerciais firmados.

3.2.8 Oitava Vivência Expressiva

“Conduzir nosso olhar pelo campo pedagógico teatral significa traçar diálogos entre educadores e artistas, percebendo seus pontos de intersecção na construção do fenômeno teatral e sua assimilação pelas instituições formadoras.” (Narciso Telles)

A escola tende a ser, naturalmente, uma instituição formadora de um olhar sensível em relação à arte. Diversas linguagens dialogam constantemente com vários aspectos vinculados aos saberes e fazeres teatrais, evidenciando o campo pedagógico teatral.

Os educadores precisam perceber e valorizar as oportunidades a fim de despertar, cada vez mais, o interesse para o desenvolvimento da construção teatral, seja por meio das atividades contextualizadas nos livros didáticos, por meio da articulação das matrizes curriculares propostas no Currículo ou por meio dos objetivos de aprendizagem a serem vivenciados pelos estudantes. No entanto, para que o olhar seja conduzido pelo campo teatral, torna-se imprescindível a organização do trabalho pedagógico da escola e conseqüentemente dos educadores.

Com base nesse contexto, apresento a oitava Vivência Expressiva que traz a prática de uma atividade pedagógica, como proposta em outra linguagem, alinhada concomitantemente ao percurso acumulativo vinculado ao fazer e saber teatrais.

A aula iniciou-se com o alongamento, sendo realizados movimentos nos planos alto e baixo. Como ficaríamos bastante tempo trabalhando em sala, propus que fizéssemos o aquecimento fora desse ambiente, o que para as crianças é sempre

muito prazeroso. Para contemplar esse momento, realizamos Jogo “Chicotinho Queimado” (Fichário A-96), também muito praticado pelas crianças de forma tradicional. Os jogadores devem sentar-se em círculos e um deles é escolhido para dar voltas em torno dos colegas e deverá deixar atrás de algum deles, um objeto, o que é indicado pelo ritmo acelerado das palmas. O jogador que estiver com o objeto atrás dele tem como objetivo, alcançar o outro jogador antes que ele se sente em seu lugar. Caso seja alcançado, o objeto é devolvido e será feita uma nova tentativa.

As crianças apreciam esse formato de jogo e principalmente quando pode ser realizado fora da sala de aula, pois o espaço é mais aberto e apropriado para as habilidades específicas, como correr, fazer barulho de forma entusiasmada e bater palmas. Como a turma é pequena, acordamos que não repetiríamos os jogadores que, em algum momento, tivessem ficado com o objeto (flanela), a fim de que todos pudessem participar. Acabou se estendendo um pouco, mas todos participaram. Na sequência, foram ao banheiro e retornamos para a sala

A Vivência do dia esteve vinculada ao planejamento da semana e, especificamente, às atividades propostas no livro didático de Língua Portuguesa (ÁPIS, ed. Ática, 2017, p. 176, 177, 180 e 190). A partir da leitura do conto “A galinha Ruiva” (William J. Bennett), o próprio livro traz como proposta de atividade elementos do texto teatral, confecção dos personagens, fantoches feito com varetas e a encenação. Dividi a turma em dois grupos, um com sete crianças e o outro com seis. Apenas uma aluna faltou nesse dia. Seguimos a proposta da atividade e distribuimos os personagens e um narrador em cada grupo: galinha, cão, gato, peru e porquinho.

O primeiro desafio foi dialogar sobre a importância de termos em cada grupo todos os personagens e um narrador, pois a maioria das meninas queria interpretar a galinha, considerando que os meninos é quem deveriam interpretar os outros animais. Perguntei ao grupo, formado só por meninas: “então como vocês farão para encenar, já que no grupo de vocês só tem meninas? Todas vocês vão interpretar a galinha?” Pedi para que pensassem sobre como iriam fazer e que depois me comunicassem. Algum tempo depois, Luiza me chama e diz que haviam escolhido os personagens. O critério utilizado, segundo o grupo, foi o seguinte: quem não queria apresentar, seria o narrador; a escolha do bicho foi de acordo com a estima de cada um por eles, como gato e cachorro, ou pela facilidade em desenhar determinados personagens, como a aluna Isabel que ficou com o personagem peru porque, segundo elas, era a única que conseguia desenhá-lo.

Figura 47: Grupos 1 e 2 – Confeccionando os fantoches de vara – A Galinha Ruiva



Fonte: Arquivo pessoal.

Quando os personagens ficaram prontos, fizemos um ensaio geral com cada um dos grupos e, em seguida, tiveram mais 20 minutos para finalizar os ajustes antes da apresentação. Pediram para fazer o ensaio fora da sala de aula e eu acabei concordando. Algum tempo depois, Miguel entra muito irritado na sala, vai até seu lugar e rasga o Diário de Bordo, o que me deixou muito triste. Foram perdidos desenhos, registros, observações sobre as nossas Vivências Expressivas, desde a visita à Biblioteca da Quadra, quando ganharam o caderninho e combinamos a maneira como iríamos utilizá-lo.

Figura 48: Diário de Bordo do Miguel recolhido da lixeira.



Fonte: Arquivo pessoal.

Chamei a turma de volta e fomos conversar sobre o acontecido. O motivo de tamanha irritação havia sido em função do Renan ter visto o Miguel deslizando no chão do pátio na hora do ensaio e mencionou que ele era o porco da história, justamente porque vivia todo sujo. As outras crianças começaram a rir da situação e isso o deixou com muita raiva.

Os conflitos entre os pares são normalmente uma questão recorrente nas séries iniciais. No entanto, é imprescindível que as escolas estejam preparadas para a mediação desses acontecimentos. Percebo que, em muitas instituições, essa intervenção ainda se firma na prática da advertência escrita e da suspensão.

Conversamos sobre o que havia acontecido e o julgamento ou conclusões feitas a partir de percepções individuais, sem se preocupar com como a outra pessoa pode sentir-se afetada. Avaliar e definir pessoas e situações dessa forma pode não ser a melhor saída. Chegamos à conclusão de que as pessoas são diferentes em vários aspectos: expressão, comportamentos, reação. Combinamos um exercício para ser feito todos os dias: colocar-nos no lugar do outro, sempre, como forma de compreender as pessoas por meio das suas singularidades e subjetividades.

Acredito que as ações desenvolvidas sobre mediação de conflitos também podem ser momentos de aprendizagem. A conversa com as crianças não deve ser entendida como uma solução para os momentos conflitantes, nem tão pouco como uma prática que resolverá imediatamente questões desse porte. Não preciso me comprometer com o todo, mas com uma pequena parcela que me cabe como educadora com formação em arte, alinhando a teoria do desenvolvimento da sensibilidade à minha prática.

Em virtude da conversa com as crianças, as encenações foram realizadas no dia seguinte. Para que se sentissem mais seguros, fizemos um ensaio geral novamente e precisei fazer a narração em um dos grupos, pois o aluno Omar faltou. De maneira geral a experiência foi bastante válida e eles se sentiram muito tranquilos na hora da apresentação, ajudando, quando necessário, na entrada da fala específica dos personagens, demonstrando familiaridade com o texto de forma geral.

Figura 49: Apresentação com Fantoches de Vara



Fonte: Arquivo pessoal.

Dentro desta mesma estratégia pedagógica em contextualizar as atividades propostas às práticas das narrativas teatrais, compartilho a vivência realizada como reflexão em razão da Semana da Consciência Negra. Na oportunidade, contei para as crianças uma história conhecida como “A lenda das Abayomis”.

Figura 50: Boneca Abayomi



Fonte: Internet.

Quando os negros vieram da África para o Brasil como escravizados, atravessaram o oceano atlântico numa viagem muito difícil a bordo dos tumbeiros, navios de pequeno porte que realizavam o transporte dos escravizados. As crianças choravam assustadas, porque viam a dor e o desespero dos adultos. As mães negras, então, para acalantar suas crianças, rasgavam tiras de pano de suas saias e faziam bonecas confeccionadas por tranças ou nós, que serviam como amuleto de proteção

para as crianças brincarem. As bonecas, símbolo de resistência, ficaram conhecidas como Abayomi, termo que significa “Encontro precioso”, em iorubá, uma das maiores etnias do continente africano, cuja população habita parte de Nigéria, Benin, Togo e Costa do Marfim. A lenda ressalta que quando você dá uma boneca Abayomi para alguém, você está oferecendo o que tem de melhor para essa pessoa.

A história da boneca gerou momentos de reflexão na turma sobre a cultura quilombola e as condições nas quais os povos escravizados foram trazidos da África para o Brasil. Após contar a história, pontuamos questões relacionadas à cultura africana, como festas, costumes, tradições e vocabulário, contextualizando o momento oportuno com a consolidação da alfabetização e a construção das narrativas a partir do presente contexto.

As crianças confeccionaram as bonecas utilizando retalhos de tecido preto para o corpo e colorido para as roupas e os turbantes. A finalização foi bastante simples, pois o formato da boneca é alcançado com os nós nas pontas das extremidades e o acabamento com a roupa colorida. Em seu rosto, propositalmente, não há demarcação de boca, nariz e olhos para favorecer o reconhecimento das múltiplas etnias africanas e, assim, estabelecer comunicação subjetiva. Ensinar o modo de confeccionar a boneca e a sua história promoveu laços de aproximação e reflexões históricas, fortalecendo o substrato dos povos afro-brasileiros.

Figura 51: Confeção da Boneca Abayomi.



Fonte: Arquivo pessoal.

Após a confecção das bonecas, as crianças tiveram um tempo para brincar de forma espontânea e aos poucos começaram a interagir, a manipular as bonecas e a criar suas narrativas.

Figura 52: Construindo narrativas com as Bonecas Abayomis.



Fonte: Arquivo pessoal.

Em seguida, pedi que formassem 3 grupos da maneira que quisessem e que, a partir dali, deveriam criar uma história com as bonecas e apresentar para a turma. Reuniram-se e o ensaio de 30 minutos foi feito dentro da própria sala de aula.

O grupo formado por Miguel, Luís e Renan foi o primeiro a se apresentar. Solicitaram essa ordem em função do Miguel precisar sair mais cedo. Omar participou da confecção da boneca, mas não quis se apresentar. A narrativa trazia como título “Os karatecas profissionais” e contava a história de três lutadores que foram convocados para disputar um campeonato no Japão. A luta estava sendo televisionada. Dois atletas lutavam e os próprios componentes do grupo, na hora da apresentação, determinavam quem deveria sair para que o outro atleta pudesse entrar na disputa. A narrativa foi desenvolvida enquanto os fatos foram acontecendo. O grupo manifestou o desejo de realizar a apresentação utilizando uma cadeira como representação do tatame, mas, ao mesmo tempo, representava o palco e Miguel disse que ficaria atrás da cadeira porque queria que apenas o lutador dele aparecesse. As bonecas deixam de ter necessariamente o gênero feminino e se apresentam como lutadores do gênero masculino. Os karatecas continuaram se enfrentando por um bom tempo e, quando o pai do Miguel chegou para buscá-lo, eles encerraram a luta e disseram que houve um empate.

Figura 53: Construindo narrativas com as Bonecas Abayomis.



Fonte: Arquivo pessoal.

O grupo formado por Anna Beatryz, Hadassa, Isabel e Luiza trouxe uma história, cujo título era “Baobá enfrentando Zumbis”. A história iniciou-se com as Abayomis brincando embaixo do Baobá na Floresta do Atlântico, quando, de repente, aparecem dois zumbis querendo pegá-las. O Baobá se transformou em gente e começou a lutar com eles que, por fim, saíram correndo pela Bélgica, Paris e Japão. Foi interessante perceber que as palavras Baobá e Zumbi foram contextualizadas por meio de histórias, em função da Semana da Consciência Negra. Já a palavra Atlântico havia sido mencionada na história da Abayomi e a palavra Japão foi inserida no contexto da narrativa de forma improvisada, utilizando o país mencionado na encenação do grupo anterior. No início da história, o grupo utilizou momentos de manipulação das bonecas e durante o desenvolvimento surgiram os zumbis e o Baobá se transformou em figura humana.

Figura 54: Início da história com manipulação das bonecas.



Fonte: Arquivo pessoal.

Nesse momento, as bonecas saíram de cena permanecendo as crianças interpretando os personagens da história e a narradora, responsável por iniciar e finalizar a narrativa. Na cena, um dos Zumbis vai em direção às crianças que estão assistindo, interagindo com elas, causando uma reação de euforia.

Figura 55: Personagens Baobá e Zumbis se enfrentando.



Fonte: Arquivo pessoal.

O último grupo, formado por Ana Beatriz, Giovanna Lucatelli, Fernanda e Giovanna Salomão, contou a história “As amigas de Abayomi” e trouxe uma narrativa bem próxima da realidade cotidiana das crianças do grupo. A história enfatizava um grupo de amigas brincando embaixo do prédio onde moravam, quando Abayomi se

aproxima e pergunta se pode brincar com elas. A resposta é afirmativa deixando Abayomi bastante feliz. Cada uma das personagens escolhe uma brincadeira que é realizada por meio da representação imediatamente. Escolhem brincar de “corre cutia”, “pique-pega”, “roda: atirei o pau no gato” e, por último, uma delas sugere brincar com o seu cachorrinho, representado por um brinquedo de uma das alunas. Abayomi diz que precisa ir embora porque vai se arrumar para ir à escola. Todas se despedem com abraços e a história termina. O grupo também estabeleceu uma mesa como espaço central para a apresentação. A narrativa apresentou uma sequência lógica de ideias e fatos.

Figura 56: Apresentação da narrativa “As amigas de Abayomi”.



Fonte: Arquivo pessoal.

A Vivência trouxe momentos que evidenciam crescimento no processo da construção das narrativas e da apropriação dos elementos teatrais. Favorecer momentos diversificados em condições diferenciadas que contemplem atuação e observação coloca a criança em situação constante de formação e crescimento, apresentando-se como participante atuante e espectador participante. Essa condição alinha a relação existente dos processos da experiência às possibilidades concretas de aproximação dos saberes e fazeres teatrais.

3.2.9 Nona Vivência Expressiva

“A criança naturalmente dá vida a tudo que toca. Relaciona-se igualmente com o mundo vegetal, mineral, animal ou material. Anima objetos e se comunica com a natureza. Fala com as plantas e com as árvores [...] conversa com o vento e com as nuvens. É naturalmente animista. É como se o seu pensamento, ou a sua consciência, estivesse ainda ligada a uma vida

anterior, mas à medida em que vai atingindo a idade da razão, vai dela se afastando” (Amaral).

Sendo a escola um espaço de acolhimento de crianças com suas características e especificidades naturais, pode-se considerar que esse mesmo espaço precisa encontrar meios para desenvolver, estimular e ampliar esse potencial genuíno dos sujeitos envolvidos, valorizando todos os aspectos possíveis vinculados à Arte, priorizando cada vez mais uma aproximação, e não um distanciamento, dessa característica natural que a criança apresenta em dar vida a tudo que toca.

Dentro das Escolas Classes, a responsabilidade pedagógica com os conteúdos propostos de todos os componentes curriculares de cada ano em questão fica sob a responsabilidade de um único professor ou professora regente. Percebo, com base na experiência de 26 anos atuando como educadora, que ainda existe uma grande preocupação em “vencer” os conteúdos que passam imediatamente por uma avaliação formal, assim como também percebo que as crianças demonstram, dentro do espaço escolar, muito mais interesse e satisfação quando a referência curricular são as atividades em Arte.

Dentro desse contexto, a experiência narrativa vivenciada com os bonecos acabou desencadeando o desejo de cada criança de confeccionar seu próprio boneco ou boneca. A proposta inicial trazia algumas dificuldades, que variavam desde a própria confecção ao tempo necessário para essa produção. Considerando que estávamos no final do mês de novembro e, como professora regente daquela turma, precisaria finalizar questões pedagógicas relacionadas ao encerramento do bimestre, substituímos a proposta inicial pela confecção de fantoches de meias. Dessa forma, a nona Vivência Expressiva foi resultado de uma solicitação feita pelas próprias crianças.

O início da aula aconteceu com o pedido de uma das crianças para que o alongamento fosse orientado por cada uma delas, o que conseqüentemente foi aceito por mim e pelas outras crianças. Realizamos a atividade com propostas de movimentos individuais realizadas coletivamente. O fato de ser responsável por executar um movimento para o grupo colocou as crianças em estado de maior atenção ao que estava sendo realizado.

Como atividade de aquecimento, realizamos o Jogo Cooperativo “Ponte Móvel” (CORREIA, 2010, p.69). Como recurso material, o jogo sugere folhas de jornal

ou bambolê, mas foram substituídos por pedaços de folha de papel pardo. Após organizar o grupo e determinar o espaço onde acontecerá o jogo, as folhas (ou bambolês) devem ser distribuídas, deixando uma das crianças sem nada. O professor deve encenar uma história, na qual todos devem atravessar o “penhasco”, construindo juntos uma “ponte”. Ninguém pode ficar só ou cair da “ponte”. Cada folha representa um “pedaço da ponte”, que por ser móvel ou levado junto com os alunos. As crianças devem atravessar o espaço do jogo partindo de onde o professor determinou até o lugar de chegada. Todos os jogadores devem chegar ao outro lado do penhasco levando seu pedaço de ponte, não sendo permitido arrastar ou chutá-lo. Diminuir o número de “pedaços de ponte” é uma sugestão apresentada no jogo.

Figura 57: Jogadores com os “pedaços” da ponte.



Fonte: Arquivo pessoal.

Inicialmente, percebi que o espaço a ser utilizado para o jogo proposto deveria ser fora da sala de aula, mas o pátio da escola estava sendo ocupado. A falta de espaço adequado dificultou, em parte, a realização do jogo, pois não consegui estabelecer o ponto específico para saída, com distância suficiente para a travessia, até o ponto de chegada. O percurso ficou muito reduzido.

Pensando em ganhar mais espaço, adaptei o jogo e fiz duas filas, com o mesmo objetivo proposto no jogo.

Figura 58: Adaptação do jogo “Ponte Móvel”, dividido em duas filas.



Fonte: Arquivo pessoal.

De fato, ganhamos um pouco mais de espaço para realização da travessia, mas essa divisão acabou gerando uma competição entre os jogadores das filas opostas, fugindo totalmente da proposta do Jogo Cooperativo.

Os jogadores cooperavam entre si, mas criou-se uma disputa com o outro grupo, para tentar chegar ao outro lado do penhasco, enquanto o objetivo era que cooperassem para que todos os jogadores conseguissem chegar ao ponto determinado.

Figura 59: Jogadores finalizando a travessia do “penhasco”.



Fonte: Arquivo pessoal.

Foi preciso retomar o objetivo do jogo, enfatizando a importância da cooperação para que todos chegassem ao final, mesmo estando em grupos separados.

A segunda tentativa foi mais alinhada à proposta, pois quando o primeiro grupo chegou ao seu destino, os componentes do grupo passaram a auxiliar as crianças da outra fila, com dicas e sugestões para finalizar o percurso do jogo.

Na sequência, iniciamos a confecção dos fantoches de meia, como parte prática da Vivência. As crianças trouxeram, previamente, o material a ser utilizado como meias, lã, botões, tecidos, lantejoulas, fitas, palha de aço, entre outros.

Figura 60: Confeção dos Fantoches de Meia



Fonte: Arquivo pessoal.

Disponibilizei algumas imagens impressas como sugestão de modelos e ideias, a fim de auxiliar na confecção dos fantoches. A proposta foi muito bem aceita pelas crianças, que utilizaram o material visual no intuito de alinhar ideias, não de copiar o modelo apresentado.

Figura 61: Crianças apreciando as imagens impressas dos fantoches.



Fonte: Arquivo pessoal.

A finalização do processo de confecção dos fantoches foi muito significativa para as crianças, trazendo um sentimento de potencialidade, no sentido de tornar real, algo no campo da possibilidade.

A experiência vivida por meio da confecção, e posteriormente pela manipulação dos fantoches, é algo que se aproxima substancialmente dos elementos teatrais e dos processos narrativos criativos.

Figura 62: Crianças com os fantoches confeccionados.



Fonte: Arquivo pessoal.

Ao término da atividade, os fantoches foram guardados e, no dia seguinte, as crianças perguntaram se poderiam brincar com eles. Mais uma vez, percebi que seria necessária uma pequena mudança na rota pedagógica, deixando a criação e a apresentação das narrativas para um outro momento. Enquanto brincavam de forma espontânea, eu observava a maneira como acrescentavam elementos apresentados e desenvolvidos em nossas Vivências, como delimitação do espaço cênico e a momento de entrar em cena com os fantoches. As narrativas apresentavam-se em alguns momentos de forma improvisada e em outros de forma mais estruturada, seguindo um roteiro, associando o contexto de suas vidas cotidianas à vida dos fantoches.

Foi interessante perceber que mesmo sem uma orientação direta que levasse ao formato de uma apresentação, as crianças estavam demonstrando conhecimentos e práticas vivenciadas nesse percurso da experiência teatral.

3.2.10 Décima Vivência Expressiva:

“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 ao 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).

As experiências vivenciadas pelas crianças durante esse percurso podem ser consideradas como um contato inicial e possível apreensão de algumas noções referentes aos signos teatrais. No decorrer da pesquisa, a sala de aula tornou-se espaço de conhecimento, descobertas e aplicação dessas noções, tão importantes de serem apresentadas às crianças dessa faixa etária.

A prática teatral na escola, realizada de maneira processual e contínua, além de contemplar aspectos relacionados aos saberes e fazeres teatrais, possibilita e amplia o desenvolvimento de habilidades estruturadoras na formação dos sujeitos envolvidos, projetando os resultados dessas vivências à aplicação em contextos culturais e sociais do seu cotidiano de maneira significativa.

A décima, e última, Vivência Expressiva apresenta-se como produto resultante de um processo contínuo e planejado até aqui. Foi também para mim. Embora não tivéssemos um espetáculo para apresentar, cada espaço conquistado, cada vivência realizada, cada oportunidade de contato com um elemento teatral

distinto, ou mesmo os jogos e as atividades realizadas, eram por si só o próprio produto apresentado. E com essa consciência, seguimos para o último encontro.

A aula iniciou com uma proposta de alongamento onde cada criança sugeriu um exercício diferente, estimulando movimentos dos membros superiores, inferiores e quadril. As primeiras crianças tiveram mais facilidade ao apresentar a sugestão do exercício, enquanto as últimas necessitaram criar movimentos diferenciados, e alguns com certo grau de complexidade, no intuito de não repetir o que já havia sido sugerido. O nível de envolvimento estava mais aprofundado, amadurecido, pois, em atividades semelhantes realizadas anteriormente, a saída seria repetir um movimento realizado por outro jogador, e, naquele momento, a solução esteve em diversificar ou ampliar o movimento proposto. Em alguns desses exercícios, precisei intervir dizendo que não precisariam fazê-lo se não se sentissem confortáveis.

Figura 63: Crianças realizando alongamento proposto por elas.



Fonte: Arquivo pessoal.

Na sequência, aproveitei o espaço mais amplo do pátio e seguimos com o Jogo Teatral “Espelho” (Fichário A-15), realizado outras vezes. Ocuparam planos alto, médio e baixo para realização do Jogo. Os movimentos apresentaram-se menos

vinculados a imitação e mais expressivos. Os jogadores demonstraram maior concentração e foco na realização do jogo.

Figura 64: Crianças no Jogo do Espelho.



Fonte: Arquivo pessoal.

Muitas práticas realizadas dentro da rotina da sala de aula e das nossas Vivências Expressivas foram realizadas pelas crianças sem que eu precisasse orientá-las. Um desses momentos foi o abraço coletivo ao término da atividade de aquecimento.

Figura 65: Abraço coletivo ao término do Jogo do Espelho.



Fonte: Arquivo pessoal.

Para a nossa última Vivência Expressiva, a proposta de atividade foi dividida em dois momentos: construção coletiva de uma narrativa com os bonecos Gaby e Matheus e a apresentação cênica da história.

A turma foi dividida em três grupos e tiveram 45 minutos para construir de forma coletiva e registrar o texto.

O primeiro grupo, formado por Ana Beatriz, Jéssica, Hadassa e Anna Beatryz, apresentou a narrativa “As aventuras de Gaby e Matheus”. A história descreve um

passeio no parquinho realizado por Gaby e Matheus. Eles se divertem em vários brinquedos, depois vão à sorveteria e seguem para casa onde jantam e vão dormir. No dia seguinte, acordam, tomam café e seguem para a escola.

A narrativa apresentada descrevia vários aspectos da vida cotidiana das crianças. O grupo pediu para que fossem colocadas duas mesas em cima da mesa do professor. O motivo destacado para tanto foi “pra história ficar mais legal” (Jéssica), “e porque também o nosso grupo queria fazer um fantoche” (Ana Beatriz).

As alunas Ana Beatriz Pereira e Anna Beatryz Raulino manusearam os fantoches, Jéssica participou da construção da narrativa, mas não encenou, e Hadassa participou como narradora. A cena com os bonecos aconteceu praticamente apenas no início, pois foi perdendo a relação entre o texto e a encenação, finalizando, do meio para o final da história, apenas com a narração.

Figura 66: Construção e apresentação da narrativa “As aventuras de Gaby e Matheus”.



Fonte: Arquivo pessoal.

O segundo grupo, formado por Miguel, Luís, Renan e Luíza, apresentou a narrativa “O Natal de Matheus”. A história inicia com “Era uma vez” e conta que Matheus gostava muito de jogar bola, mas sua irmã, Gaby, acabou furando-a. Os irmãos resolvem pedir uma bola de presente de Natal, mas, como estava demorando muito para chegar, eles decidem ir atrás do Papai Noel. Porém, como havia muitas crianças no local, eles voltam para casa, onde se deparam com vários presentes, inclusive a bola.

A história do grupo também apresenta vários aspectos cotidianos das crianças, como a preferência por alguns brinquedos e a proximidade do Natal. Também solicitaram as mesas menores sobre a mesa da professora “para fazer que nem um fantoche, porque aí as pessoas não vão perceber que a gente tá

movimentando os personagens” (Luiza). Sobre a estrutura criada para apresentar a atividade, o grupo informou inicialmente que pensou na história e criou o título, e que os componentes ajudaram a escrever, havendo colaboração de todos. Recorreram ao gibi como recurso na construção da narrativa e fizeram relação, utilizando o nome figurino para a roupa que escolheram para a apresentação do boneco.

Renan e Luíza manipularam os fantoches, Miguel participou discretamente do momento oral e da organização de alguns elementos que apareceram na cena e Luís Renato ficou responsável pela narração. O grupo conseguiu manter, até o final, a relação entre o texto narrado e a encenação.

Figura 67: Construção e apresentação da narrativa “O Natal de Matheus”.



Fonte: Arquivo pessoal.

O terceiro e último grupo, formado por Fernanda, Giovanna Lucatelli, Isabel e Giovanna Salomão, inicia a história com Gaby pedindo que Matheus ligue para o iFood e peça uma comida. O entregador chega disfarçado de dragão, mas logo eles percebem. Algum tempo depois eles veem novamente um dragão do lado de fora da casa e imaginam ser novamente o entregador. No entanto, era um dragão de verdade que invade a casa de Gaby e Matheus, que acabam lutando com o dragão e conseguem neutralizá-lo. Para evitar que sejam atacados novamente, eles decoram qual é o dragão de verdade e viveram felizes para sempre.

A história criada pelo do grupo traz mais uma vez elementos que se estabelecem na vida cotidiana, como a entrega de comida, e outros do imaginário e da literatura infantil, como a figura do dragão e a expressão “viveram felizes para sempre”. Ao contrário dos grupos anteriores, este pediu apenas a mesa grande para delimitar o espaço da casa (cenário). A estrutura para a encenação foi realizada com

a manipulação direta dos bonecos, que contracenaram com os personagens do dragão e do entregador de pizza.

As alunas Isabel e Fernanda manipularam os bonecos, Giovanna Salomão interpretou o entregador de comida e Giovanna Lucatelli fez o primeiro momento da narração, pois no segundo interpretou o dragão e Giovanna Salomão finalizou como narradora. O grupo conseguiu intercalar, até um certo momento, atuação e narração. Na sequência, acabaram perdendo esse recurso e precisei intervir para que finalizassem, pois mantiveram muito tempo na cena em que o dragão tentava entrar na casa, invade e luta com Gaby e Matheus.

Figura 68: Construção e apresentação da narrativa “Gaby e Matheus enfrentando o dragão”.



Fonte: Arquivo pessoal.

O aluno Omar participou do alongamento e do Jogo do Espelho com muita tranquilidade, mas não quis participar dos momentos da construção das narrativas nem da apresentação, já que esta lhe causava sempre muito desconforto.

Principalmente em relação à encenação, tentei deixar que as crianças ocupassem o lugar mais confortável dentro do que foi proposto nas atividades. Dessa forma, em comum acordo com seus pares, definiram como e quem ocuparia cada um desses lugares, assim como o modo pelo qual o trabalho seria delineado.

As narrativas construídas por cada grupo foram transformadas em cenas com a inclusão de alguns elementos pertencentes ao repertório cotidiano das crianças e outros com elementos experienciados no percurso realizado a partir das Vivências Expressivas.

O percurso é o próprio resultado da experiência vivenciada por cada criança participante. Elementos e situações direcionadas aos saberes e fazeres teatrais vão lentamente se delineando a partir do momento em que o sujeito se lança para o próprio

fazer, ouvir, observar e refletir de forma coletiva sobre o que foi proposto, visto e realizado.

A semente é lançada e as crianças nessa faixa etária são como solo fértil que vão despertando, germinando, desabrochando, frutificando... Cada uma a seu tempo e à sua maneira: sem pressa. O semeador precisa acreditar, encantar-se pelo que faz, cuidar e maravilhar-se com cada fase apresentada daquelas que já não são mais apenas sementes. O trabalho do semeador requer cuidado, atenção, observação. O trabalho do semeador necessita organização e planejamento, a fim de estabelecer um processo que contemple, cuidadosamente, as etapas que vão desde o plantio até a colheita.

3.3 Organização do trabalho pedagógico do professor pesquisador

A sala de aula, assim como a organização do trabalho pedagógico do professor, é parte de uma pirâmide educacional e deve apresentar-se em consonância com os documentos norteadores e os pressupostos teóricos que alicerçam a prática pedagógica.

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, em seu Projeto Político Pedagógico – Professor Carlos Mota, estabelece como missão:

Proporcionar uma educação pública, gratuita e democrática, voltada à formação integral do ser humano para que possa atuar como agente de construção científica, cultural e política da sociedade, assegurando a universalização do acesso à escola e da permanência com êxito no decorrer do percurso escolar de todos os estudantes (P.P.P CARLOS MOTA, 2012, p. 75).

Um documento deve ser base integradora para a formulação de outros documentos que norteiam e direcionam o trabalho pedagógico em âmbitos mais específicos. De acordo com as Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º Ciclo, de 2014, “a Organização do Trabalho Pedagógico pressupõe ação da escola com vistas à elaboração, implementação e avaliação constantes do Projeto Político-Pedagógico (PPP) nos diversos espaços e tempos, incluindo a coordenação pedagógica”.

O documento ainda ressalta a proposta de educação emancipatória, com vistas a superar contradições sociais, democratização dos saberes e a participação de todos, desde sua própria implementação. Nesse contexto, essas Diretrizes

sinalizam a Organização do Trabalho Pedagógico, considerando a amplitude do planejamento da escola, e conseqüentemente, da aula, que na minha percepção de educadora, constitui-se como alicerce da Pirâmide educacional.

Assim, destaco que o Projeto “Meu Amiguinho Visitante”, espinha dorsal para o desenvolvimento metodológico das Vivências Expressivas, mencionado no capítulo 2 dessa pesquisa, encontra-se registrado no Plano de Ação do 2º ano, no Projeto Político Pedagógico da Escola Classe 108 Sul dos anos de 2018 e 2019. A atividade pedagógica está vinculada aos documentos norteadores e, especificamente, ao Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal, com fundamentação nos Eixos Integradores: Alfabetização/ Letramentos/ Ludicidade/ Linguagens – Arte.

Como tal, as Vivências Expressivas foram pensadas e planejadas de acordo com o que preconiza o Currículo. No entanto, a organização da estrutura proposta para cada vivência esteve em diálogo constante com outras áreas de conhecimento, o que pode sugerir possibilidades menos fragmentadas para o ensino de artes às crianças nessa idade, haja vista que muitos objetivos e conteúdos de outras linguagens se relacionam, complementando e enriquecendo os saberes e fazeres teatrais.

Destaco como práticas pertencentes à outras linguagens e que foram desenvolvidas nas Vivências Expressivas: a roda de conversa, os relatos espontâneos, o reconto de histórias por meio de oralidade, o gosto pela leitura e pelas artes por meio da literatura, os elementos que compõem a narrativa “Quem?”, “Onde?” e “O Quê?”, a produção de textos escritos: coletiva e individualmente, a apreciação musical, o perceber e respeitar as diversidades socioculturais, o compreender o sentido de alteridade, o selecionar e compreender o significado de objetos pessoais e da família como fontes de memória e história, o entender, o propor e respeitar regras nos lugares de vivência, o participar de jogos e brincadeiras promovendo vínculo afetivo, o respeito mútuo e a solidariedade.

A organização do trabalho pedagógico está diretamente vinculada ao suporte necessário para que as ações pedagógicas previstas possam ser realizadas. Dentro desse recorte, encontram-se os documentos oficiais que amparam e direcionam a prática do professor, a condução da equipe pedagógica e da gestão escolar, a elaboração do Projeto Político Pedagógico concernente às especificidades da comunidade escolar, da escola e da própria sala de aula, contemplando, de forma geral, toda a estrutura do trabalho pedagógico.

Vale ressaltar que o objetivo de toda essa organização deve ser desenvolvido para o alcance de uma estruturação que possa repercutir dentro do espaço micro (sala de aula) ou no espaço macro (externa ao ambiente escolar), podendo-se expandir do micro para o macro. Essa dinâmica também pode ser revertida: uma questão externa pode contribuir significativamente dentro da sala de aula, gerando diálogo e reflexão constantes sobre as relações e implicações possíveis, e que sejam devolvidas à sociedade sob a perspectiva de possíveis mudanças sociais.

Participar efetivamente desse processo de construção do trabalho pedagógico é, também, inferir questões do seu lugar de fala, de escuta e de atuação, tornando o trabalho mais abrangente em termos de vozes e olhares de espaços e lugares diferenciados, onde o individual passa a ser parte integrante do coletivo.

A partir dessa ideia, a pesquisa esteve alinhada não apenas no direcionamento pedagógico, mas também no processo de mobilização e de divulgação entre os responsáveis pelas crianças protagonistas da pesquisa, gestão escolar, corpo docente e demais servidores da escola de atuação. Conhecer e participar dos aspectos relacionados à organização do trabalho pedagógico, assim como seus desdobramentos, estabelece um estado de pertencimento e responsabilidade para que a proposta em questão possa ser realizada de forma exitosa.

Essa participação foi fundamental para a realização de determinadas práticas e vivências. Participação diluída em diversos outros aspectos, desde o apoio, o acompanhamento, a viabilização de documentos, as autorizações, os materiais e os espaços organizados até a anuência e participação efetiva dos pais ou responsáveis em relação ao cuidado e à devolutiva dos bonecos, o atendimento às solicitações e a disposição de atitudes colaborativas, como envio de materiais solicitados em quantidade extra e custeio de despesas com transporte para algumas vivências, no intuito de que todas as crianças pudessem ser contempladas dentro da atividade pretendida.

Enquanto pesquisadora, optei por continuar atuando em regência de classe, mesmo com a prerrogativa de afastamento para estudos e, sobre essa questão, considero importante pontuar como positiva a oportunidade de ter observado e vivenciado fatores e situações do cotidiano escolar, mesmo que não estivesse realizando, naquele dado momento, as Vivências Expressivas. No entanto, a rotina diária em torno do planejamento das aulas, das reuniões, dos projetos pedagógicos,

das culminâncias bimestrais, dos registros burocráticos, como diário e relatórios, acabam, naturalmente, demandando muito tempo, o que exigia da minha parte de pesquisadora muito mais esforço para escrever, organizar as vivências e estruturar, inclusive, minhas anotações pessoais sobre o processo e o material, como vídeos e fotos, relacionados à pesquisa.

Depois dessa experiência vivenciada, destaco como imprescindível que o professor pesquisador, seja contemplado com um período específico para se dedicar à pesquisa. O repertório das minhas experiências pedagógicas acompanhou-me enquanto pesquisadora, mas, muitas vezes, percebi que a figura da pesquisadora não se dissociava da professora em regência de classe, sendo, inclusive, interrompida algumas vezes para atender às chamadas de urgência, como reuniões pedagógicas para opinar e decidir rapidamente questões pontuais da escola, liberação antecipada de alguma criança e outras demandas corriqueiras que envolviam cotidianamente a minha intervenção ou atuação como professora.

São pequenas nuances no tempo e nos detalhes da organização do trabalho pedagógico que poderiam ter favorecido a orientação e a observação de outros pontos relacionados, exclusivamente, à pesquisa, como a produção de um portfólio com os registros das impressões pessoais, das narrativas escritas e das fotos das vivências. O Portfólio da Pesquisa foi pensado por mim durante o percurso da pesquisa e seria um material onde as crianças poderiam revisitar e compreender, de maneira mais ampla, o processo vivenciado, a partir do desempenho, das dificuldades e das potencialidades de maneira individual e coletiva, mas, devido ao tempo, destinado a outras atribuições, não tivemos condições de organizá-lo.

O registro das impressões individuais no Diário de Bordo foi bem sucinto, limitando-se a frases curtas ou apenas a uma palavra. As crianças, nessa fase, precisam ser sempre muito estimuladas para o processo de escrita, inicialmente porque estão em fase de alfabetização e pelo fato de principiarem com registros reflexivos sobre determinadas situações, o que pode ser ampliado e desenvolvido concomitante ao processo de apropriação do código de escrita. O gosto recorrente encontra-se no desenho, o que é bastante pertinente em função do nível de desenvolvimento e idade, podendo ser aproveitado, também, como recurso de avaliação.

Ainda assim, as Rodas de Conversa ao final das Vivências Expressivas evidenciaram situações bastante significativas em relação ao processo da

organização do meu trabalho pedagógico. As crianças conseguiam deixar, por meio da oralidade, suas impressões e opiniões sobre o vivenciado por cada uma delas. Isso reforça a narrativa das crianças como recurso a ser desenvolvido em pelo menos três aspectos observados e diferenciados: avaliação, como recurso que estabelece impressões e opiniões na construção de processos; teatralização, como forma de materialização do objeto narrado; e sensibilização, como recurso de transformação por meio da fala sensível relacionada às subjetividades.

Destaco ainda como aspecto importante dentro da organização do trabalho pedagógico ações relacionadas à mediação de conflitos. Durante o período de realização das vivências, fomos surpreendidos algumas vezes por questões conflituosas que transitaram desde a própria dificuldade em aceitar ideias e opiniões até agressões físicas e verbais.

A tentativa de resolver determinadas questões era direcionada normalmente no coletivo, onde abordávamos o ocorrido e tentávamos resolver. Outras vezes eram situações mais específicas e eu utilizava na prática o que comumente desenvolvíamos nas vivências: o diálogo como ponto de equilíbrio de ideias e atitudes. Nessas ocasiões, pedia para que as crianças envolvidas saíssem da sala, conversassem e retornassem para relatar no grupo o que de fato havia ocorrido e quais as estratégias utilizadas para entrar em conciliação.

Durante a pesquisa, fui percebendo que, mesmo tentando intervir diretamente para a resolução dos conflitos, o resultado era diferente quando as próprias crianças narravam como se sentiam diante de determinadas atitudes realizadas por outras crianças, gerando entendimento muito mais amplo e profundo do que um pedido de desculpas que se repete indefinidamente, e que muitas vezes é solicitado por um adulto mediador do conflito. Como professora, coloco-me nessa situação, e outras ainda. Em alguns casos, mencionava o motivo pelo qual não se deveria agir daquela forma, atribuindo, inclusive, sensações sofridas aos envolvidos, tirando da criança a oportunidade de expor seus sentimentos e poder exercitar momentos de fala e escuta sensíveis.

Sendo assim, considero que a organização do trabalho pedagógico e o delineamento da pesquisa aqui mencionada se interligam quando conhecimento e prática podem favorecer o desenvolvimento estrutural das relações humanas, possibilitando novas aberturas no campo da interação, participação e socialização de

todos os sujeitos envolvidos, dando visibilidade às questões individuais que se projetam coletivamente.

Portanto, a organização e as ações do trabalho pedagógico são organismos vivos, dinâmicos e contínuos que devem ser avaliados, reavaliados e reestruturados de acordo com as necessidades e observações decorrentes da escola, enquanto espaço de mudanças, devendo favorecer, preferencialmente, o processo que alimenta o viés dos contextos sociais.

NARRATIVAS FINAIS

Sensibilizada por todo o caminho percorrido no decorrer da pesquisa e pela oportunidade de revisitar, de alguma forma, e em muitos momentos, minha própria trajetória narrativa, descrevo o epílogo do caminho pelo qual passamos, eu e as crianças, destacando não apenas o que foi observado, mas vivenciado. Ainda que esses aspectos, vistos de um determinado ponto, possam ser considerados positivos ou negativos, foram todos necessários para que o processo permanecesse na rota ou subsidiassem novas estratégias para que novas rotas pudessem e possam ser traçadas de formas diferenciadas a fim de oportunizar outras ancoragens.

Inicialmente, precisei adquirir uma postura imbuída da ideia de que, embora continuasse como professora da turma, deveria lapidar meu olhar para as questões relacionadas à pesquisa. Confesso que não foi fácil, mas encontrei o ponto quando percebi que seria observando e analisando os resultados obtidos entre o ponto de partida e de chegada do meu próprio fazer pedagógico, colocado em prática com aquelas crianças, que eu chegaria ao delineamento das minhas questões e considerações.

A escola, enquanto espaço físico, não estava devidamente preparada para acolher, de forma estruturada, o desenvolvimento desse percurso teatral. Não há salas disponíveis para as aulas práticas e o único espaço aberto é o pátio da escola utilizado para outras atividades, individuais e coletivas, e para a circulação de pessoas. Mas aos poucos fomos nos reorganizando e aproveitando nosso horário de recreação para ocupar outros espaços e desenvolver nossas aulas de teatro, sempre que possível e necessário, fora da sala de aula, o que revela uma outra dinâmica para as práticas desenvolvidas.

A turma, apesar de ter apenas 14 crianças, em função da redução ofertada ao estudante com transtorno do espectro autista, apresenta características peculiares de crianças na faixa etária de 7 anos de idade, inseridas no ambiente escolar. Brigas de egos, disputa por aceitação, espaços, querereres e reconhecimento, dificuldade em cooperar, manifestação de conflitos, casos de agressividade verbal e até física, recusa e falta de interesse de algumas crianças em participar de determinadas atividades propostas são situações desafiadoras que também se manifestaram durante as Vivências Expressivas.

De fato, são questões que tendem a interferir negativamente em qualquer processo que se proponha a desenvolver, e com teatro não seria diferente. Como crianças nessa faixa etária, considerei explorar as rotas pelas quais são naturalmente atraídos e constituídos: ludicidade, teatralidade, criatividade, bagagem cultural trazida consigo e apreço por ouvir e contar suas histórias. As crianças seriam, portando, os principais sujeitos da pesquisa; a essencialidade da infância, a matéria prima dessa observação; e as Vivências Expressivas, resultado de um processo da Pedagogia do Teatro.

Embora já realizasse algumas intervenções como escuta atenta na rodinha de conversa e momentos lúdicos com as crianças, foi necessária uma reorganização do meu trabalho pedagógico e da minha própria percepção. Também foram necessários o redirecionando e a contextualização das atividades propostas e das narrativas, dos saberes e do fazeres do teatro, considerando, portanto, o planejamento, a aplicação das atividades e a avaliação coletiva ao final das Vivências Expressivas, como processos fundamentais para subsidiar o alinhamento desta pesquisa.

O planejamento das ações pedagógicas é fundamental, principalmente quando o público-alvo são crianças das séries iniciais do Ensino fundamental, pois, mesmo com uma boa estrutura elaborada, a possibilidade de intercorrências durante o percurso, por menor que sejam, são sempre uma questão a ser considerada. As ações foram desenvolvidas tendo em vista tanto as características da turma e a demanda pedagógica instituída pelo próprio sistema quanto a carga horária, as atividades extracurriculares, o diálogo pedagógico com outros componentes curriculares e a consonância com o Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal.

A aplicação das atividades, por sua vez, foi o epicentro da pesquisa. O planejamento, a sequência, a rotina e a diversidade nas atividades propostas acabaram fortalecendo a dinâmica para que todas as crianças pudessem participar das Vivências, respeitando os limites e o momento de participação de cada uma delas. Tudo aconteceu de forma natural e gradual, desde o engajamento, a concordância na proposta e a participação das vivências ao estranhamento e às dificuldades entre os pares no percurso trilhado em grupo em relação às opiniões, posicionamentos e exposições. No entanto, foi a partir desse engajamento e dos estranhamentos em grupo que as narrativas ganharam força e visibilidade, constituindo-se extremamente imprescindíveis para o processo de articulação de ideias e pensamentos

diferenciados, que se abrem para momentos de fala e de escuta sensíveis, convergindo para possibilidades de novos diálogos e percepções para o outro, com o outro e pelo outro.

As Vivências Expressivas realizadas com os bonecos contemplaram inicialmente os aspectos lúdicos da proposta pedagógica apresentada. Progressivamente, com as implicações e os desdobramentos realizados no contexto da pesquisa, observou-se que os bonecos, nesse processo de interação com as crianças, e inseridos numa perspectiva que possa transcender a dimensão lúdica, podem tornar-se instrumentos de alto potencial, capazes de gerar e de convergir aspectos da ludicidade e da produção narrativa em experiência provocada pela oportunidade do contato com elementos estéticos do fazer teatral. As narrativas transformaram-se em textos dramáticos, os bonecos atuaram como personagens e as roupas, inicialmente parte da brincadeira, tornaram-se figurinos estabelecidos para ocasiões e situações estabelecidas no enredo das narrativas produzidas, ampliando os campos da imaginação e criatividade. Nas últimas etapas do processo, as crianças demonstraram, durante as apresentações realizadas, necessidade por elementos estéticos, específicos do Teatro de Bonecos, preocupando-se com a manipulação e os movimentos, ora querendo ser vistos ora colocando apenas os bonecos em cena, e, conseqüentemente, a necessidade de recursos que pudessem favorecer essa forma de apresentação, como a empanada e a mudança de voz, criando, assim, abertura a novas possibilidades de experiências estéticas.

A parte prática de confecção dos fantoches e das bonecas Abayomis foi extremamente envolvente. Vale ressaltar que os fantoches de meia foi uma solicitação feita pelas próprias crianças, identificando-se de forma lúdica e criativa com a relação estético-teatral. No início do processo, ou à medida em que iam confeccionando, as crianças iam elaborando, naturalmente, sinapses que favoreciam a construção dos elementos teatrais, como: personagem, cenário, ação, figurino, enredo. Quanto mais livre a criação, maior a diversidade das narrativas desenvolvidas em grupo e da apropriação dos elementos estéticos.

A “Rodinha de Conversa”, outro recurso utilizado para a realização das Vivências Expressivas, traz à tona narrativas com fundamentação real, imbricadas com seus fatores e aspectos socioculturais. Essa prática redirecionada ao fazer teatral tornou-se um exercício para além das narrativas captadas pelo simples ato de ouvir, e passou a ser, gradativamente, uma abertura onde as crianças pudessem fazer

daquele círculo um lugar de fala e escuta sensíveis, deixando mostrar aos outros sujeitos envolvidos questões muitas vezes desconhecidas ou distorcidamente reconhecidas pela sociedade. Criar oportunidades para que as crianças exponham suas narrativas dentro de um espaço preparado especificamente para o exercício da sensibilidade provoca condições de acolhimento, identificação e compreensão relacionados a si mesmo e ao outro. Esse processo pode gerar significados ou ressignificados para a construção de viés que podem se fortalecer livres de preconceitos e intolerâncias. A dinâmica da Rodinha de Conversa é uma experiência que pode e deve ser ampliada para os outros anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando, é claro, a possibilidade que o mesmo aconteça em todo percurso, independentemente do ano escolar em questão. A percepção é que atividades pautadas em uma educação sensível contribuem significativamente para o desenvolvimento pessoal e social de forma integral, considerando que escuta e fala sensíveis se fundem em pensamentos sensíveis, que se concretizam em atitudes e ações sociais.

As narrativas expressas como fonte de observação social demonstraram a facilidade e a proximidade que as crianças têm em observar. Alinhado ao processo lúdico, a “Brincadeira de Detetive” despertou, naturalmente, a identificação e a aplicação de elementos necessários para a construção de saberes e fazeres teatrais. “Quem”, “Onde” e “O Quê” (personagem, cenário e ação) são compreendidos com muito mais legitimidade quando a situação e o fazer teatral transitam de maneira livre e desprovida de termos ou definições. As cenas observadas em vários contextos pelas crianças possibilitam a construção de novas narrativas a partir da escolha de uma delas, especificamente, que, além de favorecer a criatividade, ampliam a percepção das subjetividades existentes em várias situações e que devem ser compartilhadas. Desse modo, a criança se distancia da condição de ser apenas um reproduzidor mecânico de uma cena observada e aproxima-se de um processo teatral natural e crítico.

A construção de narrativas produzidas a partir de objetos demonstra relações afetivas, de memória e de identidade, revelando particularidades concernente ao cotidiano e à própria história de vida, resgatando e fortalecendo aspectos sociais e pessoais. O objeto precisa ter sua história narrada para sintetizar a conexão existente entre a pessoa e a fusão com suas experiências, crenças e valores. Essa dinâmica estabelece uma situação dialógica entre os participantes nos ciclos de conversa,

fazendo emergir, afetiva e coletivamente, marcas singulares de representação cultural e social. Consequentemente, percebem as nuances de significados e a possibilidade de ressignificá-las, à medida em que externalizam e internalizam, por meio das narrativas, questões e situações que se concentram nos objetos e manifestam-se na esfera da subjetividade.

Durante o percurso das Vivências Expressivas, as crianças foram estimuladas a expor suas narrativas. Esse processo, que aconteceu gradualmente, trouxe a percepção da importância de falar para o outro, e de ouvir o outro, de maneira sensível. Considero que, em relação a essa prática da reflexão sensível, as crianças dos anos iniciais demonstram muita facilidade para abstrair essa construção, pois se colocam, verdadeiramente, na integralidade das propostas apresentadas, não como meros participantes que não estabelecem vínculos ou contatos afetivos, mas como participantes atuantes de um processo dialógico.

As etapas das vivências trouxeram possibilidades narrativas em diferentes contextos e aplicações: familiar, escolar e social. Sendo elas orais, escritas, imagéticas ou corporais, evidenciaram a intenção e a necessidade da comunicação por meio de suas histórias individuais ou coletivas, alimentadas por vivências pessoais ou por seu imaginário criativo. Trouxeram o desejo de se estabelecerem enquanto sujeitos sociais e que assim fossem percebidos e pusessem ocupar seus espaços, sejam esses de fala, escuta ou ação.

A avaliação realizada ao final das Vivências Expressivas e durante as intercorrências do percurso geraram narrativas reflexivas sobre a importância do ser individual dentro de um processo coletivo, ratificando posicionamentos e apropriação do espaço que cada sujeito ocupa e a prerrogativa de envolvimento participativo, identificando os problemas ocorridos e a possibilidades de sugerir ideias para avançar coletivamente nas rotas em construção.

Quanto aos conflitos, rotineiramente ocorridos, também eram resolvidos expondo suas narrativas e relatando a maneira como se sentiram afetados diante de determinadas situações. Por meio do diálogo reflexivo, os envolvidos entravam em consenso em relação ao ponto de mudança de postura ou atitude, onde os conflitos pudessem ser evitados e compartilhavam as decisões tomadas com o restante da turma. Assim, ficava sabendo sobre os motivos dos desentendimentos ocorridos e sobre a estratégia discutida e acordada para evitar a incidência daquela mesma

situação conflitante, demonstrando possibilidades de mediação de conflitos por intermédio das narrativas reflexivas, e não pelo caminho inverso.

Obviamente, essa não é uma estratégia que tende a solucionar definitivamente os conflitos existentes, mas surgem como possíveis encaminhamentos, contribuindo para que a criança exercite sua fala e escuta sensíveis, concomitante à possíveis mudanças de atitudes a partir do posicionamento dos outros sujeitos envolvidos em relação às suas ações.

Criar situações e abrir espaços para que as crianças exponham suas narrativas, de maneira organizada e direcionada, potencializa o desenvolvimento nas dimensões estéticas, favorecendo a singularidade e o protagonismo infantil. No delineamento da proposta está inserido o acolhimento da criança e condução de sua narrativa como recurso de aprendizagem e transformação social, à medida em que compreende e percebe a necessidade de construção e reconstrução de significados.

A compreensão dos elementos que constituem os saberes e fazeres teatrais não se dá no vazio, nem por intermédio de repetições ou reproduções mecânicas e descontextualizadas. O processo de apropriação estética perfaz uma rota e acontece baseado nas inúmeras experiências práticas, vivenciadas pelos sujeitos envolvidos. Isso amplia e aprofunda saberes e fazeres adquiridos com base na coordenação e na aplicação dessas experiências. Sendo assim, isso responde à questão inicial desta pesquisa, compreendendo que as crianças transformam suas narrativas em cenas teatrais, colocando em prática suas próprias vivências, encontrando de forma contextualizada possíveis respostas para suas incompreensões pessoais e sociais.

Dessa forma, o fazer teatral não pressupõe, necessariamente, um produto como resultado de um processo, pois, dependendo da condução, pode ser apresentado um produto final sem que a criança tenha oportunidade de apropriar-se, esteticamente e sensivelmente, dos elementos teatrais.

Desenvolver potencialidades estético teatrais mediadas por narrativas estabelece uma aprendizagem significativa, onde as descobertas estão diretamente relacionadas a uma experiência prática e assimiladas de forma individual ou em grupo.

Outras assimilações são também observadas nas entrelinhas do contexto da pesquisa. As impressões do momento de vivência, a maturação das ideias e as reflexões pertinentes sob a ótica e a sensibilidade do próprio pesquisador, face ao momento de realização de suas observações e registros. Fatos, situações ou acontecimentos podem tornar-se relevantes, ou não, dependendo de condições

externas ou até mesmo internas, passando pelo filtro sensitivo de quem está realizando a pesquisa.

Especificamente o ano de 2020 foi um ano marcado, definitivamente, pela ação do Covid-19. Repentinamente nossas vidas foram completamente alteradas. O direito de ir e vir, as restrições e o isolamento social trouxeram um novo panorama vivido pela sociedade em geral. Rotinas modificadas: no trabalho, em casa, nos diversos setores da sociedade. Escolas fechadas: crianças estudando em casa.

O sinal da escola que antes batia, já não bate mais. O espaço escolar, sempre tão cheio de vida, precisou ser esvaziado e com isso perdeu-se muito de seus movimentos, da vasta alegria, da constante correria. Não se ouve mais os sorrisos, a euforia das brincadeiras, a projeção das expectativas, o caminhar em companhia de outras crianças, nem tão pouco as histórias... aquelas muitas histórias narradas cotidianamente. É março de 2020: o ano marcado pela história da pandemia causada pelo Coronavírus.

Face a esse acontecimento que gerou uma mudança radical na forma de ser, viver e conviver, diversos campos e setores da sociedade tornaram-se alvos fáceis para a disseminação da fragilidade e da interrupção de atividades que promovem o desenvolvimento e as oportunidades sociais e culturais, em virtude do distanciamento que lhes fora submetido.

Impossível passar por todo esse processo pandêmico sem ratificar a importância do espaço escolar como fonte de construção das nuances culturais e sociais, tão importantes e determinantes na formação humana.

Com o isolamento social, estabelecido como forma de diminuir a propagação do vírus, a necessidade das relações sociais tornou-se mais evidente. De forma geral, essas questões foram manifestadas das mais variadas formas, nos mais variados lugares e com as mais variadas pessoas. Com as crianças em pleno desenvolvimento dessas relações, considero que, essas talvez, tenham assumido grande parte desse prejuízo em forma de déficit social e cultural, em virtude do distanciamento da escola.

Impossível não considerar e deixar registrado a importante relação que a escola exerce na construção da interação e do desenvolvimento social, das oportunidades de estabelecer os momentos de fala e de escuta das crianças, tão significativos para ampliar seus olhares em relação a diferentes questões sociais e culturais que podem e devem ser discutidas e construídas desde os primeiros anos de escolaridade.

Para muitas crianças, a escola é o único espaço de interação social, fora do ambiente familiar. É justamente na escola onde elas têm oportunidade de descobrir e lidar com situações diferentes, seja em relação a grupos e assuntos diversos, opiniões e na constância das relações sociais, atuando no sentido não apenas de ser visto e compreendido, mas também de ver e compreender.

Embora perceba-se que a maioria das escolas apresentem muitos problemas estruturais, é importante perceber também que a criança, por meio de seu potencial narrativo, estabelece nesse mesmo espaço diferentes possibilidades pedagógicas, muitas vezes pouco exploradas. A escola é, portanto, um espaço privilegiado para o desenvolvimento de experiências estético teatrais.

No decurso da pesquisa, algumas reflexões trazem o contorno de uma prática metodológica que perfaz uma prática pedagógica possível, atestando a urgência de sua aplicação pelos docentes e sua vivência pelas crianças dos anos iniciais.

Certamente, essas reflexões não se encerram com as considerações aqui apresentadas, mas se abrem para novas possibilidades de rotas que expressem a continuidade e aprofundamento de um pensamento reflexivo, em busca de uma prática sensível continuada, onde as crianças possam, por meio de suas narrativas, se apropriar esteticamente dos elementos teatrais, construindo e ressignificando outras tantas histórias, provocando mudanças na forma de compreender a si mesmo e aos outros sujeitos envolvidos nessa trajetória sociocultural.

Finalizo acreditando que a criança possui uma disponibilidade natural para se envolver e entregar-se aos aspectos sociais, culturais e afetivos. Por isso a necessidade e urgência desse olhar lapidado direcionado a elas. Não esperemos, portanto, que se torne demasiadamente tardio, ou que seu potencial direcionado aos saberes e fazeres teatrais seja ignorado, desperdiçado ou, até mesmo, anulado.

Parafraseando o educador Paulo Freire, ousar dizer que, certamente, o teatro não transforma o mundo. Teatro muda as pessoas a partir da maneira como elas se inter-relacionam. Creio que nessas pessoas, ainda tão pequenas, existe um grande potencial de sensibilidade, capaz de tornar o mundo um espaço mais humanizado de acolhimento, em todas as instâncias. E nesse sentido, quanto antes as pessoas forem transformadas, maiores e melhores serão suas implicações.

Apressemos-nos, enquanto educadores, para garantir e favorecer que essas crianças sejam protagonistas dessas transformações e que possam construir rotas

que nos distanciem do extremismo e da intolerância e que nos aproximem, cada vez mais, da tolerância, da sensibilidade e da afetividade, mesmo em tempo de extremos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, F. S. D.; COSTA, M. T. M. S.; SILVA, D. N. H. **Vamos brincar de quê? Cuidado e educação no desenvolvimento infantil.** Coleção Imaginar e Criar na Educação Infantil. São Paulo: Summus, 2015.
- AMARAL, A. M. **Teatro de Formas Animadas: máscaras, bonecos, objetos.** 3. ed. São Paulo-SP: Universidade de São Paulo, 1996.
- AMARAL, M. A. F. **O Papel do Teatro de Bonecos na Construção do Conhecimento.** Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1998.
- AMARAL, M. N. C. P. **Dewey: Filosofia e Experiência Democrática.** São Paulo: Editora Perspectiva, 2002.
- ARANTES, A. A. **O que é cultura popular.** 11^a. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- ARROYO, M. G. A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar. Em: GOMES, N. L. (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações étnico-raciais.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 11-130.
- BARBIER, R. A pesquisa-ação. Trad. Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2007.
- BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento.** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BENJAMIN, W. **O narrador.** Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012b. p. 213-240 (Obras Escolhidas, v. 1).
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 – Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros curriculares nacionais: arte. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros curriculares nacionais: arte. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros curriculares nacionais: arte. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Atendimento Educacional Especializado: Brasília. MEC, 2004.
- BROCHADO, I. C.; MARTINS, F. A.; SILVA, P. A. **Módulo 20; Laboratório de Teatro 4- Labortório de Formas Animadas.** Brasília: LGE Editora, 2009.
- BROCHADO, I. **O mamulengo que mora nas cidades 1990 - 2001.** Dissertação (Mestrado em História). Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília. Brasília, 2001.

- BROCHADO, I. **Teatro de Bonecos Popular do Nordeste: história e histórias.** Universidade de Brasília – UnB, 2015. Móin–móin: Revista de estudos sobre teatro de formas animadas.
- BROTTO, F. O. **Jogos Cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência.** Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. Campinas, SP: [s.n.], 1999.
- BROTTO, F. O. **Jogos Cooperativos: Para jogar uns com os outros e venSer... Juntos.** Santos (SP): Projeto Cooperação, 1997.
- BRUNER, J. **A Cultura da Educação.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. [Publicado originalmente em 1996].
- BRUNER, J. **Atos de significação.** 2. ed. Trad. Sandra Costa. São Paulo: Artmed, 2002. [Publicado originalmente em 1990].
- BRUNER, J. **Realidade Mental, Mundos Possíveis.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1998. [Publicado originalmente em 1986].
- BUSATO, C. **A arte de contar histórias no século XXI: tradição e ciberespaço.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BUSATO, C. **Contar e encantar: Pequenos segredos da narrativa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- CALDAS, S.; LADEIRA, I. **Fantoches & Cia.** São Paulo-SP: Scipione, 1993.
- CANAU, V. M. *et al.* **Oficinas pedagógicas de direitos humanos.** 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- CAVASSIN, J. **Perspectivas para o teatro na educação como conhecimento e prática pedagógica.** Revista Cient./FAP, Curitiba, v.3, p.39-52 , jan./dez. 2008.
- CORRÊA G. C. **EJA, educação e escolarização.** X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.
- CORREIA, M. M. **Trabalhando com jogos cooperativos: Em busca de novos paradigmas na Educação Física.** Campinas, SP: Papirus, 2006 (Coleção Papirus Educação).
- CORTESÃO, L. **O arco-íris na sala de aula? Processos de organização de turmas: reflexões críticas.** Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1998.
- COURTNEY, R. **Jogo, Teatro e Pensamento.** 2ª edição. Tradução: Karen Astrid Müller e Silvana Garcia. São Paulo: Perspectiva, [1968] 2003.
- DEWEY, J. **Arte como experiência.** Trad. de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- DEWEY, J. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação.** Trad. de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica.** Ensino Fundamental. Séries Iniciais. Brasília. SEDF, 2018.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica**. Educação Especial. Brasília. SEDF, 2018.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação do Distrito Federal. **Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º Ciclo para as Aprendizagens**: Bia e 2º Bloco. Brasília. SEDF, 2014.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação do Distrito Federal. **Projeto Político-Pedagógico (PPP) Professor Carlos Motta**. Brasília. SEDF, 2012.

DUTRA, C.; MONASTERIO, L.; MÜLLER, F. **“Por que tão longe?”**. Mobilidade de crianças e estrutura urbana no Distrito Federal. Cad. Metrop. vol.20 no.42 São Paulo maio/ago. 2018.

FONTANA, R. A. C. **Como nos tornamos professoras?** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FRANCO, M. A. R. S. **Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito**. Rev. Bras. Estud. Pedagógicos. vol.97 nº.247 Brasília Set./Dez. 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2009. [Ed. original: 1996].

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 17ª ed. 23º Reimpressão.

FRIEDMAN, A. **Brincar: crescer e aprender**: o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.

GIRARDELLO, G. **Horizontes da autoria infantil**: As narrativas das crianças na educação e na cultura. Boitatá, Londrina, n. 20, jul-dez 2015.

GRESTA, L. M. R. **NARRATIVAS INFANTIS EM CENA: UMA EXPERIÊNCIA TEATRAL NO ENSINO FUNDAMENTAL**. Dissertação (Mestrado em Artes). Universidade de Brasília. Brasília, 2016.

HARTMANN, L. **“Aqui nessa fronteira onde tu vê beira de linha tu vai ver cuento”**: tradições orais na fronteira entre Argentina, Brasil e Uruguai. Tese (Doutorado em Antropologia Social)–PPGAS/UFSC, Florianópolis, 2004.

HARTMANN, L. **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

HONORATO, A. R. S. As experiências com literatura nos relatos das crianças: abrindo espaços de narrativa. Faculdade de Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), Criciúma, SC, 2007.

JAPIASSU, R. O. V. **Metodologia do ensino de teatro**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

- JAPIASSU, R. O. V. **Metodologia do ensino de teatro**. 2ed. Campinas: Papyrus, 2001.
- KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- KOUDELA, I. D. **Jogos Teatrais**. 4ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- KOUDELA, I. D.; JÚNIOR, J. S. A. (Org.). **Léxico de Pedagogia do Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Jan/Fev./Mar/Abr. 2002 Nº 19. Tradução de João Wanderley Geraldi. Universidade de Barcelona. Espanha, 2002.
- LARROSA, J. **Tecnologias do Eu**. In: SILVA, T. T. (org). O Sujeito da educação: estudos Foucaultianos. Ed Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- LIMA, L. C. **Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- MACHADO, M. M. **Fazer surgir antiestruturas: Abordagem em Espiral para pensar um currículo em Arte**. Revista e-curriculum, São Paulo, V. 8 N. 1 Abril. 2012.
- NEVES, L.; SANTIAGO, A. **O uso dos jogos teatrais na educação**. 2ª ed. Campinas, SP. Papyrus, 2010. (Coleção Ágere).
- OSTETTO L. E. **Na dança e na educação: o círculo como princípio**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 35, n.1, p. 165-176, jan./abr. 2009.
- PAVAN, R. **O pensamento de Paulo Freire e o “arco-íris sociocultural da sala de aula”**. Entrevista com Luiza Cortesão. Currículo sem Fronteiras, v. 18, n. 1, p. 311-323, jan./abr. 2018.
- PEREIRA, L. H. P. **Corpo e psique: da dissociação à unificação - algumas implicações na prática pedagógica**. Educação e Pesquisa, Vol. 34, Núm. 1, janeiro-abril, 2008, pp. 151-166 Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.
- PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Tradução de Álvaro Cabral e Cristiano Monteiro Oiticica. 3ª Ed. Rio de Janeiro: LTC, 2009.
- PRADO, G. V. T.; FERREIRA, C. R. **Narrativas docentes: contornos e entornos**. In: VICENTINI, A. A. F.; EVANGELISTA, F. (Orgs.). Um baú de histórias: narrativas e formação. Campinas: Mercado de Letras, 2014. p. 301-317.
- RAMALDES, K. **Ensino da Arte: qual ensino queremos?** Revista Educação, Artes e Inclusão v. 13 n. 2 (2017).
- RIBEIRO, J. C. C. Formação continuada de professores: (Re)negociando significados na construção da escola inclusiva. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 3, n. 4, p. 55-64, nov. 2016.

SARMENTO, M. J. (Org.). **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.

SILVEIRA, S. M. Teatro de Bonecos na Educação. **Revista Perspectiva**, Editora da UFSC, v. 27, p. 135-145, 1997.

SISTE, A. F. Roda da conversa. In: FERREIRA, G. M. (Org.). **Palavra de professor: tateios e reflexões na prática da pedagogia Freinet**. Campinas: Mercado das Letras, 2003. p. 87-92.

SMITH, V. H.; SPERB T. M. A construção do sujeito narrador: pensamento discursivo na etapa personalista. **Psicol. Estud**, vol. 12 n. 3, Maringá Set./Dec. 2007.

SPOLIN, V. **Jogos Teatrais na sala de aula: um manual para o professor**. Traduzido por Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2008.

SPOLIN, V. **Jogos Teatrais: O fichário de Viola Spolin**. Traduzido por Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

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

WARSCHAUER, C. **Rodas e Narrativas: caminhos para a autoria de pensamento, para a inclusão e a formação**. Texto originalmente publicado com capítulo do livro *Psicopedagogia: contribuições para a educação pós-moderna* (org. Beatriz Scoz et al.), Petrópolis: Vozes, pp. 13-23, 2004.