



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB**  
**INSTITUTO DE ARTES - IdA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS**

Ana Maria de Araújo

**Pedagogia Teatral e Diversidade Cultural no contexto da  
Escola Parque 210/211 Norte – Brasília-DF**

**Brasília-DF**  
**2016**

**Ana Maria de Araújo**

**Pedagogia Teatral e Diversidade Cultural no contexto da  
Escola Parque 210/211 Norte – Brasília-DF**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Artes Cênicas da Universidade de Brasília como parte dos requisitos necessários para obtenção do grau de Mestre em Artes Cênicas. Área de Concentração: Artes Cênicas. Linha de Pesquisa: Cultura e Saberes em Artes Cênicas

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Luciana Hartmann

**Brasília-DF  
2016**

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

AAR663 Araujo, Ana Maria de  
p Pedagogia Teatral e Diversidade Cultural no  
contexto da Escola Parque 210/211 Norte - Brasília-DF  
/ Ana Maria de Araujo; orientador Luciana Hartmann.  
- Brasília, 2016.  
120 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Artes Cênicas)  
-- Universidade de Brasília, 2016.

1. Pedagogia Teatral. 2. Diversidade Cultural. 3.  
Escola Parque. I. Hartmann, Luciana, orient. II.  
Titulo.



**Universidade de Brasília**



INSTITUTO DE ARTES  
DEPARTAMENTO DE ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS

---

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM ARTES CÊNICAS APRESENTADA  
AOS PROFESSORES:**

Professor (a) Dr. (a). Luciana Hartmann (PPG-CEN/UnB)  
**ORIENTADOR (A)**

Professor (a) Dr. (a). Jorge das Graças Veloso (PPG-CEN/UnB)  
**MEMBRO INTERNO**

Professor (a) Dr. (a). Arão Nogueira Paranaçuá de Santana (UFMA)  
**MEMBRO EXTERNO**

Vista e permitida a impressão  
Brasília, terça-feira, agosto 30, 2016.

Coordenação de Pós-Graduação do Departamento de Artes Cênicas do  
Instituto de Artes / UnB.

Aos meus queridos filhos

André e Bruna

## AGRADECIMENTOS

Quero começar agradecendo a minha orientadora, Luciana Hartmann, a quem eu admiro pelas suas qualidades pessoais e profissionais, pela ajuda e dedicação e por ter conduzido este trabalho com sua doce firmeza e sua firme doçura!

Aos meus filhos André e Bruna que me ensinam, com bom humor, a conviver com as diferenças e praticar a paciência todos os dias da minha vida. Amo vocês!

Aos meus familiares queridos: irmãs (aos), sobrinhas (os), cunhadas (os), por esta família ser uma verdadeira escola da vida e pelos suportes logístico, emocional e espiritual. Em especial, a minha mãe Neuza, minha irmã Liza e meu irmão Zenilson, que me apoiaram nos momentos mais solitários e exaustivos.

Aos meus amigos da Arte, do Teatro, da vida: Andreza Barbosa, Luciana Duarte, Leothilé (Leonice Pereira), Márcia Marmori, Paulo Kauim, Célia Leite, Neuza Puntel, Denise Soares e Marina Tissiani, pelos momentos compartilhados na Faculdade de Artes Dulcina de Moraes, na Escola Parque 210 Norte, na Associação de Arte Educadores do DF e na vida. Amo vocês.

Ao meu querido amigo João Negreiros (*in memoriam*), pelo incentivo ao estudo do Teatro e pela sua generosidade.

Aos amigos (as) do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas – PPG-Cen (UnB), pelas trocas acadêmicas e angústias compartilhadas, em especial a Sandra Fulô e Mônica Tavares.

Aos amigos Alberto Roberto e Ricardo Cruciolli, pelo carinho, atenção, paciência e orientação nos momentos de quase desespero!

A Wendel Santana, pela paciência, trocas, conversas, otimismo e pela revisão final da escrita.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa Imagens e (m) Cena, coordenado pelas professoras Luciana Hartmann e Roberta Matsumoto, pela atenciosa leitura e valiosas contribuições na fase de elaboração da Dissertação, em especial a Cristina Leite, Amanda Pedroza e Joana Abreu.

Aos amigos que concederam as entrevistas para subsidiar as reflexões da pesquisa, professoras Luciana Duarte e Leothilé e professor Ricardo Cruciolli.

Aos professores e professoras do PPG-Artes Cênicas, Nitzza Tenenblat, Graça Veloso e Izabela Brochado, com os quais pude trocar ideias e compartilhar momentos de grande entusiasmo acadêmico!

Uma vez mais, às (aos) professoras (es) que compuseram a Banca de Qualificação, Graça Veloso e Clarice Costa pelas contribuições para desenvolver a Dissertação.

Aos professores Graça Veloso e Arão Paranaguá Santana pela pronta aceitação em participar da Banca de Defesa da Dissertação e à professora suplente Roberta Matsumoto.

A todos (as) os (as) profissionais da Escola Parque 210 Norte pelos momentos de compartilhamento de experiências e ao Diretor José Reinaldo por ter autorizado o trabalho de campo.

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, onde tenho dedicado anos da minha vida profissional, pela oportunidade de compreender a diversidade da qual fazemos parte.

Ao Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação – EAPE, pelo afastamento concedido para a dedicação exclusiva ao curso de mestrado, sem o qual não seria possível a realização desta pesquisa, e pela presteza no atendimento a mim dispensado.

E, finalmente, agora sim, proposital, aos meus queridos estudantes da Escola Parque 210 Norte, por terem me ensinado as dores e as delícias da profissão. Foi a partir das minhas experiências em sala de aula que pude desvendar a preciosidade da diversidade que está posta no ambiente escolar. Apesar dos desgastes físico, mental e emocional, peculiar a essa profissão, tenho aprendido sempre. Gratidão por tudo!

“ ... não há encontros sem afetos;  
não é possível estabelecer uma relação  
de ensino aprendizagem sem considerar isso.”

Jorge Larrosa

## RESUMO

Este trabalho trata da Pedagogia Teatral desenvolvida na Escola Parque 210/211 Norte, Brasília-DF, a partir das experiências pedagógicas vivenciadas entre os anos de 2012 a 2015, com crianças do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. A metodologia utilizada para desenvolver a pesquisa baseou-se em revisão bibliográfica do tema proposto; descrição e reflexão sobre a experiência pedagógica teatral; realização de trabalho de campo no formato de Oficina de Teatro com 04 turmas e duração de 24 horas, bem como sua descrição e análise; entrevistas semiestruturadas com os professores de Teatro da Escola Parque e registro audiovisual das atividades desenvolvidas. Além disso, foram utilizados dados dos registros da atividade profissional da pesquisadora no intuito de auxiliar nas análises. A partir da compreensão desse contexto foram estabelecidas relações com as noções de interculturalidade, multiculturalidade e transculturalidade para subsidiar as discussões acerca da diversidade cultural presente na escola e sobre diferentes culturas que formam o ambiente escolar, em diálogo com a Arte, a Educação, a Antropologia e a Sociologia. Dessa forma, a pesquisa tem como embasamento teórico, entre outros, os estudos das culturas infantis (Manuel Sarmiento; Clarice Cohn); da inter, multi e transculturalidade relacionadas à diversidade cultural (Stuart Hall, Diana Taylor e Boaventura de Sousa Santos) e da Pedagogia Teatral (Gilberto Icle, Luciana Hartmann, Ingrid Koudela). Assim, a partir das experiências dos estudantes e do reconhecimento da criança como produtora de conhecimento, é possível considerar a Pedagogia Teatral apresentada nesta pesquisa nas suas dimensões estética, cultural e social.

**Palavras-chave:** Pedagogia Teatral. Diversidade Cultural. Escola Parque.

## ABSTRACT

This work approaches the Theatre Pedagogy developed at the *Escola Parque* 210/211 Norte, in Brasília – DF, Brazil, from the teaching experiences lived between 2012 and 2015, with children from the 1<sup>st</sup> to 5<sup>th</sup> year of the Brazilian *Ensino Fundamental*, which is similar to Elementary School. The methodology used to develop this research is based on a revision of references on the given topic; description and reflection upon the theatre pedagogical experience; performance of work in loco in the format of Theatre Workshops with 04 groups and length of time of 24 hours, as well as its description and analysis; semi-structure interviews with theatre teachers from *Escola Parque* and media records on the developed activities. Furthermore, the author's professional activities data were also used in order to base the analysis. From the understanding of this context I betake to the notions of interculturalism, multiculturalism and transculturalism exchanges to subsidize the discussions on culture diversity present in school and also about different cultures that form the school environment, in a dialogue with Arts, Education, Anthropology and Sociology. Thus, the research here presented has as theoretical fundament the study of children cultures (Manuel Sarmiento; Clarice Cohn); inter, multi and transculturalism exchanges related to the cultural diversity (Stuart Hall, Diana Taylor and Boaventura de Sousa Santos) and the Theatre Pedagogy (Gilberto Icle, Luciana Hartmann, Ingrid Koudela). Therefore, from students experience e through the recognition of children as producers of knowledge, it is possible to regard the Theatre Pedagogy here presented in its esthetic, cultural and social dimensions.

**Key words:** Theatre Pedagogy. Cultural Diversity. Escola Parque.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>1 ESCOLA PARQUE: AMBIENTE DE CRIAÇÃO E DIVERSIDADE .....</b>	<b>20</b>
1.1 Escola Parque.....	20
1.2 Visões da infância na Escola Parque 210 Norte .....	26
1.3 Cultura e Processos Identitários na Escola Parque 210 Norte .....	32
<b>2 PRODUZINDO CONHECIMENTOS, COMPARTILHANDO SABERES .....</b>	<b>48</b>
2.1 Multiculturalidade e Interculturalidade (ou Transculturalidade).....	48
2.2 A Experiência no contexto das aulas de Teatro .....	59
<b>3 POSSIBILITANDO TROCAS NA DIVERSIDADE OU POR UMA METODOLOGIA PLURAL .....</b>	<b>69</b>
3.1 Pedagogia Teatral na Escola Parque 210 Norte.....	69
3.2 Trocas de experiências: rede de saberes .....	94
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>105</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>110</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>115</b>
<b>ANEXO A - OFICINA DE TEATRO NA ESCOLA PARQUE 210 NORTE .....</b>	<b>115</b>
<b>ANEXO B - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA .....</b>	<b>118</b>
<b>ANEXO C -HISTÓRIA DO TATÊ CALANQUÊ CATACAN QUIXILÁ CALANQUÊ .....</b>	<b>119</b>

## INTRODUÇÃO

A proposta de analisar o contexto pedagógico de uma escola pública urbana pode parecer comum e até cercada de obviedade, porém se considerarmos a Diversidade Cultural inerente a essa realidade, a análise pode explicitar as trocas culturais que se articulam neste ambiente e que nos fazem reconhecer e sermos reconhecidos (as) em um processo de criação, produção e inter-relações.

Este trabalho se propõe a refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nas aulas de Teatro da Escola Parque 210/211 Norte, instituição pública localizada no Plano Piloto, região central de Brasília-DF, onde atuo como professora desde 2003.

Os objetivos da pesquisa são o de reconhecer a Pedagogia Teatral com seus processos metodológicos múltiplos e promover o diálogo com outras áreas do conhecimento, com o propósito de contribuir para a instauração de um espaço de discussão e trocas entre os professores que atuam com estudantes das séries iniciais do Ensino Fundamental, foco desta pesquisa. Para tanto, a reflexão se dá partindo das experiências no ambiente escolar em diálogo com os referenciais teóricos relacionados aos estudos culturais e à Pedagogia Teatral, buscando verificar quais dos seus aspectos são percebidos pelos estudantes e professores envolvidos na pesquisa.

Para atingir os objetivos propostos, revisito as práticas teatrais por meio da realização de trabalho de campo no formato de Oficina de Teatro e de entrevistas realizadas com professores que atuaram na Escola Parque 210 Norte. Dessa forma, o trabalho de campo foi realizado com crianças do 1º ao 5º ano do ensino fundamental e o recorte temporal da pesquisa situa-se entre os anos de 2012 a 2015, período no qual foi desenvolvido na Escola Parque 210 Norte um trabalho mais direcionado às manifestações expressivas brasileiras, mais especificamente nas aulas de Teatro.

Nesta pesquisa, as práticas pedagógicas serão analisadas pela ótica da Pedagogia Teatral, termo que vem sendo desenvolvido por profissionais e pesquisadores do Teatro. A Pedagogia Teatral tem contribuído para o entendimento das práticas teatrais no ambiente escolar e para estabelecer diálogos com outras áreas do conhecimento como a Educação, a Antropologia e as Artes. Contribui, ainda, como instrumento que pode propiciar a formação de cidadãos mais conscientes e sensíveis para reconhecerem a diversidade cultural e social que estão postas e expostas para serem percebidas, entendidas e trabalhadas.

Dessa forma, a Pedagogia Teatral possibilita a reflexão sobre essas práticas metodológicas utilizadas nas aulas de Teatro que, por vezes, não são pensadas, conscientemente, pelos professores. De acordo com os estudos dos pesquisadores Ingrid Koudela e Arão Paranaguá, ao longo das três últimas décadas, evidencia-se o emprego de práticas de ensino do Teatro no Brasil (KOUDELA; SANTANA, 2006) que também são recorrentes e observáveis nas Escolas Parque de Brasília.

Da mesma forma, pode-se observar a utilização de práticas e métodos baseados em jogos dramáticos de Peter Slade (1978); jogos teatrais de Viola Spolin (1979) e Teatro do Oprimido de Augusto Boal (1983,1995), entre outros. Juntem-se a isso, experimentações desenvolvidas no campo dos Estudos da Performance (*Performance Studies* e *Performance Art*), conforme apresentado por Marvin Carlson (2007). Também é possível verificar que os professores de Teatro utilizam práticas pedagógicas teatrais como as propostas de improvisação teatral, de processo colaborativo e de criação coletiva, muitas delas desenvolvidas por Stanislavski e Meyerhold, na Rússia, no início do século XX, tendo sido posteriormente difundidas por países da Europa (SYSSOYEVA, 2013, p. 37-57). Essas práticas eram utilizadas nas oficinas e laboratórios para preparação do ator e se disseminaram para outros países, inclusive o Brasil e tornaram-se familiares dos profissionais das artes cênicas e dos professores que estão engajados no ofício de serem os facilitadores de ensinar e aprender Teatro na escola.

As práticas teatrais observáveis na Escola Parque deparam com uma realidade cultural diversa. Essa realidade propicia a troca de experiências e de saberes trazidos para a escola pelos estudantes e suas famílias da mesma forma que deflagram dinâmicas e tensões geradas pela multiplicidade de vivências e por opiniões divergentes acerca das diferenças de culturas inseridas num mesmo contexto educacional.

As vivências trazidas para a escola pelos estudantes refletem um código de símbolos que são partilhados pelos membros de uma determinada cultura, no sentido apresentado por Roque Laraia (2002, p. 63), como um sistema de símbolos que incluem experiências e vivências dos indivíduos que pertencem a um grupo social. A cultura, então, é entendida como um processo dinâmico, de trocas de experiências e de visões de mundos no qual se reconhecem as diferenças entre os sujeitos e a diversidade inerente a um mesmo grupo ou sistema.

Nesse contexto diverso, o reconhecimento das práticas e das metodologias teatrais, deu-se por meio de observação e atuação em sala de aula ao longo de dez anos como professora de Teatro daquela instituição. Assim, recorri aos conceitos e noções apresentados ao longo desta pesquisa no intuito de estabelecer diálogos e reconhecer possíveis interseções entre a Pedagogia Teatral e outras áreas de conhecimento.

Em 2003, ao chegar à Escola Parque 210/211 Norte, percebi que aquele lugar propício à experimentação e ao desenvolvimento da criatividade carecia de uma discussão e reflexão sobre as práticas pedagógicas, experiências estéticas e o desenvolvimento de metodologias adequadas para as aulas de Teatro na faixa etária entre 06 e 14 anos.

Durante o período de 2003 a 2014, com exceção do ano de 2010, no qual atuei na Escola Parque 308 Sul, foram dez anos de experiências que proporcionaram reflexões, porém poucas sistematizações do trabalho pedagógico. Deparei com a necessidade de aprofundar tais reflexões e dialogar com os estudos na área da Cultura e da Pedagogia Teatral.

Dessa forma, o meu lugar de discurso nesta pesquisa é o do reconhecimento do direito de “outro” (aluno, colega) ter sua própria narrativa. Reconheço isso a partir das discussões estabelecidas durante os seminários ministrados pelo Prof. Dr. Graça Veloso, no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade de Brasília. Esses encontros me fizeram perceber que os discursos devem estabelecer diálogos entre o discurso de quem faz (fazedor), dos “estrangeiros” (aqueles que já estudaram sobre o assunto e que não são fazedores) e do autor da pesquisa (no caso, o meu próprio), articulado com os outros dois. Assim, baseado nessas conversas enriquecedoras no espaço acadêmico, acredito que a minha trajetória pessoal, ou seja, de acordo com as palavras do Prof. Graça, minha apetência, me dá a necessária competência para realizar esta pesquisa.

Nessa perspectiva, apresento os processos criativos e as experiências vividas que forneceram elementos para fundamentar as abordagens metodológicas e sistematizar as práticas pedagógicas utilizadas nas aulas de Teatro. Utilizo, ainda, manifestações expressivas da cultura brasileira aliadas a essas práticas para desenvolver uma Pedagogia Teatral múltipla. Assim, apresento-me ao mesmo tempo como sujeito e objeto da pesquisa em questão, tomando o devido cuidado de refletir sobre este lugar e na medida em que se fazem necessários aproximações e distanciamentos para desempenhar o papel de pesquisadora/professora.

Para entender de que forma se deram as relações e reflexões neste ambiente de diferenças e diversidade apresentado, a seguir, o modelo de escola e as especificidades do sistema de ensino no qual as experiências foram vivenciadas.

As Escolas Parque fazem parte do sistema de ensino da rede pública da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, porém este modelo específico de escola restringe-se a área central de Brasília conhecida como Plano Piloto. A proposta educacional das Escolas Parque, na sua concepção, era de uma educação escolar de formação integral. O termo educação escolar é utilizado neste trabalho de pesquisa para referir-se à escolarização<sup>1</sup> associada ao tempo e espaço designados às trocas de experiências e produção de conhecimentos no espaço escolar institucionalizado, em contraposição à educação, mais ampla, presente nas práticas humanas.

A proposta original de educação escolar das Escolas Parque consistia em integrar o ensino das artes, como Teatro, Música, Artes Plásticas e Dança à preparação para o trabalho e à formação da cidadania, pois constituíam-se em áreas de desenvolvimento complementares à educação.

O sistema educacional de Brasília foi desenvolvido por Anísio Teixeira<sup>2</sup>, influenciado pelas ideias do filósofo John Dewey<sup>3</sup> para, de certa forma, refletir o ideal da capital que estava sendo criada como utopia da modernidade. Assim, o ensino foi estruturado a partir de um conjunto de disciplinas ofertado nas Escolas Classe do Plano Piloto – escola pública inserida no projeto educacional e que realizava suas atividades em continuidade com a Escola Parque. Dessa forma, a Escola Parque figurava como sistema complementar à Escola Classe a os estudantes a frequentavam três vezes por semana.

---

<sup>1</sup> A este respeito ver o artigo de Carlos Skliar – *A Educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”*, - publicado em Ponto de Vista (SKLIAR, 2003) e o texto de Carlos Eduardo Albuquerque Miranda – *Comenius e o silêncio da imaginação* - publicado no livro Territórios da Infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas, organizado por Ana Lúcia Goulart de Farias & Sueli Amaral Mello (MIRANDA, 2009).

<sup>2</sup> Anísio Teixeira (1900-1971), considerado um dos grandes educadores brasileiros, fundou em Salvador, Bahia, entre os anos 1947 e 1951, a primeira Escola Parque do Brasil que serviria mais tarde como modelo para o projeto educacional da Escola Parque da futura capital do país, em 1960 (BIBLIOTECA, 2014).

<sup>3</sup> John Dewey (1859-1952), filósofo norte americano defendia a democracia, liberdade de pensamento e atividades práticas ligadas à teoria no interior da escola. Suas ideias influenciaram a chamada educação progressiva.

O projeto inicial previa a construção de Escolas Parque em todas as Regiões Administrativas<sup>4</sup> do Distrito Federal (antigas Cidades Satélites), porém foram construídas apenas cinco Escolas Parque no Plano Piloto, na região central de Brasília, entre as décadas de 1960 e 1980<sup>5</sup>.

A Escola Parque 210/211 Norte foi inaugurada em 27 de março de 1980 e, como sugere o nome, localiza-se entre as quadras 210 e 211 Norte do Plano Piloto de Brasília. Da década de 1990 aos dias atuais, devido ao grande fluxo de estudantes oriundos das outras Regiões Administrativas que passou a frequentar as escolas do Plano Piloto, houve um aumento do número de Escolas Classe atendidas pela Escola Parque 210 Norte. Este aumento do número de alunos fez com que as aulas passassem a ser ofertadas uma vez por semana, para cada faixa etária correspondente aos anos iniciais do ensino fundamental. Atualmente, os alunos das escolas do Plano Piloto vão para a Escola Classe quatro vezes por semana e frequentam a Escola Parque uma vez por semana.

Aspectos relacionados a questões de políticas educacionais estabelecidas pelas mudanças de governos locais e suas visões diferenciadas sobre educação, e econômicos, como o grande fluxo de migrantes vindo de outros estados do Brasil para Brasília em busca de melhores condições de vida e trabalho, forçaram a configuração de uma realidade escolar diferente daquela inicial.

O sistema educacional de Brasília, especificamente, do Plano Piloto, foi concebido para atender os estudantes moradores da “unidade de vizinhança<sup>6</sup>”. Entretanto, com o passar do tempo, os frequentadores das escolas do Plano Piloto, na sua maioria, não são mais, nem somente, os moradores da vizinhança das Escolas Classe e das Escolas Parque.

---

<sup>4</sup> Região Administrativa (RA) é uma subdivisão do Distrito Federal. De acordo com a Constituição Federal de 1988 o DF não pode ser dividido em municípios. Dessa forma, não há em Brasília divisões por cidades ou bairros, portanto, não há prefeituras, e sim, Regiões Administrativas que são comandadas por administradores regionais vinculados ao Governo de Brasília. Atualmente, a capital federal é composta por 31 RA's.

<sup>5</sup> No início do segundo semestre de 2014, foi inaugurada a primeira Escola Parque fora do Plano Piloto, na Região Administrativa de Ceilândia, o que gerou expectativas quanto à possibilidade de ampliação do projeto de Escola Parque para outras regiões do Distrito Federal.

<sup>6</sup> A Unidade de Vizinhança foi projetada por Lúcio Costa (1902-1998), arquiteto e urbanista vencedor do concurso que elaborou o Plano Piloto de Brasília. Foi pensada como uma área residencial na qual os equipamentos de uso coletivos como escola, parques, jardins, igreja, posto de saúde, cinema estariam localizados nos limites da área residencial para suprir as necessidades diárias dos seus moradores que teriam autonomia para usufruir dos bens e serviços sem a necessidade de percorrerem grandes distâncias.

Essas configurações variadas dentro do espaço escolar geram tensões que são reveladas em situações cotidianas, como por exemplo, a dificuldade de aceitação de um colega que se expressa diferentemente na sua forma de falar ou crianças que aparentam pertencer a uma família mais humilde. Contudo, essas diferenças também possibilitam a abertura para o diálogo e o reconhecimento do outro.

Para o desenvolvimento da pesquisa a metodologia utilizada baseou-se na revisão bibliográfica para reflexão e aprofundamento do tema proposto; realização de Oficina de Teatro na Escola Parque 210 Norte, com quatro turmas de estudantes, do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. A Oficina foi realizada durante os meses de maio e junho de 2015, com 04 turmas de estudantes. Cada turma desenvolveu atividades por 01 hora semanal, durante seis semanas, totalizando, assim, 24 horas de Oficina. Contou com a participação de 56 crianças e teve seu registro audiovisual por meio de fotografia e vídeo.

A análise dos dados e resultados artísticos, culturais e educacionais deu-se a partir do material produzido na Oficina de Teatro e dos registros do acervo pessoal da pesquisadora. Este acervo não foi composto de forma sistemática ao longo dos anos, porém é muito representativo das práticas pedagógicas e experiências vivenciadas. Ele é formado por anotações de conteúdos e observações realizadas entre os anos de 2011 a 2014 nos quais estive em sala de aula na Escola Parque 210 Norte e por fotografias e vídeos de aulas e apresentações cênicas produzidos neste período. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com três professores de Teatro que atuaram na Escola Parque para subsidiar as reflexões acerca das práticas pedagógicas e do ambiente educacional no qual estas se deram. As entrevistas foram realizadas a partir de uma conversa com os professores na qual eles relatavam suas experiências durante o período em que trabalharam naquela instituição. As conversas tiveram duração de aproximadamente duas horas e o registro dos dados foi feito a partir de um roteiro de perguntas previamente apresentado aos entrevistados.

Quanto a sua estrutura, o trabalho está composto conforme a apresentação a seguir. O Capítulo 1, intitulado Escola Parque: Ambiente de Criação e Diversidade será apresentado em três subitens: Escola Parque (item 1.1); Visões da Infância na Escola Parque 210 Norte (item 1.2) e Cultura e Processos Identitários na Escola Parque 210 Norte (item 1.3).

No item 1.1, a Escola Parque 210 Norte será apresentada em um contexto ampliado, que especificará a diversidade de estudantes com a sua procedência e as modalidades de

ensino que a integram. As informações constantes deste item foram subsidiadas por documentos oficiais da Educação, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o Currículo em Movimento (Currículo da Educação Básica do Distrito Federal), o Regimento das Escolas Públicas do Distrito Federal e a escrituração escolar da Escola Parque 210 Norte. No item 1.2, será apresentada a noção de Infância segundo pesquisas de Philippe Àries, na qual trata do conceito de infância e de Clarice Cohn, que trata da criança como produtora de cultura, bem como dos sentidos elaborados pelas crianças, além dos estudos de Manuel Sarmiento sobre as culturas infantis. Nesta parte serão estabelecidos diálogos entre minha percepção como professora da Escola Parque e o que é proposto pelos pesquisadores sobre a infância. No item 1.3, a partir da percepção das noções de cultura no contexto da Escola Parque 210 Norte, procuro estabelecer diálogos entre essas noções e processos identitários apresentados por autores como Terry Eagleton, Stuart Hall e José Jorge de Carvalho.

O Capítulo 2, intitulado Produzindo Conhecimentos, Compartilhando Saberes, é composto por dois subitens: Multiculturalidade, Interculturalidade e Transculturalidade (2.1) e A Experiência no contexto das aulas de Teatro (2.2). O item 2.1 trata da diferenciação dos conceitos de multiculturalidade, interculturalidade e transculturalidade a partir das vivências da escola, baseados nos estudos de pesquisadores como Patrice Pavis, Tereza Franzoni, Diana Taylor e José Jorge de Carvalho e de que forma estas noções são percebidas e se processam no âmbito escolar. No item 2.2, as experiências no contexto das aulas de Teatro e a maneira como são organizadas são apresentadas em diálogo com as pesquisas de Jorge Larrosa para contribuir com a sua compreensão.

No Capítulo 3, que se intitula Possibilitando Trocas na Diversidade ou Por uma Metodologia Plural serão apresentados dois subitens: Pedagogia Teatral na Escola Parque 210 Norte (3.1) e Trocas de experiências: rede de saberes (3.2). O item 3.1 apresenta a descrição da Oficina realizada com os estudantes da Escola Parque em que as abordagens dos jogos teatrais sugeridos por Viola Spolin (1979) foram utilizadas como possibilidades para jogar, brincar, experimentar.

Assim, as crianças recriaram os exercícios propostos durante a realização da Oficina de Teatro. Os dados coletados por meio das entrevistas com os professores e das conversas com os estudantes fazem parte deste capítulo. Ainda neste item, a Pedagogia Teatral será abordada a partir dos estudos realizados por pesquisadores como Gilberto Icle, Luciana Hartmann e Ingrid Koudela e será apresentada a possibilidade do uso do teatro como

metodologia. No item 3.2 dá-se continuidade ao tema da Pedagogia Teatral ao mesmo tempo em que será apresentada a concepção da Rede de Saberes como uma possibilidade de utilização metodológica e um espaço privilegiado de trocas de experiências e integração no ambiente escolar.

## **1 ESCOLA PARQUE: AMBIENTE DE CRIAÇÃO E DIVERSIDADE**

As Escolas Parque são instituições públicas que fazem parte do sistema de ensino da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. São escolas com características próprias e ao mesmo tempo diferenciadas das outras escolas da rede pública, e que apresenta um contexto diverso e multicultural. Neste capítulo, em um primeiro momento, apresenta-se o pano de fundo das experiências estéticas e artístico-pedagógicas desenvolvidas em uma dessas escolas - um ambiente propício à criação e reflexão das práticas pedagógicas teatrais.

Em um segundo momento, apresenta-se a noção de Infância, a partir do cruzamento do olhar das crianças que fazem parte deste contexto e do meu olhar como professora, em diálogo com os estudos das culturas infantis. O ambiente cultural da pesquisa e os processos identitários dos envolvidos nesta, também serão abordados neste capítulo, no intuito de identificá-los, reconhecê-los e de estabelecer suas relações com a educação escolar e as experiências pedagógicas.

### **1.1 Escola Parque**

Na Escola Parque 210 Norte – que a partir de agora designa-se por EP para tratar do Projeto original das Escolas Parque de Brasília e EP 210N para referir-se à Escola Parque 210/211 Norte – acontece um encontro de estudantes de diferentes origens sociais e culturais. Refiro-me aos filhos de famílias do Plano Piloto, área nobre de Brasília, bem com dos filhos de moradores de outras Regiões Administrativas, como Paranoá, Varjão, Sobradinho, Planaltina, Condomínios do Lago Sul, Guará. São crianças e adolescentes que nasceram no Distrito Federal e outros vindos de diferentes estados do Brasil.

Alguns são filhos de militares e funcionários públicos que vieram transferidos com a família para Brasília e outros são moradores de instituições que abrigam crianças e adolescentes que estão sob a tutela do Estado, como a Aldeia SOS e a Casa de Ismael, localizadas na Asa Norte do Plano Piloto. Há, ainda, os alunos indígenas moradores da Reserva Bananal, no Setor Noroeste de Brasília.

O projeto inicial da EP foi concebido no final dos anos de 1950 e início dos anos de 1960 com o objetivo de promover a educação escolar integral por meio do ensino das Artes e da Educação Física na perspectiva de propor um modelo educacional “voltado para a formação de uma sociedade mais justa e democrática” (CAMPELLO, 2013, p. 44). No

projeto original, concebido a partir do ideário de Anísio Teixeira, estava previsto o desenvolvimento de atividades ligadas às “artes aplicadas, artes industriais e artes plásticas” (MARTINS, 2012) direcionadas à iniciação para o trabalho. A previsão era de que os estudantes frequentassem a EP todos os dias da semana no turno contrário ao das Escolas Tributárias<sup>7</sup>.

Com o passar dos anos, a composição das turmas da EP sofreu inúmeras alterações devido às novas configurações pelas quais passaram as famílias e a estrutura educacional do Plano Piloto e das demais Regiões Administrativas do Distrito Federal. Houve uma diminuição pela procura das vagas oferecidas pela E.P. por parte das famílias que moram no Plano Piloto, possivelmente, devido à mudança dos estudantes, filhos de famílias da classe média, para escolas particulares<sup>8</sup>. Por outro lado, houve um aumento da demanda por parte de estudantes de outras Regiões Administrativas.

Em conversa com familiares e responsáveis por estudantes da EP 210N, pude perceber que a escolha das famílias por escolas do Plano Piloto dava-se pelo fato de acreditarem que seus filhos teriam uma formação escolar de melhor qualidade, mesmo se a escola estivesse localizada a 20 ou 30 km de distância de suas casas.

Entretanto, percebi, por meio de observações empíricas, que os familiares na maioria das vezes, não sabiam que as crianças quando eram matriculadas em uma Escola Classe do Plano Piloto, teriam que frequentar a EP, no modelo de sistema intercomplementar de ensino. Aos poucos, as famílias iam conhecendo o trabalho que era desenvolvido na EP e o seu reconhecimento dependeria também da integração pedagógica entre o grupo de profissionais da escola e a comunidade escolar.

De acordo com o *Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal*, as Escolas Parque de Brasília são classificadas como “Escolas de Natureza Especial”

---

<sup>7</sup> Escolas Tributárias são unidades escolares vinculadas à Escola Parque no sistema de ensino intercomplementar. Cabe à Coordenação Regional de Ensino, em articulação com as Escolas Parque, definir as Escolas Tributárias a serem atendidas de acordo com a organização e as orientações das políticas públicas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. O termo “tributária”, neste caso, é utilizado na pesquisa para caracterizar o vínculo entre as Escolas Classe e Escolas Parque, visto tratar-se de terminologia empregada pela SEEDF.

<sup>8</sup> Esta informação pode ser verificada junto a Secretaria da Escola Parque 210/211 Norte por meio dos arquivos de escrituração escolar e por conversas com os estudantes ao longo do tempo que fiz parte do quadro de profissionais desta Escola, de 2003 a 2014.

(DISTRITO FEDERAL, 2015) por se tratarem de instituições com tipos de atendimentos diferenciados das demais escolas integrantes da rede pública de ensino. Ainda de acordo com o Regimento, o objetivo da EP é “propiciar ao estudante o acesso ao conhecimento em Arte e em Educação Física, com oferta de atividades de Artes Plásticas – Visuais, Artes Cênicas, Música, Literatura, Dança, Cultura Corporal, Esporte, Lazer e Educação Ambiental” (DISTRITO FEDERAL, 2015, Art. 356).

O sistema de atendimento das EP pode se dar de três maneiras distintas, conforme previsto no Regimento Escolar: intercomplementar, complementar e cursos de formação inicial e continuada (2015, Arts. 357-377). No atendimento “intercomplementar”, o regime é anual e compreende a oferta dos componentes curriculares Arte e Educação Física aos estudantes que estão matriculados nas Escolas Tributárias, ou seja, nas unidades escolares vinculadas à EP. Já o atendimento “complementar”, funciona em regime semestral, com aulas ou oficinas de Arte, Educação Física e Educação Ambiental aos estudantes matriculados no Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, em turno diferente da sua matrícula na escola de origem. Finalmente, há o atendimento por meio de “cursos de formação inicial e continuada” que são cursos considerados livres e que têm como público alvo os estudantes do Ensino Médio, da Educação de Jovens e Adultos, da Educação Profissional e a comunidade.

O Regimento deixa claro que para estabelecer o regime no qual a escola funcionará, a EP deverá definir no seu Projeto Político Pedagógico a forma de atendimento.

O Projeto Político Pedagógico é o instrumento de construção coletiva entre as partes integrantes da comunidade escolar. Este documento norteia o trabalho pedagógico anual da escola e sua forma de atendimento, levando em consideração a faixa etária que será atendida e a disponibilidade de espaços adequados para ofertas das aulas, oficinas ou cursos. A decisão quanto ao atendimento deverá ser tomada em parceria com a Coordenação Regional de Ensino em consonância com as políticas públicas e estratégias educacionais da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Em 2013, foi criado o Grupo de Estudos sobre a Escola Parque Contemporânea<sup>9</sup>, coordenado pela Gerência de Escolas de Natureza Especial – GENESP, com o objetivo de

---

<sup>9</sup> O Grupo de Estudos sobre a Escola Parque Contemporânea contou com a participação de representantes das Escolas Parque (Direção e corpo docente), da Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB), da Subsecretaria de

discutir propostas, compartilhar experiências pedagógicas e propor alternativas de funcionamento mais adequadas à realidade de cada Escola Parque. Participei desse Grupo como representante dos professores da EP 210N, de junho de 2013 a maio de 2014. O resultado das discussões realizadas pelo Grupo serviu como subsídios para elaboração do Regimento Escolar e do Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal, atualmente vigentes.

A EP 210N funciona no regime intercomplementar e, atualmente, atende em torno de 1900 estudantes de nove Escolas Tributárias que representa a média anual de atendimento. Os estudantes frequentam a EP uma vez por semana, no mesmo turno no qual estão matriculados nas suas escolas de origem, distribuídos nos turnos matutino e vespertino, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. A quantidade de estudantes atendidos pela escola varia a cada ano, dependendo da estratégia de matrícula da Secretaria de Educação.

Entre os anos de 2003 e 2014 o atendimento se deu no regime intercomplementar e, no ano de 2009, foram oferecidas oficinas abertas à comunidade. Ao longo dos últimos dez anos, ministrei aulas de Teatro para estudantes dos anos iniciais (1º ao 5º ano) e dos anos finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental, o que contribuiu para a reflexão sobre as experiências pedagógicas relacionadas a este trabalho de pesquisa.

Quanto a sua estrutura física, a EP 210N é composta por doze salas ambiente, divididas nos setores de Artes Cênicas, Artes Visuais e Música. Além disso, conta com espaços para a prática de Educação Física, como ambientes internos (salas) e externos (uma quadra poliesportiva, uma quadra para prática de futsal e uma área verde). Possui um auditório com 120 lugares que recebeu o nome de Gê Martú, em homenagem ao reconhecido ator Geraldo Martuchelli, patrimônio vivo da história do Teatro brasileiro e morador da vizinhança.

A Escola conta também com um Teatro de Arena equipado com sistema de iluminação e pequena mesa de som. Outros espaços que compõem a EP 210N são: camarim, os pátios da entrada principal e dos fundos, laboratório de informática com dez computadores, biblioteca,

sala dos professores, sala de reuniões, mini galeria de artes para exposição da produção artística dos estudantes, sala do Projeto Reiki, sala da Orientação Educacional, salas que abrigam a equipe gestora (Direção, Secretaria, Supervisão Pedagógica e Supervisão Administrativa), sala do Ensino Especial, depósito para os instrumentos musicais (próximo ao Setor de Música), cantina, refeitório, banheiros masculino e feminino para os estudantes e para os professores e banheiro adaptado para os alunos do Ensino Especial.

O prédio possui jardins internos ao longo do pátio de entrada e ao lado das salas, nos setores de Teatro, Artes Visuais e Música. Ele é rodeado por áreas verdes na entrada principal, em toda extensão, à direita e à esquerda, e nos fundos. A área total da EP é em torno de 6.000 m<sup>2</sup> e a área construída é de 4.862 m<sup>2</sup>.

Em 2008, foi feito um levantamento sobre a procedência dos estudantes da instituição. Os dados foram coletados por uma equipe de professores para participação de uma audiência pública sobre as Escolas Parque de Brasília na Câmara Legislativa do Distrito Federal, da qual fui a representante da EP 210N. As informações confirmaram que 67% dos estudantes atendidos pela escola eram moradores de outras Regiões Administrativas do Distrito Federal. Esta realidade varia a cada ano dada a possibilidade de mudanças da quantidade de Escolas Tributárias que serão atendidas e pela localização dessas escolas que, em alguns casos, têm a característica de concentrar estudantes de uma determinada Região Administrativa.

A EP faz parte do sistema de Educação inclusiva que atende os estudantes da Educação Especial (EE) das Escolas Tributárias. Estes estudantes são atendidos na EP 210N em conjunto com os outros da Educação formal e a eles (EE) é dado o direito de adaptação curricular para melhor desenvolvimento e convivência no ambiente escolar. A sala de Atendimento Especial na Escola (AEE) atende, atualmente, 55 estudantes que fazem parte da Educação Especial. Porém, outros 107, diagnosticados com algum tipo de transtorno, como Transtorno de Déficit de Atenção (TDA), Hiperatividade e Outras Necessidades (ON), que não estão inseridos na Educação Especial, também são assistidos pelo AEE.

De acordo com o Censo Escolar de 2015, são atendidos pela escola em torno de 10 estudantes indígenas, nos turnos matutino e vespertino. Eles fazem parte das etnias Kariri-Xocó, Fulni-ô, Guajajara e Wapichana. Esta informação não é precisa, pois no ato da matrícula os responsáveis pelos estudantes têm a opção de se autodeclararem indígenas, porém nem todos adotam este procedimento.

A diversidade cultural presente na EP 210N foi o que motivou realizar essa pesquisa de mestrado, a partir do aprendizado em sala de aula. Os aspectos culturais diversos no universo escolar possibilitam reflexões a respeito das trocas e reconhecimentos entre seus sujeitos. O debate pode se dar por meio de experiências vividas e de discussões a partir de temas como os direitos humanos e de problemas sociais contemporâneos trazidos pelos estudantes para a escola, como as drogas, o meio ambiente e a violência.

Esses temas podem e devem ser tratados em consonância com os conteúdos significativos integrantes dos Eixos Transversais previstos no *Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Fundamental – Anos Iniciais* das escolas públicas do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2014). A diversidade cultural e as reflexões suscitadas por ela têm forte impacto sobre as práticas pedagógicas teatrais, sobretudo se refletirmos a respeito da adequação destas aos diferentes grupos que convivem neste ambiente escolar.

Não poderia deixar de colocar aqui algumas questões relativas ao cotidiano e à realidade da EP 210N. Primeiramente, no que se refere à quantidade de estudantes atendidos por um professor/professora. Esta quantidade está dentro do ideal, que é entre 12 e 15 estudantes por turma e entre 15 a 20 em outros casos, se comparado à realidade de outras escolas públicas periféricas do Distrito Federal. Porém, se considerarmos que cada professor atende 4 turmas por dia e 20 turmas por semana, pela média, daria em torno de 300 crianças diferentes que frequentam a escola uma vez por semana.

O atendimento a esta faixa etária, de 06 a 11 anos, no caso específico da EP 210N, exige uma atenção especial, tanto nos cuidados protetivos quanto nas relações de aprendizagem para que todas as turmas sejam assistidas com a qualidade e atenção das quais são merecedoras.

O contato com cada criança fica restrito à uma hora por semana e o vínculo do professor com ela se constrói de forma diferente do que é construído com a criança que frequenta a Escola Tributária quatro vezes por semana, durante cinco horas seguidas, com a mesma professora.

Outras questões como a saúde do professor<sup>10</sup> e demandas trabalhistas são de grande relevância no contexto geral escolar, porém não serão tratadas aqui devido às limitações deste trabalho.

Aponto aqui essa realidade porque acredito que a dinâmica da escola interfere no andamento da instituição, bem como no resultado das aulas. Seria o caso de instaurar um espaço de reflexão na escola para aprofundar tanto questões relacionadas à adequação de metodologias às artes quanto às demandas dos professores e os reflexos disso no processo de ensino e aprendizagem.

## **1.2 Visões da infância na Escola Parque 210 Norte**

A noção de infância vem sendo estudada com mais rigor há cerca de meio século e um dos estudos mais conhecidos sobre o assunto é o do francês Philippe Ariès. Seu trabalho se baseia na historiografia da infância na sociedade europeia e nos ajuda a compreender que este conceito não é universal e natural (ARIÈS, 1986). Antes, essa noção deve ser pensada e analisada a partir dos contextos culturais nos quais a criança está inserida, onde constitui a sua história e é constituída por ela.

Ariès nos conta que por volta do século XII, na arte medieval, as crianças eram representadas como homens em tamanho reduzido. Com o passar dos séculos, cenas reproduzidas pela pintura e pela literatura passaram a retratar as crianças mais próximas à realidade que conhecemos hoje e, segundo o autor, isto se deu devido à formulação da concepção da primeira infância e dos hábitos da criança (ARIÈS, 1986, p 51-68).

Embora atualmente criticados, sobretudo por seu enfoque generalizante, a partir de dados colhidos exclusivamente em alguns países da Europa, os estudos de Ariès serviram de base para o aprofundamento e aprimoramento sobre as crianças e contribuíram para que o diálogo com distintas áreas do conhecimento fosse instaurado, o que possibilitou reflexões no campo dos estudos da infância.

Pesquisas recentes na área da sociologia da criança e da antropologia da criança dão conta de que os estudos da infância configuram um campo vasto e que se faz necessário um

---

<sup>10</sup> A este respeito, ver o trabalho desenvolvido pela pesquisadora Sandra Maria Gasparini, membro do Grupo de Estudos sobre Trabalho Docente, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG.

diálogo interdisciplinar para compreendê-lo. Na atualidade, fala-se da noção das “infâncias” ou “culturas infantis”, no plural, e não de uma única infância ou de uma única cultura infantil, pois a criança, assim como o adulto, está em constante transformação e contato com experiências e culturas em troca com seus pares (SARMENTO; PINTO, 1997).

Clarice Cohn (2005), argumenta que a antropologia vem se dedicando a pesquisar e entender o que significa ser criança, não somente em culturas diferentes das nossas, mas também na nossa sociedade com as diversas culturas que a compõem. A autora propõe que para entender a noção de infância tem que se levar em conta a forma como o povo de uma determinada sociedade entende o lugar que as crianças ocupam naquela sociedade. A criança passa a ser considerada no seu contexto sociocultural e não mais deslocada ou excluída dele, passa a ser legitimada como sujeito nos estudos que são feitos sobre a ela.

Trazendo esta noção para a nossa realidade próxima é possível perceber de que forma as visões de infância se apresentam na EP 210N.

Durante o período em que atuei como professora da EP 210N, experienciei situações nas quais pude observar como os estudantes se percebem como crianças. Em uma ocasião em 2012, estava entristecida devido a problemas familiares e Aline, 07 anos, flagrou-me chorando. Ela perguntou pelo motivo do choro e tentando não preocupá-la disse-lhe que estava com um problema, mas já iria passar. Em seguida, Aline perguntou-me: “Professora, os adultos choram?”. Respondi com outra pergunta: “Por que você está perguntando isso?”. Aline então falou: “Eu não sabia que os adultos choravam. Pensava que só as crianças que choravam”. Fiquei mais surpresa com Aline do que ela comigo. Expliquei a ela que todas as pessoas choram, em todas as idades. E que os adultos têm problemas assim como as crianças e as pessoas mais velhas.

Aquela pergunta da pequena Aline despertou uma curiosidade em mim de como se dava a noção que ela tinha do que era ser adulto e, conseqüentemente, ser criança. Talvez porque ou ela, realmente, nunca tivesse presenciado o choro de um adulto ou porque sempre tenha sido poupada a ponto de nunca participar de uma cena como aquela. Na concepção de Aline somente as crianças poderiam chorar ou pelo menos demonstrar isto em público. O estranhamento dela foi tamanho que me senti como se a tivesse chocado.

Esta cena pode nos contar como as crianças observam o que se passa ao redor delas e como compartilham o que pensam quando lhes são dadas a chance de se expressarem. A

reação de Aline nos faz perceber que o modo de construção de significados para as crianças se dá por meio de inter-relações com seus pares infantis e com os adultos.

Conforme nos apresenta Manuel Sarmiento (2004), essas inter-relações são sistemas simbólicos que fazem parte das culturas da infância como, por exemplo, o “mundo da fantasia”. De acordo com as pesquisas desenvolvidas por Sarmiento (2004, p. 14-18), baseadas nos estudos sociológicos da infância, o “mundo da fantasia”, a “interatividade”, a “ludicidade” e a “reiteração” seriam os “eixos estruturadores” das culturas da infância.

Segundo o autor (SARMENTO, 2004), o mundo do faz-de-conta faz parte da criação da visão do mundo da criança e do significado atribuído às coisas pelas crianças; o universo da realidade e da fantasia encontra-se associado nas culturas infantis.

Reforço essa ideia com uma situação ocorrida durante a aula de Teatro da EP 210N, em 2014, na turma do 1º ano do Ensino Fundamental. A atividade baseava-se na experimentação dos níveis do corpo (alto, médio e baixo) com movimentos livres pela sala. Utilizei a música “Leãozinho”, de Caetano Veloso, numa versão de MPB para crianças e logo cada criança escolheu o animal que queria representar. Surgiram, claro, os leões, mas também a águia, os pássaros e as borboletas. Maria Luiza, 06 anos, perguntou se poderia ser a mamãe leoa. Disse-lhe que sim e ela tratou logo de compor a sua família, que constava do papai leão e de cinco filhotes. Durante a música as crianças iam se movimentando pela sala e criando o ambiente daquela experiência. Três crianças “filhotes” se afastaram da mãe leoa e ficaram isoladas em outra extremidade da sala, aparentemente entristecidas. Fui até Maria Luiza e perguntei-lhe o que tinha acontecido. Então ela disse: “Eles estão de castigo, tão teimando. Disse que por ali (apontou com o dedo) não podiam ir porque tinha o lago dos jacarés”.

A fantasia criada aqui pelo grupo de crianças, a partir de uma proposta de trabalho corporal, com objetivo de explorar os níveis do corpo, associou-se a possíveis práticas do cotidiano vivenciadas por alguns daqueles estudantes. O fato de a mãe leoa ter deixado os filhotes de castigo está associado à quebra de uma regra que foi estabelecida e que não foi cumprida. Possivelmente, aquelas crianças já experimentaram situações nas quais regras foram descumpridas e a forma apresentada para informar-lhes que aquilo não seria aceito foi por meio de castigo. Foi incorporado ao mundo da fantasia elementos da realidade.

A interatividade na infância se dá no contato com a família, a escola, a comunidade, as atividades sociais onde são partilhados tempos, ações, representações para o entendimento do

mundo; é o que o Sarmiento (2004) chama de “culturas de pares”. Pela interação com seus pares as crianças deixam o seu legado de brincadeiras para as gerações de crianças seguintes.

Na escola, é comum as crianças participarem de uma brincadeira que elas chamam de “pedra, papel, tesoura”. É uma brincadeira que se desenrola com palmas e batidas intercaladas de mãos, com movimentos para cima e para baixo e que vão acelerando, à medida que as crianças vão falando uma espécie de roteiro da brincadeira. É como se fosse uma competição, aos pares, e ganha quem conseguir sinalizar com as mãos o elemento mais forte para derrotar o colega/adversário. A lógica é que a pedra é mais forte que a tesoura e pode quebrá-la. A tesoura pode cortar o papel, mas é derrotada pela pedra e o papel pode envolver a pedra e derrotá-la.

Percebi que esta brincadeira esteve presente entre as crianças durante todos os anos que trabalhei na EP 210N. Mesmo as crianças mais novas, que começam a frequentar a escola pela primeira vez, têm contato com esta brincadeira, se apropriam dela e a repassam para as outras crianças que vão chegando nos anos seguintes. Igualmente, percebi que, além de repassar a brincadeira, as crianças acrescentam novos elementos, como frases que não existiam anteriormente ou até mesmo mesclam frases de outras brincadeiras desenvolvidas neste sistema de palmas e duplas. Por isso, há mais de dez anos vejo as crianças brincarem de pedra, papel, tesoura na EP 210N, com algumas modificações que já é possível perceber. Dessa forma, elas organizam um repertório de brincadeiras que são criadas e repassadas às próximas gerações que, posteriormente, serão recriadas, ressignificadas e compartilhadas novamente.

Quanto à ludicidade, Sarmiento (2004) coloca que ela é inerente ao ser humano e uma das atividades sociais mais significativas. Ele destaca que brincar é uma condição para a aprendizagem e é o que “as crianças fazem de mais sério”. Por meio do brinquedo e das brincadeiras as crianças recriam o mundo.

A este respeito, observei que as crianças entre os 06 e 08 anos levam brinquedos para a escola para partilhar com os colegas ou brincar com eles durante as aulas. Confesso que em muitas ocasiões não soube aproveitar esta demanda das crianças introduzindo os brinquedos à aula. Algumas vezes, pedi que deixassem seus carrinhos estacionados na minha mesa ou seus bonecos de super-heróis sentados em alguma cadeira. Faltou-me habilidade e conhecimento para relacionar estes objetos tão significativos do universo infantil às atividades da aula.

Observo aqui, que em geral, os brinquedos levados para a escola não são bem vistos pelos professores porque podem “atrapalhar” o andamento das aulas. Por outro lado, as brincadeiras e jogos teatrais, são apreciados pelas crianças porque, na maioria das vezes, a experiência se dá de forma prazerosa e divertida.

A reiteração, segundo Sarmiento (2004), está ligada ao tempo, da maneira como é experimentado pelas crianças, de forma não linear. Para ele, “o tempo da criança é um tempo recursivo, continuamente reinvestido de novas possibilidades”. Ou seja, para a criança o tempo pode ser repetido por uma infinidade de vezes, em uma construção de fluxos de continuidade e rupturas nos quais são estruturadas e reestruturadas as ações, a comunicação, as regras das brincadeiras e dos jogos. Ele pode ser reinventado de acordo com as necessidades de interação.

Tanto na perspectiva de Sarmiento quanto na de Clarice Cohn (2005), a criança é considerada produtora de conhecimentos e participante ativa da construção de suas culturas. Ela participa de trocas entre os grupos aos quais pertence e para que isso aconteça é preciso considerar que cada criança é um “sujeito social ativo e atuante”. Dessa forma, a criança tem que ser reconhecida com sua bagagem e suas expectativas em relação ao ambiente escolar. Por meio de suas brincadeiras e na inter-relação com seus pares, dentro e fora da escola, estabelece “relações sociais que valerão para a vida toda” (COHN, 2005, p. 31).

Os Eixos Estruturadores das culturas da infância apresentados por Sarmiento (2004) também são observáveis em metodologias aplicadas nas aulas de Teatro.

O “mundo da fantasia” é trazido para a sala de aula pelas crianças e os elementos da imaginação do repertório infantil são agregados às propostas de jogos teatrais apresentadas pelo professor. Assim, os jogos teatrais processam esses elementos por meio de trocas das diversas experiências que se manifestam durante as aulas. O próprio jogo teatral possibilita transitar entre o real e a fantasia. Porém, tem que se atentar para a distinção entre os jogos teatrais e a realidade teatral.

Viola Spolin (1979), aponta que o jogo dramático é associado ao faz-de-conta que é um jogo subjetivo onde a criança dramatiza personagens e situações de sua experiência. Segundo a autora, deve ficar claro para a criança que o palco não é “a extensão da vida”; “ele tem sua própria realidade”. Assim, a criança pode jogar, brincar, experimentar, jogar com a

fantasia, entretanto, deve ser orientada a perceber que o jogo dramático é diferente da realidade teatral que se utiliza da ilusão como matéria prima (SPOLIN, 1979, p. 253-254).

A “interatividade” acontece a todo momento, pois o trabalho nas aulas de Teatro desenvolve-se, ora em pequenos grupos, ora de forma coletiva. O trabalho coletivo favorece o reconhecimento das capacidades e dificuldades dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, bem como permite a criança afirmar-se como participante de um grupo. Aponto aqui a dificuldade do professor ao deparar com situações que exigem habilidade para resolução de conflitos, tão comuns em sala de aula. O Teatro, nessa situação específica, poderia agir como ferramenta metodológica para dialogar com as diferenças, reconhecendo-as e estimulando reflexões acerca das mesmas. A este respeito, no capítulo 3 apresento uma situação de desentendimento entre dois estudantes, durante a realização do trabalho de campo, na qual empreguei o jogo teatral como ferramenta para resolução do conflito, por meio de um exercício de improvisação, adaptado para a situação. Nesse caso, utilizei um procedimento e o próprio Teatro como instrumento metodológico.

A “ludicidade” é inerente ao ser humano, como enfatiza Sarmiento (2004), e está, intrinsecamente, ligada ao jogo teatral. A diversão que as crianças experimentam enquanto participam dos jogos teatrais nas aulas de Teatro é relatada por elas como brincadeiras. Essas brincadeiras permitem que, além de experiências prazerosas, experimentem-se ainda, sensações e emoções que, posteriormente, chegam a reflexões de temas relevantes que fazem parte do cotidiano e da proposta do ensino de Teatro na escola.

Segundo Spolin (1979, p. 251), “a experiência teatral, como a brincadeira é uma experiência grupal que permite a alunos com capacidades diferentes expressarem-se simultaneamente enquanto desenvolvem habilidades e criatividade individuais”. Por meio do lúdico é possível observar a socialização na escola. As crianças socializam quando estão “jogando” os jogos teatrais num processo reconhecidamente como lúdico.

A “reiteração” pode ser observada nos jogos e na relação entre tempos ficcionais e espaços temporais reais. Nos jogos teatrais há a possibilidade de reinventar o tempo quantas vezes for preciso e desejável. O tempo, neste caso, é um dos elementos do jogo que permite a criança experimentar por meio do lúdico os processos de reiteração que fazem parte das culturas da infância.

Os eixos estruturadores das culturas infantis acima abordados podem ser apresentados como sinalizadores dos processos de inter-relações estabelecidas pelas crianças nos grupos sociais dos quais fazem parte. Além disso, podem elaborar o sentido de pertencimento que elas experimentam quando participam desses grupos, ao passo que produzem e compartilham conhecimentos, a partir das suas vivências.

### **1.3 Cultura e Processos Identitários na Escola Parque 210 Norte**

Nesta seção apresento a noção de cultura e dos processos identitários a partir do contexto da EP 210N. Para tanto, procuro estabelecer diálogos com os pensadores de diferentes áreas do conhecimento, como a antropologia e os estudos culturais.

Começo com o antropólogo Carlos Rodrigues Brandão (2008) que ressalta que a experiência da cultura é o que difere o ser humano dos outros seres vivos habitantes do planeta Terra. Baseado nos estudos da antropologia e da sociologia, o autor argumenta que ao contrário dos seres da natureza que se adaptam ao ambiente para sobreviver, nós, seres humanos, transformamos o ambiente e o adaptamos a nós para tornar possível a nossa existência. Vivemos em “mundos de cultura” que são constantemente transformados e são humanamente culturais.

Ademais, Brandão (2008, p.33) afirma que cada pessoa, cada sujeito social é “uma experiência individualizada da própria cultura”. Ele alega que “as culturas humanas são diferentes, mas nunca desiguais”; têm qualidades diversas de “uma mesma experiência humana” (BRANDÃO, 2008, p.35). Ou seja, as culturas apresentam em sua síntese a diversidade cultural que é uma qualidade integrante e integradora ao mesmo tempo.

Stuart Hall (1996a) apresenta a contribuição e desenvolvimento dos Estudos Culturais para a compreensão da Diversidade Cultural. O autor defende a importância das rupturas causadas pelo feminismo e pelos estudos sobre as questões raciais para a instauração do debate sobre a diversidade na sociedade contemporânea. Ele alega que houve a reorganização desse campo de estudo de uma forma concreta a partir da inserção do discurso político das questões de gênero e sexualidade para o entendimento da forma como o poder se constitui numa sociedade.

Segundo o autor, as relações sociais e culturais estão colocadas na atualidade e implicam na maneira como funcionam os sistemas econômico e social (HALL, 1996c). Hall

defende a ideia de que, em contraponto à visão de que apenas o mercado estabelece os padrões de comportamento, a diversificação dos mundos sociais contém seus próprios códigos de comportamento, sua lógica social, sua economia, o que reflete em novas formas de pensar. Essas novas formas de pensar estão inseridas nos processos de diferenciações relacionados aos contextos sociais e lógicas sociais múltiplos que integram a diversidade cultural.

O autor aponta ainda os paradoxos dos tempos atuais que geram riquezas e avanços tecnológicos ao mesmo tempo em que geram pobreza, fragmentação e isolamento (HALL, 1996c). Sugere, ainda, que a pluralidade da vida social abrange os direitos individuais e as responsabilidades que requer um debate político que reconheça a diversidade e a diferença sociais para creditar a diversidade cultural como um objetivo da sociedade na atualidade.

Hall (1996b) baseia seus estudos a partir da sua experiência como sujeito negro jamaicano em uma sociedade inglesa que faz representações culturais do seu povo a partir de uma determinada visão eurocêntrica, sem considerar a grande diversidade e diferenciação das experiências dos sujeitos negros na cultura britânica. Dessa forma, o autor sugere uma crítica da política e uma política da crítica baseadas nas discussões das questões sobre sexualidade, classe, gênero e etnia para abranger as formas diferentes de identificação integradoras da diversidade cultural.

O pensamento de Hall contribui para o entendimento de que a diversidade cultural é uma questão que é global e local ao mesmo tempo. O debate sobre a diversidade deve ser instaurado na sociedade e na escola para que a multiplicidade de saberes e fazeres sejam reconhecidos, assim como os sujeitos deles participantes, com suas formas de criar, fazer e transformar.

Retornando a Brandão (2008, p. 28-33), “pensamos para criar, fazer e transformar” tudo o que “criamos, fazemos e transformamos. Somos e seremos sempre a educação que criamos e que criaremos, para que ela continuamente nos recrie”. Criamos porque “aprendemos a pensar reflexiva e simbolicamente”, dessa forma, “somos porque aprendemos”. E completa: “cada ser humano é um eixo de interações de ensinar-aprender”.

Brandão (2008, p.36) adverte que “outros sistemas de conhecimento, de sentidos e de significados são igualmente fontes preciosas e originais de saber e valor”, como é o caso dos saberes tradicionais compartilhados em espaços de educação não formal.

Neste sistema de conhecimento apontado pelo autor, a escola é uma instituição voltada para a escolarização que cria e recria modos de pensar e de refletir. Pode ser considerado um espaço que abriga a diversidade cultural de um grupo com suas possibilidades de produção de sentidos.

Apesar de a escola representar, historicamente, a manutenção do *status quo* de um grupo social, é por meio dela, também, que se podem modificar as formas do agir e do pensar de uma sociedade. Nesse sentido, concordo com Paulo Freire (2005) quando defende uma educação escolar que conduza os estudantes à autonomia do pensar. Para ele, é impossível separar o ensino dos conteúdos e a formação ética; a ignorância e o saber; a responsabilidade do professor e a responsabilidade dos estudantes; o ensinar e o aprender; a autoridade e a liberdade (FREIRE, 2005, p. 95). Dessa forma, devemos trabalhar na perspectiva da construção de uma escola que reconheça a diversidade cultural dos grupos que a integram.

Um exemplo do reconhecimento da diversidade cultural na qual está inserida nossa escola se deu por meio do trabalho cênico criado pelo grupo de professores e estudantes da EP 210N, no ano de 2012, baseado na manifestação expressiva Cacuriá, praticada por Dona Teté, em São Luís, Maranhão. O trabalho foi realizado com alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental e teve como proposta a ampliação do repertório estético cultural dos estudantes e dos profissionais envolvidos naquela experiência.

O trabalho de construção coletiva deu-se a partir de pesquisa de material, apreciação de vídeo sobre a manifestação cultural e audição das músicas que eram utilizadas na dança. Uma preocupação que permeava a escolha da manifestação era saber se e como aquele repertório faria sentido para as crianças que estavam inseridas num contexto diferente do qual a manifestação era praticada originalmente.

A pesquisa para construção da apresentação cênica começou com o levantamento da história de Dona Almerice da Silva Santos (1924-2011), mais conhecida como Dona Teté do Cacuriá que nasceu em São Luís, no Estado do Maranhão. Aos 08 anos de idade, Dona Teté aprendeu a tocar caixa espiando uma vizinha que tocava este instrumento de percussão utilizado nas festividades do Divino Espírito Santo. Nos anos de 1970, começou a participar das Festas do Divino organizadas por Seu Lauro, criador do Cacuriá, dança derivada do Carimbó. O Cacuriá era reconhecido como uma festa profana praticada no final da Festa do Divino Espírito Santo, após a derrubada do mastro. Algum tempo depois, Dona Teté foi

convidada para ensinar a tocar caixa no Laborarte<sup>11</sup> e criou seu próprio grupo nos anos de 1980. Com o passar do tempo, o Cacuriá praticado por Dona Teté transformou-se com a inclusão de instrumentos como o violão, a flauta e o banjo.

Ao mesmo tempo em que ocorria a transformação do Cacuriá de Dona Teté, os descendentes dos fundadores do Cacuriá do Maranhão, Dona Elizene, seus filhos e netos, se estabeleceram na Região Administrativa de Sobradinho, no Distrito Federal. Os descendentes de Seu Lauro tinham como objetivo a preservação do Cacuriá como manifestação cultural original, porém é possível observar a incorporação de novos elementos e comportamentos na tradição em um processo de trocas culturais. Como exemplo disso, tem a utilização do tecido cetim substituindo o tecido original (chita) da manifestação, bem como o uso de objetos que poderiam ser considerados ícones da cultura de consumo como tiaras de princesa, fabricada de material acrílico, conforme nos apresenta a pesquisadora Luciana Hartmann (2013)<sup>12</sup>.

A respeito das incorporações de elementos diferentes às manifestações e criações culturais, Adriana Bertolucci (2012) apresenta a tentativa do grupo Seu Estrelo e o Fuá do Terreiro de construir um conceito de “cultura brasiliense” calcado no mito do “Calango Voador”.

O mito inventado pelo grupo retrata seres de uma parte do imaginário cultural brasileiro e faz um intercâmbio com o mundo sobrenatural por meio de figuras modernas ligadas ao cerrado que é a terra adotada pelos integrantes do grupo (BERTOLUCCI, 2012, p.114). Fazendo uma reflexão sobre o processo de criação dessas manifestações, tanto o Cacuriá Filha Herdeira, quanto o Cacuriá de Dona Teté e o Grupo Seu Estrelo utilizam-se de características próprias, específicas dos grupos, dialogam com outras tradições culturais que são transferidas para a construção de uma nova tradição, constituindo assim, uma constante

---

<sup>11</sup> O Laborate é um grupo artístico independente, com 40 anos de trabalhos culturais desenvolvidos no Maranhão. Suas produções são nas áreas de teatro, dança, música, capoeira, artes plásticas, fotografia e literatura. Desenvolve também programas sócio-culturais com jovens de bairros carentes de São Luís e, em 2007, o grupo foi contemplado como Ponto de Cultura.

<sup>12</sup> Neste artigo, Luciana Hartmann apresenta a origem do Cacuriá do Maranhão, seu percurso e a maneira como esta manifestação veio para o Distrito Federal com os herdeiros representantes desta tradição. Esclareço o fato de que, quando do desenvolvimento do projeto na EP 210N, não tínhamos conhecimento do Cacuriá Filha Herdeira em Sobradinho-DF, manifestação que tem uma relação direta com o conhecido e tradicional Boi do Seu Teodoro, em Brasília. Por esse motivo, nossa referência sobre o Cacuriá foi a partir da expressão praticada por Dona Teté.

invenção<sup>13</sup> e transformação da tradição. Voltemos aqui ao foco do Cacuriá de Dona Teté que foi trabalhado na EP 210N.

A transformação pela qual passou o Cacuriá de Dona Teté resultou em uma reinvenção da tradição da mesma forma que ocorreu com a tradição do Seu Estrelo e o Fuá do Terreiro, em Brasília, conforme nos apresenta Bertolucci (2012). O Cacuriá praticado originalmente por Dona Teté nas Festas do Divino do Sr. Lauro era ligado a temas relacionados ao trabalho, como serrar, peneirar, cortar, varrer; às figuras de animais como rolinha, gavião, jacaré, jabuti, mergulhão, caranguejo e a vegetais como bananeira, milho, flor, café, cana, enfim, temas ligados aos fazeres e saberes das comunidades ligadas àquela tradição. Assim, o contato de Dona Teté com o Laborarte de São Luís gerou mudanças na manifestação expressiva original trazendo elementos simbólicos que foram ressignificados na nova tradição para poder comunicar ao público apreciador da manifestação.

A introdução do tema Cacuriá nas aulas de Teatro deu-se a partir das discussões em reunião pedagógica da EP 210N quando surgiu o desejo de organizar um trabalho coletivo e interdisciplinar no qual os estudantes poderiam apreciar e criar uma apresentação cênica baseada na manifestação expressiva Cacuriá de Dona Teté do Maranhão.

No início do ano de 2012, o tema norteador<sup>14</sup> Sustentabilidade Cultural foi eleito pelo grupo de professores para ser trabalhado com os estudantes ao longo do ano, como tema transversal. Ou seja, deveria ser trabalhado nas aulas de Artes Visuais, Teatro, Música e Educação Física.

O tema norteador escolhido baseou-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN-Arte, que apontam que o conhecimento da arte e suas manifestações possibilitam transformar a existência e que, para isso, é preciso ser flexível para compreender o mundo e a si mesmo (BRASIL, 1997). Pensamento similar norteia um dos eixos do Currículo em Movimento da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2014) que

---

<sup>13</sup> Sobre este tema, ver o clássico de Eric Hobsbawn, *A invenção das Tradições*, que trata da “tradição” constituída com os costumes, não identificável no tempo, e da “tradição inventada”, cuja origem é de fácil reconhecimento em um determinado período de tempo.

<sup>14</sup> O tema norteador é uma temática eleita pelos professores que atuam na escola a cada início de ano letivo. Ele é parte integrante do Projeto Político Pedagógico da instituição e tem por finalidade estruturar o planejamento das aulas.

preconiza a valorização da arte local bem como da arte brasileira, como forma de reconhecer os processos identitários dos quais fazemos parte.

Vale ressaltar que os documentos oficiais que norteiam o ensino de Arte e, em específico, o de Teatro foram estabelecidos a partir de diálogos dos especialistas com os legisladores. São documentos que, embora representem a visão oficial sobre o assunto, nem sempre se colocam como parâmetro no cotidiano da escola. Apesar disso, eles foram fundamentados a partir de uma concepção política, estética e ética que refletem um determinado momento histórico-cultural.

Dessa forma, pode-se declarar que, por um lado os PCN-Arte e o Currículo em Movimento-DF, preveem o desenvolvimento do trabalho pedagógico considerando a Diversidade Cultural, porém esta não aparece na prática da escola de uma maneira aprofundada. Por outro lado, a partir da análise e reflexão da prática em sala de aula, esta encontra respaldo e fundamento nos documentos oficiais.

Assim, em cada contexto os professores podem articular atividades e desenvolver trabalhos e projetos direcionados a uma realidade específica, em um processo reflexivo.

De acordo com esses princípios norteadores, o tema Cacuriá foi introduzido nas aulas de Teatro. Durante os ensaios, percebi que o interesse das crianças não era o de entender o significado daquela manifestação, mas principalmente, o de experimentar os movimentos de uma forma lúdica e prazerosa.

Os movimentos que no início eram espontâneos foram tornando-se, aos poucos, movimentos expressivos que representavam o voo do gavião, a boca do jacaré abrindo e fechando, o caranguejo correndo para o seu buraco. A ressignificação daquela manifestação cultural para os estudantes foi feita por meio de significados do imaginário das crianças relacionados às qualidades expressivas dos animais ali apresentados.

Observo aqui que a ludicidade, o mundo da fantasia, a interatividade e a reiteração – eixos estruturadores das culturas infantis – apresentados por Sarmiento (2004) na seção anterior, estão presentes no desenvolvimento das atividades pelas crianças, num processo de inventividade e de trocas.

Durante as aulas, ficava atenta à expressividade das crianças e me chamou atenção a experiência de Samuel, de 07 anos, filho de mãe brasileira e pai norte-americano. Ele participava de todas as atividades, mas não compreendia o que seria aquela festa porque

nunca havia participado antes de uma Festa Junina na escola. No dia da apresentação, Samuel estava eufórico e sorridente; seus pais e irmã demonstravam alegria de estarem ali. No final da apresentação era possível perceber a satisfação deles em participar daquela festividade de integração entre escola e família.

As experiências vivenciadas pelas crianças durante o processo de criação do Cacuriá possibilitaram estabelecer relações com as noções de Cultura que são percebidas e significadas de formas diferentes de acordo com o contexto e os sujeitos envolvidos nas experiências.

Terry Eagleton (2005, p 24-31) apresenta a ideia de Cultura da forma como foi se construindo ao longo dos séculos XIX e XX. Segundo o autor, no Modernismo esta ideia estava relacionada como um modo de vida característico e neste período deu-se a importância da cultura conhecida como “primitiva” na visão ocidental. Já na Pós-modernidade, reconheceu-se a importância da Cultura “popular”<sup>15</sup>, de considerar o relativismo cultural das sociedades e de não elevar uma cultura acima da outra. Passou-se à ideia de que todas as manifestações culturais deveriam ser consideradas e as minorias passaram a ser reconhecidas. Esta transformação da noção de Cultura possibilitou que aspectos que eram menosprezados em nossa sociedade pudessem agora ser considerados como parte constitutiva da formação cultural.

Nesse sentido, pode-se afirmar que há uma vontade de conhecer e levar as manifestações expressivas da nossa cultura para o ambiente escolar. Entretanto, observa-se uma resistência de instituições escolares em trabalhar com as matrizes culturais indígena e africana, formadoras da cultura brasileira e que estão previstas na Lei 11.645/2008 (BRASIL, 2008), que altera a LDB - Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (BRASIL, 2013). Além disso, deve-se considerar a cultura que é criada nas cidades, nos centros urbanos como geradora de processos de identificação dos seus integrantes.

Uma forma de levar as manifestações expressivas para dentro da escola é por meio da comemoração dos Festejos Juninos, tão tradicionais nas escolas brasileiras. Porém, esta prática comum nas escolas carece de reflexão e, muitas vezes, está associada ao exótico e a

---

<sup>15</sup> Nesta Dissertação optei por não utilizar o termo “Cultura popular” por entender que é uma expressão à qual deve ser dada a devida atenção conceitual para não incorrer em equívocos quanto a sua utilização, como por exemplo, a hierarquização das culturas humanas. Entretanto, em alguns momentos desta pesquisa, o termo foi mantido para expressar a fala dos autores com os quais estabeleci diálogos.

falta de contextualização da manifestação cultural, o que pode levar a equívocos em relação aos seus significados simbólicos. Outra forma de trabalhar com essas manifestações seria sua inserção no Projeto Político Pedagógico como possibilidade de trabalhar a interdisciplinaridade artística na escola, considerando seus aspectos visuais, sonoros e cênicos.

A professora e pesquisadora Alexandra Gouvea Dumas (2013) coloca que é possível criar situações pedagógicas na escola para inclusão de elementos constitutivos das manifestações culturais brasileiras na forma de conteúdos ou métodos para o ensino de Arte. A autora argumenta que enquanto a escola não reconhece ou despreza as manifestações expressivas, estas apresentam potencialidades e possibilidades de métodos e técnicas que podem contribuir para os processos artístico-pedagógicos no ambiente escolar (DUMAS, 2013, p. 82-86).

A este respeito, o antropólogo José Jorge de Carvalho (2004) apresenta uma breve história da chegada da dança conhecida como quadrilha ao Brasil, no início do século XIX, pela família real portuguesa e propõe uma reflexão sobre como esta dança passou a ser ligada aos Festejos Juninos.

Carvalho (2004) coloca que a quadrilha, dança típica da nobreza europeia, quando chegou ao Brasil, era dançada na corte entre a aristocracia do Império. Depois, chegou aos cabarés e bordeis e, finalmente, passou a ser dançada pelo povo da capital e do interior do país. Segundo o autor, a assimilação da quadrilha pelas camadas populares da sociedade criou um conjunto de sinais culturais característicos como a vestimenta, o modo de falar, a gestualidade, a corporalidade, além de mudanças na utilização dos instrumentos musicais e da forma musical (CARVALHO, 2004, p.16). Nesse sentido, a quadrilha passou a ser praticada pelas camadas populares, imprimindo novas formas de se expressar e de se reconhecer.

Depois dessa ressignificação pelas camadas populares, a quadrilha voltou a ser percebida e apreciada pela classe alta que a reintroduziu no seu meio, porém não mais como a dança “original” trazida da Europa, mas como a quadrilha popular ligada ao modo de vida alegre, feliz e descontraído (CARVALHO, 2004, p. 15-16).

A tradição das quadrilhas e Festas Juninas está presente nas Escolas Públicas do Brasil e de Brasília. Há pelo menos 17 anos testemunho esta prática nas Escolas Públicas pelas quais ministrei aulas de Teatro no Distrito Federal. Na EP 210N, além das quadrilhas tão difundidas

por todo Brasil, foram trabalhadas manifestações expressivas da cultura brasileira como o Bumba-meu-Boi, Cirandas, Catira, Boi de Parintins, Capoeira, Cacuriá, só para citar alguns exemplos.

A proposta de levar o Cacuriá de Dona Teté para a Escola Parque possibilitaria discussão acerca dessas manifestações que fazem parte do acervo cultural brasileiro e que, por vezes, não é reconhecido como arte ou é considerado como uma arte menor em relação às outras formas de artes legitimadas pela sociedade de maneira mais comumente conhecida.

Durante a experimentação, pesquisa e criação de movimentos que iriam compor a apresentação cênica Cacuriá, percebi o valor das experiências trazidas por cada criança participante do projeto. Cada uma, a seu modo, pode experimentar movimentos baseados nas músicas e nos ritmos pesquisados e assim contribuir para a elaboração de um roteiro coletivo que fosse significativo para o trabalho.

A apresentação cênica resultante do processo colaborativo foi uma representação simbólica do Cacuriá de Dona Teté, concebido e ressignificado pelo grupo de professores e estudantes. Ela começou com o cortejo (Figuras 1 e 2) e continuou com a formação em círculos onde eram apresentados os movimentos dos animais e dos fazeres ligados ao mundo do trabalho característicos da manifestação (figura 3).

**Figura 1 - Preparação para o Cortejo**



Fonte: dados da pesquisa

**Figura 2 - Início do Cortejo**



Fonte: dados da pesquisa

Outra forma de representação simbólica do Cacuriá de Dona Teté foi traduzida no acessório de figurino que passamos a denominar por “Cacuriá” (figura 4) em alusão às roupas coloridas e fitas de cetim presentes no Cacuriá apresentado pelo Laborarte de São Luís – MA. Este acessório surgiu da necessidade de estabelecer uma ligação simbólica com a manifestação expressiva que estava sendo trabalhada.

**Figura 3 - Apresentação Cênica Cacuriá**



Fonte: dados da pesquisa

**Figura 4 - Acessório “Cacuriá”**



Fonte: dados da pesquisa

O acessório teria que ser produzido em grande quantidade, pois seria usado por todos os estudantes participantes da Festa Junina, em torno de 200 (duzentas) crianças do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. As primeiras tentativas de produção do acessório foram descartadas porque ficariam onerosas para a escola como a compra de 200 arcos de cabelo para serem enfeitados com fitas coloridas de cetim que também estariam fora dos limites de gastos.

O acessório foi pensado para ser usado como uma espécie de tiara para enfeitar a cabeça das meninas e como adorno em volta do pescoço dos meninos. A solução mais prática e criativa foi a utilização do TNT (material sintético conhecido como tecido não-tecido) para confeccionar o acessório. Fizemos um protótipo amarrando algumas tiras coloridas na vertical a uma tira horizontal que formaria a base para ser amarrada tanto na cabeça quanto em volta do pescoço.

As tiras foram amarradas de modo que a ponta do nó que ficou para cima funcionaria como um detalhe de ornamento. Foram cortados vários metros de tiras coloridas de TNT, com

média de 2 cm de largura e 70 cm de comprimento. O trabalho de confecção dos “Cacuriás” foi feito com as crianças que demonstraram muita satisfação em produzir parte do figurino que seria utilizado na apresentação da Festa Junina. O acessório “Cacuriá” passou a fazer parte do acervo de figurino do camarim da escola e foi utilizado em outras ocasiões para compor figurinos e como elemento para elaboração de cenários.

Durante a realização do projeto, a questão do não pertencimento à cultura tomada de empréstimo permeou conversas do grupo de professores e apareceu como questionamentos levantados por alguns alunos como o porquê de criar uma apresentação cênica a partir daquela manifestação expressiva. Estes questionamentos suscitaram reflexões sobre a possibilidade de criação estética a partir de elementos de uma manifestação cultural e da adaptação de alguns dos seus aspectos estéticos e simbólicos.

Assim, o conhecimento do Cacuriá de Dona Teté pelos integrantes do projeto desenvolvido na EP 210N possibilitou identificações por parte de alguns estudantes e professores que reconheceram naquela manifestação semelhanças com experiências vivenciadas na família, como por exemplo, as músicas utilizadas para dançar o Cacuriá.

A experiência do Cacuriá na E.P 210N possibilitou a ampliação do repertório estético individual de cada estudante e dos professores. Na relação entre o que foi trazido pelos estudantes para as aulas e o que foi levado por mim e por minhas expectativas, deu-se a troca.

Nessa perspectiva, devemos atentar para que a ampliação do repertório estético cultural possa ocorrer em um sentido de mão dupla, de troca entre os pares, entre os estudantes e os professores. Da mesma forma, as trocas devem favorecer o conhecimento das diversas culturas que integram nossa sociedade. Por este motivo acredito que às crianças da Cidade Estrutural, Região Administrativa de baixa renda de Brasília, se deve oferecer oportunidades e o direito de conhecer música clássica, assim como ao menino do Lago Sul, Região de classe média alta, deverá se oferecer o direito de conhecer o Funk ou o movimento Hip Hop, com as devidas contextualizações dessas expressões artístico-culturais.

Um aspecto marcante no trabalho coletivo foi a confecção dos estandartes utilizados na apresentação cênica, produzidos pelos estudantes e coordenados pela professora Marina Tissiani durante as aulas de Artes Visuais. Na produção visual dos estandartes foram utilizados símbolos que aludiam à tradição católica e também símbolos do candomblé

baseados na produção do artista plástico baiano Rubem Valentim<sup>16</sup>, conforme é possível ver nas figuras 5 e 6.

**Figura 5 - Produção visual dos estudantes do 1º ao 5º ano.**  
**Coordenação: Profª Marina Tissiani**



Fonte: dados da pesquisa.

**Figura 6 - Produção visual dos estudantes do 1º ao 5º ano.**  
**Coordenação: Profª Marina Tissiani**



Fonte: dados da pesquisa.

A professora Marina estava trabalhando com a arte de Rubem Valentim durante suas aulas, e com o desenvolvimento do projeto Cacuriá na escola, ela se utilizou da estética visual desenvolvida pelo artista para produzir os estandartes que iriam compor a apresentação cênica. Segundo depoimentos da professora Marina, ela enfrentou questionamentos surgidos durante a realização do trabalho desenvolvido, sobretudo questões levantadas acerca da utilização de símbolos vistos apenas como religiosos, sem se levar em consideração aspectos culturais destes. Estes questionamentos, com frequência, estão presentes no ambiente escolar vista a diversidade de culturas presentes na nossa sociedade. Acredito que esses são momentos oportunos para aprofundar debates, reconhecer visões de mundos divergentes e paradoxos existentes nas culturas que integram nossa sociedade.

Percebo que há uma dificuldade em estabelecer um espaço de discussões acerca da diversidade cultural da qual a instituição escolar faz parte. Este comportamento protelatório

<sup>16</sup> Rubem Valentim (Salvador-BA 1922 - São Paulo-SP 1991) foi escultor, pintor, gravador e professor. Participou do movimento de renovação das artes plásticas na Bahia (1946-1947). Residiu no Rio de Janeiro e em Brasília onde lecionou no Instituto de Belas Artes e no Instituto de Artes da Universidade de Brasília-UnB, respectivamente. Suas obras são conhecidas pelos signos próprios da iconografia das religiões afro-brasileiras.

em reconhecer a multiplicidade da nossa cultura e o necessário debate no ambiente escolar, arraaia preconceitos e gera conflitos que poderiam ser evitados ou trabalhados.

Os aspectos culturais simbólicos da tradição católica como as imagens de santos, a pomba representativa do Espírito Santo e a imagem de peixes representando fartura foram utilizados na forma de figuras estilizadas na composição dos estandartes. O mesmo ocorreu com a simbologia do candomblé representada pelas figuras geométricas que remetem aos objetos rituais que identificam os orixás, utilizadas no trabalho do artista Rubem Valentim (figuras 7 e 8). Estes símbolos foram traduzidos e ressignificados no trabalho visual que resultou na produção dos estandartes para a apresentação cênica. Foi possível observar que o efeito visual, estético e simbólico causou emoção no público e nos participantes da apresentação.

**Figura 7 - Produção visual dos estudantes do 1º ao 5º ano.  
Coordenação: Profª Marina Tissiani**



Fonte: dados da pesquisa.

**Figura 8 - Produção visual dos estudantes do 1º ao 5º ano.  
Coordenação: Profª Marina Tissiani**



Fonte: dados da pesquisa.

O trabalho cênico Cacuriá possibilitou diálogos para a criação de outras produções estéticas a partir das ressonâncias deixadas pela experiência vivenciada pelo grupo de professores e estudantes. A ampliação do repertório estético dos envolvidos nessa experiência deu-se por meio de trocas que, por conseguinte, configuram-se os processos identitários que fazem parte do sentido de pertencimento de uma comunidade e das aprendizagens compartilhadas individual e coletivamente.

A respeito desses processos identitários, Alice Martins, em pesquisa realizada em Brasília, discorre como o cineasta brasileiro Afonso Brazza criou o personagem Rambo do Cerrado a partir de referências dos signos produzidos pela indústria norte americana, porém o personagem foi assimilado e retraduzido para os parâmetros identitários brasileiro; ganhou “identidade própria numa nova malha de pertencimento”. Segundo Martins (2012, p. 99), “Rambo foi devorado por Afonso Brazza e regurgitado nas histórias que forjou”, histórias essas, que tinham como cenário o cerrado de Brasília com suas árvores retorcidas, monumentos arquitetônicos modernos e uma paisagem urbana diferente daquela na qual o personagem original norte americano foi concebido, “à personagem Rambo foi dada uma versão tupiniquim” (MARTINS, 2012, p. 99)

Assim também, acredito, aconteceu a assimilação de aspectos da manifestação cultural Cacuriá pelos estudantes da EP 210N, sobretudo porque no ambiente escolar acontecem as trocas culturais que fortalecem o sentido de pertencimento dos grupos. É na escola, também, que a diversidade cultural se apresenta, pois neste ambiente trabalham juntos estudantes negros, indígenas, descendentes de quilombolas, com deficiências, com transtornos, migrantes, de classes sociais e poder aquisitivo distintos. Enfim, é neste ambiente múltiplo e diverso que acontecem as trocas de experiências e se constroem os vínculos culturais.

Neste ambiente, que abriga a diversidade cultural da comunidade da EP 210N, é onde, igualmente, se estabelecem as redes de pertencimento. De acordo com o sociólogo jamaicano Stuart Hall (2005), o sentido de pertencimento a um grupo estaria relacionado às noções de “processos identitários”. Segundo o autor, estes seriam processos de desconstrução e construção de conhecimentos ligados às novas identidades, construídas global e localmente.

Para Hall (2005), o sujeito pós-moderno estaria exposto a uma espécie de desmontagem da sua identidade que até então era sentida como definitiva na e pela sociedade a qual pertencia. A isto, ele (HALL, 2005, p. 46) chama de “descentração do sujeito”, ou seja, o sujeito estaria convivendo com “identidades abertas, contraditórias, inacabadas, fragmentadas” Ou seja, o sujeito seria possuidor de várias identidades em constante processo de construção pela e na sociedade a qual faz parte, com suas contradições e paradoxos.

Os processos identitários estão baseados nas identidades nacionais que são formadas e transformadas no interior da representação de uma nação na qual os processos de transformação e representação são conhecidos como processos culturais (HALL, 2005, p. 48-

49). Seria o sentido de pertencimento que os indivíduos experimentam ao conviver numa nação na qual está estabelecida uma língua, costumes reconhecidos, memórias ligadas a história nacional.

Contudo, é também dentro da comunidade nacional que as diferenças estão presentes com a diversidade de etnia, religião, gênero e costumes. A ideia de nação estaria, assim, ligada a uma ideia de comunidade simbólica onde, apesar das diferenças e dos conflitos experimentados são construídos sentidos de pertencimento pelos quais se constroem as identidades.

Esta possibilidade de convivência com contradições e fragmentos de culturas outras, mesmo que isto signifique o nosso outro ou a nossa diversidade dentro da nossa pluralidade, gera tensões e questionamentos até que o incômodo seja traduzido e reestruturado para, mais uma vez, ser estruturado e ressignificado pelos sujeitos e, conseqüentemente, pelo grupo ao qual está inserido.

Estes processos identitários estão postos no âmbito escolar considerando que a escola colabora para a construção dos sentidos de pertencimento, não somente dos estudantes, mas, sobretudo, da comunidade escolar na qual está inserida.

A prática de comemoração das Festas Juninas nas escolas pode estar relacionada a este desejo coletivo de entender as manifestações expressivas ligadas a outros ambientes e às práticas de trabalho na tradição da cultura brasileira como forma de reconhecimento do nosso outro. Do outro que habita a mesma nação e que também causa estranheza a alguns. Ao mesmo tempo, este desejo opera como forma de tradução, de transformação destas práticas e dos seus elementos simbólicos; da ressignificação do contexto original para o contexto escolar urbano.

Nessa perspectiva, devemos nos perguntar de que “outro” estamos falando. Conforme Carlos Skliar (2003) coloca com clareza, devemos inserir o outro na prática cotidiana e não apenas no discurso, sob pena de folclorizar ou exotizar o diverso, o diferente. Reconhecer o outro sem cair na retórica de que “todos somos diversos” é fazer um esforço para encontrar o ponto de reconhecer, ser reconhecido e agir juntos.

Assim, o reconhecimento mútuo de culturas e pertencimentos no contexto da EP 210N, pode ter reflexos positivos na instauração de um diálogo entre os integrantes do

processo ensino e aprendizagem, na melhoria das aulas de Teatro e das relações interpessoais na escola. No próximo capítulo, a produção de conhecimento será abordada assim como a noção de experiência, assuntos que estão intrinsecamente relacionados ao que foi aqui apresentado.

## **2 PRODUZINDO CONHECIMENTOS, COMPARTILHANDO SABERES**

Este capítulo está estruturado em duas partes. A primeira apresenta o contexto da EP 210N e as experiências pedagógicas nele estabelecidas em diálogo com a multiculturalidade, a interculturalidade e a transculturalidade. Essas noções são integrantes dos processos culturais e podem ser percebidas ou estabelecidas na e pela Diversidade Cultural, pois são inerentes e intercambiáveis no interior das culturas e entre elas.

Na segunda parte, as experiências organizadas pelas crianças e entes envolvidos no processo ensino e aprendizagem são o ponto de partida para apresentar os estudos sobre a noção de experiência e suas relações no contexto educacional e em outros contextos relacionados.

### **2.1 Multiculturalidade e Interculturalidade (ou Transculturalidade)**

A partir das atividades desenvolvidas e apresentadas no capítulo anterior, é possível afirmar que a EP 210N constitui-se em um espaço de produção de conhecimento e de trocas de experiências. Neste ambiente, pode-se constatar que estudantes, familiares, professores e profissionais da educação escolar compõem esse sistema de trocas de conhecimentos e saberes que podem se estabelecer por meio de relações multiculturais e interculturais ou transculturais.

Stuart Hall (2005) enfatiza que esses conhecimentos e saberes, apesar de serem próprios de cada indivíduo, são reconhecíveis e identificáveis numa determinada cultura por meio do modo pelo qual os seus integrantes os utilizam para dar significação aos mesmos e construir o que ele chama de “identidades culturais”. O autor desconstrói a ideia de que existe uma cultura nacional unificada e única e argumenta que as nações são constituídas de diferenças internas que estão postas nos âmbitos local e nacional.

Os processos nos quais os indivíduos lidam com as diferenças e encontram soluções para a convivência entre seus pares é que vão caracterizar o modo de viver de uma comunidade, a forma de resolver determinada situação, ou seja, sua característica própria como cultura na e pela diversidade cultural.

Para compreender as noções de multi, inter e transculturalidade é preciso atentar para o fato de que tais noções fazem parte de processos integradores da cultura que englobam

“fenômenos interculturais” ligados a aspectos antropológicos e socioeconômicos (PAVIS, 2008). Nesse sentido, o enfoque intercultural, em um determinado contexto, consiste em sair do próprio lugar na perspectiva de tomar o ponto de vista do outro para alcançar a compreensão do que é divergente e evitar os confrontos. Essa perspectiva constitui-se em negociação para conhecer e dialogar com o diferente e se abrir para praticar uma reflexão descentralizada de si mesmo.

A este respeito, Patrice Pavis (2008) argumenta que os códigos culturais e os códigos artísticos estão intrinsecamente ligados um ao outro de modo que, a compreensão de um contribui para a compreensão do outro, sendo que a compreensão deste está diretamente ligada àquele. Dessa forma, é possível alegar que as relações interculturais se processam ao passo que os códigos culturais e artísticos são reconhecidos, compreendidos e intercambiados.

Neste movimento de aceitações, trocas e contradições constitui-se também o processo multicultural no qual estão postas, simultaneamente, as diversas culturas. A multiculturalidade está relacionada ao que é múltiplo, plural, diverso, ou seja, as várias categorias culturais que compõem uma mesma sociedade ou grupo. É um espaço para reconhecer a igualdade entre a diversidade, seus valores próprios e os valores universais.

Nessa perspectiva multicultural e intercultural, procuro desenvolver metodologias teatrais voltadas para o intercâmbio de experiências entre os estudantes da EP 210N, com intuito de provocar o diálogo entre as diferenças e contribuir para o fortalecimento dos laços de pertencimento do grupo. Proponho um trabalho pedagógico que possa dar voz aos estudantes, favorecer a produção de conhecimentos e compartilhar os saberes trazidos para a escola na expectativa de promover a pluralidade de ideias no ambiente escolar.

Um exemplo do reconhecimento da diversidade cultural na qual está inserida nossa cultura foi o trabalho cênico intitulado *Sertão Brasília* que aconteceu como resultado de um processo de criação coletiva. O trabalho foi realizado com estudantes do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental da EP 210N, no segundo semestre de 2013, e teve como proposta a pesquisa sobre a chegada dos candangos<sup>17</sup> em Brasília para ajudar na construção da futura capital do país.

---

<sup>17</sup> Candango é o termo utilizado para se referir aos trabalhadores que ajudaram na construção de Brasília. Eram migrantes de vários estados do Brasil, principalmente da região nordeste.

O roteiro foi baseado nos relatos de histórias de parentes dos estudantes e nas minhas lembranças familiares. Trabalhamos com um formato de oficinas de experimentação e criação de movimentos expressivos para representar as sensações e emoções dos personagens e o estranhamento que sentiam ao chegar numa terra desconhecida.

Durante a realização das aulas de Teatro foi possível observar a atitude estética demonstrada por alguns estudantes na experimentação de movimentos e na criação de cenas a partir do que era percebido pelos sentidos. A esse respeito, Marcos Pereira (2011) fala sobre a atitude estética como “uma disponibilidade, uma abertura que o sujeito tem ante o mundo”. Pereira (2011) argumenta que a experiência estética está relacionada, sobretudo, ao sensorial e ao afetivo vivenciado na própria experiência.

A “abertura” à qual o autor se refere foi demonstrada pelos estudantes que participaram do trabalho coletivo *Sertão Brasília* e se deu por meio da percepção de sensações que chegavam enquanto o trabalho ia sendo construído, a partir de uma música, de uma poesia ou das histórias pesquisadas ou compartilhadas pela turma. O resultado do processo de construção coletiva foi um trabalho que emocionou os espectadores, conforme depoimentos destes<sup>18</sup>.

O tema sobre a vinda dos candangos para Brasília surgiu no início do ano de 2013, quando o grupo de professores elegeu o tema norteador Sustentabilidade Cultural: Brasília. O enfoque do trabalho daria continuidade ao que fora desenvolvido no ano de 2012, como forma de aprofundar os conhecimentos a respeito de como se deu a formação da cidade da qual fazemos parte.

Como nos anos anteriores, o tema norteador seria trabalhado ao longo do ano, como tema transversal nas aulas de Artes Visuais, Teatro, Música e Educação Física. Este assunto está proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN- Arte, que apontam que o conhecimento da arte e suas manifestações possibilitam transformar a existência e que, para isso é preciso ser flexível para compreender o mundo e a si mesmo (BRASIL, 1997). Pensamento similar norteia um dos eixos do Currículo em Movimento da Educação Básica

---

<sup>18</sup> A peça *Sertão Brasília* foi apresentada como trabalho final da Oficina de Teatro, no encerramento do ano letivo, em 2013. A plateia era formada por estudantes do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental do turno matutino e seus familiares e por professores da escola.

das Escolas Públicas do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2014) que preconiza a valorização da arte e da história local como fortalecimento da identidade cultural.

Os signos utilizados na representação do espetáculo *Sertão Brasília* partiram da expressão do verbal e do não verbal trabalhada nas oficinas de Teatro numa abordagem interdisciplinar. Os procedimentos metodológicos para construção deste trabalho se apoiaram em práticas artísticas interdisciplinares como o uso da música para desencadear uma emoção ou sentimento e a transformação/transposição dessa percepção estética em um movimento expressivo; a utilização da poesia como fonte de compreensão das palavras traduzidas em forma de movimentos corporais e o trabalho com projeção de imagens para representar a presença de uma ausência.

As características da metodologia utilizada no desenvolvimento do espetáculo *Sertão Brasília* encontram respaldo nas “interdisciplinaridades artísticas”, termo utilizado pelo pesquisador e professor da Universidade de Brasília, Fernando Villar (2011). O autor defende a ideia de uma abordagem interdisciplinar das artes para que possam ser compreendidas e trabalhadas em um mundo em constantes mudanças. Dessa forma, acredito que aconteceram “negociações e intercâmbios” (VILLAR, 2003) entre a música, a *performance art*, a poesia, as novas tecnologias e a instalação durante o processo de criação do trabalho que resultou na apresentação cênica, conforme pode ser observado nas figuras 9, 10, 11 e 12.

**Figura 9 - Apresentação do espetáculo Sertão Brasília**



Fonte: dados da pesquisa.

**Figura 10 - Apresentação do espetáculo Sertão Brasília**



Fonte: dados da pesquisa.

**Figura 11 - Apresentação do espetáculo Sertão Brasília**



Fonte: dados da pesquisa.

**Figura 12 - Apresentação do espetáculo Sertão Brasília**



Fonte: dados da pesquisa.

Esta criação coletiva instigou-me a uma investigação sobre as possibilidades de diálogos entre o fazer teatral e as manifestações expressivas reconhecendo a interdisciplinaridade artística como “uma importante ferramenta para se entender novas trilhas da contemporaneidade que nos desafia” tanto dentro quanto fora da escola. (VILLAR, 2003).

O trabalho cênico *Sertão Brasília* baseou-se em formas de produção do conhecimento que podem ser relacionados com o que a pesquisadora Diana Taylor (2013) denomina de arquivo e de repertório. Taylor (2013) apresenta a diferença entre o arquivo e o repertório para distinguir essas formas de produção do conhecimento. A autora analisa e critica a importância dada pelos círculos acadêmicos ao “arquivo” em detrimento do “repertório”. De acordo com a autora (TAYLOR, 2013), o arquivo são produtos como textos, documentos, edifícios, materiais privilegiados na construção e transmissão do conhecimento; seriam os materiais reconhecidos supostamente como duradouros. Já o “repertório” são as práticas, os conhecimentos incorporados, como a língua falada, a dança, os esportes, os rituais.

Ao considerarmos as colocações da autora e transportá-las para as aulas de Teatro, verifica-se que a construção cênica da peça *Sertão Brasília* resultou da consulta e exploração de fontes de pesquisa do arquivo e do repertório. Para chegarmos ao resultado da apresentação da peça, experimentamos um processo de construção baseado nas referências materiais do arquivo, disponíveis nos formatos de textos, poesia, música, objetos e espaços ambientados do Museu, e do repertório dos estudantes como nos “atos incorporados”, apontados pela autora como as performances corporal, gestual, oral.

Esses atos incorporados e performados produzem conhecimentos e os transmitem também (TAYLOR, 2013, p.15). É uma rica fonte, um acervo que não pode ser desprezado porque está “gravado” nos corpos e, por eles e a partir deles, transmitem os saberes que devemos valorizar e compartilhar na escola.

A análise do repertório das práticas corporais dos estudantes encontra suporte nos estudos desenvolvidos pelo antropólogo Michael Jackson (2012). O autor salienta a importância do estudo da práxis corporal como linguagem expressiva própria e critica alguns estudos com tendência em considerar a práxis verbal em detrimento da práxis corporal, pois o corpo humano não apenas simboliza uma realidade, ele é a realidade (JACKSON, 2012).

Para o autor, o não reconhecimento dessa dinâmica seria “tratar o corpo como uma versão diminuída de si mesmo” (JACKSON, 2012, p. 64). Durante sua pesquisa de campo entre os Kuranko, em Serra Leoa, Jackson (2012) conta que participou corporalmente das tarefas cotidianas e a partir delas pode captar o sentido de uma atividade como os participantes daquela cultura, o que contribuiu para o entendimento dos conceitos não corpóreos relacionados a elas. Ele observou como as mulheres acendiam o fogo e cuidavam dele como forma de maximizar a lenha escassa. O autor afirma que aprendeu isso através da imitação da técnica.

A esse respeito, recordo aqui a aprendizagem de uma técnica que foi importante para a construção do cenário do trabalho *Sertão Brasília*. Durante o processo de composição do trabalho cênico, estabelecemos que o cenário seria composto por caixotes de madeira utilizados para acondicionar frutas e verduras nas feiras e supermercados. Recebemos as doações dos caixotes de uma frutaria próxima à escola, porém a maioria deles necessitava de reparos. Fizemos um mutirão de reparo dos caixotes no qual essa atividade era intercalada com os ensaios da peça. Alguns estudantes davam sugestão de como recuperar os caixotes e a cada proposta eram feitas tentativas para consertar o material. O estudante Raphael, 11 anos, utilizou uma técnica na qual apoiava os caixotes em um pequeno pedaço de madeira (espécie de ripa) para dar sustentação e ficar mais estável para martelar os pregos. Perguntado onde tinha aprendido aquela técnica, informou que tinha sido com o seu pai. A partir daquele momento utilizamos a técnica ensinada por Raphael para restaurar todos os caixotes, pois foi a que se mostrou mais eficaz e garantiu que o trabalho fosse realizado em menor período de tempo. A técnica foi apreendida pelos outros estudantes por meio da observação e execução e, dessa forma, ocorreu a troca de um saber que até então não era conhecida pelo grupo.

Patrice Pavis (2008, prefácio) coloca a importância do corpo no Teatro como “um campo de contradições sociais e políticas, e não apenas como instrumento da expressão corporal neutra”. Esta colocação sugere que o fazer teatral constitui-se em compreender os códigos que são próprios de um grupo para que a representação tenha significado na fruição. Na transposição desses códigos para outro âmbito, há um processo de tradução de uma parcela da realidade que se dá por meio da encenação e da representação teatral. Ainda, segundo Pavis, (2008) essas reproduções são uma tradução cênica de um conjunto cultural distinto que pode ser baseado num texto, numa adaptação, num corpo.

Essas relações de transposição intercultural são fenômenos que possibilitam o acesso aos códigos e símbolos de uma determinada cultura e a utilização desses símbolos em um novo contexto ressignificado. O trabalho teatral na escola favorece esse intercâmbio, pois dispõe das vivências culturais trazidas na “bagagem” pelos estudantes ao mesmo tempo em que faz parte dos códigos que representam a diversidade no ambiente escolar.

Nas aulas de Teatro é possível verificar como esses fenômenos interculturais se processam por meio das práticas que simbolizam uma situação ou contexto. No caso da apresentação cênica colocada como exemplo, elas foram apresentadas ao público como uma ressignificação dos fazeres cotidianos dos candangos que aqui se estabeleceram à época da construção da cidade.

Os estudantes puderam ter uma noção destas práticas a partir da visita feita ao Museu Vivo da Memória Candanga, localizado na Região Administrativa do Núcleo Bandeirante, cidade que serviu de alojamento para os primeiros moradores que ajudaram na construção de Brasília.

No Museu, visitamos a exposição *Poeira, Lona e Concreto*, uma mostra permanente que é toda ambientada para que os visitantes sintam a atmosfera na qual se davam as interações sociais dos primeiros migrantes que chegavam à Brasília com o sonho de construir um futuro melhor. A exposição estava disposta em forma de réplicas de espaços que remontavam a vida cotidiana dos candangos, como o canteiro de obras com os objetos que recompõem a ideia do trabalho entre os operários. Outros espaços como a barbearia, o consultório médico, a cozinha com os utensílios da época ou o quarto do hotel onde ficavam hospedadas as visitas ilustres do presidente Juscelino Kubitschek, deram uma forte noção de como seria a vida dos candangos que aqui estavam. Os estudantes puderam apreciar e

interagir nos espaços da exposição e esta experiência foi importante para o processo de composição do trabalho cênico.

A partir da visita ao Museu e da experiência vivenciada na exposição, bem como das conversas com os estudantes sobre a origem dos seus pais e familiares, foi criado um clima de interesse pelo trabalho. A carta a seguir foi escrita utilizando ideias dos estudantes da turma para compor uma cena na qual as protagonistas da história, duas irmãs, estavam separadas por conta da vinda de uma delas para Brasília para “tentar a sorte”:

*Querida irmã,  
Escrevo essas mal traçadas linhas na esperança que estejam todos bem.  
Tô com saúde, graças a Deus, mas uma saudade de rasgar o peito.*

*Como vão Zequinha, Toinho e Deda?  
Diga a eles que sempre lembro deles quando tô na feira com nossos conterrâneos.*

*Encontrei Leninha, filha de Dona Mariinha e Seu Jovelino por aqui. Sempre nos encontramos na Cidade Livre, aos sábados.  
Aqui é um pouco estranho.  
Muita poeira, árvores esquisitas e sequeidão no ar.*

*No meio do dia, parece que o ar vai sumir  
No fim do dia, as “nuvem” vão ficando tudo colorida, perto do sol.  
É bonito de se vê! Mas dá um aperto no coração.*

*Mana,  
Manda lembranças pra todos daí.  
Diga pro seu Zeca da venda que não esqueci de mandá o dinheiro não, viu?  
Assim que puder, mando o dele e um pouco pra você também.  
Um beijo da mana que nunca te esquece.*

*Antônia*

Durante a escrita da carta, Jéssica, 10 anos, emocionou-se ao reconhecer alguns termos que, segundo ela, seus pais usavam em Natal-RN, cidade onde nasceu e que demonstrava ter uma forte ligação. Jéssica lembrava que as pessoas mais velhas da sua família usavam aqueles mesmos termos iniciais para começar uma carta. Lembrava-se também do uso do termo “venda”, estilo de uma pequena mercearia, onde as pessoas faziam suas compras e deixavam anotados os itens para pagar depois. A emoção demonstrada por Jéssica estava relacionada às suas experiências e a possíveis identificações estabelecidas entre suas lembranças pessoais e o trabalho cênico que estava sendo desenvolvido. Acredito que sua participação durante as aulas, além de contribuir no processo de criação coletiva, proporcionou a ela reflexões sobre suas origens e os códigos integrantes da sua cultura, em um ambiente de trocas.

Da mesma forma, outra situação neste processo chamou atenção. O estudante Nicholas, 10 anos, demonstrava inquietação durante as aulas e dizia não conseguir se concentrar. Sugerir que representasse o personagem pássaro que ficaria encarregado de levar a carta de uma irmã que ficara no nordeste para a outra que estava em Brasília. Nas aulas de experimentação dos movimentos para composição da cena, Nicholas permanecia inquieto, porém esforçou-se e com o passar do tempo e ajuda dos colegas, conseguiu desenvolver movimentos expressivos representando o pássaro que simbolizava o vento que levaria a carta de um lugar para o outro. Seus movimentos eram leves e, esteticamente, representavam o que estava proposto no trabalho.

Em algumas oportunidades, pude conversar com a mãe de Nicholas no início do turno das aulas quando ela relatou as dificuldades de criar o filho sem a figura paterna e o fato dele permanecer por um longo período sozinho em casa enquanto ela trabalhava. Relatou também que moravam em um apartamento pequeno, do estilo quarto e sala, o que limitava o espaço do filho brincar. Aquelas conversas me fizeram entender o comportamento de Nicholas e à medida que as aulas se desenvolviam, passei a admirá-lo, pois percebi que ele tentava superar a situação na qual vivia.

Esses relatos ilustram a multiplicidade de vivências dos estudantes e, por outro lado, a diversidade que está posta no ambiente escolar. A partir dessas experiências é possível propor metodologias que considerem essa realidade no intuito de promover uma educação escolar significativa.

Ivone Richter (2008) sugere que os professores criem ambientes de aprendizagem que promovam a “alfabetização cultural” dos estudantes. Segundo a autora, deve-se reconhecer a escola e a família no seu contexto macrocultural no qual os estudantes estão inseridos e do qual fazem parte diferentes códigos culturais. Nessa perspectiva, a autora propõe uma educação que leve em consideração a multiculturalidade que é a diversidade presente em todas as culturas. É a produção do conhecimento pelos seus agentes; um conhecimento que é comum a todos os povos e todos os grupos humanos. Reconhecer esta produção do conhecimento é uma forma de fortalecer a cultura de um povo e de uma nação.

Quando o estudo da nossa cultura é levado para dentro da escola, como foi o caso do tema da construção de Brasília, nas aulas de Teatro, é uma oportunidade dos estudantes conhecerem a história da cidade na qual nasceram ou moram e a história das suas famílias. É

um momento de compartilhamento de experiências significativas que estão diretamente ligadas à realidade deles. É nesta perspectiva multicultural e intercultural, ao mesmo tempo, que as relações se dão em sala de aula onde a diversidade está posta e se sobressai. Da mesma forma, é possível a abordagem de questões polêmicas como a desigualdade social e os diferentes tipos de discriminações os quais estão sujeitos os estudantes e professores dentro e fora da escola.

A respeito da forma de construção do conhecimento própria de um povo ou grupo, Boaventura de Sousa Santos (2010) defende a valorização dos saberes próprios das nações que foram colonizadas por povos europeus e que estabeleceram nelas uma forma unilateral de pensar e de “contar” suas histórias. O autor propõe o reconhecimento da diversidade epistemológica que é a pluralidade interna e externa de fazer ciência contra o conhecimento traduzido por uma visão masculina e eurocêntrica. Santos (2010) apresenta ainda, a interculturalidade como “o reconhecimento recíproco e a disponibilidade para enriquecimento mútuo entre várias culturas quando partilham um dado espaço cultural”.

A valorização dos agentes produtores de saberes e das formas pelas quais os mesmos são produzidos também é corroborada por Ivone Richter (2008). A autora propõe que o universo cultural no qual a escola está inserida precisa ser conhecido e estudado pelo professor para que ele o compreenda e que, a partir dele, construa uma abordagem metodológica adequada. Sugere, ainda, que às artes populares, por vezes chamadas de artes “menores” sejam dados valor e reconhecimento necessários como oportunidade de trabalhar a arte na contemporaneidade e a possibilidade de dar o enfoque às questões multiculturais e interculturais.

Quanto à transculturalidade, ela compreende um processo no qual acontece o contato com valores culturais estrangeiros e estes passam a fazer parte das culturas que pode se dar de uma forma voluntária ou não. Diana Taylor (2013, p. 13-44) coloca que é por intermédio do processo transcultural que se estabelecem os contatos bem como as transformações entre experiências culturais distintas. A autora alega que a transculturação sempre existiu nas sociedades, porém as discussões acerca dela continuam tensas, pois exigiria dos interlocutores uma aceitação mútua para estabelecer diálogos e reconhecer o outro como colaborador desses diálogos e não como “objetos de análise”.

Mary Ângela Geraldês e Rosemary Roggero (2011) argumentam que a transculturação é um processo no qual participam “identidades heterogêneas que aceitam e respeitam o diferente”. Segundo as autoras, é por meio do intercâmbio de valores culturais que se tem como resultado a multiculturalidade, a pluralidade de ideias e de culturas. A transculturalidade teria aspectos semelhantes ao da interculturalidade, pois em ambas, o diálogo intercultural pode enriquecer mutuamente. A sociedade intercultural propõe, para além da aceitação do outro, “o acolhimento do outro e transformação de ambos com esse encontro” (GERALDES; ROGGERO, 2011, p. 484).

Ademais, as autoras alegam que o tema da diversidade cultural tornou-se central no debate político internacional, porém alertam para as contradições existentes no discurso adotado para que não se estabeleçam políticas públicas educacionais equivocadas, voltadas a um padrão cultural hegemônico (GERALDES; ROGGERO, 2011, p. 473-484). Nesse sentido, acredito que o desenvolvimento de uma proposta de educação escolar baseada nas relações interculturais, manifestas ou não na escola, em uma perspectiva de reconhecimento do outro, contribuiria para a produção do conhecimento dos envolvidos no processo pedagógico.

A multi, inter e transculturalidade fazem parte das relações humanas e esses processos possibilitam compreender a vida nas suas diversas formas e estéticas, considerando a multiplicidade de saberes. Por sua vez, os saberes são manifestações de experiências plurais que estão inseridos na diversidade humana e cultural e que podem subsidiar uma Pedagogia Teatral que tem como desafio compreender e refletir as questões sociais, éticas e estéticas contemporâneas.

Acredito que a EP 210 Norte oferece um espaço privilegiado para a construção de conhecimento e compartilhamento de saberes. Reconheço, no entanto, que ainda não é utilizado todo o seu potencial físico e educacional em benefício dos estudantes e de todos os envolvidos na ação educativa escolar. Apesar de ainda serem poucas as iniciativas que consideram a experiência e vivência dos estudantes como ponto de partida para construção de processos metodológicos eficazes, alguns processos pedagógicos de experimentação e construção artística estão sendo desenvolvidos no espaço escolar na perspectiva de trabalhar com uma abordagem interdisciplinar que afirmaria a disposição de reconhecer o outro a partir da sua práxis e dos seus saberes, contemplando sua Diversidade Cultural.

## 2.2 A Experiência no contexto das aulas de Teatro

Ao longo deste trabalho coloco a importância do reconhecimento das experiências dos entes envolvidos no processo ensino aprendizagem como uma forma de legitimar suas vozes e de desenvolver um trabalho significativo na escola. As experiências desses entes influenciam uma educação escolar que se pretende democrática, inclusiva e diversa culturalmente. Dessa forma, apresento a seguir atividades desenvolvidas nas aulas de teatro da EP 210N e suas relações com a noção de experiência.

O professor e pesquisador Jorge Larrosa (2014) aborda a noção da experiência e sua relação direta com os processos pedagógicos. Segundo Larrosa (2014, p. 13), “[...] a experiência não pode fundamentar nenhuma técnica, nenhuma prática, nenhuma metodologia” porque ela “é algo que pertence aos próprios fundamentos da vida”. É pela experiência e na experiência que nos constituímos como pessoas pertencentes a um determinado grupo social que se reconhece como tal.

Como acontece na EP 210N, os professores, estudantes, familiares e demais profissionais da escola pertencem a um grupo que está interligado pelas experiências dos fazeres e saberes constituintes pelo e no processo pedagógico. De acordo com Larrosa (2014, p. 18), a experiência “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Assim, a experiência é o que acontece com cada um de nós, o que vivenciamos, o que sentimos. É a possibilidade de ser participante da ação e dela extrair sentido. A minha própria experiência como professora dessa instituição leva-me a acreditar que os momentos de compartilhamento e reconhecimento nesse processo, fortalecem o ensino institucional. Quando as crianças, suas famílias e os professores partilham suas visões de mundo e suas experiências, é possível enriquecer os conteúdos das aulas de Teatro, como já ocorreu diversas vezes.

E para falar de uma educação escolar que considera a experiência é necessário atentar para o fato de que, por vezes, o sistema educacional funciona como dificultador da experiência, dada a organização curricular voltada para um volume excessivo de informação em relação a períodos de tempo mais curtos. Como é sabido, conhecimento não é informação, tampouco, acumular e processar informações. Desse modo, podemos considerar que a produção do conhecimento se dá a partir da relação entre as experiências que vivenciamos, as

trocas que realizamos com nossos pares e as conexões que fazemos com novas experiências para, em continuidade a esse processo, gerar novos conhecimentos.

Podemos considerar que as experiências dos estudantes são a base para a produção do conhecimento e quanto mais estas forem reconhecidas na escola mais contribuirão para o desenvolvimento de metodologias adequadas para o ensino do Teatro. Podemos pensar a educação escolar a partir do par “experiência/sentido”, conforme sugerido por Larrosa (2014, p. 16). O autor alega que a experiência é um encontro com algo que se prova e o sujeito da experiência é o que ele chama de “território de passagem”, ou seja, é onde “acontece” e onde coloca-se receptivo, disponível, aberto para ser afetado, tocado (LARROSA, 2014, p. 25-26). Assim, experienciar significa também pensar e pensar “é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece” (LARROSA, 2014, p.16).

Os argumentos apresentados por Larrosa a respeito das experiências são ecos da Pedagogia Crítica defendida por Paulo Freire que foi reconhecida mais tarde pelo pesquisador espanhol. Larrosa (2014) expõe uma situação no início da sua carreira como professor, há muitos anos, na qual participava de uma conferência com professores na Colômbia e argumentava que a educação não podia ser uma ferramenta de emancipação, ao contrário do que é proposto por Freire. Ele nos conta que, durante sua fala, um velho pedagogo de um bairro pobre colombiano discordou da sua opinião, alegando que seu pensamento (de Larrosa) estava baseado em experiências europeias. Em seguida, o professor colombiano justificou que as experiências no seu país não poderiam ser comparadas aos exemplos de experiências europeias. Naquela realidade da qual fazia parte, os professores não poderiam seguir “receitas” transportadas de outros contextos e por mais que lhe dissessem que não deviam e não podiam fazer de maneira diferente, o pedagogo afirmava: “nós vamos e podemos e fazemos” (LARROSA, 2014, p. 149-150).

A Pedagogia Crítica defendida por Freire (1990) considera, fundamentalmente, a experiência dos estudantes. Considera ainda, a pluralidade de linguagens e ideias no ambiente escolar onde estão postos os interesses políticos e ideológicos, assim como as formas de significado e conhecimento produzidos pelo intercâmbio entre professores e estudantes (FREIRE; MACEDO, 1990).

Henry Giroux, na introdução da obra de Paulo Freire em co-autoria com Donald Macedo, coloca:

a voz do aluno deve radicar-se numa pedagogia que permita que os alunos falem e que compreendam a natureza da diferença como parte tanto de uma tolerância democrática e de uma condição fundamental para o diálogo crítico, quanto do desenvolvimento de formas de solidariedade enraizada nos princípios da confiança, do compartilhamento e num compromisso com a melhoria da qualidade da vida humana (FREIRE; MACEDO, 1990, p. 20).

A importância da experiência também é corroborada por pesquisadores de outras áreas do conhecimento como o antropólogo Carlos Rodrigues Brandão (2008), o pesquisador das culturas infantis Manuel Sarmiento, a pesquisadora e professora de Teatro Viola Spolin, a pesquisadora e professora de Teatro Luciana Hartmann, pensadores com os quais procuro dialogar neste trabalho de pesquisa.

Carlos Brandão (2008) argumenta que a experiência se dá por meio da cultura e é pela experiência da cultura que pensamos, criamos, socializamos, transformamos. Segundo Brandão, cada pessoa, cada sujeito social “é uma experiência individualizada de sua própria cultura”. Assim, igualmente, a educação institucional, escolar, como constituinte de uma cultura, possibilita a produção de conhecimentos e de sentidos.

Da mesma forma, Manuel Sarmiento (2004) argumenta que as crianças de diferentes partes do mundo têm acesso a informações e produtos culturais (de forma desigual), porém constroem suas relações sociais a partir da sua localidade, dos seus processos simbólicos e da sua condição infantil. É na relação com seus pares infantis e adultos, dentro de suas culturas, que as crianças experienciam. Sarmiento defende que a experiência infantil dentro da escola deve se dar, também, pela participação da criança nos espaços de organização institucional. De acordo com o autor, este seria um caminho para a renovação da escola como espaço heterogêneo, multicultural, de socialização entre a cultura escolar e as diversas culturas trazidas pelos estudantes das suas origens sociais e culturais.

A pesquisadora e professora Luciana Hartmann (2009) apresenta as “experiências incorporadas” de contadores de causos da fronteira entre Brasil, Argentina e Uruguai. Essas experiências são eventos que marcaram, literalmente, os corpos dos sujeitos contadores de “causos”; são marcas inseridas no corpo. A partir dessas marcas voluntárias ou involuntárias, esses sujeitos contam as suas experiências de vida e se constituem, na cultura. A autora fala de uma cartografia corporal que é o corpo moldado pela cultura, ou seja, pelas experiências de culturas nas quais estruturam suas identidades individuais e de grupo.

Para Viola Spolin (1979), a experiência é fundamental para estabelecer os relacionamentos, tanto nas interações pessoais quanto no jogo teatral. Spolin (1979, p. 3) alega que “aprendemos através da experiência e ninguém ensina nada a ninguém”. E continua, “[...] experienciar é penetrar no ambiente, é envolver-se total e organicamente com ele. Isto significa envolvimento em todos os níveis: intelectual, físico e intuitivo” (SPOLIN, 1979). A autora argumenta que a espontaneidade é necessária para explorar a realidade e esta exploração “é o momento da descoberta, de experiência, de expressão criativa” (SPOLIN, 1979). Spolin (1979) alega, assim, que os jogos teatrais propiciam “o envolvimento e a liberdade pessoal necessários para a experiência”

As posições acima apresentadas dialogam, direta ou indiretamente, com o pensamento de Larrosa (2014). O autor sugere, ainda, dignificar e reivindicar a experiência em seus aspectos inatos como a “subjetividade, a incerteza, a provisoriedade, o corpo, a fugacidade, a finitude, a vida...” (LARROSA, 2014, p. 40). Segundo Larrosa (2014), a experiência deve ser colocada como princípio de paixão, de receptividade, de disponibilidade.

A disponibilidade e receptividade aos quais Larrosa (2014) se refere são possíveis de serem observadas na experiência do brincar das crianças. O ato de brincar para as crianças, como já mencionado no capítulo 1, é o que há de mais sério nas culturas infantis. Dessa forma, é possível pensar em metodologias para as aulas de Teatro para agregar as experiências das brincadeiras infantis aos conteúdos teatrais, em diálogo com a diversidade cultural no ambiente escolar.

Durante minha experiência como professora de Teatro na EP 210 Norte, por vezes deparei com situações que causaram angústia e conflito em relação às brincadeiras das crianças em sala de aula. Da mesma forma, sentia-me confusa quanto às alegações de professores que diziam, com frequência, que a escola não é lugar de brincadeiras e na aula de Teatro os estudantes deveriam entender que não é espaço para brincar. Ora, se a proposta de desenvolvimento das aulas de Teatro apresentada pelos professores baseia-se em jogos teatrais que exploram a criatividade, a experiência e o lúdico, como não reconhecer a importância das experiências do brincar na escola? Porque não reconhecer que a criança ao brincar está produzindo sentidos que irão contribuir para a produção de conhecimento e trocas de experiências? Talvez porque não tenhamos ainda no espaço escolar um diálogo aberto e profissional a respeito do reconhecimento da criança como produtora de conhecimento. Porque ainda enxergamos a criança como o outro que não faz parte nem diferença nas

relações de trocas e para ir além, porque tememos o julgamento dos familiares e profissionais da educação a respeito da utilização de brincadeiras como metodologia levada a sério.

Como profissionais da educação, ainda não conseguimos enxergar que as brincadeiras fazem parte do processo constitutivo das crianças e se, em alguns momentos declarados e em outros não, há desinteresse delas pela escola é porque esta instituição não consegue dialogar com as produções de sentido geradas por elas.

Por outro lado, é necessária atenção e cautela na proposição de uma metodologia baseada em brincadeiras e jogos, pois o contrário também pode acontecer, ou seja, aulas sem propósitos, que pendem para o espontaneísmo e que não fazem sentido para as crianças nem para o professor.

A meu ver, a utilização de metodologias adequadas nas aulas de Teatro para os estudantes dos anos iniciais deveriam levar em conta as experiências das crianças, os conteúdos integrantes do currículo vigente e os saberes trazidos para a escola, reflexos de suas experiências. Esses saberes e fazeres dos estudantes e professores traduzidos e refletidos em suas experiências constituem suas culturas e os processos identitários do qual fazemos parte, conforme abordado no capítulo anterior.

Uma proposta viável para a construção dessas metodologias talvez seja possível por meio da Rede de Saberes. Esse tema será abordado no capítulo 3 deste trabalho, mas por hora acrescento que o foco da construção da Rede de Saberes é justamente o reconhecimento dos saberes e das experiências dos entes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Por meio da colaboração participativa dos entes da Rede seria possível vislumbrar a construção de um ambiente acolhedor no qual as crianças, seus familiares, os professores e demais profissionais integrantes da escola teriam garantidas suas vozes e reconhecidas suas experiências.

O reconhecimento das experiências das crianças pela escola parece ser um indício de que algo pode ser mudado na educação escolar. Por meio de observação empírica pude constatar que há um envolvimento das crianças nas atividades escolares quando a elas é dado o espaço e o direito de manifestarem seus saberes e fazeres. As experiências de vida no contexto familiar, a rotina escolar, as responsabilidades (muitas delas ajudam nos afazeres domésticos) e as relações com seus pares refletem um modo de ser e de estar no mundo.

Quando isso é trazido para a escola há que se considerar a gama de experiências em contato cotidiano neste ambiente que deveria reconhecer e garantir a diversidade cultural da qual fazemos parte.

Para falar da diversidade de experiências na EP 210 Norte um bom começo é conhecer a origem das famílias das crianças. Assim, no início de cada ano letivo proponho uma conversa com as crianças como forma de acolher e de conhecer suas origens antes de iniciar com os conteúdos de Teatro. Numa dessas conversas, no ano de 2013 nas turmas de 1º ao 3º anos, perguntei sobre seus gostos, o que poderia incluir também a alimentação. Foi uma surpresa quando começaram a falar sobre a variedade de comidas que fazia parte da vivência de suas famílias e que, de certa forma, refletia a diversidade da cultura brasileira. Pratos como pato no tucupi, bobó de camarão, cuscuz, tapioca, arroz de cuxá, churrasco faziam parte da história de vida de algumas crianças das turmas. O Distrito Federal tem a particularidade de agregar no seu território, brasileiros vindos de todas as regiões do Brasil e o reflexo das suas culturas também está presente na culinária. Por outro lado, foi possível perceber a referência a alimentos mais industrializados e uma preferência de outras crianças por refeições do tipo *fast food*. Isso poderia também ter relação com a falta de tempo de algumas famílias para prover uma alimentação mais adequada, pois segundo relatos, a mãe, em alguns casos, seria a provedora principal do lar e teria que conciliar trabalho, atenção e cuidado aos filhos e afazeres domésticos.

Essa realidade constitui as experiências das crianças e a EP 210 Norte espelha a diversidade cultural das famílias visto que recebe estudantes de várias Regiões Administrativas do D.F., conforme mencionado anteriormente nesta pesquisa.

Acredito que a apresentação desse exemplo demonstra uma parte da realidade dos estudantes que deveria ser considerada pela escola para agregar significação aos conteúdos das aulas. Como por exemplo, utilizar seus gostos e experiências pessoais para criação de cenas teatrais para trabalhar a estrutura dramática (onde, quem, o quê, quando). Ou relacionar os seus saberes aos jogos teatrais desenvolvidos em sala de aula para percepção do espaço cênico ou criação de personagens. De certa forma, acredito que isso venha sendo feito por professores de Teatro, mas como não há um compartilhamento dessas metodologias de maneira sistematizada, a impressão é de que este trabalho não é feito ou o é de forma isolada e pontual. Reforço mais uma vez que a Rede de Saberes poderia contribuir para a troca de

experiências entre os professores de Teatro da rede pública de ensino do Distrito Federal. Conforme mencionado anteriormente, voltarei a este tema no capítulo 3 desta pesquisa.

Preocupada com as tensões que com frequência surgem na escola e que, se observadas de maneira cuidadosa, têm relação com a diversidade cultural dos estudantes e professores e com o reconhecimento das diferenças, desde o ano de 2012, venho propondo uma reflexão com as turmas a respeito da nossa cultura. Os temas cultura, diversidade cultural e pluralidade de ideias vêm sendo trabalhado de forma que os estudantes se percebam como integrantes de uma cultura local e nacional. Esses temas estão sempre relacionados ao conteúdo teatral seja por meio do acervo de peças de teatro que abordam nossa diversidade cultural ou através de criações coletivas, conciliando assim, a prática do teatro em sala de aula e seus conteúdos específicos com temas relevantes e urgentes da nossa cultura.

Em uma dessas conversas sobre cultura com uma turma do 3º ano, em 2014, as crianças colocavam suas impressões a respeito do tema quando Isabela, 08 anos, disse que conhecia um tipo de cultura que se chamava “cultura culturosa”. Pedi que falasse mais sobre sua colocação e ela deu a seguinte explicação: “cultura culturosa é quando a gente faz uma coisa muito importante na vida e aquilo nunca mais sai de dentro da gente”. Disse ainda que costumava ouvir MPB – Música Popular Brasileira - e música clássica com seu avô e que isso lhe trazia boas lembranças. Isabela utilizou-se do seu vocabulário para conceituar cultura a partir de suas experiências. Pode-se inferir, além disso, que tenha participado de experiências estéticas que fazem parte de suas lembranças. Situações como essas me enchem de alegria quando estou em sala de aula. É emocionante observar como as crianças se apropriam de termos que estão ao seu alcance para explicar suas experiências e o mundo que as cercam de forma poética.

O relato e acolhimento das experiências dos estudantes em sala de aula compreende a forma pela qual Larrosa (2004) sugere que a educação seja pensada. Nessa perspectiva, assim como a educação de uma forma mais ampla baseia-se em experiências de saberes e fazeres que se relacionam com seus sentidos, também a educação escolar pode partir das experiências significativas dos estudantes para apoiar propostas de metodologias que estejam a serviço da produção de sentido. Devemos atentar para o fato de que à escola contemporânea é exigida a tarefa de formar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres além de repassar os conhecimentos sistematizados produzidos em épocas distintas que fazem parte dos currículos escolares.

Uma forma de conciliar essa tarefa que, por vezes, aparenta ser dissociada da realidade que nos cerca, poderia ser a partir da relação dos conteúdos com as experiências. Como é sabido, o ser humano não é uma folha em branco, e, claro, as crianças também se incluem aqui. Quem nunca frequentou a escola, sabe e faz e pode resolver as questões cotidianas utilizando-se de uma lógica desenvolvida pelas experiências de vida que muitas vezes não é considerada pela escola ou pelo processo de escolarização.

O reconhecimento dos saberes vem ganhando espaço em algumas instituições de educação formal. Cito aqui o caso bem sucedido do Projeto Encontro de Saberes nas Universidades Brasileiras<sup>19</sup>, que faz parte do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCTI), sediado na Universidade de Brasília e coordenado pelo antropólogo e pesquisador José Jorge de Carvalho.

Em 2013, foi dada a oportunidade aos professores da SEEDF de participar, como convidados, da disciplina Artes e Ofícios dos Saberes Tradicionais, do Projeto Encontro de Saberes, ministrada por mestres dos saberes tradicionais. Os encontros foram desenvolvidos por meio de módulos, como o do Mestre Biu Alexandre, que trouxe sua experiência no Cavalo Marinho Estrela de Ouro, de Condado- PE; o do Cacique Maniwa, da etnia Kamaiurá, que apresentou os conhecimentos para a construção das suas casas; da raizeira Lucely Pio, natural do quilombo do Cedro, em Mineiros-GO, com seus conhecimentos das plantas medicinais e os preparos para utilização na recuperação da saúde. Os mestres mantiveram contato direto com os universitários de áreas do conhecimento como antropologia, artes, arquitetura, biologia, pedagogia, serviço social e sociologia, com o objetivo de trocar experiências e demonstrar os conhecimentos que foram produzidos por meio de anos de vida de práticas.

A participação no Encontro de Saberes fez surgir questionamentos a respeito do papel que a escola desempenha na nossa sociedade e o quanto os saberes tradicionais não são considerados por essa instituição. A grandeza do saber dos indígenas Kamaiurá utilizado para construir suas casas deveria ser conhecido por mais e mais pessoas, pois apresentam precisão e harmonia que, acredito, espantaria os arquitetos. Assim como a confecção de roupas e

---

<sup>19</sup> Para saber mais sobre o Projeto Encontro dos Saberes, vinculado ao programa de Institutos Nacionais de Ciência e Tecnologia do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), acessar o site: <http://www.inctinclusao.com.br/encontro-de-saberes/encontro-de-saberes>

acessórios, com seus bordados meticulosos, utilizados para a apresentação do Cavalinho causaria curiosidade em costureiras experientes.

Outros pensadores também partilham da ideia do reconhecimento dos saberes tradicionais em trocas como as que acontecem no Encontro de Saberes do INCTI, na Universidade de Brasília - UnB. Um dos que compartilha esse pensamento é o pesquisador Boaventura de Sousa Santos (2010) que declara a importância de fortalecer o “diálogo horizontal entre conhecimentos”. O autor argumenta que as práticas e os atores sociais produzem o conhecimento por meio de diferentes tipos de relações sociais. Esse diálogo horizontal seria uma maneira de legitimar os conhecimentos produzidos pelos integrantes dos diversos grupos sociais sem sobrepor um ao outro, sem hierarquizar. Isso não só é possível como também verificável no projeto pioneiro da UnB no qual os mestres dos saberes tradicionais, estudantes e professores compartilham suas experiências, seus saberes e fazeres no espaço acadêmico.

As minhas próprias experiências durante o Encontro dos Saberes fizeram-me ter um olhar mais cuidadoso em relação às vivências dos outros sujeitos dentro e fora do contexto escolar. Isso impactou no meu discurso e na minha prática docente como também impulsionou a realização desta pesquisa. A partir do contato com os mestres dos saberes tradicionais no interior de uma instituição que, a priori, é legitimadora do conhecimento científico, percebi que esses diálogos podem se dar também dentro do ambiente escolar e isso refletiu o meu desejo de desenvolver esta pesquisa.

Acredito que o desafio, conforme já mencionado neste trabalho, seria o de conciliar as experiências trazidas para a escola pelas crianças, seus familiares e profissionais de educação, reconhecendo seus saberes e fazeres, com os conteúdos institucionalizados. A tarefa não é fácil, porém acredito ser possível desenvolvê-la nas aulas de Teatro por meio de metodologias adequadas.

A esse respeito, retorno a Viola Spolin (1979), quando coloca que os métodos e técnicas teatrais se alteram com o passar do tempo para atender as necessidades de cada época. Assim, mais importante que o método é o material que o mundo fornece para o Teatro e que se torna conhecível por meio dos sentidos, nos atos de ouvir, observar, cheirar, sentir. Segundo a autora, o desenvolvimento de técnicas se dá no processo de vivenciar o Teatro, a partir da junção da espontaneidade, das técnicas existentes e da experimentação. Assim,

considerando as colocações de Spolin e fazendo as devidas adaptações para a realidade escolar, a experiência constitui-se em si mesma o material que dá subsídios para o desenvolvimento do Teatro na escola.

Entretanto, nesse ambiente integrante de um sistema institucionalizado de educação, faz-se necessário a devida correlação das experiências como conhecimento vivenciado e sistematizado. O conhecimento vivenciado, experimentado, faz parte da história de vida que constitui cada pessoa que, por sua vez, pertence a grupos ou sistemas e o conhecimento sistematizado faz parte da acumulação das experiências, estudos e pesquisas organizadas através dos tempos. Essas vivências, experienciadas ou observadas, se dão por meio de relações sociais que também são processadas e repassadas na e pela escola.

Essas relações são sempre culturais e políticas, conforme nos apresenta, uma vez mais, Boaventura de Sousa Santos (2010). O autor argumenta que as relações culturais se processam intra e inter culturalmente e as políticas representam distribuições desiguais de poder. Fazendo uma análise a partir do contexto escolar em diálogo com o que é colocado pelo autor, podemos declarar que as experiências se fazem conhecer na diversidade cultural tanto dentro quanto fora do ambiente escolar em uma espécie de relações de experiências culturais.

Dessa forma, o que é trazido para a escola pelos seus integrantes reflete o resultado das relações culturais que se dá por meio de processos de multi e interculturalidade, como a forma de pensar, o comportamento, os costumes, os valores, conforme abordado na primeira parte deste capítulo. Da mesma maneira, revela uma situação de hierarquia na qual apresenta a instituição escolar como detentora do conhecimento. É neste ponto que as tensões são geradas no ambiente escolar, pois é onde as diferenças e a diversidade se revelam, entretanto, é também local propício para trabalhar com a pluralidade de ideias e confirmar a diversidade.

A partir desta pesquisa reconheço que tenho subsídios para aprofundar questões relacionadas à diversidade cultural na escola e propor conversas com as turmas para ensinar o reconhecimento das diferenças, contribuindo, assim, para uma consciência dos desafios que estão colocados na escola com temas múltiplos e diversos como racismo, preconceito e violência. A pretensão que encontra ecos neste trabalho é a de que as famílias e a comunidade possam contribuir para a discussão desses temas e participar de forma eficaz para que a instituição escolar encontre soluções para os desafios que são de responsabilidade de todos.

### **3 POSSIBILITANDO TROCAS NA DIVERSIDADE OU POR UMA METODOLOGIA PLURAL**

A primeira parte deste capítulo apresenta a descrição e análise do trabalho de campo, no formato de Oficina de Teatro, realizado na Escola Parque 210 Norte – um ambiente com características culturais múltiplas que favorecem as trocas de experiências. Foi dada ênfase ao olhar infantil no intuito de estabelecer diálogos entre as experiências práticas e as culturas da infância. Isso levou à reflexão sobre as metodologias mais adequadas para o desenvolvimento das aulas de Teatro no contexto escolar multicultural onde ocorreu a pesquisa.

A segunda parte trata da concepção da Rede de Saberes como um mecanismo metodológico de possibilidade de trocas de experiências no ambiente escolar em diálogo com a Pedagogia Teatral. A Rede de Saberes é apresentada como uma estratégia pedagógica proposta pelo Ministério da Educação – MEC – em âmbito nacional. Todavia, nesta pesquisa foi apresentada com o objetivo de subsidiar a aplicação de processos pedagógicos na escola tendo em vista tratar-se de metodologia flexível e adaptável a realidades distintas e plurais.

#### **3.1 Pedagogia Teatral na Escola Parque 210 Norte**

Os anos de experiência profissional na Escola Parque 210 Norte foram de aprendizado e de trocas, algumas delas compartilhadas ao longo deste trabalho de pesquisa. Muitas dessas experiências tiveram êxito e acredito que tenham marcado a vida dos estudantes que passaram pela escola como marcaram a mim e já fazem parte da minha vivência como professora. Outras, não tão exitosas, serviram como reflexão acerca da prática e das metodologias utilizadas nas aulas de Teatro e, outras ainda, não apresentaram a eficácia do ponto de vista do objetivo a que elas se propunham.

Para subsidiar tais reflexões sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas entre os anos de 2012 a 2015, período de recorte da pesquisa, foi realizado trabalho de campo<sup>20</sup> na EP 210N durante os meses de maio e junho de 2015. A realização deste trabalho contribuiu para a sistematização e a reflexão sobre a experiência pedagógica como professora de Teatro, bem como para verificar a aplicação das práticas pedagógicas utilizadas nesse período.

---

<sup>20</sup> O Planejamento da Oficina de Teatro e o Plano de Atividades são partes integrantes do Anexo A desta dissertação.

O objetivo geral a ser desenvolvido com os estudantes no trabalho de campo era o de explorar a percepção com fins de reconhecer a diversidade cultural presente na escola. Este objetivo baseia-se no eixo transversal Educação para a Diversidade, expresso no Currículo em Movimento da Educação Básica do DF: Ensino Fundamental – Anos Iniciais (DISTRITO FEDERAL, 2014). Da mesma forma, outros objetivos classificados como específicos foram trabalhados, como a exploração da imaginação e da expressividade a partir de temas propostos e de temas sugeridos pelos estudantes; a ampliação do repertório estético cultural; o desenvolvimento da expressão cênica visando a integração e a socialização; a compreensão do fazer artístico como meio de desenvolvimento de potencialidades. Os outros dois eixos transversais do Currículo em Movimento, a saber, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade, também estavam contemplados no trabalho de campo, pois são assuntos que perpassam o tema da diversidade cultural. Estes objetivos serão apontados no decorrer do capítulo, à medida que a descrição da Oficina de Teatro for apresentada.

Esses objetivos correspondem aos conteúdos de Teatro propostos nos eixos transversais do Currículo em Movimento, bem como aos expressos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997). Tanto os objetivos quanto os conteúdos constantes desses documentos oficiais são diretrizes que norteiam o trabalho pedagógico do professor. Nesse sentido, a partir da minha prática em sala de aula, é possível estabelecer relações com esses conteúdos e objetivos em uma perspectiva de valorização das experiências dos envolvidos no processo ensino e aprendizagem, conforme aponta os PCN:

As propostas educacionais devem compreender a atividade teatral como uma combinação de 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. (BRASIL, 1997, p. 57).

Cabe salientar aqui que os PCN – Arte foram estruturados levando em consideração a compreensão da Arte sob os aspectos da Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, uma das maiores referências do ensino de Arte no Brasil, conforme nos apresenta a pesquisadora e professora Marina Marcondes Machado (2012). Apesar de reconhecer a importância e a contribuição dadas por Ana Mae à elaboração dos PCN-Arte, no que concerne à triangulação do ensino da Arte pelo viés da integração do fazer artístico, apreciação da obra de arte e sua

contextualização histórica, a professora Marina Machado sugere em seu trabalho como professora do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, uma “Abordagem em Espiral”, que ela descreve como uma proposta que possibilitaria:

Cultivar um modo de exercer o ensino da Arte, em especial a arte contemporânea, enraizado nas formas híbridas; trabalhar com a integração das linguagens artísticas, miscigenações, misturas e descontornos que permitam a *performance*, os *happenings*, imersões, ambientações, acontecimentos concomitantes, experiências artísticas e existenciais, bagunçar um pouco a linearidade das especificidades das quatro linguagens, que, se trabalhadas de modo integrado, podem tornar-se uma só. (MACHADO, 2012, p. 08).

A Abordagem em Espiral dialoga com a “interdisciplinaridade artística” defendida pelo professor Fernando Villar, conforme citado anteriormente no capítulo 2, pois apresenta a possibilidade de integrar o Teatro às demais expressões artísticas como as Artes Visuais, Música, Dança, *Performance Art*, em processos de criações. Dessa forma, essas abordagens propiciam interações híbridas de fazer e ensinar Teatro, favorecendo assim, o desenvolvimento de Pedagogias que consideram os processos de ensino e aprendizagem na contemporaneidade. Por outro lado, exige do professor de Teatro uma postura de constante pesquisa não somente em relação às expressões artísticas, mas também aos temas atuais que emergem na sociedade e que não devem ser esquecidos pela escola.

Considerando a multiplicidade de experiências dos estudantes e a intenção do trabalho interdisciplinar nas aulas, desenvolvi a Oficina de Teatro na EP 210N como trabalho de campo para subsidiar as análises sobre as Pedagogias desenvolvidas naquele contexto.

A Oficina de Teatro foi realizada com alunos do 1º ao 3º ano de Ensino Fundamental, durante seis encontros de quatro horas semanais. Os encontros aconteceram às terças-feiras, no período matutino, das sete horas e trinta minutos às doze horas e trinta minutos, nos meses de maio e junho de 2015. Quatro turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental participaram da Oficina, assim distribuídas: uma turma de 1º ano com 14 estudantes, uma turma de 1º ano com 15 estudantes, uma turma de 2º ano com 14 estudantes e uma turma de 3º ano com 13 estudantes. No total, foram 56 crianças, sendo 27 meninas e 29 meninos. Além de crianças de diferentes regiões e origens sociais, como veremos mais detalhadamente abaixo, também integravam a turma do 2º ano uma aluna indígena da etnia Wapichana e, na turma de 3º ano, uma aluna indígena da etnia Guajajara.

Neste contexto de diversidade cultural, a participação dos alunos indígenas na escola pode potencializar a troca de experiências, considerando as diversas realidades dos estudantes e das relações estabelecidas entre eles durante as atividades escolares cotidianas. Por outro lado, deve-se considerar o desafio para os estudantes indígenas de se adaptarem à escola no formato de educação escolar o qual é apresentado a eles. Do meu ponto de vista, é uma oportunidade de experienciar, tanto estudantes quanto professores, momentos gratificantes de trocas e afeições como alguns relatados nesta pesquisa. Saliento que este estudo é desenvolvido em uma perspectiva analítica, porém não anula outras realidades, como por exemplo, a educação indígena<sup>21</sup>.

Para iniciar o trabalho de campo, mantive contatos preliminares com a direção da escola para submissão e aprovação do projeto da Oficina quando fui informada de que havia duas professoras de Teatro de licença médica, sem previsão de retorno ao trabalho. No planejamento da Oficina estava previsto que o professor regente das turmas iria acompanhar as atividades propostas na qualidade de observador. Porém, diante da situação de falta de professores o diretor sugeriu que eu assumisse as turmas da equipe Vermelha<sup>22</sup> que estavam sem professor substituto e sem participar de aulas de Teatro por algumas semanas. Assim, houve alteração na quantidade de turmas que iria trabalhar e na carga horária da Oficina. Estava previsto a realização da Oficina com três turmas, com duração de seis horas em cada uma. Com a nova realidade passou para quatro turmas com seis horas cada uma, totalizando 24 horas. Essa nossa situação seria desafiadora, pois ao mesmo tempo em que desenvolveria as atividades teria que fazer as anotações e realizar o registro audiovisual.

A proposta apresentada pela direção estava relacionada com a possibilidade de resolução de um problema que a escola atravessava - a falta de professor -, e foi colocada de maneira explícita como forma de troca. Assim, seria possível trabalhar com uma turma a mais, que por um lado produziria mais material para análise e mais tempo de observação e,

---

<sup>21</sup> A este respeito, ver as pesquisas desenvolvidas por Tassinari, (2007, 2009) e Cohn (2000), entre outras.

<sup>22</sup> As turmas na EP 210N estão estruturadas por equipes, separadas por idades correspondentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental. A equipe é composta por quatro turmas: A, B, C e D e cada equipe é identificada por uma cor. A rotina das crianças na EP 210N funciona da seguinte forma: enquanto a turma da equipe Vermelha A está na aula de Teatro, a Vermelha B estará na aula de Música, a Vermelha C na aula de Artes Visuais e a Vermelha D em Educação Física. À medida que mudam os horários, as turmas vão se revezando pelos setores até que todas passem pelas quatro atividades ofertadas no dia. Acontece o mesmo com as equipes Amarela, Azul e Verde. São quatro equipes compostas por quatro turmas cada uma, num total de 16 turmas no período matutino.

por outro lado, colaboraria com a escola para que a quarta turma não ficasse sem aula de Teatro. Estabelecido o acordo entre ambas as partes, as atividades foram iniciadas.

A dinâmica da Oficina, em geral, começava com todos sentados em roda, onde havia a conversa sobre as atividades propostas na aula ou sobre um assunto de interesse trazido pela turma. Ao final das atividades práticas, novamente sentados em roda, havia uma conversa com cada turma sobre as experiências daquele dia, momento no qual as crianças falavam sobre o que sentiram. Assim, os comentários das crianças foram coletados no final das aulas, nessas rodas de conversa e, em outros momentos, durante o desenvolvimento das aulas para que não fossem perdidos detalhes das colocações feitas por elas.

Recordo aqui que a dinâmica do círculo fez parte, com frequência, das minhas experiências enquanto estudante e, posteriormente, como professora. A primeira lembrança que tenho a esse respeito, além das brincadeiras de roda da infância, é do Ensino Fundamental (antigo primeiro grau) com aulas de Ciências ao ar livre. Foi revelador entender que essa dinâmica possibilitava que todos os participantes se percebessem na roda o que contribuía para as discussões. Compreendi mais tarde a ousadia daquela professora, com atitudes de vanguarda em uma escola pública no final dos anos de 1970, em plena Ditadura Militar, ao propor procedimentos metodológicos no qual era garantida a fala aos estudantes. Isso determinou de certa forma, uma atitude pessoal de reconhecimento das diferenças ao trabalhar com o círculo na escola.

Com o passar do tempo, para minha satisfação, tive outras oportunidades de participar de aulas, encontros, seminários, cursos e discussões em que o círculo era proposto como instrumento metodológico, o que, do meu ponto de vista, agregava as pessoas e propiciava o desenvolvimento dos trabalhos. Conforme destaca Kay Pranis (2010), o círculo faz parte das práticas de culturas ancestrais para a abordagem de assuntos do interesse comum e como espaço para a manifestação do sagrado. Além disso, em sua formação geométrica o círculo estabelece conexão entre as pessoas e simboliza igualdade e inclusão, ao passo que proporciona foco e respeito à fala dos seus integrantes. Acredito que a dinâmica do círculo poderá ser mais aprofundada nas aulas de Teatro, futuramente, pois a utilização que venho fazendo dela foi baseada em experiências empíricas sem a devida reflexão sobre a sua potência e seu alcance.

Dessa forma, considerando essa dinâmica, adotei o círculo para realização da Oficina de Teatro na EP 210N que foi desenvolvida a partir de adaptações dos exercícios e jogos teatrais de Augusto Boal (1983, 1995) e Viola Spolin (1979), a partir da realidade das turmas. Do mesmo modo, o planejamento das aulas sofreu alterações e adaptações em virtude dos espaços físicos disponíveis, de fatos inesperados e, principalmente, do material cultural trazido pelos estudantes.

No primeiro encontro que aconteceu no dia 12 de maio, cada estudante se apresentou dizendo seu nome, idade, lugar onde nasceu e o que mais gostava de fazer. Numa conversa informal, sentados em roda, as crianças falaram sobre seus gostos pessoais e vivências. A proposta da Oficina foi apresentada e foi explicado que aconteceria durante seis semanas. De um modo geral, as crianças gostaram de saber que iriam participar de atividades de Teatro e demonstraram esse interesse por meio de sorrisos, pulos e gritos. Neste encontro, foi proposta a experimentação de movimentos com seu próprio nome, com o objetivo de explorar a imaginação e a expressividade (objetivo específico nº 1). As crianças se espalharam pela sala e a atividade foi desenvolvida acompanhada de música instrumental de diferentes ritmos (figuras 13 e 14).

**Figura 13 - Crianças desenhando o nome com o corpo**



Fonte: dados da pesquisa.

**Figura 14 - Crianças desenhando o nome com o corpo**



Fonte: dados da pesquisa.

Em seguida, elas criaram movimentos livres, juntando o nome ao movimento e ao ritmo da música instrumental (figuras 15 e 16).

**Figura 15 - Criação de movimentos com música instrumental**



Fonte: dados da pesquisa

**Figura 16 - Criação de movimentos com música instrumental**



Fonte: dados da pesquisa

De acordo com os depoimentos das crianças e a partir da observação das atividades, pode-se perceber que os eixos estruturadores das Culturas da Infância, apresentados por Sarmiento (2004), fazem parte da vivência dos estudantes também no ambiente escolar. Como, por exemplo, no comentário do estudante Kaio, que em um primeiro momento fala sobre a experiência rememorada de “fazer estrelinha” e logo em seguida, cita um filme e os robôs, expressando assim, a *reiteração* temporal, conforme explicitado no capítulo 1, a qual as crianças experimentam o tempo todo:

Eu lembrei que eu sabia fazer estrelinha desde os 06 anos e depois esqueci; me lembrei agora que sabia fazer estrelinha e foi muito legal . Em seguida, continua: no filme Exterminador do Futuro os homens criaram os robôs e depois perderam o controle e os robôs se transformaram em maus. (Kaio, 8 anos).

Nesta fala, Kaio apresenta a forma como ele se relaciona com os acontecimentos na dimensão temporal. Os fatos parecem se sobrepor um ao outro, porém ainda assim, estabelece um sentido enquanto o estudante experimenta e cria os movimentos.

Além da *reiteração* observável na fala dos estudantes, percebe-se a demonstração de interesse e vontade de mostrar o que sabem fazer com o corpo e de compartilhar suas habilidades:

Quando a gente faz o movimento com o corpo faz uma onda, tem uma coisa da ciência que faz o caminho das ondas. E continua: eu tirei a ideia do movimento da onda do som que a música faz, é bom saber de algumas coisas para criar outras (Narayana, 7 anos).

O que eu mais gostei foi de criar aquele movimento assim (demonstra o movimento: escorrega de joelhos pelo chão, abre os braços e fecha os olhos) (Gabriel Camargos, 7 anos).

Gostei do desenho de imaginação com o corpo (Mickaely, 6 anos).

Gostei de fazer os movimentos com a música (Maria Luíza, 6 anos).

A fala das crianças expressa uma troca de experiência que está relacionada ao eixo estruturador da *interatividade*, apresentado no capítulo 1, que na escola acontece entre os pares infantis e entre as crianças e os adultos. Segundo Sarmiento, é por meio da interatividade e da “cultura de pares” que as crianças partilham tempos, ações, e as representações para o entendimento do mundo (SARMENTO, 2004).

Os comentários das crianças no final do primeiro dia de Oficina foram demonstrações de interesse pelo que experimentaram na aula. Elas pareciam se divertir durante a realização dos movimentos e, no geral, todos participaram das atividades. As relações que fizeram com os movimentos foram a partir de brincadeiras e de informações pertinentes ao repertório próprio de cada um como filmes assistidos, informações sobre ciência e habilidades corporais.

O segundo encontro aconteceu no dia 19 de maio. Neste dia, a Oficina foi realizada em outra sala, pois a utilizada no encontro anterior estava ocupada com reunião de professores do turno vespertino. A escola estava passando por reformas e a sala dos professores estava interditada. Nesta nova sala havia duas mesas grandes e várias cadeiras que, de certa forma, delimitava o espaço livre para realização dos exercícios corporais. O piso, em vários pontos, estava danificado, o que exigia atenção redobrada para não causar acidentes durante a realização dos exercícios em solo.

No início das atividades com cada turma foi explicado o motivo da troca de sala, porém observei que as crianças ficam desorientadas quando essas mudanças acontecem sem um prévio aviso. Acredito que as informações a este respeito, na medida do possível, poderiam ser repassadas com antecedência para os estudantes para evitar transtornos. Porém, também reconheço a dificuldade de organização administrativa e pedagógica de uma instituição que recebe em torno de 1.900 estudantes por semana. Essa organização requer um esforço por parte de todos os envolvidos nas atividades da escola para que o trabalho aconteça a contento.

Dessa forma, após a troca da sala, começamos as atividades com alongamento e aquecimento vocal. O objetivo desta aula era explorar a criatividade a partir das experiências de cada um (objetivo específico nº 2). Durante o aquecimento vocal as crianças faziam os sons e se movimentavam pela sala. De imediato, os sons eram associados a algo que fazia parte da vivência deles, como por exemplo, animais e músicas. Sugeri que demonstrassem com o corpo o que aqueles sons poderiam representar. As crianças demonstravam e falavam ao mesmo tempo. Alguns estudantes começaram a rastejar no chão e diziam que era uma cobra Naja, conforme nos mostra a figura 17. As representações feitas a partir dos sons vocais e corporais foram: cobra (relacionado ao som da sílaba “si”), vento (som da sílaba “fu”), aranha (som da sílaba “xi”), cigarra (som da sílaba “si”), águia (som da sílaba “fu”), grilo (som da sílaba “xi”).

Na turma de 1º ano, as crianças falaram que os sons que foram feitos podem se transformar em “sons de animais, de música, de grilo, de instrumentos, de vozes”. Miqueias, 6 anos, disse que sabia fazer uma “aranha com a perna quebrada” e perguntou se poderia demonstrar (figura 18). Ele fez a aranha andando e as outras crianças quiseram também fazer a aranha proposta por Miqueias. Em seguida, ele mudou a forma de andar da sua aranha e perguntei-lhe o que tinha acontecido. Ele disse que era “uma aranha com mãos quebradas e com muita preguiça”. Logo, todos quiseram experimentar o movimento da aranha e ficaram concentrados naquela atividade por um bom tempo.

**Figura 17 - Cobras Naja rastejando**



Fonte: dados da pesquisa.

**Figura 18 - Aranha com a perna quebrada**



Fonte: dados da pesquisa.

Neste encontro os estudantes demonstraram muita euforia e alegria com a experimentação e criação dos movimentos corporais. Na turma do 3º ano percebi que algumas meninas se distanciavam do grupo algumas vezes para conversar entre si e tratar de algum assunto que parecia ser importante para elas ou as estavam incomodando, conforme é possível ver na figura 17, ao passo que os meninos continuavam no ritmo de brincadeira e experimentação.

Enquanto alguns estudantes demonstravam vontade de falar e explicar como chegaram àquela criação, outros improvisavam sem querer dar muita explicação, como Pedro, 6 anos, colocou:

Eu não imaginei o movimento, eu resolvi fazer; o vento pode ter formas (coloca a língua para fora da boca) (Pedro, 6 anos).

A fala de Pedro sugere a sua disponibilidade para a experimentação em sala de aula, que pode ser observada em todas as turmas do 1º ao 3º ano. Ao mesmo tempo em que Pedro cria seus movimentos, os associa a conhecimentos prévios do seu repertório.

Neste dia, na turma do 3º ano, a estudante Priscila, 10 anos, levou um colar para a escola. Ela é uma criança indígena, que fala muito pouco e não expõe suas ideias. O colar chamou a atenção dos estudantes da turma que queriam tocá-lo, talvez pelo simbolismo que representava ou por ser um objeto diferente do qual eles estavam acostumadas a ver. Ele despertou minha curiosidade, pois poderia estar relacionado aos saberes e fazeres das vivências daquela criança e da sua família. Era um colar com uma pedra escura envolvida em um trançado que funcionava como pingente. Ela disse ter aprendido a fazer o colar com sua mãe e quando perguntada se poderia nos ensinar a fazê-lo, Priscila não demonstrou muito interesse em partilhar aquele conhecimento com a turma. Nos encontros seguintes Priscila não levou mais o colar para a escola.

Percebi um incômodo e uma desconfiança na reação de Priscila pelo fato do seu colar ter despertado interesse nos colegas, o que me levou a refletir sobre o processo de acolhimento das crianças e de seus conhecimentos quando chegam à escola.

Pode-se questionar se é dada às crianças a oportunidade de compartilhar seus gostos, conhecimentos, experiências e aptidões de modo que não sejam vistas como diferentes, no sentido de desigual, mas sim participantes da diversidade institucional. Não pretendo aqui

utilizar este episódio do colar para generalizações acerca das alteridades implícitas no ambiente escolar. Porém, o desconforto demonstrado por esta criança e por tantas outras em situações cotidianas nos faz pensar se a escola estaria preparada para integrar essa *alteridade da infância*, conforme aponta Sarmiento (2005), às metodologias utilizadas em sala de aula. A Pedagogia Teatral baseada no reconhecimento dessa alteridade configura um passo importante para dialogar com as culturas infantis e instaurar um processo reflexivo e dialógico nas aulas de Teatro.

No dia 26 de maio aconteceu o terceiro encontro, com compactação de horário<sup>23</sup>, em virtude da manifestação convocada pelo Sindicato dos Professores do DF, prevista para o período da tarde. Conversamos rapidamente sobre os motivos da compactação de horário. Percebi que alguns estudantes já sabiam o que significava fazer uma manifestação, mas não aprofundamos a conversa. Neste dia, chegou à escola a professora substituta que ficaria com a equipe Vermelha até o retorno da professora regente afastada por motivo de saúde. Apresentei a proposta da Oficina à professora substituta e ela se propôs a ajudar no que fosse possível. Neste dia, ela observou as atividades desenvolvidas com as turmas.

Em contato anterior com a Supervisora Pedagógica, fui informada de que o Tema Norteador a ser trabalhado por todos os professores ao longo do ano seria os Elementos da Natureza: água, fogo, ar e terra. No segundo bimestre, período no qual a Oficina estava sendo desenvolvida, seria o momento de trabalhar o elemento fogo. Assim, naquele dia, sugeri às crianças que fôssemos para a área verde externa, na parte da frente da escola. Iríamos experimentar o sol no nosso corpo. Esta atividade teve como objetivos desenvolver a autonomia no agir e no pensar e trabalhar a percepção (objetivo específico nº 3). Ela seria a preparação para introduzir o Tema Norteador Elementos da Natureza na Oficina.

As crianças colocaram-se de frente para o sol e permaneceram paradas por alguns minutos percebendo o que lhes acontecia. Perguntei com qual elemento da natureza o sol mais se assemelhava. Fizeram a associação com o fogo e logo apresentaram seus comentários relacionados a informações do seu repertório próprio:

---

<sup>23</sup> Na compactação de horário os dois turnos da escola funcionam no mesmo período com o tempo das aulas reduzido. Assim, as aulas do turno matutino aconteceram de 07:30 as 10:00 e do turno vespertino, de 10:00 as 12:30. Neste dia, muitos estudantes faltaram às aulas. Das 56 crianças das quatro turmas que integram a equipe Vermelha apenas 13 foram à escola. Os estudantes presentes da equipe vermelha foram reunidos numa mesma turma, assim, ficaram juntas as crianças do 1º, 2º e 3º anos.

Tirando o oxigênio do fogo, ele morre (Kaio, 8 anos)

Se as pessoas sentarem no fogo, elas morrem (Vitor, 6 anos)

O fogo é importante para esquentar a comida (Gael, 6 anos)

Depois de ficarem alguns minutos percebendo o sol no rosto, conforme podemos ver nas figuras 19 e 20, acrescentaram:

O sol esquentava, mesmo ele estando muito longe (Arthur, 8 anos)

Ele é circular, flutua, é brilhante (Kaio, 8 anos)

**Figura 19 - Crianças percebendo o sol no corpo**



Fonte: dados da pesquisa.

**Figura 20 - Crianças percebendo o sol no corpo**



Fonte: dados da pesquisa.

Como neste dia o horário foi reduzido, tivemos pouco tempo para comentar a aula, porém as crianças demonstraram interesse em fazer atividade ao ar livre e quando chegamos à área verde elas falavam muito e ao mesmo tempo. Nesta ocasião, foi possível verificar o comportamento dos estudantes quando participam de atividades em conjunto, com faixas etárias diferenciadas. Conforme dito anteriormente, foram reunidos em uma mesma turma os estudantes do 1º, 2º e 3º ano devido à compactação do horário na escola. Os estudantes do 1º ano demonstravam maior timidez em relação aos outros colegas. Entretanto, a junção das três faixas etárias em uma única turma não impediu o andamento da aula e foi perceptível a interação da maioria do grupo por meio da *ludicidade* expressada durante a realização da atividade proposta.

Apesar de nosso sistema de ensino ser estruturado no formato de seriação e idade, saliento que outros modelos de educação escolar estão sendo implementados com êxito na atualidade. Como exemplo, podemos citar a Escola da Ponte<sup>24</sup>, em Portugal, que é organizada por ciclos e projetos e tem como princípios a participação das famílias na escola e a autonomia dos estudantes na produção do conhecimento.

O quarto encontro aconteceu no dia 02 de junho. Neste dia a professora substituta observou as duas primeiras aulas. Ela conversou com as crianças e pediu que trouxessem desenhos sobre o fogo na próxima aula. Como no encontro anterior muitas crianças não compareceram à aula devido à compactação de horário, sugeri novamente que fôssemos para a área verde externa da escola para que pudessem sentir o sol (figura 21). O objetivo da aula era desenvolver a expressão cênica visando a integração e explorar a criatividade a partir de suas experiências (objetivos específicos 2 e 4). Ainda ao ar livre, conversamos sobre os quatro elementos da natureza e a importância deles para a nossa vida.

De volta à sala, as crianças experimentaram movimentos corporais e vocais representando o fogo. Elas improvisaram ações cênicas em duplas e individualmente e criaram uma dança baseada no ritmo funk para representar o fogo. Kaio, 8 anos, e José Anderson, 10 anos, criaram uma cena do ar apagando o fogo (figura 22). Este exercício chamou a atenção pela capacidade de concentração dos grupos em realizar as atividades.

**Figura 21 - Crianças percebendo o sol**



Fonte: dados da pesquisa.

**Figura 22 - Apresentação da água apagando o fogo**



Fonte: dados da pesquisa.

<sup>24</sup> Para saber mais sobre a Escola da Ponte acessar: <http://www.escoladaponte.pt/site/descricao.html>.

Na turma do 2º ano, Uionare, criança indígena de 9 anos, criou um movimento e demonstrou uma concentração diferenciada dos outros estudantes, tanto na criação individual quanto em dupla com seu colega Lucas (figuras 23 e 24). Percebi o mesmo nível de concentração em Priscila, 10 anos, criança indígena da etnia Guajajara, do 3º ano, porém Priscila é mais reservada e parece não se sentir à vontade junto aos colegas, ao contrário de Uionare.

**Figura 23 - Apresentação do fogo, individual**



Fonte: dados da pesquisa.

**Figura 24 - Apresentação do fogo em duplas**



Fonte: dados da pesquisa.

As crianças da turma do 1º ano coletaram materiais orgânicos e pedaços de objetos – uma pena, gravetos de plantas, semente seca de castanheira, pedaços de sementes de árvores, folhas secas e um pedaço de tampa de plástico azul - que estavam pelo gramado durante a atividade na área externa da escola e os levaram para sala. Os objetos foram colocados no chão e foi feito um círculo em volta deles (figuras 25 e 26).

**Figura 25 - Elementos coletados pelas crianças**



Fonte: dados da pesquisa.

**Figura 26 - Elementos coletados pelas crianças**



Fonte: dados da pesquisa.

As crianças relacionaram os objetos com os elementos da natureza e perguntados quais daqueles objetos que não tinham vindo diretamente da natureza, responderam que era a tampa de plástico, mas a associaram ao elemento água devido a sua cor azul.

Nesta aula, o interesse maior das crianças do 1º ano foi em relação à coleta de materiais na área verde da escola. Elas demonstraram entusiasmo e atribuíram importância aos objetos coletados que foram utilizados para brincar quando retornaram à sala. As crianças transformaram os objetos em brinquedo e criaram histórias coletivas que foram compartilhadas pelo grupo. Pode-se observar aqui, uma vez mais, os eixos das culturas da infância como a *ludicidade* apresentado por Sarmiento (2004). De acordo com o autor, o ato de brincar é fator fundamental para a recriação do mundo além de ser uma condição da aprendizagem. E o brinquedo participa como elemento dessa recriação.

No final da aula com as turmas, solicitei aos estudantes que trouxessem para o próximo encontro algo que fosse importante para a sua família e que a representasse. Poderia ser fotografia ou objeto.

Dia 09 de junho, aconteceu o quinto encontro. A professora substituta observou as aulas deste dia. Para o desenvolvimento das atividades, levei para a sala os instrumentos de percussão: bumbo, chocalho e maraca. Apenas Rachel, 8 anos, do 3º ano, trouxe a fotografia que pedi na aula anterior. Os objetivos da aula eram ampliar o repertório estético cultural e compreender o fazer artístico como meio de desenvolvimento de potencialidades (objetivos específicos 5 e 6).

Sentamos em círculo e sugeri a apreciação da fotografia no início da aula, pois Raquel demonstrava ansiedade e cuidado, ao mesmo tempo, com a foto. Ela ressaltou que aquela fotografia era muito importante e que não poderia perdê-la. Dessa forma, a fotografia foi compartilhada com o grupo no intuito de suscitar reflexões a respeito das relações entre ela (foto) e a percepção dos estudantes a respeito da sua formação cultural.

Era uma foto da sua mãe grávida de 2 meses da filha mais velha, irmã de Raquel. A foto foi tirada na varanda da casa da avó da Raquel, em Minas Gerais. Foi solicitado a eles que percebessem o tipo de construção da casa e a paisagem que a rodeava. A partir da fotografia compartilhada por Rachel sobre a sua família, as crianças começaram a falar a respeito de suas histórias familiares. Foi possível perceber a diversidade presente na turma e a possibilidade de integrar essa bagagem cultural a um planejamento de curso a ser explorado pela escola. A conversa em torno da fotografia possibilitou trabalhar com outro objetivo específico que era o de conhecer a diversidade cultural como meio de reconhecer a si mesmo e o pertencimento a uma coletividade (objetivo específico nº 7).

Após a apreciação da fotografia e da conversa em grupo, foi destinado o momento para a criação de movimentos representando o fogo, utilizando os instrumentos de percussão, de acordo com o tema norteador sobre os elementos da natureza que estava sendo desenvolvido pela escola. Todas as crianças experimentaram os instrumentos de percussão enquanto criavam os movimentos das suas cenas (figuras 27 e 28).

**Figura 27 - Apresentação da morte do fogo**



Fonte: dados da pesquisa.

**Figura 28 - Experimentação dos instrumentos de percussão**



Fonte: dados da pesquisa.

Na turma do 2º ano aconteceu um conflito entre dois colegas: Sofia e Gabriel. Ela estava muito nervosa e gritava dizendo que ele estava mentindo. Aproveitei aquele momento e sugeri que a situação fosse resolvida por meio de uma cena, utilizando os instrumentos de percussão. Os dois se posicionaram próximos aos colegas que estavam em círculo e os incentivei que falassem o que não tinham gostado um em relação ao outro. Eles foram falando as frases intercalando com os instrumentos de percussão. A turma acompanhou o desfecho daquela cena e no final todos aplaudiram.

Nesta mesma turma, Paloma, 7 anos, não participava da aula e demonstrava desânimo e desinteresse. Sugeri que tocasse o chocalho para representar o fogo, então ela se envolveu com a atividade e participou, mas somente enquanto estava tocando o chocalho.

Neste dia, os estudantes do turno matutino, em torno de duzentas crianças, foram reunidos na quadra de esportes da Escola para ensaiar as apresentações da Festa Junina. As crianças que não participaram das danças ficaram observando o ensaio e ajudando a cantar. Algumas crianças não queriam nem ensaiar nem cantar. Elas demonstravam desinteresse por aquela atividade. Outras aproveitaram que estavam fora de sala e ficaram correndo e brincando próximo à arquibancada.

Após o ensaio, retornamos para a sala para realização das atividades do dia. No caminho de volta, Nicolý, 7 anos, colheu uma flor de Dente-de-leão no jardim ao lado da sala de Teatro e a levou para a aula. A flor causou euforia nas crianças porque todos queriam soprá-la. Sugeri então que alguns estudantes tocassem os instrumentos de percussão enquanto outros soprariam a flor. Nicolý, 7anos, Miqueias, 6 anos e Matheus, 6 anos, sopraram a flor de Dente-de-leão ao som dos instrumentos de percussão. A flor se desmanchou em pequenas partes que ficaram flutuando pela sala e as crianças associaram o movimento das partes da flor ao elemento ar. Dessa forma, pude retomar o tema norteador Elementos da Natureza, trabalhado pela escola.

A turma do 1º ano coletou folhas e gravetos de árvores que foram levados para sala para fazer uma fogueira. As crianças ficaram brincando com o material e conversando em torno dele. As conversas versavam sobre o próprio material coletado, a fogueira que iriam fazer e de quem conseguia afiar um graveto melhor (figuras 29 e 30).

**Figura 29 - Brincadeira com material coletado na área verde da escola**



Fonte: dados da pesquisa.

**Figura 30 - Brincadeira com material coletado na área verde da escola**



Fonte: dados da pesquisa.

Aconteceu uma disputa entre os estudantes para saber quem tinha conseguido pegar a maior quantidade de material. Carlos Eduardo, 6 anos, recusou-se a compartilhar o que havia coletado. Percebi que ele demonstrava dificuldade em compartilhar seus materiais, então sugeri que os colocasse na roda para que todos pudessem brincar juntos. Ele aceitou, mas só por alguns minutos. Logo os pegou de volta para brincar afastado da roda das outras crianças.

Neste dia as turmas estavam dispersas e houve dificuldade em desenvolver as aulas. A escola estava em ritmo agitado devido à proximidade da Festa Junina e do ensaio que envolveu todos os estudantes do turno matutino. Mesmo com o clima de agitação, nos momentos nos quais ficamos em sala as crianças demonstraram interesse em experimentar os instrumentos de percussão. Percebi que há uma dinâmica nas relações interpessoais dos grupos quando as crianças ficam dispostas em roda, conforme abordado anteriormente, quando foi mencionada a metodologia do círculo. Elas se expressam e compartilham histórias e experiências com mais desenvoltura ao contrário de quando ficam dispostas em grupos, um em frente ao outro, no formato de espectadores.

O sexto e último encontro aconteceu no dia 16 de junho. Foram utilizados nesta aula os instrumentos de percussão: pandeiro, triângulo e caxixi. Comecei com a contação da história do Menino sem nome<sup>25</sup>, utilizando os instrumentos de percussão, com o objetivo de ampliar o repertório cultural e conhecer a diversidade cultural como meio de reconhecer a si mesmo e o pertencimento a uma coletividade (objetivos específicos 6 e 7). Ao final da história, as crianças experimentaram os instrumentos e conversaram sobre estes. Perguntei-lhes sobre a relação dos sons daqueles instrumentos de percussão com a cultura brasileira. Os estudantes do 2º ano relacionaram o som do pandeiro ao Brasil, música, carnaval e capoeira. Gabriel Camargos, 7 anos, associou o som do triângulo ao sino e lembrou-se de um homem na rodoviária tocando música de Luiz Gonzaga. Conversamos, então, sobre quem foi Luiz Gonzaga e sua importância para a música brasileira e para a nossa cultura.

A estudante Uionare, 9 anos, nascida em Roraima, nos informou que no seu Estado toca-se triângulo na Festa do Fogo. Informou ainda que seu avô indígena Tupi, da etnia Wapichana, havia participado daquela Festa, mas não deu maiores informações. Os estudantes do 1º ano associaram o som do pandeiro à capoeira, samba, hip hop e rap e, também, ao carnaval, São João e Festa Junina. Eles complementaram que o som do caxixi lembrava capoeira e comentaram:

A capoeira parecia uma dança para os portugueses, mas na verdade era pra se defender (Sofia, 7 anos).

A capoeira é tipo uma luta em câmera lenta (Pedro Bernardes, 7 anos).

Após a conversa sobre a relação dos instrumentos com a nossa cultura, sugeri a criação de uma história que poderia ser em grupos ou em duplas, utilizando os instrumentos de percussão. Observei que os estudantes do 3º ano se organizam mais facilmente para trabalhar em grupo, ao passo que as crianças do 2º e 1º anos preferem trabalhar em duplas ou individualmente, sob minha orientação. Kaio, 8 anos, pediu para tocar pandeiro e demonstrou para a turma que sabia fazer o ritmo da capoeira (figura 31). Foram apresentadas cenas relacionadas à história contada e cenas criadas a partir do ritmo dos nomes dos estudantes (figuras 32, 33 e 34).

---

<sup>25</sup> História de Tatê Calanquê Catacan Quixilá Calanquê, da cantora, compositora, escritora e contadora de histórias Bia Bedran que se encontra no Anexo C.

**Figura 31 - Demonstração do ritmo da capoeira com pandeiro**



Fonte: dados da pesquisa.

**Figura 32 - Apresentação da história criada pelo grupo baseada na história contada**



Fonte: dados da pesquisa.

**Figura 33 - Apresentação dos ritmos criados a partir dos próprios nomes**



Fonte: dados da pesquisa.

**Figura 34 - Apresentação dos ritmos criados a partir dos próprios nomes**



Fonte: dados da pesquisa.

Na turma do 2º ano, antes de começar a atividade de criação das cenas, Uionare pediu para mostrar o álbum que havia trazido com fotografias do seu batizado. As fotos foram compartilhadas na roda enquanto Uionare explicava para os colegas o significado do seu nome: “filha do sol” e do seu irmão, Wyndan: “filho da chuva”. Eram fotos dos seus

familiares indígenas e não indígenas e da sua cidade natal. Ela expressou que sentia saudades de Roraima, mas gostava de morar em Brasília. Conversamos sobre a importância do nosso nome e fizemos relações com a história do Menino sem nome (Talê Calanquê).

Destaco aqui o quão importante foi esse momento de compartilhamento das fotografias trazidas por Uionare com a turma. Durante as conversas na roda foi possível perceber a “leitura de mundo” – utilizando aqui uma expressão freireana - que ela (Uionare) faz da sua família. Acredito que a percepção de cada um sobre quem era Uionare e dela sobre si mesma acrescenta elementos para o reconhecimento do “outro” que é e do “outro” que somos como integrantes de coletividades, dentro e fora da escola. Uionare demonstrava um orgulho de pertencer a sua família e as suas origens e trazia consigo este orgulho para a escola. Situações como essas poderiam acontecer com mais frequência nas salas de aulas para propiciar momentos de reflexão e respeito com relação à nossa diversidade. Após essa conversa, passamos, em seguida, à improvisação das cenas.

À medida que as crianças apresentavam as cenas, os outros colegas eram incentivados a fazer comentários a respeito das apresentações. Os comentários versavam sobre suas percepções a respeito da cultura brasileira. Foram feitas associações com ritmos e manifestações culturais que os estudantes experienciaram dentro ou fora da escola em suas vidas cotidianas.

Na conversa final com as turmas, agradei pelos momentos que passamos juntos, fiz elogios pelos trabalhos criativos e os incentivei a continuar a fazer arte e a experimentar cada vez mais. Violeta, 6 anos, demonstrou surpresa com minha colocação pois, segundo ela, ninguém havia elogiado sua criatividade antes. Talvez, porque essa qualidade, por vezes e equivocadamente, esteja relacionada somente aos artistas ou aos participantes das manifestações culturais. É sabido que a criatividade, tal qual a inteligência, é uma faculdade do ser humano, que pode ou não ser desenvolvida a depender das experiências de cada um. Do meu ponto de vista, a escola é um dos locais para pensar e explorar essa capacidade.

A realização da Oficina de Teatro com as crianças despertou minha atenção para o fato de que, apesar de direcionar meu trabalho profissional no cuidado em dar voz e reconhecer a criança como produtora de conhecimento, percebo que ainda careço de estudos sobre as culturas infantis para desenvolver um trabalho mais aprofundado no espaço institucionalizado da escola.

Da mesma forma, os dados levantados por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com 03 professores de Teatro evidenciam que a noção de culturas infantis não aparece explicitamente nos discursos desses profissionais. Provavelmente, essa situação deve-se à carência desta abordagem na formação do professor nos cursos de licenciatura de Teatro.

Acredito que essa lacuna poderia ser corrigida com a implementação de curso específico de formação continuada dos professores que atuam com crianças do Ensino Fundamental, nos anos iniciais, como é o caso dos profissionais da EP 210N, em parceria com a Universidade, Institutos e Centros de Pesquisa. Destaco que o Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação – EAPE, órgão da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, vem desenvolvendo, ao longo dos anos, cursos de formação dos professores. Esse Centro conta com um quadro de professores formadores especialistas, mestres e doutores em diferentes áreas do conhecimento, porém há necessidade de que o curso específico sobre as culturas infantis seja provocado pela demanda para que seja oferecido pela EAPE.<sup>26</sup>

Nas entrevistas realizadas com os professores foram elencadas as dificuldades enfrentadas pelos docentes no seu cotidiano. A respeito disso, a professora Luciana coloca:

A carga de trabalho/quantidade de alunos por professor, especificamente no Teatro por exigir esforço físico e emocional, é excessiva e desgastante. (Luciana Duarte, 27/04/2016).

A professora Leonice complementa:

A acústica inadequada das salas de Teatro interfere no andamento das aulas. A quantidade de alunos por professor, durante a semana é excessiva o que afeta a saúde física e mental do professor. (Leonice Pereira, 30/03/2016).

Apesar da rotina exaustiva a qual o professor de Teatro da EP está submetido, é possível verificar, por meio dos relatos dos professores, que a Escola apresenta atrativos para se trabalhar, conforme a fala do professor Ricardo:

Na EP 210N tive suporte pedagógico por parte da Direção, Coordenação e Supervisão da escola para desenvolver meu trabalho. O que contribuiu para que eu tivesse êxito no trabalho foi a abertura para o diálogo, ter o espaço adequado para

---

<sup>26</sup> Para saber mais sobre o Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação – EAPE, acessar o site: <http://www.eape.se.df.gov.br/>

trabalhar e a possibilidade de trabalhar em grupo com professores que tinham interesse em fazer um trabalho coletivo. (Ricardo Crucioli, 05/04/2016).

A professora Leonice na sua fala acrescenta os aspectos positivos de trabalhar na EP 210N:

Possibilidade de trabalhar com a linguagem teatral na prática e perceber o interesse que desperta nos alunos, a alegria que eles demonstram e o resultado do trabalho. Outro ponto que destaco e que me chama a atenção é que quando encontro com um ex-aluno ele lembra-se das experiências das aulas de teatro com entusiasmo e gratidão. (Leonice, 30/03/2016).

A professora Luciana salienta que a “estrutura física próxima ao adequado” e os “recursos materiais adequados” foram facilidades encontradas por ela enquanto docente na EP 210N. (Luciana Duarte, 27/04/2016).

Quanto às metodologias adotadas pelos professores entrevistados, em todos os relatos evidencia-se, entre outras estratégias, a utilização dos jogos teatrais para trabalhar o Teatro em sala de aula, como é possível verificar no relato do professor Ricardo:

Trabalho com jogos teatrais que dão a noção de trabalho em grupo, trabalho com o corpo e o seu limite pessoal e em relação ao grupo. Trabalho muito com o método Laban porque percebo que os alunos gostam de experimentar o corpo, com exercícios corporais até chegar à experimentação da cena, com os personagens e o espaço cênico. (Ricardo Crucioli, 05/04/2016).

Da mesma forma, a professora Leonice coloca:

Eu acho que o que mais funciona em sala de aula é o jogo teatral, porque engloba todos os outros procedimentos, sabe, tudo. Através do jogo teatral se prepara o aluno para todas as outras etapas, como por exemplo, para a improvisação. Às vezes, por um jogo teatral vai para a improvisação e depois vai para uma montagem. (Leonice, 30/03/2016).

No seu relato sobre os jogos teatrais, a professora Luciana Duarte cita uma técnica utilizada nas aulas de Teatro que, segundo ela, mostra-se eficaz:

Jogos teatrais funcionam porque integram a turma porque trabalho o grupo e não a exposição individual. Utilizava muita música e facilitava muito porque a música ditava o ritmo da atividade com cada turma. Uma metodologia muito bem sucedida que eu experimentei denominei como “viagem teatral” que funcionava muito bem com as crianças entre 6 e 9 anos. (Luciana Duarte, 27/04/2016).

A respeito dos jogos teatrais, Ingrid Koudela (2002) aponta que eles possibilitam a alfabetização na linguagem da “representação dramática”. Nos jogos teatrais aplicados na Oficina de Teatro percebi que por intermédio das representações dramáticas e do discurso simbólico as crianças criam a realidade social da qual fazem parte e também a traduzem. As representações/apresentações serão sempre mais ricas quanto mais chances forem dadas às crianças se expressar, na medida em que os seus saberes forem considerados no ambiente escolar.

Durante a Oficina observei que cada turma apresenta uma dinâmica de grupo, o que reflete em suas produções. As vivências trazidas pelas crianças e as informações compartilhadas durante o desenvolvimento da Oficina possibilitaram trocas e enriqueceram as aulas. Quando uma informação trazida por algum estudante era considerada e partilhada com a turma a criança demonstrava uma satisfação em poder dizer o que pensava e sentia-se valorizada. Esta dinâmica despertava nos colegas a vontade de também compartilhar seus saberes.

Luciana Hartmann (2014) apresenta que a pluralidade cultural nas artes leva em consideração o “respeito às tradições culturais, artísticas e estéticas dos estudantes”. Para que o respeito seja de fato colocado em prática na escola, o professor deverá utilizar-se de métodos e práticas mais adequadas à realidade na qual desenvolve seu trabalho, valorizando o potencial criativo dos estudantes e dos profissionais que convivem no mesmo espaço escolar.

A professora Luciana Duarte coloca em sua entrevista que sente falta de um “curso de formação específico na área de Teatro” (Luciana Duarte, 27/04/2016). Para sanar esta falha, a rede de formação poderia funcionar como um espaço de troca de experiências sobre pesquisas e estudos de metodologias aplicadas em sala de aula. Foi possível verificar através das entrevistas que uma gama diversa de técnicas e metodologias criativas fazem parte do repertório de estratégias dos professores. Porém, como esses espaços de trocas são informais, tem-se a sensação de que as metodologias não existem porque não são divulgadas nem intercambiadas.

Com o intercâmbio dessas metodologias seria possível estimular debates acerca das Pedagogias do Teatro utilizadas nas Escolas Parque de Brasília, visto que as características da Pedagogia Teatral, segundo Ingrid Koudela (2006), é a multiplicidade de métodos e práticas que podem ser aplicadas de acordo com cada realidade.

Durante a realização da Oficina de Teatro observei que tenho lançado mão de uma prática que vem dando resultados positivos pelo menos nos últimos cinco anos. Ela baseia-se nos processos de experimentação, criação e apreciação. As crianças experimentam sempre a partir dos seus corpos e dos seus sentidos. Elas criam a partir de estímulos dados, considerando suas experiências e apreciam as produções criadas por elas e por seus pares.

A experimentação acontece com a práxis corporal integrada aos sentidos. As crianças se expressam a partir do falar, do ouvir, do perceber, do sentir. Elas agem com seus corpos e interagem com outros corpos para experimentar movimentos corporais, explorar espaços, perceber sons, pesquisar e compreender elementos cênicos, sonoros e visuais.

A partir da experimentação, passa para o processo da criação, que pode se dar por meio de recursos como poesia, música, histórias e experiências de vida. Na criação, as ações cênicas tomam um sentido mais direcionado ao fazer teatral e à nomenclatura utilizada no teatro. Os movimentos corporais são mais direcionados à expressividade com o objetivo de fazer sentido na cena, de comunicar algo.

Quanto à apreciação, é o momento de refletir sobre o que foi feito por si mesmo ou coletivamente. É a fruição do que foi criado e, de certa forma, a avaliação do processo de criação. Neste momento as crianças são incentivadas a falar sobre suas sensações e impressões do que vivenciaram ou assistiram.

Esclareço que esta metodologia é aplicada à construção de cenas ou peças que comunicam com o corpo, quase sempre, sem o uso da palavra. Em alguns casos, quando se expressa uma necessidade coletiva, fazemos uso de frases ou de pequenos textos que são falados em conjunto. Percebo que este é um procedimento que tem semelhanças com aspectos propostos na Abordagem Triangular, por Ana Mae Barbosa, já citada anteriormente. Da mesma forma, estabelece relações com a Abordagem em Espiral colocada por Marina Marcondes Machado, apresentada no início deste capítulo, por considerar o diálogo com as demais expressões artísticas. Acredito que ainda há espaço para aprofundar análises e investigar resultados. O que posso afirmar até o momento é a satisfação que percebo, na maioria dos estudantes que se abre para experimentar este procedimento, em participar das atividades e de apreciar o trabalho elaborado.

### 3.2 Trocas de experiências: rede de saberes

As experiências vivenciadas na EP 210N e relatadas ao longo desta dissertação apontam para uma relação de trocas entre seus participantes. Essas trocas poderiam obter um campo de abrangência maior se integradas a uma rede de saberes que fosse reconhecida como estratégia pedagógica para as aulas de Teatro.

A Rede de Saberes é uma estratégia metodológica que abre espaço para o diálogo, o reconhecimento e respeito das diferenças, da diversidade cultural dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e de uma educação que se pretende intercultural.

O Ministério da Educação, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, do qual faz parte o Programa Mais Educação, lançou o Caderno Rede de Saberes Mais Educação que visa orientar e propor metodologias para valorizar não somente os saberes escolares, mas também, os saberes trazidos para escola pelos estudantes. O propósito deste programa é o de “transformar a escola num espaço onde a cultura local possa dialogar com os currículos escolares” (BRASIL, 2009). Dessa forma, o documento propõe em nível nacional a criação de rede de saberes nas escolas, tendo por exemplos experiências exitosas que já ocorrem em vários municípios brasileiros, de acordo com o referido documento.

A proposta da Rede de Saberes baseia-se na concepção de educação integral considerando que os estudantes são indivíduos que possuem “uma complexa experiência social e merecem atenção diferenciada porque são fruto de processos igualmente diferenciados”. A proposta considera, ainda, a assunção da educação intercultural no âmbito escolar uma vez que “os contextos interculturais permitem que os diferentes sejam o que realmente são nas relações de negociação, conflito e reciprocidade” (BRASIL, 2009).

O documento reafirma que a educação, diferente da escolarização, “não se realiza somente na escola, mas em todo um território e deve expressar um projeto comunitário. A cidade é compreendida como educadora, como território pleno de experiências de vida e instigador de interpretação e transformação” (BRASIL, 2009, p. 31).

Destaco que a partir de tudo que foi desenvolvido e trabalhado, acredito que a Rede de Saberes seria plausível de ser aplicada na EP 210N, pois de certa forma ela dialoga com a possibilidade do reconhecimento dos fazeres e saberes presentes na escola.

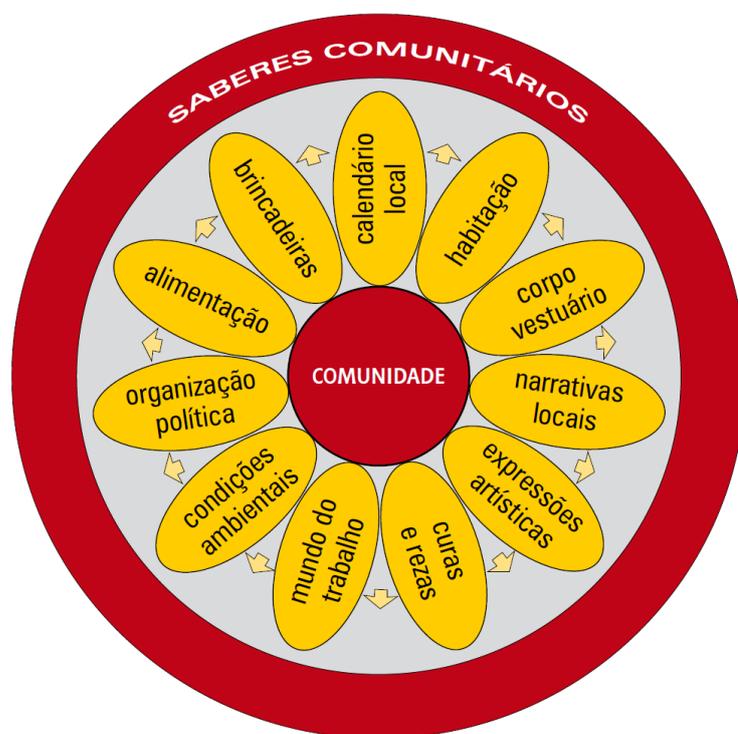


Este modelo apresentado é complexo, pois representa um programa de Governo amplo e suas interfaces com seis pastas ministeriais. Entretanto, o que chama a atenção na proposta é a sua flexibilidade de adaptação e aplicação ao contexto de cada escola. Assim, é possível desenvolver metodologias específicas considerando a realidade da comunidade escolar.

Apesar de o documento apresentar apenas as diretrizes sobre a metodologia proposta e discorrer brevemente sobre os resultados das experiências exitosas, ainda, assim, apresenta-se como expectativa para que o planejamento do Projeto Político Pedagógico das escolas se dê de forma participativa, democrática, inclusiva, diversa e multicultural.

Uma parte da Mandala que considero importante e que poderia ser incorporada às metodologias para o ensino de Teatro refere-se à proposta que apresenta os saberes comunitários (figura 36). Nela, são considerados os saberes locais da comunidade escolar, o reconhecimento da Diversidade Cultural e o universo cultural dos estudantes, conforme venho defendendo nesta pesquisa, em diálogo com os autores que compartilham desse pensamento. Esses saberes poderiam funcionar como ponto de partida para que os estudantes se reconheçam como participantes de um grupo cultural.

**Figura 36 – Mandala dos Saberes Comunitários**



Essas ideias são amplamente defendidas por Paulo Freire na sua pedagogia crítica. O autor enfatiza que é necessário desenvolver pedagogias que permitam afirmar as vozes dos professores e ao mesmo tempo estimular os estudantes a afirmar suas próprias vozes (FREIRE; MACEDO, 1990). Freire defende que os professores explorem o “universo cultural” dos estudantes para que eles se identifiquem como produtores da sua cultura específica e que esta cultura tem sua importância, como todas as outras em seus contextos específicos.

Este diálogo do reconhecimento entre as culturas dentro do espaço escolar deve se dar de forma que fortaleça o sentido de pertencimento dos envolvidos no processo ensino e aprendizagem ao seu grupo cultural.

Nessa perspectiva, entendo que a troca de experiências e a produção de novos conhecimentos na escola é um processo que está posto e que se sustenta nesta rede de saberes invisível que existe no ambiente escolar, mas não está sistematizada de forma consciente. Os saberes estão no ambiente escolar, pois os estudantes, professores, pais e funcionários não têm como se “despir” das suas culturas e ideologias quando adentram neste espaço. O que acontece, e é notório, são as tensões que são geradas, por vezes, pela multiplicidade e diversidade culturais inerentes aos diferentes grupos sociais.

A negação dessas demandas conflituosas dificulta ou até mesmo anula a oportunidade de compreender a expressão cultural dos estudantes, como a sua forma de falar, de se colocar no mundo, de perceber-se e de perceber o diferente. Torna-se necessário esclarecer que o “diferente” neste caso, não deve ser compreendido como a “carência” do outro; o que o outro não tem “porque ele não possui as experiências que temos”. Dessa forma, temos que reconhecer que somos “diferentes entre diferentes” e que esta é a beleza e a expectativa de trabalhar na perspectiva de uma educação intercultural (BRASIL, 2009).

Nas aulas de Teatro da EP 210N as diferenças e diversidade cultural se mostram a cada momento. É possível perceber os costumes e detalhes dos saberes dos estudantes que podem passar despercebidos no contexto de outras aulas. Durante a aula de Teatro, as crianças são convidadas a se expressar corpórea e emocionalmente e, por vezes, demonstram desconfiança nesse ambiente favorável à expressão. Acredito que isso se deve ao fato dessa expressão estar relacionada a uma autonomia corporal que, ao que parece, não é muito comum em outros espaços escolares.

Com o passar do tempo e no processo de experimentação que fazem dos seus corpos e das suas emoções é possível perceber o desenvolvimento da autoconfiança. Mas ainda assim, acredito que este processo de autoconfiança e autoafirmação poderia ser potencializado se a Rede de Saberes fosse estruturada de forma consciente na escola. A estruturação dessa rede permitiria que a criança se sentisse confiante para se expressar nos diferentes espaços escolares, pois seria um projeto institucional no qual todos os entes envolvidos estariam abertos a um processo dialógico de ensino e aprendizagem.

A Rede de Saberes, de acordo com o que preconiza o Ministério da Educação, estaria fundada sobre a concepção do respeito à diversidade e à pluralidade de ideias e culturas. Os saberes trazidos para a escola poderiam ser conhecidos e respeitados pelos professores assim como os estudantes seriam chamados a conhecer a realidade e cultura dos seus professores. Seria construído um espaço de diálogo e de soluções para as dificuldades tanto cognitivas quanto comportamentais e emocionais apresentadas na escola. Entendo que a aula de Teatro, além de ser um espaço privilegiado de reflexão e de produção de conhecimento, apresenta-se como oportunidade de reconhecimento dos saberes dos estudantes.

Para reconhecer e respeitar esses saberes é preciso estar aberto a situações que, por vezes, é encarada como problema de indisciplina por parte dos professores. Por exemplo, como considerar o que é visto como indisciplina da criança se ela mora a uma distância de quase 40 km da escola, acorda às cinco horas da manhã e só retorna a sua casa à noite porque tem que acompanhar a rotina da sua mãe que trabalha o dia inteiro para sustentar a família? Esta é uma realidade mais comum do que se imagina na EP, visto que as crianças, na maioria, não são moradoras do Plano Piloto, em Brasília, conforme colocado, anteriormente, neste trabalho. É muito provável que determinado comportamento apresentado por uma criança que enfrenta uma situação como esta, esteja relacionado às dificuldades de adaptação à árdua rotina que lhe é imposta.

Há várias dificuldades enfrentadas pelos professores cotidianamente, como podemos perceber nos relatos abaixo:

Tive alguns problemas com relação ao comportamento de alguns alunos e a dificuldade de contato com a família destes. Senti necessidade de conhecer meu aluno e de ter contato com a família. Eu não consigo conceber a educação sem conhecer a história de cada aluno. (Ricardo Cruccioli – 05/04/2016).

A fala do professor Ricardo Cruccioli sugere que a problemática de comportamento dos estudantes poderia ser melhor compreendida se houvesse uma relação de diálogo com suas famílias. É possível inferir que se fosse dado ao professor conhecer a história familiar dos estudantes, poderia se estabelecer uma rede de conhecimentos tanto por parte da escola como por parte das famílias para trabalhar na busca de soluções para as relações de tensões que se apresentam no espaço escolar.

E, ainda, a professora Leonice complementa, com as dificuldades que observa no seu cotidiano:

A distância entre a moradia dos estudantes e a escola afeta o comportamento e a aprendizagem dos alunos devido à rotina enfrentada por eles. Falta de integração entre as Escolas Tributárias, comunidade escolar e a EP quanto à troca de informações em relação aos alunos. (Leonice Pereira – 30/03/2016).

A professora Luciana destaca a falta de integração entre escola, famílias e Secretaria de Educação:

Falta de vínculo dos alunos e suas famílias com a escola e a comunidade escolar. Falta de entendimento da SEEDF sobre o funcionamento específico de uma Escola Parque. Outra dificuldade que enfrentei no trabalho pedagógico foi a interferência religiosa das famílias e de profissionais da escola acerca das temáticas trabalhadas. A falta de estrutura adequada ao atendimento dos alunos da Educação Especial era um fator de dificuldade para que esses alunos fossem mais bem atendidos. (Luciana Duarte, 27/04/2016).

A fala da professora Luciana Duarte aponta a problemática da relação entre os integrantes da comunidade escolar. Isso reflete a dificuldade de reconhecimento do trabalho pedagógico por parte das famílias dos estudantes, mas também a falta de valorização dos saberes dos integrantes dessa relação pela escola.

Professora Leonice, igualmente, complementa que uma das dificuldades enfrentadas é a “falta de conhecimento e interesse da Regional de Ensino quanto à realidade de funcionamento da E.P.” (Leonice, 30/03/2016)

Dessa forma, a Rede de Saberes poderia funcionar tanto como articuladora do reconhecimento dos saberes e da produção de conhecimento, quanto das negociações pela busca de soluções dos conflitos. Essa rede seria uma espécie de organismo multifacetado dos saberes trazidos para a escola, que são representativos da diversidade cultural dos estudantes e

das suas famílias e dos integrantes da entidade escolar. Os saberes seriam acatados como significativos de um grupo cultural e, em seguida, também estariam disponíveis para gerar outros saberes num processo de retroalimentação da rede.

Paulo Freire (2005) defende que o respeito aos estudantes e às suas experiências é o ponto de partida para o estabelecimento do contato entre ensinar e aprender. O autor enfatiza que ensinar é precedido do aprender e que os dois processos se completam dialeticamente. Para Freire (2005, p. 22) “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

Dessa forma, ensinar exige do professor uma disponibilidade ao diálogo e uma capacidade de reconhecer que por meio das trocas de saberes é possível acessar, entender e respeitar a diversidade cultural presente em sala de aula. A partir dessa disposição e desse reconhecimento, a estrutura de poder de quem faz o papel de professor e do estudante se equilibra e torna o processo de ensino e aprendizagem mais democrático. Deve-se considerar que os estudantes carregam consigo saberes de histórias de vidas múltiplas e plurais, expectativas, emoções, sonhos e desejos, além de conhecimentos sistematizados dentro e fora da escola. E todo esse capital de saberes e conhecimentos agregam valor às relações que se processam no ambiente escolar.

Assim, cabe ao professor, como sujeito ético, aprender e crescer nas e com as diferenças e, sobretudo, no respeito a elas. No respeito à expressão do estudante durante as aulas, seu modo de falar, de andar, de construir suas ideias, de discordar, de argumentar. É por meio da dialética das relações da sala de aula que se pode e deve trabalhar para construir uma pedagogia que seja autêntica e que reflita esse processo dialógico.

O ensino de Teatro apropria-se do material cognoscível e sensível do humano. É também por meio das relações pedagógicas da sala de aula que este material humano se apresenta e, assim, o professor poderá trabalhar para que ele seja reconhecido, decodificado e transformado em novos conhecimentos a partir das experiências do grupo. O procedimento de reconhecimento, decodificação e transformação do conhecimento revela-se, então, como uma pedagogia que deve ser entendida e adaptada a cada realidade.

Não é possível falar de uma única pedagogia para o ensino de Teatro. Assim como o Teatro é múltiplo, também devem ser múltiplas as Pedagogias Teatrais, considerando que a

diversidade do capital de conhecimentos e saberes expressos pelos estudantes favorecem a sua construção.

A pedagogia que procuro identificar nesta pesquisa vai ao encontro ao que é defendido por pesquisadores da Pedagogia Teatral como Flávio Desgranges (2005), Gilberto Icle (2007, 2009), Biange Cabral (2007), entre outros, que articulam seus estudos na perspectiva da multiplicidade de metodologias e intersecções entre as expressões artísticas, o Teatro e a Educação.

Nesse sentido, Desgranges (2005), nos coloca a importância da apreciação e do apreciador no processo teatral. Para o autor, por meio da apreciação, o espectador constrói significados para compreender a obra teatral. Ou seja, não importa apenas que o espectador entenda o significado do que assiste, mas a partir das suas experiências e hipóteses, ele pode construir os sentidos da obra. Permito-me, então, colocar que, também a criança que faz Teatro na escola é fruidor da ação porque ao praticá-la, tem a oportunidade de construir significados, assim como quem a recebe.

Dessa forma, a apreciação do Teatro na escola pode se dar simultaneamente, à experimentação e à criação. Quando a criança está no processo de criação, ela não perde a sua capacidade de observação e, de certa forma, está participando de um processo de apreciação. Por outro lado, uma apreciação mais estruturada e aprofundada da criação/produção teatral pode se dar em um momento específico de reflexão conjunta, levando em consideração quem fez e quem recebeu a ação teatral.

Nesse processo de criação da Pedagogia Teatral, Biange (2007) coloca a necessidade de adaptar o planejamento das aulas de Teatro às demandas dos estudantes. Da mesma forma Luciana Hartmann (2014), argumenta a importância de reconhecer o ensino aprendizagem, especificamente, a Pedagogia Teatral como um processo relacional de experiências, com suas afetações, subjetivações e intercâmbios. A autora defende o reconhecimento da pluralidade cultural na escola e o “respeito às tradições culturais, artísticas e estéticas dos estudantes” (HARTMANN, 2014, p. 517).

Para Icle (2009, p. 2), a Pedagogia Teatral é “uma desejável ciência do ensinar e aprender teatro”. O autor apresenta a trajetória ocorrida da Pedagogia do Ator para a Pedagogia Teatral. Ele argumenta que a primeira constituía-se em um processo de preparação do ator para transformar o espetáculo, enquanto que a segunda saiu dos domínios do Teatro

feito por artistas e passou ao domínio de outros espaços como escola, ONG, associações, movimentos sociais, como expectativa de mudança dos indivíduos. Icle (2009, p. 3) apresenta a “situação pedagógica” inerente a essas Pedagogias como situações “que revelam a dinâmica e as relações indissociáveis entre o artístico e o pedagógico”. Dessa forma, a Pedagogia Teatral, com a sobreposição de alcances pedagógico e artístico, apresenta-se, nos dias atuais, como um campo em construção, aberto e sujeito a explorações, pesquisas, sistematizações.

As abordagens acima expostas, de certa forma, dialogam entre si e com o pensamento que Paulo Freire (2005) apresenta como um movimento dialético “entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. É um movimento que possibilita partir da curiosidade ingênua à crítica sobre a prática, ou seja, mover-se “do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica” (FREIRE, 2005, p. 39). Do meu ponto de vista, essa dialética pode auxiliar na construção de uma Pedagogia Teatral na escola que leve em consideração os conteúdos específicos de Teatro e as situações relacionais dos envolvidos no processo de trocas.

Nessa perspectiva de refletir sobre a Pedagogia Teatral, sinalizando possíveis caminhos para a prática e retomando a discussão sobre a Rede de Saberes, apresento uma experiência de trocas desenvolvida nas escolas espanholas, denominadas Comunidades de Aprendizagem, que é apresentada pelas pesquisadoras Esther Márquez Lepe e Maria García-Cano Torrico (2012).

O projeto das Comunidades de Aprendizagem espanhola assemelha-se à proposta da Rede de Saberes brasileira. O enfoque dessas comunidades é o reconhecimento da diferença como ponto de partida dos processos de ensino e aprendizagem. A interculturalidade é entendida como processos de interação, negociação, comunicação e conflito que se fundamentaria “na busca de convivência da diversidade segundo os princípios de igualdade, diferença e interação positiva” (LEPE; TORRICO, 2012).

As autoras (coordenadoras) advertem para o uso do termo diversidade cultural, pois pode reduzir-se à população estrangeira ou minorias étnicas. A ideia defendida na pesquisa é a de que diversidade cultural está presente em um grupo amplo da população, “com uma gama de possibilidades sociais” (LEPE; TORRICO, 2012, p. 38).

A participação das famílias na escola é um dos eixos de estrutura das Comunidades de Aprendizagem. Essas comunidades se utilizam de ferramentas ou estratégias metodológicas como a aprendizagem dialógica - defendida por Freire (2005, p. 64-65) – que “resulta das

interações que produz o diálogo igualitário” no qual todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem têm as mesmas possibilidades de intervir e atuar.

Outras metodologias adotadas nas comunidades são as reuniões (ou círculos dialógicos) e os grupos interativos onde acontecem a leitura compartilhada entre professores, estudantes e famílias e posterior debate e reflexão em grupo e atividades em grupos pequenos, gerando “interações transformadoras” (LEPE; TORRICO, 2012). A reflexão comprometida e coletiva favorece o desenvolvimento da experiência das Comunidades de Aprendizagem.

Acredito que essas ferramentas metodológicas poderiam ser utilizadas em uma Pedagogia para o ensino do Teatro na escola, considerando o contexto específico dos grupos que fazem parte da realidade escolar.

Permito-me, neste momento derradeiro, compartilhar com o leitor um dos motivos que me levou a trabalhar com crianças. Entre os anos de 1999 e 2003, trabalhei no CAJE<sup>27</sup> – Centro de Atendimento Juvenil Especializado - como professora de Teatro, onde também tive a oportunidade de desenvolver o papel de Coordenadora Pedagógica. Confesso que fui para o CAJE movida pela curiosidade em saber o porquê daqueles jovens, entre 14 (!!!) e 18 anos, se envolverem em atos infracionais e permanecerem em restrição de liberdade por um período de suas vidas.

Naquele ambiente, entre aulas de Teatro, histórias trágicas de vida, famílias desestruturadas e carências diversas, decidi que iria trabalhar com crianças no intuito de poder contribuir para que outros jovens não seguissem o mesmo caminho. Despedi-me do CAJE com uma poesia que compartilho aqui:

## **TEXTURAS**

Paredes ásperas, chapiscadas

Mesas lisas, duras, rígidas

---

<sup>27</sup> O Centro de Atendimento Juvenil Especializado – CAJE, era uma instituição na qual os adolescentes infratores sob a tutela do Estado cumpriam medidas socioeducativas. O prédio localizado na Quadra 916 Norte (Plano Piloto) foi desativado em 2014 e os adolescentes que lá estavam foram remanejados para outras unidades de internação descentralizadas, em outras Regiões Administrativas do Distrito Federal.

Camisas macias, furadas, brancas

Peles? Doídas, maltratadas

Corações angustiados; angústias contidas

A leveza da pipa que leva o sonho da infância

A dureza da arma que traz a realidade da vida

A angústia não pára

Os olhos vêem além da alma

O sentimento ofusca as vistas

Contestar as atitudes; tecer os fios da trama da vida

Contextualizar as texturas

Texturizar os contextos

Ensinar, aprender, compreender, apreender, empreender

Envolver-se ou não nas aventuras do ato de ensinar?

Após essa experiência, o meu retorno a uma escola regular, de certa forma, abriu novas perspectivas para pensar o ensino do Teatro e o seu alcance na vida dos estudantes. Dessa forma, nas aulas de Teatro com as crianças, procuro identificar seus saberes e fazeres e abrir espaço para sua legitimação. Nessa inter-relação busco o desenvolvimento de metodologias baseadas na Pedagogia Teatral em diálogos com as visões apresentadas aqui por professores, pesquisadores e artistas. Acredito que o reconhecimento da multiplicidade de culturas e da pluralidade de ideias seja um caminho possível e adequado para refletir sobre as inquietações da área e desenvolver esse trabalho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As abordagens sobre a Pedagogia Teatral apresentadas nesta pesquisa poderiam ser retomadas com uma pergunta dos estudantes, que escuto com frequência quando inicio as atividades em sala de aula: por que tenho que fazer Teatro se não vou ser ator/atriz? Costumo responder com uma pergunta/provocação: você acha que é importante se comunicar? Por quê? Esse procedimento leva a uma reflexão nos estudantes sobre a importância de trabalhar Teatro na escola e de que maneira isso pode reverberar em suas vidas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte propõem que o ensino de Teatro na escola deve ser entendido e trabalhado como uma atividade na sua dimensão artístico-estética e social (BRASIL, 1997). Assim sendo, o Teatro pode ser abordado como uma forma de expressão e de comunicação. Porém, não deve ser entendido somente como método, ou seja, a maneira, o procedimento para se atingir o objetivo. O Teatro vai além disso: ele é uma expressão humana de cultura e como tal carrega implicações estéticas, artísticas e, também, históricas e sociais.

Acredito que esses aspectos devam ser levados em conta na seleção ou na criação de uma Pedagogia Teatral voltada para o reconhecimento das capacidades dos estudantes. Essa pedagogia deve levar a entender a experiência teatral na escola como uma experiência de grupo onde é possível desenvolver habilidades e criatividade individuais, ao mesmo tempo, permitir a expressão (SPOLIN, 1979). Nesse sentido, a utilização de jogos teatrais, assim como de brincadeiras podem ser ao mesmo tempo métodos de expressão artística e a própria expressão manifesta de estéticas, culturas e interações sociais. Além disso, a Pedagogia Teatral deve estar voltada para a ampliação do repertório estético cultural dos estudantes em uma perspectiva de reconhecimento da diversidade humana.

No intuito de refletir e de identificar as metodologias e práticas teatrais que contribuam para esse reconhecimento na EP 210N, desenvolvi esta pesquisa, que partiu da minha prática como professora e das experiências trazidas pelos estudantes para a escola em diálogos com estudos desenvolvidos nos campos das culturas infantis, da diversidade cultural e da Pedagogia Teatral.

No texto, apresentei a EP 210N como um espaço de criação no qual a diversidade cultural está posta, proporcionando encontros onde acontecem as trocas de experiências estético-culturais e sociais. Nesse contexto, a re (inserção) de elementos culturais dos saberes e fazeres dos envolvidos no processo ensino e aprendizagem contribui para o reconhecimento da diversidade que ali se revela. Além disso, favorece o desenvolvimento de uma Pedagogia Teatral voltada a essa realidade, pois a própria escola deve ser compreendida como parte da cultura para produção de sentidos no espaço e no tempo.

Dessa forma, a Pedagogia Teatral abordada nesta pesquisa pode ser entendida como uma prática artístico-político-pedagógica porque busca o diálogo entre o Teatro e outras expressões artísticas bem como o enfrentamento de temas relevantes que estão postos pela diversidade cultural. A dimensão artística dessa pedagogia é apresentada por meio da utilização dos elementos estéticos da expressão teatral. Já o seu aspecto político se dá pelo acolhimento e respeito às diferenças presentes na escola. Esses aspectos podem ser percebidos porque a escola reverbera o que acontece na vida e as suas contradições. Assim, ao propor práticas para acolher e dar voz ao filho da empregada doméstica, aos indígenas, ao estudante do ensino especial, ao filho do funcionário público e a outras tantas realidades, esta é uma atitude política que revela o ambiente escolar como espaço para acolhimento e reconhecimento dos elementos estéticos e culturais.

Nessa perspectiva, deve ser considerado o que estabelecem as diretrizes dos documentos oficiais que orientam o ensino de Teatro em nível nacional e distrital. O Currículo em Movimento da Educação Básica do DF (2014) apresenta como alguns dos princípios em seus pressupostos teóricos o diálogo escola-comunidade e a convivência escolar negociada. Os Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte (1997) trazem em suas diretrizes as dimensões expressivas, comunicativas e culturais. Apoiados nesses documentos, o ensino de Teatro na escola pode se desenvolver de forma flexível e adaptada a cada realidade em que esses aspectos devem ser considerados nas metodologias utilizadas no trabalho em sala de aula.

Outro aspecto a ser considerado é o reconhecimento da criança como produtora de conhecimento. Os estudos desenvolvidos por Manuel Sarmiento (2004) no campo da sociologia da infância e por Clarice Cohn (2005) na antropologia da criança demonstram que elas se socializam e produzem sentidos por meio das brincadeiras e da cultura de pares.

Assim, por meio das interações sociais estabelecidas pelas crianças, elas produzem sentidos e fortalecem laços de pertencimento aos grupos dos quais fazem parte. Um desses grupos é a escola onde os estudantes convivem diariamente com seus pares, crianças e adultos e também, onde são gerados conflitos e tensões que podem e devem ser considerados nas aulas de Teatro. Especificamente, nessas aulas, é espaço propício para fazer experimentações com seus corpos e exercitar as emoções e os sentimentos que, além de manifestar expressões artísticas e estéticas, de certa forma, indicam o seu pertencimento aos grupos sociais. Por exemplo, os movimentos corporais desenvolvidos pelas crianças indígenas na aula de Teatro da EP 210N revelam em quais culturas estão inseridas da mesma forma que as brincadeiras com batidas nas palmas das mãos realizadas pelas crianças não indígenas indicam suas vivências. Nesses processos de inter-relações está posta a Diversidade Cultural.

De acordo com o exposto no Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 39-40), a Diversidade pode ser entendida como a “variedade humana, social, física e ambiental presente na sociedade”, assim como “um conjunto multifacetado e complexo de significações”. Ainda, segundo os seus pressupostos teóricos, é preciso “considerar, trabalhar e valorizar a diversidade presente no ambiente escolar”; “reconhecer a existência da exclusão” nesse ambiente e “buscar permanentemente a reflexão a respeito dessa exclusão” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 43). Da mesma forma, pode-se conceber e trabalhar a Diversidade Cultural na escola, na perspectiva de reconhecê-la e valorizá-la.

Nesse sentido, a Diversidade Cultural pode ser melhor compreendida por meio dos processos de multiculturalidade, interculturalidade ou transculturalidade. Na perspectiva multicultural faz-se necessário reconhecer a existência de diversas culturas em um mesmo território ou país e os seus valores próprios e universais. Quanto ao enfoque intercultural ou transcultural, este se refere às relações ou trocas entre culturas distantes que produzem significados outros.

Ao trazer as noções de multi, inter ou transculturalidade para a EP 210N é possível refletir sobre essa diversidade a partir das experiências que se dão por meio das relações de ensino e aprendizagem. Da mesma forma, é possível reconhecer que a criança produz conhecimentos nesses processos que fazem parte da Diversidade Cultural por meio da sua própria experiência. Assim, é na e pela experiência que nos constituímos e geramos saberes.

Além disso, as experiências vividas dentro e fora da escola formam um acervo de elementos estéticos e culturais que podem e devem ser trabalhados nas aulas de Teatro. Nesta pesquisa essas vivências foram trazidas pelos estudantes e incorporadas às atividades desenvolvidas em sala na intenção de dar significado a elas e de reconhecer a alteridade que está posta no ambiente escolar.

A partir desta pesquisa acredito que seja possível afirmar que a metodologia e as práticas teatrais desenvolvidas na EP 210N podem constituir uma Pedagogia Teatral que tem como proposta o reconhecimento do outro e de suas experiências. Essa proposição baseia-se na compreensão da Diversidade Cultural para acolher, associar e criar propostas cênicas pessoais ou coletivas significativas para os estudantes. Dessa forma, as técnicas ou métodos para o ensino de Teatro na escola devem ser flexíveis e adaptáveis à realidade para promover as inter-relações pessoais e a ampliação do repertório estético-cultural.

Uma metodologia que pode ser considerada para compor esta Pedagogia é a dinâmica do círculo que traz na sua concepção as noções de igualdade, inclusão e conexão entre as pessoas. Pude observar a aplicabilidade dessa dinâmica durante as atividades desenvolvidas como trabalho de campo. A dinâmica mostrou-se eficaz, pois agrega a diversidade em uma unidade espacial onde as diferenças podem ser reconhecidas e trabalhadas.

Outra abordagem metodológica que pode constituir a Pedagogia Teatral é a Rede de Saberes. Esta se configura como um espaço de trocas de experiências nas relações de ensino e aprendizagens ao mesmo tempo em que reconhece os saberes e fazeres dos estudantes, familiares, professores e demais envolvidos no processo educacional. Nesse sentido, são consideradas as vivências tanto de dentro quanto de fora da escola.

A pesquisa e reflexão sobre uma Pedagogia Teatral são desafiadores, pois a realidade escolar exige o enfrentamento de questões relacionadas à violência, exclusão, drogas, falta de estrutura familiar, entre outros. Porém, acredito ser viável a construção de uma Pedagogia baseada em uma Rede de Saberes que possa confrontar as tensões que estão postas na escola e que são reflexos de uma sociedade com as suas contradições e problemas, mas também com suas possíveis soluções.

Assim, essa Pedagogia deve contemplar os aspectos estéticos e artístico-culturais dos estudantes, da escola e da sociedade com seus conhecimentos acadêmicos institucionalizados, assim como os saberes e fazeres produzidos fora desse âmbito, em um processo de trocas.

Essa pedagogia requer uma atitude político-pedagógica de professores e demais envolvidos com a educação escolar para que os encontros se deem com afetos e que possam reverberar pela vida.

Fruto desses encontros são os reencontros com ex-estudantes da EP 210N em situações cotidianas, alguns na universidade e outros trabalhando, quando relembram com satisfação as experiências e os momentos de trocas que vivenciaram nas aulas de Teatro. Com o passar do tempo, acredito que tenham entendido a pergunta feita por muitos deles, conforme colocado no início desta seção: Por que tenho que fazer Teatro se não vou ser ator/atriz? Então, respondo aqui, com uma pergunta: caberia à Pedagogia Teatral a resposta?

## REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986.
- BERTOLUCCI, Adriana. Seu Estrelo e o Fuá do Terreiro: invenções e performances de uma tradição de Brasília. In: TEIXEIRA, João Gabriel L. C. e VIANA, L. C. R. (Org). **As Artes Populares no Brasil Central: Performance e Patrimônio**. Brasília: Idade da Pedra, 2012. p.105-121.
- BIANGE, Beatriz C. Pedagogia do Teatro e Teatro na Pedagogia. **Anais da IV Reunião Científica de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas**. Belo Horizonte-MG, 2007. Disponível em: <<http://www.portalabrace.org/ivreuniao/Pedagogia.htm>> Acesso em: 16 jul. 2016.
- BIBLIOTECA Virtual Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/visita.htm>> Acesso em: 17 nov. 2014.
- BOAL, Augusto. **200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro**. 12. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.
- BRANDÃO, Carlos R. Viver de Criar Cultura, Cultura Popular, Arte e Educação. In: **Cultura Popular e Educação: Salto para o Futuro**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação à Distância. Brasília, 2008. p. 25-38.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- \_\_\_\_\_. Lei 11.645/2008. (Altera a Lei 9394/96 – LDB). Inclui a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Brasília, 2008.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília, 1997.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Rede de Saberes Mais Educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral**. Cadernos para professores e diretores de escola. Brasília: MEC, 2009.
- CAMPELLO, Sheila M. C. R.; KOKAY, M. J.; LEMOS, Ana Maria P. Escolas Parque de Brasília: Patrimônio Vivo. **Revista Eape**. Revista de Estudos Sobre a Educação Pública. Brasília, v.1, n.1, ago. 2013. p. 43-58.

CARLSON, Marvin. What is Performance? **The Performance Studies Reader**. 2. ed. Londres-Nova Iorque: Routledge, 2007. 5p.

CARVALHO, José Jorge de. **Metamorfoses das tradições performáticas afro-brasileiras: de patrimônio cultural a indústria de entretenimento**. Brasília: UnB, 2004. (Série Antropologia - UnB, 354.). Disponível em: <<http://vsites.unb.br/ics/dan/Serie354empdf.pdf>>. Acesso em: 08 jun. 2015.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2005.

\_\_\_\_\_. Crescendo como um Xikrin: uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os Kayapó-Xikrin do Bacajá. **Revista de Antropologia**. São Paulo, v. 43, n. 2, p. 195-222, 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttex&pid=S0034-77012000000200009](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S0034-77012000000200009)> Acesso em: 03 jun. 2016.

DESGRANGES, Flávio. **Quando o Teatro e Educação ocupam o mesmo lugar no espaço. Caminho das Artes**. São Paulo: Secretaria da Educação, 2005. 21p. Disponível em: <<http://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/administracao/Anexos/Documentos/420091014164649Quando%20teatro%20e%20educacao%20ocupam%20o%20mesmo%20lugar%20no%20espaço.pdf>> Acesso em: 16 jul. 2016.

DISTRITO FEDERAL. Governo do Distrito Federal. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Fundamental: Anos Iniciais**. Brasília: SEE-DF, 2014.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 15, de 11/02/15. (Republicada em 13/05/2015). Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Brasília, 2015.

DUMAS, Alexandra G. Não se aprende samba no colégio? Folguedos populares e processos pedagógicos. In: Teatro: criação e construção de conhecimento [online]. v. 1, n. 1. Palmas, jul/dez 2013. p. 81-90. pdf.

EAGLETON, Terry. Versões de Cultura: In: \_\_\_\_\_ **A Ideia de Cultura**. São Paulo: Editora UNESP, 2005. p. 9-50.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GERALDES, Mary Ângela F.; ROGGERO, Rosemary. Educação e Diversidade: demandas do capitalismo contemporâneo. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, v. 32, n. 115, p. 471-487, abr./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 09 ago. 2015.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

\_\_\_\_\_. Cultural Studies and its theoretical legacies. In: CHEN, Kuan-Hsing e MORLEY, David (Org). **Critical dialogues in cultural studies**. Londres e Nova York: Routledge, 1996a. p. 261-274.

\_\_\_\_\_. New Ethnicities. In: CHEN, Kuan-Hsing e MORLEY, David (Org). **Critical dialogues in cultural studies**. Londres e Nova York: Routledge, 1996b. p.442-451.

\_\_\_\_\_. The meaning of New Times. In: CHEN, Kuan-Hsing e MORLEY, David (Org). **Critical dialogues in cultural studies**. Londres e Nova York: Routledge, 1996c. p.222-236.

HARTMANN, Luciana. A memória na pele: performances narrativas de contadores de “causos”. **Ilha – Revista de Antropologia**. V. 9, nºs 1 e 2 (2007), 2009. p. 197-214.

\_\_\_\_\_. Interfaces entre a Pedagogia do Teatro e os Estudos da Performance. **Educação. Santa Maria**, v.39, n.3, p. 515-528, set/dez 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5902/1984644413816>>. Acesso em: 27 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. Performances de uma tradição: o caso do Cacuriá Filha Herdeira. **Revista Karpa. Journal of Theatricalities and Visual Culture**. Los Angeles, n. 6, 2013. Disponível em: <<http://web.calstatela.edu/misc/karpa/KARPA6.1/Site%20Folder/hartmann1.html>> Acesso em: 08 ago. 2015.

ICLE, Gilberto. Da Pedagogia do Ator à Pedagogia teatral: verdade, urgência, movimento. **O Percevejo online**. v. 1 – Fascículo 02, p. 1-9, jul/dez 2009. Disponível em: <<http://www.seer.unirio.br/index.php/opercevejoonline/article/viewFile/525/461>>. Acesso em: 27 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. Pedagogia Teatral como cuidado de si: problematizações na companhia de Foucault e Stanislavski. **Anais da 30ª Reunião Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Caxambu: ANPEd, 2007. Disponível em: <[30reuniao.anped.org.br/grupo\\_estudos/GE01-3062--int.pdf](http://30reuniao.anped.org.br/grupo_estudos/GE01-3062--int.pdf)>. Acesso em: 28 jul. 2015.

JACKSON, Michael. “Conocimiento del Cuerpo”. In: CITRO, S. (Org.). **Cuerpos Plurales**. Buenos Aires: Biblos, 2012. p. 59-82.

KOUDELA, Ingrid. A nova proposta de ensino do teatro. **Sala Preta**. n. 02, p. 233-239, 2002. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/viewFile/57096/60084>> Acesso em: 28 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. Pedagogia do teatro e teatro na educação. **Anais do Congresso Nacional da Federação de Arte-Educadores do Brasil: trajetória e políticas do ensino de artes no Brasil**. Rio de Janeiro: FUNARTE; Brasília: FAEB, 2006. Disponível em:

<[http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib\\_volume11\\_trajetoria\\_e\\_politicas\\_para\\_o\\_ensino\\_das\\_artes\\_no\\_brasil\\_anais\\_do\\_XV\\_confaeb.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume11_trajetoria_e_politicas_para_o_ensino_das_artes_no_brasil_anais_do_XV_confaeb.pdf)>. Acesso em: 27 jul. 2015.

KOUDELA, Ingrid D.; SANTANA, Arão N. P. Abordagens Metodológicas do Teatro na Educação. In: CARREIRA, André; CABRAL, B.; RAMOS, L.F.; FARIAS, S.C. (Org). **Metodologias de Pesquisa em Artes Cênicas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito Antropológico**. 15 ed., Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2002.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

LEPE, Esther M.; TORRICO, Maria G. (Coords.). **Educación Intercultural y Comunidades de Aprendizaje. Alianzas, Compromisos y Resistencias em El Escenario Escolar Andaluz**. Madrid, Espanha: Catarata, 2012.

MACHADO, Marina M. Fazer surgir antiestructuras: abordagem em espiral para pensar um currículo em Arte. **Revista e-curriculum**. São Paulo, v. 8, n. 1, p. 1-21, abr./2012. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em: 15 jul. 2016.

MARTINS, Alice. Da boca do lixo às portas da fama: Afonso Brazza, uma história de paixão pelo cinema. In: TEIXEIRA, João Gabriel L. C. e VIANA, L. C. R. (Org). **As Artes Populares no Brasil Central: Performance e Patrimônio**. Brasília: Idade da Pedra, 2012. p. 87-102.

MIRANDA, Carlos E. A. Comenius e o silêncio da imaginação. In: FARIAS, Ana Lúcia G. e MELLO, Sueli A. (Org). **Territórios da Infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas**. Araraquara, S.P.: Junqueira & Marin, 2009. p. 17-23.

PAVIS, Patrice. **O Teatro no Cruzamento de Culturas**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

PEREIRA, Marcos V. Contribuições para entender a experiência estética. **Revista Lusófona de Educação**. Lisboa, n. 18, p. 111-123, 2011. Disponível em <[http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S1645-72502011000200008&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S1645-72502011000200008&script=sci_arttext)>. Acesso em: 18 out. 2014.

PRANIS, Kay. **Processos Circulares**. São Paulo: Palas Athena, 2010.

RICHTER, Ivone M. Multiculturalidade e Interdisciplinaridade. In: BARBOSA, Ana Mae (Org). **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. 4. ed., São Paulo: Editora Cortez, 2008, Cap. 7.

SANTOS, Boaventura S. Introdução. In: SANTOS, Boaventura S.; MENESES, Maria Paula. (Orgs). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Editora Cortez, 2010. p. 9-19.

SARMENTO, Manuel. As Culturas da infância na encruzilhada da 2ª modernidade. In: CERISARA, A.; SAMENTO, M. **Crianças e Miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da**

infância e educação. Porto, Portugal: Asa, 2004. 22 p. Disponível em: <[http://cedic.iec.uminho.pt/Textos\\_de\\_Trabalho/textos/encruzilhadas.pdf](http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/encruzilhadas.pdf)>. Acesso em: 21 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

SARMENTO, Manuel; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. (Coords). **As Crianças: Contextos e Identidades**. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997. 9 p. Disponível em: <<https://pactuando.files.wordpress.com/2013/08/sarmento-manuel-10.pdf>> Acesso em: 18 jul. 2015.

SKLIAR, Carlos. A Educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. **Ponto de Vista**. Florianópolis, n.05, p. 37-49, 2003.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro**. Tradução Ingrid Dormien Koudela, Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 1979.

SYSSOYEVA, Kathryn M. Revolution in the Theatre I: Meyerhold, Stanislavsky, and Collective Creation, Russia, 1905. In: SYSSOYEVA, Kathryn M. e PROUDFIT, Scott. **A History of Collective Creation**. Londres: Palgrave Macmillan, 2013. Cap. 2.

TASSINARI, Antonella. Concepções indígenas de infância no Brasil. **Revista Tellus**, Campo Grande-MS, ano 7, n.13, p. 11-25, out./ 2007.

\_\_\_\_\_. Múltiplas Infâncias: o que a criança indígena pode ensinar para quem já foi à escola ou A Sociedade contra a Escola. Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, 2009, Caxambú. **Anais do 33º Encontro Anual da ANPOCS**. Minas Gerais: 2009.

TAYLOR, Diana. Quem, quando, o quê, por quê; 1. Atos de Transferência. In: \_\_\_\_\_. **O Arquivo e o Repertório: performance e memória cultural nas Américas**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2013. p. 13-90.

VILLAR, Fernando P. Interdisciplinaridades Artísticas. In: SANTANA, Arão Paranaguá (Coord.). **Visões da Ilha: apontamentos sobre teatro e educação**. São Luís: UFMA, 2003.

## ANEXOS

### ANEXO A - OFICINA DE TEATRO NA ESCOLA PARQUE 210 NORTE

(1º semestre/2015)

#### Objetivo Geral

- Desenvolver a percepção com fins de reconhecer a Diversidade Cultural presente na escola.

#### Objetivos Específicos

- Explorar a imaginação e a expressividade a partir de temas propostas e das vivências dos estudantes (01)
- Explorar a criatividade a partir das experiências pessoais (02)
- Desenvolver a autonomia no agir e no pensar (03)
- Desenvolver a expressão cênica visando a integração e socialização (04)
- Compreender o fazer artístico como meio de desenvolvimento de potencialidades (05)
- Ampliar o repertório estético-cultural (06)
- Conhecer a Diversidade Cultural como meio de reconhecer a si mesmo e a coletividade (07)

#### Metodologia

- Aulas práticas envolvendo jogos teatrais em que serão valorizadas as experiências e diversidade cultural dos estudantes.
- Experimentação, criação e fruição do fazer teatral/cênico/performativo.
- Criação de ações cênicas/cenas baseadas nas experimentações realizadas na Oficina e nas vivências dos estudantes.
- Registro das atividades desenvolvidas na Oficina por meio de fotografia e filmagem.

**Duração**

Total: 18 horas – 6 horas com cada turma

**Avaliação**

A avaliação será feita de forma contínua por meio de conversa com as turmas para verificar a percepção dos estudantes sobre as práticas experimentadas.

Também será aplicado um questionário aos professores regentes que participarão das oficinas para verificar a percepção deles a respeito da pedagogia utilizada.

**Plano de Atividades**

1º dia:

- ✓ Apresentação da proposta da Oficina para a turma;
- ✓ Conversa com a turma sobre a relação do fazer artístico e vivências pessoais;
- ✓ Exercícios de alongamento e aquecimento corporal utilizando música instrumental de diferentes ritmos;
- ✓ Experimentação de movimentos/ações cênicas a partir do nome de cada um ou acatar sugestão de tema sugerido pela turma;
- ✓ Avaliação coletiva sobre a experiência (conversa informal)

2º dia:

- ✓ Exercícios de alongamento e aquecimento vocal;
- ✓ Experimentação de movimentos/ações cênicas baseados em sons corporais criados por cada participante;
- ✓ Experimentação de movimentos em grupos;
- ✓ Apresentação dos movimentos/ações experimentadas para apreciação dos outros grupos;
- ✓ Avaliação/comentários da turma sobre a experiência.

3º dia:

- ✓ Exercícios de alongamento e aquecimento emocional.
- ✓ Criação de ações cênicas a partir de um tema/assunto proposto pela turma;
- ✓ Apresentação dos trabalhos para a turma;
- ✓ Avaliação/ comentários da turma sobre a experiência.

4º dia:

- ✓ Exercícios de alongamento e proposição de tema relacionado à formação do povo brasileiro (influências dos diversos povos que contribuíram na formação da cultura brasileira) – acolher sugestões da turma;
- ✓ Experimentação e criação de ações cênicas relacionadas ao tema proposto;
- ✓ Avaliação: fazer comentários sobre os temas trabalhados e possíveis relações com a Diversidade Cultural no contexto escolar, considerando as experiências.
- ✓ Sugerir que cada estudante traga para o próximo encontro algum objeto que seja significativo para a sua família e que ele perceba que faz parte da sua formação cultural.

5º dia:

- ✓ Exercícios de alongamento e expressão vocal.
- ✓ Continuação da aula anterior agregando às ações cênicas os objetos representativos trazidos pelos alunos.

6º dia:

- ✓ Apresentar a proposta de analisar o que foi criado nos dias anteriores e elaborar uma apresentação coletiva, ou em grupos, para ser apreciada pelos outros estudantes do Setor de Teatro.
- ✓ Avaliação final do trabalho: relatos e comentários dos participantes e aplicação de questionário aos professores regentes participantes da Oficina.

**ANEXO B - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

Nome:

Idade:

Formação:

Ano de formação:

Instituição da formação: (Universidade/Faculdade)

Tempo de experiência como docente:

Locais da experiência: (instituições públicas/privadas)

Falar sobre a prática pedagógica em Teatro:

Falar sobre quais as práticas funcionam em sala e por quê?

## ANEXO C -HISTÓRIA DO TATÊ CALANQUÊ CATACAN QUIXILÁ CALANQUÊ

**Autora: Bia Bedran**

Era uma vez, num lugar muito longe daqui, dois irmãos...

Um era batizado, o outro não. O que não era batizado não tinha nome. Então, a mãe chamou esse menino e disse:

- Filho, você precisa de um nome.

- Eu sei, mãe.

- Pois bem. Olha, você vai na estrada dos anjos, que lá mora um anjinho e esse anjinho é que dá nome aos meninos. Pega o nome com ele e volta. Mas cuidado... Que nesta estrada mora um capeta. E quando o capeta aparece, o menino esquece o nome que o anjo deu.

- Ah, mãe! Não vai aparecer capeta pra mim não!

- Olha que vai, heim?! Cuidado filho, vai com Deus!

E o menino foi. Lá foi ele, olhando pra cima, olhando pra baixo, ouvindo o riacho. Conversando com a borboleta, com a formiga. De repente, aparece o anjinho, com a auréola, a asinha... Tudo o que tinha direito. Ele olhou o menino e disse:

- Você quer um nome?

- Claro, anjinho. Eu vim aqui pra isso!

- Pois bem, o seu nome vai ser... Tatê Calanquê Catacan Quixilá Calanquê.

- O quê?!

- Eu já disse! Tatê Calanquê Catacan Quixilá Calanquê. Que tal?

- Ah, eu acho que eu gostei desse nome. Deixa eu repetir: Tatê Calanquê Catacan Quixilá Calanquê. Ahhh... Tatê Calanquê Catacan Quixilá Calanquê. Tatê Calanquê Catacan Quixilá Calanquê.

E o menino foi repetindo sem parar o nome pelo caminho e lá ia ele: Tatê Calanquê Catacan Quixilá Calanquê. Mas, de repente... Numa curva do caminho aparece o capeta. Ele olha pro menino, o menino olha pra ele, e na mesma hora o menino esquece o nome que o anjo deu. O capeta diz assim:

- Menino, o seu nome é: Caraxuxexú.

- ãhn, ãhn?!

- Seu nome é: Caraxuxexú. Vai, repete!

- ãhn... É... Caraxu-xe-xú.

- Isso aí, repete! Vai menino, vai.

- Carexuxexú, Carexuxexú. Carexuxexú, Carexuxexú. Carexuxexú, Carexuxexú.

E lá foi ele pelo caminho com o nome errado, mas ele ia dizendo: Carexuxexú, Carexuxexú. De repente... Aparece o anjinho de novo. Na mesma hora, o menino olha pro anjo, e lembra do seu verdadeiro nome que era: Tatê Calanquê Catacan Quixilá Calanquê. O capeta ficou furioso. Explodiu numa nuvem de enxofre, e sumiu. O menino correu pra casa com seu nome.

- Mãe, mãe! Olha o nome que o anjo deu: Tatê Calanquê Catacan Quixilá Calanquê.

- Filho, que nome lindo! Corre lá na casa do compositor de três nomes, o Petro Piero Pietre, ele vai fazer a música do seu batizado.

O menino foi lá, e o compositor fez a música na hora. E no dia do batizado todo mundo cantou assim:

Menino que não sabe o nome, mas vai ter que aprender

Vai lá na estrada dos anjos, que o anjinho vai dizer

Que é Tatê Calanquê Catacan Quixilá Calanquê, que é Tatê Calanquê Catacan Quixilá Calanquê.

Quem inventou essa história, foi o tio Janú,

O mesmo que inventou o Caraxuxexú. Xexú, Caraxuxexú; Xexú, Caraxuxexú.

E quem cantar direito ganha um saco de hingu. Quem cantar direito ganha um saco de hingu (2 X).