



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES - PROFARTES

Glaydson Gomes da Silva

**DO RAPTO DA PRINCESA BOLACHINHA A UM CHÁ COM CLARICE
LISPECTOR: APROXIMAÇÕES ESTÉTICAS EM PROCESSOS
ARTÍSTICOS NO ÂMBITO ESCOLAR**

Brasília
2023

Glaydson Gomes da Silva

**DO RAPTO DA PRINCESA BOLACHINHA A UM CHÁ COM CLARICE
LISPECTOR: APROXIMAÇÕES ESTÉTICAS EM PROCESSOS
ARTÍSTICOS NO ÂMBITO ESCOLAR**

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

Orientadora: Dr^a. Ângela Barcellos Café

Brasília
2023

**DO RAPTO DA PRINCESA BOLACHINHA A UM CHÁ COM CLARICE
LISPECTOR: APROXIMAÇÕES ESTÉTICAS EM PROCESSOS
ARTÍSTICOS NO ÂMBITO ESCOLAR**

Esta dissertação de conclusão do Curso de Mestrado Profissional em Artes - Profartes foi julgada adequada para obtenção do Título de Mestre em Artes e aprovada em sua forma final pela Universidade de Brasília.

Brasília, _____ de _____, de 2023.

Dr. Jonas de Lima Sales
Coordenador (a) do Curso

Banca Examinadora:

Orientador: Prof.^a Dr.^a Ângela Barcellos Café
Universidade de Brasília

Membro interno - Prof. Dr. André Luís Gomes
Universidade de Brasília

Membro Externo - Prof.^a Dr.^a Karine Ramaldes Vieira
Universidade Federal de Goiás

Gomes da Silva, Glaydson

GG633r Do rapto da princesa Bolachinha a Um chá com Clarice Lispector: aproximações estéticas em processos artísticos no âmbito escolar / Glaydson Gomes da Silva; orientador Ângela

Barcellos Café. -- Brasília, 2023.

179 p.

Dissertação(Mestrado em Artes) -- Universidade deBrasília, 2023.

1. Educação Estética. 2. Aprendizagem Significativa. 3. Experiência. 4. Professor-Artista. 5. Contação de Histórias.

I. Barcellos Café, Ângela , orient. II. Título.

Dedico esse trabalho a todas as minhas professoras da educação infantil, e, em especial, à inesquecível tia Luzinete Moreira dos Santos. A todos aqueles que me possibilitaram ricas experiências de vida, permitindo dessa forma que eu alcançasse os meus objetivos profissionais e pessoais. À minha avó Almerinda Gomes Caparrosa, que é motivo da minha grande saudade e, é também a razão de ser da minha força e determinação. Ao meu irmão Weverton Gomes da Silva Trindade por ter me ensinado a ler e por me amparar nas horas em que a melancolia parecia consumir toda a minha esperança. À minha mãe Maria Abadia Gomes da Silva por ter me apresentado as histórias que ressignificaram a minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida e por todas as oportunidades que Ele colocou em meu caminho. Reconheço todas as situações em que o seu agir se mostrou como forma de acolhimento, cuidado e proteção. Tenho plena certeza do amor de Deus por mim e, não por acaso, me sinto um privilegiado por tê-lo como único Senhor da minha vida.

A minha grande alegria é poder agradecer também a tantas pessoas que passaram, estão e entrarão em meu viver. Nessa caminhada chamada vida, desde a infância até o momento presente, muita gente surgiu em meu caminho... para somar, colaborar, criar laços e fazer da minha estrada um lugar mais seguro, iluminado e belo. O ser humano que sou hoje, é em muito, reflexo dos aprendizados que absorvi de inúmeras pessoas que marcaram decisivamente a minha história; esses encontros tiveram um significado profundo para mim, pois, na grande maioria das vezes foram construídos com base no amor, diálogo, proteção, escuta sensível e humanidade. Eu acredito no amor como o elemento mais potente na construção das relações humanas e, por essa razão, eu vislumbro a minha trajetória repleta de amor.

Ao nomear algumas das figuras marcantes da minha vida, eu gostaria de expressar a gratidão que carrego em meu coração e na memória, por saber que, muitos dos degraus que eu subi, não teriam sido alcançados, senão, pelo apoio de tantos nobres e gentis corações. Por isso, faço questão de agradecer a uma longa lista de pessoas e, sabendo que posso me esquecer de algumas figuras importantes, deixo o meu agradecimento explícito a todas as pessoas que fazem do mundo um lugar melhor, ao demonstrarem gestos de fraternidade e bondade, ao ajudarem aos que mais necessitam; auxiliando com alimentos aos que têm fome, e com palavras de ternura àqueles que se encontram desorientados e tristes. Palavras, se levadas ao efeito da ação, adoçam o coração e abraçam à alma. Com o coração radiante e feliz, eu agradeço...

À prof^a. Dr^a. Ângela Barcellos Café, pela orientação humanizada, cuidadosa e atenta. Ressaltando que foi graças ao seu olhar atencioso que eu decidi permanecer no mestrado, já que, em decorrência de determinada situação, cogitei desistir do programa. Sua habilidade para lidar com as intercorrências da vida acadêmica e sua perícia para orientar a organização dos conhecimentos foi fundamental para o meu crescimento durante a realização dessa pesquisa.

Aos professores do PROFARTES, pelos diálogos realizados e pelas trocas de saberes que tanto aprendizado possibilitou. Em especial, agradeço ao professor André Luís Gomes, que durante o período em que eu ainda não tinha orientador (a) no mestrado me deu as primeiras orientações para os encaminhamentos e elaboração da minha pesquisa.

A Prof^a. Dr^a. Karine Ramaldes, por ter aceitado fazer parte da banca de qualificação do meu trabalho de mestrado e por sua perícia na leitura do meu texto, com apontamentos fundamentais para a melhoria dessa pesquisa.

Ao querido amigo Esteban Puentes Del Castilho Lammarck, pela sua grandeza e humanidade. Jamais me esquecerei das nossas conversas sobre as coisas da vida, sobre a busca pelo crescimento espiritual, intelectual e humano. Sua amizade foi uma grande contribuição para a minha história.

À Ellen White, profetiza abençoada que me fez conhecedor das verdades universais, deixando claro que existem esperanças para viver e que a educação é uma das chaves da salvação. Ao poeta Mário Quintana por fazer das coisas mais simples dessa vida, encantadoras poesias para o universo.

Às escolas nas quais eu estudei: Escola Estadual Manoel Lélis; Colégio Estadual Júlio Moreira de Moura. A primeira das escolas tem um significado muito especial para mim, foi o reduto dos meus primeiros anos escolares, lá conheci as professoras de minha infância: Luzinete Maria Moreira dos Santos, Márcia de Oliveira Prado, Maria Auxiliadora, Isabel e Doralice Santana; essa escola tornou-se a escola do meu viver. Na segunda escola, tive a alegria de realizar aulas de teatro com a professora Kênia Pessoa Fernandes, grande mestra e incentivadora dos meus ideais artísticos.

Às mulheres da minha vida: minha mãe, Maria Abadia Gomes da Silva; minha avó, Almerinda Gomes Caparrosa; e minhas tias do coração: Maria de Lourdes e Domingas Aparecida Pereira, conhecida popularmente como Duzinha. Aqui considero deixar registrado ainda, o meu agradecimento especial à Sérgio Pereira da Silva, filha ilegítima do meu tataravô Romão Gomes Caparrosa, mulher incrível que quis o destino colocar como minha vizinha, fazendo-a ter muitos anos de convivência comigo, com minha mãe e com o meu irmão. Tê-la em minha vida foi um presente de Deus.

Aos meus ancestrais, homens e mulheres, que construíram às bases fundamentais para a minha chegada ao mundo. Meus trisavós Antônio Mariano Gomes Caparrosa e Anacleto Rosa de Jesus; Joaquim Francisco dos Santos e Margarida dos Santos. Meus tataravós: Romão Gomes Caparrosa e Quintina; Francisco Lopes de Oliveira e Maria Joaquina Carneiro. Meus bisavós: Adelina Gomes Caparrosa e Gustavo Lopes de Oliveira; meus avós: Almerinda Gomes Caparrosa e José Pereira da Silva. E aos meus pais: Maria Abadia Gomes da Silva e ao meu genitor nomeado no registro como “pai desconhecido”. A todos os homens e mulheres que fazem parte do heráldico emblema da família Caparrosa e sua linhagem.

Às figuras emblemáticas que fizeram parte da minha infância na Fazenda Areias - GO: Seu Jerome, Dona Matile, Vilma, Henrique, Seu Pedro, Dona Ló, Carmelita, Deusimaria, Deusélia, Delmira, Elza, Neusa, Antônio, Dona Arcina, Davina, Dona Felipa, Seu Nascimento, Lia, Clarisse, Santa, Juarez, Milton, Beto, Tina, Sancler, João Caparrosa, Joaquim Caparrosa. Aos amigos do Sítio D’Abadia - GO, Areias - GO, Damianópolis - GO e Sobradinho – DF.

Aos inesquecíveis personagens de um tempo já passado, mas que ainda habitam o meu imaginário: Anacleto e Alexandrina, Eliseu e Justina, João e Jovelina, Severiano e Jovelina, João e Ruth Maximiliano, Alminda e Bráz, Ana Idália, Justino, Chica, João de Cicula, Ciriqum, Milton e vó Bela.

À professora Lourdes Carvalho por todo incentivo dado ao desenvolvimento do meu potencial artístico nos meus primeiros anos escolares. Agradeço com muito afeto à duas mulheres extremamente generosas e que foram verdadeiros anjos em minha vida na infância: Adália e Ana Lemes.

À Lúcia Nascimento Andrade, por ter sido uma das grandes incentivadoras da minha formação no curso de Licenciatura em Artes Cênicas (Teatro), ressaltando que, seu respeito e humanidade nunca serão esquecidos. À poetisa Cora Coralina por me vestir de orgulho por ser do Estado de Goiás; foi por meio de sua poesia que eu tomei conhecimento da grandeza presente no fato de ser goiano. Descobrir-me valoroso foi um passo fundamental para a formação da minha identidade.

Agradeço gentilmente à TV CULTURA por ter me proporcionado uma programação tão marcante, com programas e desenhos repletos de valores éticos, morais e humanos; valores essenciais que levo para a vida e, tenho consciência, foram fundamentais à minha educação. Na cultura eu assisti: Cocoricó, Castelo Rá Tim Bum, Babar, O pequeno Urso, As histórias do Velho Urso, Meena, Rupert, Glub Glub, Mundo da Lua, Rá Tim Bum, X Tudo, Contos de Fadas, Lanterna Mágica, Tin Tin, Anos incríveis e os Camundongos aventureiros.

À Clarice Lispector com sua consagrada literatura, por despertar o mais íntimo e sensível de minha alma.

A Florestan Fernandes por ser um exemplo de luta, determinação, coragem e superação. Aos autores Toni Brandão, Maria José Dupré, Thomas Mann, Júlio Emílio Braz, Monteiro Lobato, Marina Colasanti, Cecília Meireles, Lygia Fagundes Telles, João Cabral de Melo Neto, Ruth Rocha, Alvares de Azevedo, Isabel Allende, Emily Brontë e Colleen McCullough.

A Paulo Valença por sua atenção, amizade e generosidade constante. A João Batista Henrique dos Santos, meu padasto, por seu zelo comigo nos dias da infância. A João Aldama, meu amado Tico ou Batistinha, irmão do coração e melhor amigo da infância. A Marcicler, Rosilene, Jivago, Nanderson, Cleide, Karine, Odília, Rivaldo, Odílio e Elza.

A Miguel, Pablo, Fabrício, João Paulo, Samuel, Victor, Pedro Fernandes, Lucas, Higor Gabriel, Ítalo, Theo, Yúrick Lorenzo, Pietro Henrique, Pedro Gabriel, Braian, Inácio e Heleno por despertarem minha criança interior e por demonstrarem tanto amor, afeto e acolhimento

pela criança grande que sou. No decorrer da vida, da infância até os dias de agora, a mágica poesia da sensibilidade ainda se faz presente em minha existência e, sou tomado de felicidade toda vez que posso compartilhar desse sentimento.

À Glória Callafange por sua amizade tão sincera e cheia de significados. À Margareth Rodrigues por todos os ensinamentos e diálogos sobre a educação ofertada às crianças. À Daniela Correa por toda a amizade, atenção, respeito e consideração por mim e por meu trabalho. À Elisabeth Leal Passaglia, Janete Clair, Jacqueline Pereira, Olívia Marques, Edleusa dos Santos, Eva Wilma, Ronimara, Patrícia, Carolina, Inácia, Simone Caparrosa, Sabrina, Sara, Sofia, Auzení, Betânia, Clarisse (Claclá) Yara Coelho, Almeri, Magda, Sandra, Elisângela, Patrícia Gonzalez, Cleonice (Zote), Maria Kettne Pereira, Ana Lúcia, Mariana e Andressa, mulheres grandes e pequenas, que possuem lugar especial em meu coração.

A Milena Veiga, Valéria dos Santos e Carlos por terem colaborado na produção do espetáculo *Um Chá com Clarice Lispector*, com a organização dos figurinos e iluminação da peça. A atriz Liberdade Lamarque por sua justa contribuição à cultura e história das artes no século XX. À Helena Gobbi e Paulo, Márcia Maiss e ao Dr. Isaías – médico que me trouxe ao mundo.

À Daphne Heloisa Muniz por ter me incentivado a fazer o mestrado e, por ter acreditado que o meu fazer pedagógico merecia ser analisado, pesquisado e compartilhado.

Às alunas que tiveram seus depoimentos analisados nesse trabalho: Rebeca Cristina e Ana Clara, bem como seus responsáveis por terem permitido suas participações. Aos meus alunos, crianças e adolescentes, que passaram em minha vida deixando marcas permanentes; foram eles que me tornaram o professor que sou.

RESUMO

Este estudo busca compreender como os processos teatrais desenvolvidos no âmbito escolar podem auxiliar no desenvolvimento do olhar estético das crianças participantes, com vistas a promover novas experiências, enriquecendo seu repertório cultural e possibilitando a construção de aprendizagens significativas. Nessa investigação, a figura do professor-artista surge como o elo que conduz as crianças à uma compreensão mais apurada de suas sensibilidades e saberes. Como mediador desse processo, cabe ao professor de teatro promover situações, durante a realização dos jogos teatrais, brincadeiras, contação de histórias e dramatizações, nas quais as aproximações estéticas favoreçam reflexões sobre as experiências alcançadas pelas crianças. Como metodologia se utiliza da Etnografia da prática escolar, da autoetnografia e do Relato de Experiência, investigando dois processos teatrais distintos: *O rapto da princesa Bolachinha* e *Um chá com Clarice Lispector*, espetáculos realizados em duas escolas distintas, *Escola Cenecista de Brasília* e *Escola Parque 308 Sul*, com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental I, a fim de analisar e refletir sobre como esses processos teatrais estimularam o desenvolvimento de novas experiências para seus participantes e os significados que esses lhe atribuem. A pesquisa conta com os depoimentos de duas alunas que participaram dos processos teatrais e da montagem dos espetáculos, favorecendo desse modo uma compreensão mais profunda sobre o desenvolvimento das aproximações estéticas e suas reverberações. Procura examinar por meio da descrição dos processos teatrais como as aulas de teatro podem auxiliar na construção de novas experiências, saberes, sensibilidades e sentidos que perpassem o âmbito escolar e sejam capazes de possibilitar uma nova forma de compreensão do mundo às crianças.

Palavras-chave: Educação Estética; Aprendizagem Significativa; Experiência; Professor-Artista; Contação de Histórias;

TÍTULO:

FROM THE KIDNAPPING OF THE BISCUIT PRINCESS TO TEA WITH CLARICE LISPECTOR: AESTHETIC APPROACHES IN ARTISTIC PROCESSES AT SCHOOL

ABSTRACT

This study seeks to understand how the theatrical processes developed in the school environment can help in the development of the aesthetic look of the participating children, with a view to promoting new experiences, enriching their cultural repertoire and enabling the construction of meaningful learning. Glaydson Orientando Profartes: In this investigation, the figure of the artist-teacher emerges as the link that leads children to a more accurate understanding of their sensibilities and knowledge. As a mediator of this process, it is up to the theater teacher to promote situations, during the performance of theatrical games, games, storytelling and dramatizations, in which aesthetic approaches favor reflections on the experiences achieved by children. Glaydson Orientando Profartes: It investigates two distinct theatrical processes: The kidnapping of the Biscuit Princess and Tea with Clarice Lispector, shows performed in two different schools, Escola Cenecista de Brasília and Escola Parque 308 Sul, with children from the early years of Elementary School, in order to analyze and reflect about how these theatrical processes stimulated the development of new experiences for their participants and the meanings they attribute to them. The research relies on the testimonies of two students who participated in the theatrical processes and in the setting up of the shows, thus favoring a deeper understanding of the development of aesthetic approaches and their reverberations. Glaydson Orientando Profartes: It seeks to examine, through the description of theatrical processes, how theater classes can help in the construction of new experiences, knowledge, sensibilities and meanings that permeate the school environment and are capable of providing children with a new way of understanding the world.

Keywords: Aesthetic Education; Meaningful Learning; Experience; Teacher-Artist; Storytelling; Theater with Children.

Sumário

AGRADECIMENTOS	4
RESUMO	7
ABSTRACT	8
1. UMA PARTE DA MINHA HISTÓRIA	10
1.2. DELINEAMENTO DA PESQUISA	17
1.3. ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	37
2. EDUCAÇÃO ESCOLAR, TEATRO E APROXIMAÇÕES ESTÉTICAS.....	46
2.1. CAMINHOS DE UM PROFESSOR-ARTISTA	50
3. PEDAGOGIAS DO TEATRO APLICADAS NAS MONTAGENS	64
3.1 SOBRE CONTADORES DE HISTÓRIAS.....	67
3.2 SOBRE JOGOS TEATRAIS.....	72
4. MONTAGEM DO ESPETÁCULO O RAPTO DA PRINCESA BOLACHINHA	84
4.1 - PROCESSO DE MONTAGEM I: O RAPTO DA PRINCESA BOLACHINHA.....	84
4.2 DEPOIMENTO - resultados.....	107
5. DO ESPETÁCULO UM CHÁ COM CLARICE LISPECTOR	112
5.1 DESCRIÇÃO da Montagem	113
5.2 DEPOIMENTO - resultado.....	135
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	141
7.REFERÊNCIAS:.....	146
7.1 Bibliográficas;.....	146
7.2 Webgrafia;.....	150
8 -Apêndices:.....	152
8.1 Portfólio da montagem do espetáculo O rapto da princesa Bolachinha;.....	152
8.2 Texto integral da peça <i>O rapto da princesa Bolachinha</i>	152
8.3 Depoimento	159
8.4 Portfólio da montagem do espetáculo Um chá com Clarice Lispector;.....	159
8.5 Texto integral da peça Um chá com Clarice Lispector;	159
8.6 Depoimento – ex aluna	179

1. UMA PARTE DA MINHA HISTÓRIA

Há um menino observando o mundo. Esse menino observa atentamente tudo o que está a sua volta e, para ele, o mundo parece ser um lugar grande e misterioso. Mas, ao mesmo tempo em que o mundo se agiganta diante dele, ao olhar novamente e com atenção redobrada, o mundo lhe parece pequeno, tão minúsculo feito a agulha que sua avó usa para alinhar as barras de uma calça bege que está sobre a mesa ao lado da máquina de costura. E, olhando para a avó, a dona Almerinda¹, ele diz que a agulha é pequena demais. Sem tardar na resposta, a avó olha para o menino e diz: “pode parecer pequena, mas veste o mundo inteiro”.

Eu sou o menino da história, o neto da dona Almerinda, e o meu fascínio pelo mundo e pelas descobertas nunca cessou desde os tempos da infância. A primeira vez que eu tive compreensão do meu existir, como gente que está no mundo, foi aos três anos de idade, e, isso ocorreu nos idos de 1.992. No final daquele ano, enquanto as pessoas da casa comentavam sobre a chegada do Natal, a minha avó olhando um calendário dependurado na porta do quarto, se dizia espantada com a rapidez que se deu o passar do ano. E, foi dessa maneira que, despretensiosamente, a minha avó Almerinda deu forma ao primeiro registro de memória do qual eu tenho lembrança.

Foi também em 1.992 que a atriz e cantora Marlene Dietrich² morreu; eu nutri uma profunda admiração por esse ícone do cinema após assistir ao filme “O anjo azul”. Ah, se eu pudesse escrever cada dia de minha vida, sem dúvidas eu traria uma porção de histórias, personagens, momentos e memórias – essas que ainda pulsam latentes em meu coração. Agora, vivo no encantado espaço dos pensamentos e brinco com as palavras soltas de minha fantasia. Alegro-me por saber que os conhecimentos que carrego comigo se consolidaram por meio de experiências reais e muito marcantes de minha vida.

Os dias da infância mereciam um livro inteiro que os contasse. O homem de agora, o menino grande que se faz presente no mundo, o “eu” que ainda mantém vivo o hábito de contar estrelas, às vezes, se pega revolvendo os dias idos e revivendo todas as farandolas do

¹ Almerinda Gomes Caparrosa, popularmente conhecida como Dona Birú (Fazenda Larga - GO, 08 de abril de 1924 – Sítio D'Abadia – GO, 25 de outubro de 2017) foi uma agricultora, costureira e organizadora dos festejos da Folia de Reis na Fazenda Areias – GO e em Damianópolis, cidade do mesmo estado. Dona Almerinda criou sozinha 9 (nove) filhos, após ficar viúva aos 49 anos de idade. Mulher negra, goiana orgulhosa, nunca deixou se abater pelas adversidades e tornou-se o símbolo de força e determinação da família Caparrosa.

² Marie Magdalene "Marlene" Dietrich (Berlim, 27 de dezembro de 1901 — Paris, 6 de maio de 1992) foi uma atriz e cantora alemã, naturalizada estadunidense. Dietrich manteve grande popularidade ao longo de sua longa carreira no show business, por continuamente reinventar-se, profissionalmente. Em 1920, em Berlim, ela atuou nos palcos e em filmes mudos. Seu desempenho como Lola-Lola em O Anjo Azul (1930), dirigido por Josef Von Sternberg, lhe trouxe fama internacional, resultando em um contrato com a Paramount Pictures.

tempo passado. Eu sou assim... sou feito de uma matéria mágica chamada encantamento. E, foi graças ao encantamento que construí na infância, e por meio das histórias com finais felizes que inventei para mim mesmo, que pude suportar a dor do abandono e as adversidades que vivi. E, hoje, enquanto escrevo, apesar da emoção que me acompanha, já não choro de tristeza, mas, choro de felicidade por compreender que apesar da dureza enfrentada, eu venci. E por ter vencido, faço questão de recordar de onde eu vim e aonde desejo chegar. A vitória de cada dia é uma conquista que me permite almejar novos desafios, maiores e extraordinários. Ainda tenho muitos projetos e, por isso, pretendo alçar muitos vôos. A vida me fez acreditar no hoje e no futuro, sou um ser encantado.

Quando falo de encantamento, notadamente, eu não posso me esquecer do papel da escola em minha vida. A escola em que eu estudei, lá em Damianópolis, no interior do estado de Goiás, com seus consagrados personagens, foi responsável por muitas vivências e aprendizados que elevaram a minha formação humana, intelectual e cultural; nessa escola eu descobri – me fizeram acreditar – que todos os meus sonhos podiam se tornar realidade. Essa escola da qual eu falo, a Escola Estadual Manoel Lélis, possui um lugar muito especial em meu coração e, até hoje, todas as professoras dos primeiros anos escolares, da pré-escola à quarta série, sem exceção, são lembradas como grandes referências em minha vida. Eu acredito que os primeiros anos escolares de uma criança são os mais significativos para sua formação, por se tratar do processo de educação de base, com o referencial de mundo, com princípios e valores éticos e humanos.

A escola sempre exerceu sobre mim um grande fascínio. Nos tempos em que eu não tinha idade suficiente para frequentar a escola, era do meu irmão Weverton que eu recebia as primeiras noções do que se fazia num ambiente escolar. Meu irmão foi o meu primeiro e único “professor” do sexo masculino que conseguiu me encantar enquanto ensinava. Posteriormente, eu só tive figuras femininas encaminhando o meu percurso educativo e, as poucas figuras masculinas que surgiram anos depois não tinham o fino trato com o qual eu já estava habituado. Dessa forma, o feminino passou a representar para mim todo o acolhimento, cuidado, delicadeza, afeto e atenção. Foi justamente de professoras mulheres que eu recebi de forma muito dedicada e amorosa os ensinamentos propostos no âmbito escolar, sempre de forma humana e sensível. Por essa razão, eu decidi que quando me tornasse professor – eu sempre quis ser professor, antes mesmo de ir para a escola – esse seria o meu modo de ensinar aos meus alunos. Aprender em um ambiente acolhedor, como afeto e amor tornam a aventura do conhecimento muito mais interessante e prazerosa.

Em 1995, aos seis anos de idade, quando finalmente se aproximava o dia em que eu iria frequentar a escola, uma profusão de sentimentos tomou conta de mim. Eu que por tanto tempo esperei ter idade suficiente para fazer parte daquele espaço, mal conseguia acreditar que o momento tão aguardado estava cada dia mais perto. Por isso, eu não conseguia controlar a euforia, tamanha era minha ansiedade em ir à escola para conhecer a professora e os colegas de classe. No quintal da casa de minha avó, eu desenhava com os dedos na areia os personagens que eu imaginava encontrar na escola. Desenhei um galo cantando de madrugada para me acordar – inclusive, o desenho do galo, eu refiz outras vezes e, tenho um desenho desses, feito em 1.995 debaixo de uma das mesas que ficavam na sala da casa de minha avó. Hoje a referida mesa me pertence e me causa profundo saudosismo ver a quantidade de desenhos que fiz na madeira. Na véspera do início das aulas, eu desenhei muitas crianças e letras desconexas flutuando no espaço. Desenhei a rua e tracei o caminho que me levaria à escola. Aquele menino que fui um dia, estava embasbacado de felicidade e não cabia em si.

A minha avó costura muitas roupas e seus serviços são solicitados por muitos moradores da cidade. Na mesa que fica perto da máquina de costura sempre tem um tecido alinhado, uma tesoura preta com entalhe vermelho e muitas caixas de linhas de costura de diversas cores. Dia desses, ela costurou algumas fardas para os policiais militares e fez reparos nas roupas da mulher do dono do mercado da rua de nossa casa. Justamente na semana em que fez a entrega de alguns vestidos que haviam sido encomendados, a minha avó se encontrou com outra costureira da cidade e, elas ficaram durante um bom tempo falando sobre moldes e tecidos.

Enquanto elas conversavam, eu que estava no local, permaneci calado, pois a minha avó sempre exigia que eu nunca interrompesse suas conversas ou falasse sem que a autorização fosse dada. O que mais me encantou nesse dia, foi ouvir da costureira, Luzinete, que ela seria a minha professora da pré-escola. Como ela tinha falado comigo primeiro, eu tinha a obrigação de responder e me senti livre para fazê-lo... e, sem conter a alegria daquele momento, eu só consegui dizer: *a senhora vai me ensinar a costurar?* Ela sorriu de forma tão plácida que o meu coração ficou absolutamente enternecido. Naquele instante havia sido construído o primeiro laço de afeto entre a minha futura professora e eu. Nos olhamos carinhosamente e sorrimos juntos.

O primeiro ano escolar foi tão marcante em minha vida que, ainda hoje sou capaz de lembrar o primeiro dia na escola e de outros acontecimentos ocorridos ao longo daquele ano. Sempre que me recordo do primeiro ano escolar, faço isso com o coração tomado de

emoção e com profunda gratidão, já que, para mim, a escola sempre foi o cenário das mais significativas experiências ocorridas em minha vida. Não por acaso, o meu primeiro dia na escola ainda permanece vivo e ilustrado em meus pensamentos.

Acordei bem cedo naquele dia, nem cheguei a tomar o café com leite de todas as manhãs. O galo não cantou como o esperado e, se cantou eu não ouvi. Me arrumei na cozinha para não incomodar a minha avó Almerinda e saí carregando a pasta que a minha mãe havia arrumado para eu levar o meu material. A pasta era vermelha e possuía um fecho e um pegador, estilo empresário, mas eu confesso não me senti confortável – Até o ano de 1995, minha mãe, meu irmão e eu morávamos de favor com a minha avó, visto que, não tínhamos casa própria. E, mesmo depois da obtenção de nossa casa, eu e meu irmão permanecemos por mais alguns anos sob os cuidados de minha avó – Enquanto eu subia a ladeira da rua de baixo para ir à escola, eu me senti muito estranho com aquela pasta, por isso, resolvi voltar para deixá-la em casa. Optei por colocar meu caderno e os lápis dentro de um saco de arroz e, agora me sentindo pleno, fui para a escola.

Ao chegar à escola, eu me deparei com o portão ainda fechado. Eu havia chegado muito cedo e o tempo ainda estava turvo, o dia ainda não estava completamente amanhecido. Não fiquei triste, pelo contrário, desde pequeno eu ouvia minha mãe dizer que era melhor chegar adiantado do que perder a missa por estar atrasado. Depois de aguardar por um longo tempo, o portão finalmente se abriu. Se eu pudesse descrever com uma palavra a emoção que eu senti naquele instante, a palavra seria encantamento.

Eu estava encantado demais e esse encantamento seria o fio condutor de toda a minha trajetória na escola. Agora, dentro da escola, eu percorria cada canto daquele espaço que por tanto tempo fora meu objeto de desejo. Eu já sabia como era a escola pelos relatos do meu irmão, mas, vê-la com os meus próprios olhos me dava a sensação de ter finalmente descoberto um grande segredo. A escola era maior que o mundo naquele instante, na verdade, a escola era o próprio mundo.

Dentro da escola, eu olhei cada sala de aula existente – haviam apenas quatro salas – eu olhava de fora, sem adentrar o interior das salas, apenas apreciando. Em seguida, eu olhei a cantina, a micro-sala dos professores, que também servia como direção; em seguida eu visitei o banheiro masculino e depois fui até a biblioteca. A biblioteca ficava separada do prédio da escola, numa construção independente e, esse espaço era utilizado para armazenar os livros didáticos novos e antigos, as cartilhas e os instrumentos usados no desfile de 07 de setembro. E, finalmente, depois desse passeio pelas dependências da escola, eu entrei na minha sala de aula. Até hoje, mais de duas décadas depois, eu sinto que aquela

ainda é a minha sala, pois foi a primeira sala de aula de minha vida, foi o lugar onde tudo começou, minha referência maior.

Logo que entrei na sala, escolhi uma cadeira bem próxima à mesa da professora e ali permaneci sentado por algum tempo. Depois, tomado pela emoção, me levantei e fui até a porta. Eu olhava para fora, voltava, sentava e tornava a levantar. Eu era só emoção, enquanto aguardava algum colega ou a própria professora chegar. Da última vez que me levantei, antes da chegada da professora, fiz algo que poderia parecer tolice, mas para mim ainda hoje faz muito sentido... eu percorri o interior da sala e acariciei as paredes, depois as cadeiras e também o quadro. Olhei para a rua, através do vitrô, e sorri. Tudo na sala era mágico e encantador, desde os desenhos que haviam colados na parede ao alfabeto na lateral do quadro negro.

Dona Rosa e dona Neusa eram as responsáveis por badalar um pequeno sino para anunciar o início da aula, e, naquele dia não foi diferente. Assim que o sino badalou, todos que percorriam o pátio e o quintal da escola entraram nas salas, para que as aulas começassem. Aquele dia foi muito especial, cheio de situações marcantes, e até teve uma recepção antes do início da aula, mas, aqui vou me ater ao precioso momento da chegada de tia Luzinete. Foi mais ou menos assim... Ela trazia nas mãos um amontoado de desenhos impressos no mimeógrafo e uma porção de caixas de giz de cera. Assim que ela entrou na sala todos os alunos ficaram em silêncio absoluto – encantados – e, mesmo os que já a conheciam fora da escola, não eram capazes de dizer nada, apenas admiravam sua figura. Ela era simplesmente iluminada.

Ela possuía um cheiro de cigarro misturado com uma fragrância de ervas aromáticas; um cheiro adocicado de alfazema, alecrim e vetiver. Seu perfume lembrava o cheiro da primavera ou quem sabe aqueles dias em que a chuva cai sobre a terra seca e nos faz sentir a essência viva do solo. Era uma mulher elegante e suas roupas não eram nenhum pouco parecidas com aquelas usadas pelos moradores da cidade. Seu sorriso acolhia, sua voz era mansa e sua presença alegrava a todos.

As aulas da professora Luzinete eram muito marcantes e a cada dia muitas coisas novas eram agregadas aos conhecimentos de seus alunos, aqui me incluo por completo. Para mim, a afetividade e o amor com que ela conduzia cada aula foram os diferenciais na grandeza humana que ela imprimiu em mim e em muita gente que teve a honra de tê-la como professora. E, ainda hoje, lamento profundamente sua partida tão precoce, lembrando com respeito e orgulho que foi justamente com essa amada e inesquecível professora que eu iniciei meus primeiros anos escolares, bem como a minha vida artística no teatro.

No decorrer do ano de 1995, a professora Luzinete Maria Moreira dos Santos, carinhosamente chamada por seus alunos de “tia Luza”, resolveu montar uma peça de teatro para incorporar às apresentações do 07 de setembro; o evento cívico do 07 de setembro era rotineiro na cidade de Damianópolis - GO e, tinha na professora Luzinete uma das grandes influenciadoras da cultura local, inclusive ela compôs um hino em homenagem à cidade – anos depois eu compus o segundo. Assim que tia Luza propôs a montagem da peça teatral, eu, criança muito bem-falante, todo empolgado quis ter um papel de destaque na apresentação. Fiquei imaginando que seria para mim o papel principal da peça. Porém, depois que ela terminou de definir os personagens do enredo, restou para mim uma árvore. Ainda me recordo dos três personagens principais: o príncipe, Erik Alexandre Soares; a princesa, Katiuce Onório Duarte; a bruxa, Tainá Teixeira de Moura. A peça se chamava *o casamento da princesa*.

Durante a encenação, nos ensaios e na apresentação final, quando os protagonistas se esqueciam das suas falas, por causa do nervosismo e da ansiedade, eu cochichava o texto para que eles se lembrassem. Eu fui o ponto estratégico para o sucesso daquele espetáculo, sem se quer saber que a função de ponto teatral existiu de fato no teatro brasileiro a algumas décadas atrás.

A descoberta da existência do ponto teatral aconteceu já durante a graduação em teatro. Na ocasião de abertura do ano letivo na Faculdade de Arte Dulcina de Moraes - FADM, em 2010, o então vice-presidente da Fundação brasileira de teatro, José Maria Bezerra de Paiva³, o “B. de Paiva”, a convite da instituição, concedeu uma entrevista na qual contava sobre a vida e obra de Dulcina, pontuando o legado da atriz para o teatro praticado nos dias atuais. O convidado contou que além de amigo da atriz Dulcina de Moraes⁴, também havia sido o ponto teatral em boa parte das peças realizadas pela atriz. “O ponto teatral era um ator responsável por dizer trechos das falas do espetáculo para que os atores e atrizes não se esquecessem suas falas, já que no teatro praticado no final do século XX os textos encenados, em geral, eram muito grandes e com falas muito longas”. Assim explicou “B. de Paiva”.

³ José Maria Bezerra de Paiva, conhecido no cenário cultural como B. de Paiva, nasceu em Fortaleza - CE, em 6 de novembro de 1932. Atuou como ator, professor, dramaturgo e administrador cultural, transformou-se em referência na história do teatro brasileiro, em 60 anos de carreira. Foi ponto teatral da atriz Dulcina de Moraes, além de amigo pessoal da atriz.

⁴ Dulcina Mynssen de Moraes foi uma atriz de teatro brasileira, criadora da Fundação Brasileira de Teatro depois transformada na Faculdade de Artes Dulcina de Moraes, em Brasília. É considerada uma das grandes damas do teatro nacional.

Durante muito tempo, eu fiquei magoado por ter feito o papel de árvore no espetáculo da turma da pré-escola. Eu confesso que esperava um papel que me desse algum destaque e também a possibilidade de fala. Mas, com o passar dos anos, eu compreendi o quanto a minha participação havia sido necessária e especial naquela apresentação. A minha primeira experiência teatral foi uma verdadeira lição de empatia, generosidade e autodescoberta. Agora, é com orgulho que eu digo: a árvore da história realmente tinha que ser eu. E, eu gostaria muito que a tia Luzinete soubesse que, a árvore com a qual ela me fez iniciar no teatro, no meu primeiro ano na escola, cresceu, amadureceu e tem produzido bons frutos.

Aquela primeira experiência com o teatro fez com que ao longo dos anos seguintes eu quisesse compreender melhor aquela linguagem. Durante os anos seguintes na escola, depois de ter sido aluno da tia Luzinete, eu estive constantemente ligado aos eventos realizados na escola, por intermédio da professora Maria de Lourdes Carvalho, que sempre me incluía nas apresentações que marcavam as datas comemorativas do calendário escolar. Mas, esses eventos ainda não estavam na perspectiva teatral que eu almejava, apesar da grande importância que tiveram no meu aprendizado artístico.

Foi apenas em 2002, com a professora Kênia Pessoa Fernandes, na sétima série⁵, que o teatro voltou a ter o sentido que eu vinha buscando. Durante o ensino fundamental II, anos finais, e no ensino médio, o teatro voltaria a exercer o encantamento e o fascínio de antes. Eu sentia que essa era a área de atuação de minha vida. Por isso, após concluir o ensino médio, eu precisei viajar 353 Km para realizar o sonho de cursar a faculdade de teatro, percebendo após a conclusão do curso que, o teatro de fato era o fruto esperado depois que a pequena árvore crescera.

Hoje, observando que a maioria das escolas do Distrito Federal, local que resido e atuo como professor de teatro, não oferece o ensino de teatro para todos os estudantes, e refletindo sobre o quanto essa linguagem foi capaz de proporcionar aprendizagens tão importantes para o meu crescimento humano, intelectual, social e cultural, sinto-me um privilegiado por ter tido a oportunidade de realizar teatro na escola. As professoras que realizavam aulas de teatro com a minha turma não eram formadas em artes cênicas, mas do magistério⁶, porém, com empenho e dedicação elas conseguiam desenvolver razoavelmente

⁵ Na atualidade a sétima série corresponde ao 8º ano do Ensino Fundamental.

⁶ O magistério era um curso profissionalizante realizado junto ao Ensino Médio. Não era considerado um curso superior ou uma licenciatura, mas um curso de nível médio que permitia aos estudantes lecionar logo após a formatura do colégio.

bem as dimensões da linguagem teatral, em dramatizações e jograis muito divertidos e com ensinamentos marcantes.

A minha árvore era muito semelhante a agulha de minha avó, pois, mesmo parecendo muito pequena, ela segurou um espetáculo inteiro com suas raízes invisíveis. Eu sou Glaydson Gomes da Silva, professor de teatro. O teatro que proponho é feito com crianças e para crianças e, nesse teatro todos aprendem com as árvores.

1.2. DELINEAMENTO DA PESQUISA

O teatro com crianças realizado na educação básica é um pequeno grande universo dentro da escola, necessitando ser estimulado e valorizado constantemente. Quando digo pequeno, falo da minha prática profissional investigada, com base em duas experiências de montagem com crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, em escolas distintas. E, pontuo o teatro como grande porque trago uma significativa reflexão da minha prática docente no que tange as possibilidades da construção de ricas experiências e novos olhares sobre a arte, sobre si e sobre o mundo para as crianças após os processos de cada montagem. A produção teatral realizada pelos professores nas aulas de teatro na escola, falando pelas experiências que possibilitei às crianças para quem ensinei teatro, tanto no âmbito da educação infantil quanto nos anos iniciais do ensino fundamental, dinamizando experiências e novos olhares, potencializa aprendizagens significativas, apregoa o convívio social, estimula a apreciação estética e auxilia no desenvolvimento integral da criança.

O teatro é comumente considerado uma atividade divertida, prazerosa e extremamente lúdica; por essas e outras razões, cabe a nós, professores de teatro, aproveitarmos esse espaço *mágico* para ofertarmos às crianças o que há de melhor e mais profícuo no desenvolvimento dessa linguagem. O teatro infantil tem sua essência primordial no jogo dramático. O jogo dramático trata da elaboração de experiências e vivências imaginárias a partir do faz-de-conta. E é por meio desse faz-de-conta que a criança passa a compreender e interpretar o mundo (SLADE⁷, 1978). Conhecer suas potencialidades fará com que a criança tenha autonomia suficiente para a construção/reconstrução de conceitos, revendo suas “certezas”, reestruturando valores e abrindo mão de preconceitos. Ao descobrir sua força interior e suas intersubjetividades o próprio sujeito encaminhará sua

⁷ Peter Slade (Hampshire, 7 de novembro de 1912 - 28 de junho de 2004), foi um escritor e dramaterapeuta inglês e um dos pioneiros no estudo do teatro para crianças.

educação estética, uma vez que, esse processo depende fundamentalmente do indivíduo, já que é dele a escolha de dar sentido aos sentidos.

Todo processo educacional que prioriza a presença dos sentimentos, das emoções, da sensibilidade criativa e criadora no partilhar das experiências se evidencia como dimensão estética. A dimensão estética também se configura na personificação do belo, uma vez que, segundo Rios⁸ (2001, p.131) “uma aula boa é também uma aula bonita, um bom trabalho é também um trabalho bonito”. A dimensão do belo vai muito além das visualidades compreensíveis, mas dimensiona nossos sentidos e nos impele outras sensibilidades possíveis. “Um corpo com seu todo essencial precisa de tempo para se reconstruir quando descobre sua força” (Bertherat⁹, 1991). Desenvolver a educação estética é dessa maneira, constituir-se continuamente de elementos e conhecimentos que encaminham às novas assimilações acerca de si, da vida e do mundo.

Por essa razão, acreditando na força expressiva que as linguagens artísticas são capazes de propiciar, é interessante que cada professor se comprometa com um ensino teatral que vise o desenvolvimento da linguagem estética na qual o aluno compreenda que o teatro é capaz de promover outros conhecimentos e saberes. Percebo que no teatro, tais conhecimentos vão além da construção de uma cena a ser apresentada. Há a necessidade de se pensar no contexto do qual a dramatização surgiu, de modo que, esses conhecimentos presentes na cena, enriquecidos pela experiência individual vivenciada por cada aluno, perpassem a sala de aula e o ambiente escolar; eles dialogam com a vida e possibilitam uma nova forma da criança olhar, perceber, analisar e compreender o mundo e a própria existência.

O teatro na escola tem um viés educativo e se constitui como um importante elemento de transformação social, podendo se tornar o mais eficiente modo de propagação e estímulo à vida cultural, intelectual e social do sujeito. Quando a escola se propõe a desenvolver um trabalho de valorização e aprofundamento da cultura, por meio de vivências e experimentações práticas, com o desenvolvimento pleno das artes cênicas, o reconhecimento dos códigos culturais torna-se possível. Ao indivíduo que foi ofertada uma educação com o ensino de Arte, conferindo-lhe as possibilidades de construção do

⁸ Terezinha Azerêdo Rios é graduada em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais (1965), mestrado em Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1988) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2000). Atualmente é pesquisadora do GEPEFE - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educadores, da FE/USP. Tem desenvolvido trabalhos nas áreas de Filosofia e Educação, especialmente da Ética e da Didática, voltando sua reflexão sobre os temas dos Fundamentos da Educação, da Formação de Professores, da Competência Profissional.

⁹ Fisioterapeuta de formação, Thérèse Bertherat é a criadora da Antiginástica e autora do best seller O corpo tem suas razões.

pensamento divergente, projetando de tal modo a sensibilização e as muitas experimentações que o universo da arte é capaz de subsidiar no tangente a educação formal para o dimensionamento da educação intelectual, a vida passa a ter outro sentido. Os acontecimentos, o jeito de *ver* o mundo e o correr da vida assumem outros significados e, as reverberações desse novo olhar possibilitam o desenvolvimento integral da inteligência, estruturando conhecimentos objetivos e subjetivos no aprimoramento do olhar estético.

Ao vivenciar a pluralidade da linguagem existente no teatro, para além do divertimento que essa arte oferece, a criança poderá obter recursos cognitivos e/ou intelectuais o suficiente para conceber aproximações estéticas no tangente a percepção de si, do outro e do mundo. O desenvolvimento do olhar estético pretendido durante o decurso dos processos teatrais a serem analisados e refletidos nesse trabalho pressupõe que o teatro seja capaz de gerar transformações benéficas para a criança, permitindo a elas uma nova forma de *ver* o mundo e as pessoas que a cercam. Portanto, propor um ensino de teatro com vistas às aproximações estéticas é fomentar um circuito de afetos, percepções, experimentações e trocas em uma escuta sensível que visa o desenvolvimento da subjetividade e suas reverberações ao longo da vida da criança.

O desenvolvimento da linguagem teatral ainda não alcançou um número significativo, nas escolas brasileiras na verdade, a educação básica ainda não atende toda a população brasileira, e essa constatação nos mostra o quanto a desigualdade social inviabiliza a oferta de uma educação pública de qualidade em que os direitos e recursos de aprendizagem para os brasileiros seja levada a efeito. Eu acredito que, nas escolas em que as artes cênicas são desenvolvidas, os índices de aprendizagem tendem a melhorar e, em geral, a melhoria no relacionamento interpessoal dos alunos torna-se uma realidade. O teatro educa os sentidos e amplia o olhar da criança, de forma tão natural que, a aprendizagem acontece continuamente durante todo processo, permeando-se ao longo da vida de cada indivíduo. Assim, a arte é uma educadora de humanidades e não uma ferramenta como querem alguns.

Nas encenações teatrais realizadas na escola é nítida a emoção das crianças quando chega a hora de se apresentarem diante do público; elas sabem que os pais e colegas estarão na plateia para assisti-las e, esse fato costuma deixá-las eufóricas e bastante empolgadas. Essas apresentações são espaços de convivência muito ricos, na qual as famílias e a escola têm a possibilidade de diálogos que viabilizem a constante melhoria do ensino das crianças. Além do mais, ao serem convidadas para os eventos artísticos na escola, as famílias têm

acesso ao que os filhos estão experienciando, mantendo-se integradas ao universo escolar, participando ativamente da educação de seus filhos.

Acho importante destacar o quanto o teatro possibilita a integração das famílias no ambiente escolar, uma vez que, ao compararmos o fato de uma escola de ensino regular, onde não há produções artísticas de estudantes, os pais e responsáveis só comparecerem – quando comparecem – para as reuniões de entrega de notas; já nas escolas em que se desenvolvem modalidades artísticas, a qualquer instante os pais podem ser convidados para participarem de momentos muito enriquecedores na formação educativa e artística das crianças.

Para compreendermos bem essa colocação, trago como exemplo a primeira montagem de um espetáculo de teatro infantil que realizei na escola, enquanto professor, O rapto da princesa Bolachinha, texto de minha autoria, em 2015; isso porque, para minha grata felicidade, durante o andamento do processo desse espetáculo, os pais vinham falar comigo diariamente, queriam saber sobre o desenvolvimento dos filhos nas aulas de teatro. Alguns deles assistiam aos ensaios, muitos se oferecendo para auxiliar em alguma demanda necessária, além de se mostrarem muito engajados no processo educativo de seus filhos. Havia naquela escola uma conexão muito forte entre todos os membros da comunidade escolar, num apelo profundo pela construção de sentidos e com o intuito de se estabelecer a amplitude que as aulas de teatro possuíam, mostrando ser esta uma linguagem significativa para os envolvidos.

Ao salientarmos os processos educativos ocorridos no âmbito escolar, vejo a necessidade de estarmos conscientes de que essa participação efetiva dos pais e responsáveis, mencionada no referido processo teatral, ainda é um sonho idealizado por muitas escolas brasileiras, já que em muitos casos as famílias não participam ativamente da vida escolar dos filhos. A escola juntamente com todos os seus membros e gestores: orientadores, supervisores, coordenadores e professores precisa discutir constantemente sobre o distanciamento das famílias, com vistas a trazê-las para um convívio mais assentado no cotidiano escolar. O fortalecimento da instituição escola necessita da participação constante da sociedade, ou seja, das famílias dos educandos.

Desse modo, pensarmos na realidade em que vivemos e nas falhas em torno do atendimento educacional oferecido à população brasileira, tendo ciência de que alguns não têm acesso ao ensino básico, encontrando-se distante das escolas, não podendo aprender a ler ou escrever, é uma questão urgente que precisa ser discutida amplamente, numa busca por ações efetivas que culminem na efetiva cobrança das políticas educacionais existentes

para a melhoria da educação em nosso país, bem como para o sucesso dos nossos educandos. Pontuo que a LDB em 1996 já menciona escola para toda a população e hoje a realidade está ainda mais distante, pois com os desdobramentos da pandemia e uma política de exclusão, a evasão escolar nunca esteve tão alta.

Poder atuar na educação do Distrito Federal, oferecendo aulas de teatro para crianças, é uma alquimia posta como realidade que nos outorga o direito de expandir os saberes da cena, enquanto nós ampliamos as possibilidades do conhecimento das crianças e as envolvemos no dia a dia da cultura; cultura essa, desenvolvida no âmbito local e global, vivenciada e construída por cada uma delas a partir das suas experiências. De modo que, por meio das aulas de teatro, nós, professores, possibilitamos que a arte seja levada a efeito como uma experiência cultural significativa, transformadora e contextualizada frente à realidade da vida. Para Ana Mae Barbosa¹⁰, ao expressar o papel da arte na educação, fica claro que, a autora postula a arte como um elemento fundamental no desenvolvimento cultural dos sujeitos sociais, explicita-se:

A arte na educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e desenvolvimento. Através das artes é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada (BARBOSA, 2012, p.19).

Compreender a nossa missão enquanto educadores da cultura exigem de nós uma busca constante por práticas educativas que sejam capazes de oferecer aos nossos estudantes uma aprendizagem que os torne livres e autônomos, que os permita interpretar os códigos e símbolos existentes na nossa cultura e que possa orientá-los para sua efetiva participação na vida em sociedade. A arte tem uma função clara no que tange a seu papel social e político, não podendo se eximir de suas responsabilidades frente às lutas sociais. Nosso ideal, enquanto professores e artistas que somos, é oferecer uma educação que promova diálogos constantes e que dê aos estudantes o subsídio necessário para conhecerem e lutarem pelo seu tempo, assumindo maiores responsabilidades no futuro, se posicionando diante das injustiças sociais e expressando-se como verdadeiros protagonistas.

Desse modo, pensar no ensino teatral com fins ao desenvolvimento do olhar estético e em suas aproximações é possibilitar que os estudantes alcancem maior compreensão sobre o mundo, subsidiados fundamentalmente pelos conhecimentos

¹⁰ Ana Mae Tavares Bastos Barbosa (Rio de Janeiro, em 17 de julho de 1936) é uma educadora brasileira, pioneira em arte-educação por sua sistematização da Abordagem Triangular para o ensino de Arte em nossas escolas. Participou das discussões da LDB 9394/96 e tornou-se referência entre os Arte educadores.

aprendidos e por uma análise aprofundada das relações sociais, construídas nos processos teatrais, promovidos na escola. Para Luckesi¹¹

A educação é um típico “que fazer” humano, ou seja, um tipo de atividade que se caracteriza fundamentalmente por uma preocupação, por uma finalidade a ser atingida. A educação dentro de uma sociedade não se manifesta em si mesma, mas sim como um instrumento de manutenção ou transformação social (1992, p. 30).

As experiências promovidas em sala de aula, durante as representações teatrais, seriam desse modo, uma experiência provisória e permitiriam ao sujeito desenvolver-se de forma integral no quando de suas ações gerais nas atividades do cotidiano, nas quais suas habilidades contariam com as experiências experimentadas por meio dos jogos dramáticos. Ana Mae Barbosa ao citar Dewey nos esclarece sobre a essência fundamental da arte:

A arte não é um produto exterior nem um comportamento externo. É uma atitude do espírito, um estado da mente – aquele que exige para sua própria satisfação e realização na formulação de questionamentos uma forma nova e mais significativa. Perceber o significado do que se está fazendo e se regozijar com ele, unificar, simultaneamente em um mesmo fato, o desdobramento da vida emocional interna e o desenvolvimento ordenado das condições externas materiais – isso é arte (BARBOSA, 2002, p. 30-31).

A experiência estética está intimamente ligada ao desenvolvimento intelectual de cada indivíduo e faz parte de um conjunto de saberes que somente assumem forma real por estarem imbricados. Para John Dewey¹² (2010, P. 114) “a experiência estética não pode ser distinguida da intelectual, uma vez que esta última precisa exibir uma chancela estética para ser completa”. Dewey nos diz desse modo que, a experiência estética é parte fundamental e, em profundidade, está presente em todas as formas de experiências produzidas, ou seja, a experiência estética é aquela que engloba todas as demais: intelectual, afetiva e as vivências cotidianas. A filosofia pragmatista de Dewey “tem como eixo central o interesse de base psicológica gerado por situações da experiência de vida no ambiente social. Dewey concebeu a educação como um processo de contínua reconstrução da experiência humana na sociedade” (ZANATTA¹³, 2012, p. 109).

¹¹ Cipriano Carlos Luckesi é licenciado em Filosofia, bacharel em Teologia, Mestre em Ciências Sociais, pela Faculdade de Filosofia, e Ciências Humanas, pela Universidade Federal da Bahia e Doutor em Educação: Filosofia e História da Educação, pela Universidade Católica de São Paulo. Referência sobretudo em avaliação escolar.

¹² John Dewey (1859-1952) foi um pedagogo e filósofo norte-americano, que exerceu grande influência no movimento de renovação da educação em várias partes do mundo. No Brasil inspirou o movimento da Escola Nova, baseado na experimentação e na verificação.

¹³ Beatriz Aparecida Zanatta, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Departamento de História Geografia E Ciências Sociais. Atua principalmente nos campos: formação de professor, didática, metodologia da pesquisa, metodologia de ensino, Teoria e Método. Compõe o corpo editorial da Revista Ensino de Geografia da UFU.

Na concepção de Dewey, seguindo os pressupostos do pragmatismo, é necessário que ao processo educativo se conceba os aspectos teóricos e práticos da aprendizagem, intercambiando o ensino e prática cotidiana, na valorização da experiência real, vivida e compreendida significativamente como um processo ativo, um processo em contínuo desenvolvimento de criação na construção das aprendizagens e dos saberes significativos. A experiência humana faz parte de um processo contínuo em nosso desenvolvimento humano, de modo que, se inicia no nascimento, não se esgota na velhice, e só é interrompido na morte.

Pensar o teatro como uma forma de educar os sentidos, propiciando o desenvolvimento do olhar estético da criança e auxiliando nos processos humanos que potencializam as transformações sociais é parte fundamental em nossas reflexões, exigindo de nós, professores-artistas, planejamentos e ações contundentes que favoreçam o desenvolvimento da arte como experiência. O nosso interesse é que a criança vivencie experiências artísticas para as quais seja possível construir algum sentido, promovendo aprendizagens, democratizando saberes, fortalecendo vínculos sociais, oportunizando a compreensão do ambiente natural e cultural, dando espaço ao exercício do pensamento e das sensibilidades, enquanto vivencia a autonomia criativa e criadora, compreendendo-se como o sujeito central do processo de ensino.

Diante do exposto, é bom compreender que, a linguagem teatral possui características específicas, com maior liberdade da expressão e do pensamento, e sua prática é capaz de gerar aspirações e interesses diversos, numa compreensão inteligível do mundo, pela qual o sujeito liberta-se da alienação que o não saber lhe imputa, exercendo assim, uma nova maneira de “enxergar o mundo”, construindo-se a si mesmo por meio das novas experiências constituídas. Para Ferreira¹⁴ (2006), ao falar sobre experiências constituídas que subsidiam novas experiências e compreensões de repertório ligado ao campo artístico:

As mediações pessoais são entendidas como aquelas que estão ligadas à constituição de um repertório de experiências anteriores destas crianças com a linguagem teatral e outras linguagens espetaculares, audiovisuais e artísticas, que possibilitam que compoñham um repertório anterior (FERREIRA, 2006, p. 61).

Ao professor cabe a função de mediar o fluxo dos novos conhecimentos, possibilitando que essas novas situações possam consagrar-se como aprendizagens efetivas,

¹⁴ Taís Ferreira - Professora de Teatro na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pesquisadora e atriz. Atuou anteriormente como docente nas seguintes universidades: UFPel, UCS e UFSM. Tem experiência no campo das artes, na área de teatro e seu trabalho como professora e pesquisadora enfatiza os seguintes temas: pedagogias das artes cênicas, formação de pedagogas, formação de professores/as de teatro, recepção cênica, artes da cena e infâncias e história do teatro.

de modo que essas experiências afetem de tal modo a criança que, suas subjetividades e sensibilidades exerçam articulação concreta com sua vida, estimulando objetivamente sensibilidade e racionalidade. Para Bourdieu¹⁵ (1996), “um capital simbólico adquirido, que se renova e transforma a cada nova experiência, em uma cadeia infinita de ligações e amálgamas que constituirão, entre outras instâncias, as identidades e subjetividades destes sujeitos”.

Sobre o papel do professor enquanto mediador de conhecimentos nós encontramos em Freire¹⁶ (1996, p. 118) “meu papel fundamental, ao falar sobre o objeto, é incitar o aluno a fim de que ele, com os materiais que ofereço, produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la na íntegra de mim”. Compreender-se como mediador de conhecimentos é entender que o processo de aprendizagem é constante e que nessa mediação ensina-se aprendendo. O mediador é o responsável por orientar o educando a fim de estimulá-lo a construir seu próprio processo de aprendizagem, a fim de que esse vivencie experiências constantes e alcance aprendizagens significativas na aventura do conhecimento.

Outro autor que opta por utilizar-se do termo mediador é Antunes¹⁷ (2006), e sobre tal escolha ele esclarece:

Usamos com preferência a palavra “mediador” a “professor” por acreditar que a ação estimuladora das inteligências jamais dispensa a ação coerente e paciente do mestre, mas abriga oportunidade para que pais, mães, avós e amigos possam também atuar como estimuladores, ampliando de forma incontestável o desabrochar da criatura humana (ANTUNES, 2006, p.13).

Pensar na arte teatral para crianças no âmbito escolar exige uma sensibilidade muito apurada, uma vez que, é preciso conhecer a realidade da comunidade atendida pela escola e o contexto escolar como um todo, desde a localização da escola, bem como sua história. A mediação dos conhecimentos só pode se iniciar após a construção dos vínculos afetivos tornarem-se consolidados. Assim como o próprio teatro sugere a necessidade máxima da existência e reconhecimento do outro, no estabelecimento da construção da linguagem, a escola também se constitui a partir desse reconhecimento, respeitando as

¹⁵ Pierre Bourdieu foi um dos maiores pensadores das ciências humanas do século XX. Filósofo por formação, desenvolveu importantes trabalhos de etnologia, no campo da antropologia, e conceitos de profunda relevância no campo da sociologia, como habitus, campo e capital social. Sua obra é extensa e abrangente, com contribuição para diversas áreas do conhecimento, especialmente na educação e cultura.

¹⁶ Paulo Reglus Neves Freire foi um educador e filósofo brasileiro. É considerado um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia mundial, tendo influenciado o movimento chamado pedagogia crítica. É também o Patrono da Educação Brasileira.

¹⁷ Celso Antunes, professor de Ensino Fundamental e Médio, mestre em ciências humanas e especialista em cognição, foi coordenador e diretor de estabelecimento de ensino durante muitos anos ministrou aulas na graduação, pós-graduação e universidade da terceira idade. É autor de mais de 180 livros didáticos e paradidáticos, inúmeros artigos e ensaios sobre o tema, tendo suas ideias se estendido também à América do Sul, América do Norte e Europa.

particularidades e fragilidades de cada indivíduo, procurando adequar permanentemente os procedimentos de ensino para que as aprendizagens dos alunos sejam satisfatórias e prazerosas e, de tal modo, significativas.

A aprendizagem como sabedoria também recomenda preferir a maleabilidade à rigidez, a abertura ao fechamento, o pluralismo ao monolitismo (DEMO¹⁸, 2000, p.55). O aluno precisa se sentir livre para embarcar na aventura rumo ao conhecimento. Nesse sentido, Luckesi (1992, p.119) afirma que, "é preciso compreender o educando a partir de seus condicionantes econômicos, culturais, afetivos, políticos, etc." e dar espaço para que ele experimente.

Aprender vai muito além da aquisição das informações que são repassadas, mas, trata-se de um processo afetivo comprometido com a elevação cultural e social dos envolvidos, por meio do conhecimento. Cada criança possui seus próprios interesses, limitações e um tempo muito próprio de aprendizagem em relação aos demais colegas de turma. Além, é claro, da sua história de vida, que muitas vezes é um tabu a ser vencido durante sua participação nos processos teatrais escolares.

Ofertar desde cedo o ensino de teatro para as crianças não devia ser uma possibilidade, mas uma realidade garantida. A criança que faz teatro descobre que o seu faz de conta é importante, e, logo mostra para o outro o quanto sua imaginação é rica e fértil. E assim, a outra criança que achava que não sabia fazer de conta, ou tinha vergonha de mostrar o que sabia, de repente, se sentirá à vontade para também fazer de conta, e desse modo, as possibilidades de criação da imaginação, com suas vontades e fantasias, será possibilitada. A imaginação é condição para a criatividade tão desejada na formação para a vida. O teatro na escola, desse modo, vai encorajando cada criança a se expressar, a se comunicar, a conviver e a experimentar enquanto desenvolve saberes. A arte teatral na escola se consolida, a meu ver, como um ideal transformador. O teatro na escola se apresenta como uma arte muito potente para o desenvolvimento global da criança.

Pensar o teatro infantil no âmbito escolar nos conduz a refletir sobre suas reverberações no processo educativo das crianças e nos incute na busca pela compreensão desse fenômeno dentro das aproximações estéticas possibilitadas durante a realização de cada processo artístico. O teatro realizado na escola não tem a pretensão de formar atores e/ou artistas – se alguma criança vier a se tornar artista, durante a infância ou na vida adulta, por conta de suas vivências escolares, poderá ser uma consequência das experiências

¹⁸ Pedro Demo é sociólogo e professor universitário, brasileiro. É professor titular aposentado do Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília e docente do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos dessa mesma universidade.

apreendidas durante os processos teatrais desenvolvidos. É importante salientar que o teatro na escola é ofertado com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica¹⁹ e possui um caráter especificamente pedagógico e com intenções puramente educativas e formativas.

Dentre os documentos que orientam as práticas teatrais nas escolas nós podemos citar a BNCC (para todo o país) e o Currículo em Movimento (do Distrito Federal). A BNCC é a sigla para Base Nacional Comum Curricular e trata-se de um documento normativo para as redes de ensino e suas instituições, públicas ou privadas. Esse documento é referência obrigatória para elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio no Brasil. É com base nos fundamentos da BNCC que os estados elaboram os currículos que deverão ser adotados por suas escolas, pensando na democratização dos conhecimentos, exigindo que todas as escolas do Brasil ofereçam determinados conteúdos/experiências que deverão ser apreendidos pelos estudantes com base na idade/série que estejam cursando, favorecendo dessa maneira a equalização dos processos de aprendizagem dos estudantes.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular, fica estabelecido que, ao tratar sobre as linguagens artísticas presentes no componente curricular Arte, como forma de democratizar os conteúdos e experiências de aprendizagem, as crianças de todo Brasil deverão apreender algumas habilidades específicas do universo artístico, ao experienciarem vivências em quaisquer das linguagens artísticas que lhes forem ofertadas, de tal maneira:

No Ensino Fundamental, o componente curricular Arte está centrado nas seguintes linguagens: as Artes visuais, a Dança, a Música e o Teatro. Essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte (BRASIL, 2017, p.93).

Ao explicitar os saberes pretendidos a partir das vivências possibilitadas pelo fazer artístico, a BNCC amplia a gama de possibilidades do ensino do teatro, uma vez que, a prática teatral se valida nos pressupostos defendidos no referido documento. Para o teatro, a sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades são a própria matéria prima das artes cênicas e vivificam o processo de criação dessa linguagem. Ainda no escopo da BNCC podemos encontrar a seguinte citação: “O componente curricular [isto é, Arte] contribui, ainda, para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo,

¹⁹ As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) são normas obrigatórias para a Educação Básica que orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino. Elas são discutidas, concebidas e fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania” (2017, p. 193).

A interação crítica proposta pela BNCC está supracitada nessa pesquisa, uma vez que temos afirmado que o desenvolvimento estético é uma das grandes contribuições da realização do teatro na escola e é por meio das aproximações estéticas geradas no decorrer do processo teatral que, automaticamente, a criança amplia sua compreensão de mundo e aprofunda o exercício da cidadania. A consciência cidadã é obtida por meio da formação de conceitos, na compreensão da dinâmica das relações sociais, no decorrer da atividade prática da criança. Isso quer dizer que, quanto mais a criança interage com os demais, quanto mais participa da organização de seus conhecimentos, maior é sua capacidade de compreensão estética em seu processo de desenvolvimento.

A Base Nacional Comum Curricular traz ainda uma outra contribuição ao defender que as linguagens artísticas estejam intimamente articuladas com as seis dimensões do conhecimento, de modo que seja possível às crianças a vivência de experiências únicas, singulares e cheias de significados. Para os professores de teatro, que vislumbram a Arte como experiência, ter a possibilidade de construir suas aulas levando em consideração as seis dimensões do conhecimento é uma forma positiva de dialogar com os saberes, gerando trocas constantes e possibilitando aprendizagens reais. Para a Base Nacional Comum Curricular,

Tais dimensões perpassam os conhecimentos das Artes visuais, da Dança, da Música e do Teatro e as aprendizagens dos alunos em cada contexto social e cultural. Não se trata de eixos temáticos ou categorias, mas de linhas maleáveis que se interpenetram, constituindo a especificidade da construção do conhecimento em Arte na escola. Não há nenhuma hierarquia entre essas dimensões, tampouco uma ordem para se trabalhar com cada uma no campo pedagógico (BRASIL, 2017, p.194).

A saber, as seis dimensões do conhecimento da qual a BNCC fala são as seguintes: *criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão*. Para essa pesquisa a dimensão da Estesia se acha no cerne da investigação, uma vez que defendemos que o teatro possibilita as aproximações estéticas e ressignifica nossa compreensão e interpretação do mundo com seus símbolos e signos. As demais dimensões estão intimamente ligadas ao fazer teatral e fazem parte das atividades globais da expressão artística. A Estesia, a dimensão destacada em nossa argumentação, é apresentada pela BNCC, da seguinte forma:

Refere-se à experiência sensível dos sujeitos em relação ao espaço, ao tempo, ao som, à ação, às imagens, ao próprio corpo e aos diferentes materiais. Essa dimensão articula a sensibilidade e a percepção, tomadas como forma de conhecer a si mesmo, o outro e o mundo. Nela, o corpo em sua totalidade (emoção, percepção, intuição, sensibilidade e intelecto) é o protagonista da experiência (BRASIL, 2017, p. 194).

No teatro que venho realizando na escola, o foco é o desenvolvimento estético do aluno, por meio do desenvolvimento de jogos e brincadeiras, na construção de processos teatrais, com ou sem a montagem de espetáculos abertos ao final. Fundamentalmente, utilizando a dimensão da Estesia, venho buscando desenvolver espaços educativos e artísticos nos quais as crianças desenvolvam habilidades como percepção e sensibilização. O lado mais sensível de cada criança pode ser desenvolvido e, quando isso acontece, a forma como as emoções se mostram nitidamente, transcende. Pensar numa educação construída por meio do teatro e que busque o viés da educação estética é um desafio necessário nos dias atuais, com vistas a formar pessoas mais humanas e que consigam ter empatia, solidariedade, respeito, tolerância e afeto por seus semelhantes.

Para Duarte Júnior²⁰ (2000), ao esclarecer que as sensibilidades se fazem presentes em todas as áreas do conhecimento propostos na educação, ampliadas no campo do conhecimento artístico, nos deixa a seguinte afirmação:

Quando está em pauta esse saber sensível encerrado pelo nosso corpo, essa estesia que nos orienta ao longo da existência, inevitavelmente o fenômeno artístico deve vir à baila – não nos esqueçamos que estesia e estética originam-se da mesma palavra grega. Ou seja: é através da arte que o ser humano simboliza mais de perto o seu encontro primeiro, sensível, com o mundo. Situando-se a meio caminho entre a vida vivida e a abstração conceitual, as formas artísticas visam a significar esse nosso contato carnal com a realidade, e a sua apreensão opera-se bem mais através de nossa sensibilidade do que via intelecto. A arte não estabelece verdades gerais, conceituais, nem pretende discorrer sobre classes de eventos e fenômenos. Antes, busca apresentar situações humanas particulares nas quais esta ou aquela forma de estar no mundo surgem simbolizadas e intensificadas perante nós (DUARTE JÚNIOR, 2000, p.25).

O teatro que proponho é concebido com fins no desenvolvimento estético, como um processo de educação dos sentidos. Ao educar os sentidos a criança é capaz de melhor compreender suas emoções, percebendo no outro, elementos de sua própria personalidade. A criança, ao passo que desenvolve seu olhar estético nas aulas de teatro, demonstra conseguir intuir sobre diversas situações possíveis em ocorrências diversas e, durante as representações de cenas do cotidiano e/ou inventadas, a criança passa a ter uma sensibilidade mais apurada para, caso seja necessário, lidar com tais situações no âmbito real. Além de todas as possibilidades que a educação dos sentidos pode oferecer, novos conhecimentos e assimilações se constroem e a criança expande-se intelectualmente.

Em outra citação sobre a educação estética Duarte Júnior pontua:

²⁰ Atualmente João Francisco Duarte Júnior é professor doutor no Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Filosofia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: arte-educação, educação do sensível, arte, educação e cultura.

A educação estética refere-se primordialmente ao desenvolvimento dos sentidos de maneira mais acurada e refinada, de forma que nos tornemos mais atentos e sensíveis aos acontecimentos em volta, tomando melhor consciência deles e, em decorrência, dotando-nos de maior oportunidade e capacidade para sobre eles refletirmos (Duarte, 2000, p.191).

Um aspecto importante a ser suscitado é o fato de que o saber sensível não anula a amplitude do intelecto, pelo contrário, ao se unir razão e emoção o processo de educação pelo qual os sujeitos passam, expande-se. São esses conhecimentos, intelectuais e sensíveis, que permitem que os sujeitos tenham uma educação integral para o desenvolvimento das suas habilidades. Estar atento ao mundo faz com que o sujeito observe detalhes que pessoas *desavisadas*, ou seja, sem as devidas orientações e estratégias de observação não conseguem perceber. O teatro na escola, ao constituir-se como um espaço de sensibilização dos sentidos busca exercer de modo pedagógico a instrumentalização dos estudantes, para que estes consigam compreender o processo vivenciado e os aspectos formativos que as aulas propiciam.

O olhar estético, quando desenvolvido, permitirá que ao assistir um filme, ler um livro, ver uma propaganda ou apreciar um pôr de sol, a criança tenha uma nova percepção desse acontecimento. As coisas passam a assumir uma nova dimensão e seus significados vão muito além daqueles extratificados pelo senso comum ou contextualizados pela linguagem conceitual. A experiência estética surge como uma comunhão entre o eu e o mundo, numa relação dialógica entre o sensível e os sentidos. Concordo com Duarte Júnior quando este nos diz:

No momento da experiência estética ocorre um envolvimento total do homem com o objeto estético. A consciência não mais apreende segundo as regras da “realidade” cotidiana, mas abre-se a um relacionamento sem a mediação parcial de sistemas conceituais (DUARTE JÚNIOR, 1988, p.91).

A experiência estética seria desse modo uma espécie de epifania, na qual uma força superior, atuando sobre o indivíduo lhe permitiria enxergar além do que lhe é comum, conhecido e considerado conceitual. Trataria do alcance de outra consciência possível, na qual o sujeito se vê diante de outros meios de perceber a realidade. “Na experiência estética retornamos àquela percepção anterior à percepção condicionada pela discursividade da linguagem; retornamos a uma primitiva e mágica visão do mundo” (DUARTE JÚNIOR, 1988, p.91).

O ato estético reside no próprio sensível, na percepção do ser. A educação estética é um processo de amadurecimento das percepções que a criança tem sobre o mundo que a rodeia, de maneira que, ao potencializar seu modo de sentir e de perceber as nuances do exterior que a cerca, essa criança passa a ter uma noção crítica da vida, distanciando-se do

senso comum e confrontando verdades conceituais. Por essa razão, a educação estética ofertada nas aulas de teatro, como conhecimento orientado, pode favorecer aprendizagens significativas, de ordem estética, social, cultural e intelectual. É na busca por uma relação dialógica no processo educativo que, o mediador torna-se capaz de auxiliar o aprendiz em seu caminho de educar-se.

Para Ostrower²¹ (2010, p. 51) “formar importa em transformar. Todo processo de elaboração e desenvolvimento abrange um processo dinâmico de transformação, em que a matéria, que orienta a ação criativa, é transformada pela mesma ação”. Para nós, educadores, todo processo educativo que oferecemos aos nossos alunos tem como ideal prioritário transformar a matéria para que, por meio da reestruturação de suas significações seja possível conceber novos sentidos. “Transformando-se, a matéria não é destituída de seu caráter. Pelo contrário, ela é mais diferenciada e, ao mesmo tempo, é definida como um modo de ser” (Ostrower, 2010, p. 51). Na ideia que temos elaborado sobre a educação estética, é por meio da assimilação de novos conceitos e por meio da intersubjetividade que o indivíduo projeta novos significados para a materialidade dos sentidos, contudo, sem destituir da matéria seu caráter.

Para Fayga Ostrower (2010, p. 51) é importante esclarecer que, na relação direta sobre formar e transformar existe uma clara construção de novas significações possíveis e, isso se dá pelo fato de, “transformando-se e adquirindo forma nova, a matéria adquire unicidade e é reafirmada em sua essência. Ela se torna matéria configurada, matéria-e-forma, e nessa síntese entre o geral e o único é impregnada de significações”. Ao entrar em contato com outras ressonâncias e contextualizações, a matéria, ou, para nós, o sujeito do processo educativo, poderá configurar sua forma de ver, por meio da transformação possibilitada pelo processo que o conduz à educação estética, podendo assim, alcançar um novo modo de compreender, analisar e dialogar com o mundo.

Ainda em Ostrower (2010) encontramos a seguinte constatação:

Intuindo, procura-se estabelecer relacionamentos significativos – significativos para a matéria e para nós. Seja qual for a área de atuação, a criatividade se elabora em nossa capacidade de selecionar, relacionar e integrar os dados do mundo externo e interno, de transformá-los com o propósito de encaminhá-los para um sentido mais completo (Ostrower, 2010, p.69).

²¹ Fayga Perla Ostrower (Lodz, 14 de setembro de 1920 — Rio de Janeiro, 13 de setembro de 2001) foi uma artista plástica brasileira nascida na Polônia. Atuou como gravadora, pintora, desenhista, ilustradora, teórica da arte e professora. Gravadora de arte abstrata internacionalmente reconhecida, em 1958, na Itália, foi premiada na edição XXIX, da Bienal de Veneza.

A educação estética desse modo se inscreve como um processo de transformação da matéria, isto é, do indivíduo, para o qual se procura possibilitar um envolvimento mais global e atuante diante das experiências existenciais, a partir da configuração dos meios sem os quais não se pode promover conteúdos e aprendizados significativos.

Duarte Júnior (2000, p. 219) prossegue dizendo que, “o pleno sentimento da vida implica em que tentemos capturá-la e, assim, compreendê-la, de todas as maneiras possíveis – lógicas e estéticas, científicas e artísticas”. Capturar a vida seria como escolher um fragmento que se deseja olhar calmamente, assim como uma fotografia na qual detalhes de um momento foram impressos no papel, depois de capturados por lentes atentas, para que se possa apreciar atentamente os detalhes transpostos, já que, de outro modo, estes poderiam passar despercebidos. E é justamente ao se capturar algo que temos a possibilidade de conhecer, manipular, atribuir sentidos e compreender dentro de nossas limitações sua natureza.

O teatro na escola busca o desenvolvimento dos aspectos afetivos e sociais, cognitivos, sensíveis e estéticos, pois amplia a visão do ensino do teatro para a formação integral da criança, promovendo de tal maneira o ensino da arte como uma experiência possível e altamente profícua. A criança que participa ativamente da construção de sua aprendizagem tem uma compreensão real daquilo que está aprendendo, podendo desse modo expressar sensivelmente por meio de suas subjetividades o nível do seu desenvolvimento.

É preciso compreender que a evolução estética não se refere apenas e necessariamente à arte; refere-se também à integração mais intensa e profunda do pensamento, do sentimento e da percepção. Pode, assim, suscitar maior sensibilidade em face da educação (LOWENFELD E BRITAIN, p. 398 Apud DUARTE JÚNIOR, 1988, p.95).

Possibilitar que a criança vivencie por meio do teatro as primeiras aproximações estéticas é descortinar os caminhos que poderão levá-la às múltiplas descobertas de sua própria personalidade, em apurada manifestação do sensível e da multiplicidade de sentidos para a vida. A arte teatral proposta pela escola, torna-se, de tal maneira, o ponto fundamental nesse processo da educação estética com vistas às significações que a criança obterá para seu relacionamento com o mundo.

Para Ana Mãe Barbosa (2007, p. 5), ao discutir sobre a formação/educação integral do sujeito, fica claro que, tanto o conhecimento racional quanto o conhecimento sensível são importantes a esse processo, cabendo à escola esse papel. Para ela, “não é possível uma educação intelectual, formal ou informal, de elite ou popular, sem arte, porque é impossível o desenvolvimento integral da inteligência sem o desenvolvimento do pensamento

divergente, do pensamento visual e do conhecimento presentacional que caracterizam a arte”. Cabe ressaltar que, o termo presentacional aqui citado é um conceito de Suzanne Langer (1980), que faz oposição ao apresentacional.

Expressar-se artisticamente permite à criança e a qualquer outra pessoa expor ideias, vontades e pensamentos, utilizando formas simbólicas da linguagem que não a verbal. Muitas vezes, durante algumas cenas livres realizadas nas aulas de teatro, algumas crianças encenaram situações reais vividas em casa. A representação simbólica presente no teatro, inclusive é usada também na psicologia, por meio do psicodrama²², para auxiliar pacientes na cura de transtornos relacionados ao passado. Essa representação da própria vida com o intuito de fazer com que alguém entenda, perceba, se compadeça ou apenas saiba o que o outro tem a dizer e uma expressão muito marcante das nossas sensibilidades. O psicodrama é uma abordagem terapêutica que não deve ser utilizada no contexto escolar do ensino do teatro, pois, demanda um aprofundamento específico dos profissionais da psicologia. Na escola, ao construírem cenas do cotidiano e dramatizarem situações pessoais, as crianças estão representando vivências e memórias sem a pretensão de um aprofundamento psicológico e/ou com vistas terapêuticas.

Sabendo que nós, professores, somos potencialmente agentes transformadores, e do mesmo modo produtores da cultura, como elaborar vivências e experiências teatrais significativas capazes de desenvolver aproximações estéticas no olhar da criança? Como contribuir com o ensino das artes cênicas (teatro) no ensino básico?

Diante da justificativa e de outros apontamentos expostos, a pesquisa tem o objetivo geral de compreender como o ensino das artes cênicas pode estimular o desenvolvimento do olhar estético da criança. Especificando esse objetivo, por meio da análise de dois espetáculos teatrais, realizados no âmbito de duas escolas distintas, uma de ensino regular e a outra inscrita no modelo das Escolas Parque²³ organizadas pelo educador brasileiro Anísio Teixeira²⁴, analisar o papel do professor-artista e suas reflexões sobre as práticas pedagógicas adotadas no percurso de cada uma das montagens teatrais, do processo

²² O psicodrama é uma abordagem terapêutica que utiliza a dramatização como ferramenta para a expressão de questões vividas pelos indivíduos. Esse método foi criado por Jacob Levy Moreno, psiquiatra romeno que nasceu em 1898, viveu e trabalhou em Viena até 1925 quando emigrou para os Estados Unidos, onde desenvolveu suas teorias e veio a falecer em 1974.

²³ As Escolas Parque fazem parte de um projeto educativo desenvolvido pelo educador Anísio Teixeira. O projeto foi desenvolvido inicialmente na Bahia e trazido à Brasília logo nos primeiros anos da construção da Nova Capital. Anísio Teixeira foi o responsável pela elaboração do plano de construções escolares da Capital Federal.

²⁴ Anísio Spínola Teixeira (Caetité, 12 de julho de 1900 — Rio de Janeiro, 11 de março de 1971) foi um jurista, intelectual, educador e escritor brasileiro. Personagem central na história da educação no Brasil, nas décadas de 1920 e 1930, difundiu os pressupostos do movimento da Escola Nova, que tinha como princípio a ênfase no desenvolvimento do intelecto e na capacidade de julgamento, em preferência à memorização.

à culminância do espetáculo. Essa reflexão se constrói por meio da descrição de cada processo e se preocupa em contribuir com o ensino de teatro nos anos iniciais do ensino fundamental.

A pesquisa conta com dois portfólios que estão em apêndice dessa dissertação, constituídos como uma das principais fontes para o levantamento das reflexões necessárias ao atendimento do objetivo. Com base nas vivências experienciadas em cada um dos processos artístico-teatrais, eu, professor-artista, vou traçando paralelos observados no quando da realização dos processos teatrais vivenciados no âmbito escolar; buscando desmistificar as práticas desenvolvidas ao longo de cada processo cênico, concebendo dessa maneira as possibilidades do ensino de teatro para a infância. Essa pesquisa pauta-se na compreensão do papel do ensino do teatro para infância na aquisição de experiências sensíveis, transformadoras, significativas e que possibilitem o alcance das dimensões estéticas.

Nesse ano de 2023 eu tive a grata felicidade de completar nove anos de atuação como professor de teatro, sendo sete deles em escolas públicas do Distrito Federal. Desde que iniciei minha jornada docente, uma das grandes exigências que tenho estabelecido para mim mesmo, e que movimenta o meu fazer pedagógico, pauta-se na criação de aulas e no desenvolvimento de processos artístico-teatrais que sejam de fato interessantes, transformadores e significativos para as crianças com as quais trabalho. O teatro é um dos componentes curriculares ofertados na escola, e, portanto, as experiências vivenciadas pelas crianças, nas aulas propostas, precisam constituir-se com elementos que possibilitem aprendizagens significativas, estabelecendo um viés educativo efetivo.

A experiência se dá como um processo contínuo na vida das crianças e, as aulas de teatro podem possibilitar ricas e benéficas aprendizagens por meio da expressividade. Concordo com Ramaldes²⁵ (2017, p. 13), quando diz que: “a vida se concretiza a partir de experiências significativas, que se unem, se agrupam, se constroem e reconstroem na vivência prática, na troca entre sujeitos/sujeitos e sujeitos/meio, memórias, pensamentos e reflexões”. A vida é feita por um apanhado de situações e experiências que vivemos diariamente e, é no arcabouço das memórias que ao assimilarmos essas vivências, juntando

²⁵ Karine Ramaldes Vieira é professora Adjunta da Licenciatura em Teatro da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás (UFG). Doutora em Performances Culturais - UFG (2020). Autora junto a Robson Corrêa de Camargo do livro Os Jogos Teatrais de Viola Spolin- Uma Pedagogia da Experiência (Goiânia: Kelps, 2017). Integrou o Grupo de Trabalho Arte/Teatro de escrita do Documento Curricular para Goiás (2016-2019). Foi representante do Estado de Goiás junto a Federação dos Arte/Educadores do Brasil - FAEB (2018-2019). Atriz, tendo atuado nas companhias Casa 107, Máskara e Cabessa de Vaca, dentre outras. Arte educadora, atuando no ensino básico, superior e na formação continuada de professores na área de conhecimento Arte/ Teatro.

o passado com o presente, que passamos a compreender como essas experiências nos formam, moldando nossa personalidade, nossa individualidade e a nossa sensibilidade na compreensão do mundo que nos rodeia.

É importante ressaltar que a aprendizagem significativa se trata de um processo em que há a assimilação de novas ideias e referenciais que se unem aos conhecimentos prévios que o aluno já possui. Na sala de aula, o professor apresenta um determinado conhecimento e as informações que o envolvem e contextualizam, projetando uma situação relevante para o estudante. O aluno que já sabia algo sobre o assunto abordado irá elaborar um processo mental de acomodação das informações recebidas, de modo que seus conhecimentos serão ampliados, reestruturados, atualizados e, portanto, poderá atribuir novos significados e valores a seus já consagrados conhecimentos.

Para Vigotski²⁶ (1994, p. 75), “a transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento”. Os processos vivenciados por cada pessoa tratam-se de processos formativos que vão pouco a pouco agregando novos valores e conhecimentos. O autor continua: “o processo, sendo transformado, continua a existir e a mudar como uma forma externa de atividade por um longo período de tempo, antes de internalizar-se definitivamente”. Os conhecimentos que são repassados para nós, as experiências vivenciadas no cotidiano, os comportamentos e valores sociais são elementos para a formação de conceitos. Fischer²⁷ ao refletir sobre a capacidade da associação de novos conceitos diz:

O desejo do homem de se desenvolver e completar indica que ele é mais do que um indivíduo. Sente que só pode atingir a plenitude se se apoderar das experiências alheias que potencialmente lhe concernem, que poderiam ser dele. E o que o homem sente como potencialmente seu inclui tudo aquilo de que a humanidade, como um todo, é capaz. A arte é o meio indispensável para essa união do indivíduo com o todo; reflete a infinita capacidade humana para a associação, para a circulação de experiências e ideias (FISCHER, 1981, p.13).

O trabalho com teatro na escola, tendo como interesse permanente a busca pelo desenvolvimento das sensibilidades, acurando dessa maneira as aproximações estéticas utiliza-se das aprendizagens significativas para desenvolver processos teatrais nos quais as experiências se tornem cada vez mais concretas e potentes; o grande desejo é que essas

²⁶ Lev Semionovitch Vigotski, psicólogo, proponente da Psicologia histórico-cultural, presente em nossos documentos educacionais. Pensador importante em sua área e época, foi pioneiro no conceito de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais e condições de vida.

²⁷ Jornalista, escritor e político austríaco, filiou-se ao Partido Comunista desiludido com a democracia liberal diante do fascismo. Tornou-se editor do Comintern, foi perseguido durante os Grandes Expurgos, mas manteve-se atuante no partido até 1969. Ernst Fischer foi talhado para ser filósofo, poeta, ideólogo e teórico marxista; e talvez também jornalista, do mais alto nível.

experiências perpassem o âmbito escolar e sejam postas em prática na vida cotidiana da criança. Os estudantes são sujeitos de aprendizagem, mas essa aprendizagem só será levada a efeito se as experiências forem concretas e significativas no âmbito escolar.

Por essa razão, é imprescindível que o potencial criativo, sensível, reflexivo, estético, etc sejam possibilitados nas aulas de teatro ofertadas na escola. Jorge Larrosa²⁸ (2002, p. 21) nos diz que, “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 (...) o sujeito da experiência é entendido como um corpo sensível, “um território de passagem”, no qual a experiência é produzida de forma subjetiva”. O autor deixa claro que, muitas coisas passam, mas a experiência tem sido cada vez menos aprofundada. De tal modo que, há a necessidade de se possibilitar experiências reais e transformadoras, pontualmente concretas.

A cada nova experiência alcançada pela criança, quer seja durante as encenações teatrais, nos exercícios cênicos, jogos e brincadeiras ou nas espetacularizações realizadas para o público geral, mais nos aproximamos do ideal da educação estética em suas aproximações e reverberações. Essa educação estética está cada vez mais entrelaçada com a vida da criança, pois se dá como uma exigência vital para todos nós humanos no decorrer da nossa existência. A educação estética é um tratado das relações sensíveis que exige de cada pessoa uma atitude amorosa, sensível, dialógica e contemplativa com o mundo. Segundo Freitas²⁹, corroborando com a ideia que temos levantado sobre as aprendizagens significativas que fundamentalmente possibilitam o desenvolvimento das aproximações estéticas nos processos teatrais, pontua:

A construção do conhecimento, respeitando a natureza em seu devir homem, deve necessariamente se dar pela aprendizagem significativa – dar significação a informação e, sendo assim, ser conhecimento. Aprendizagem que necessita de uma educação que olhe o homem em sua condição de vida concreta, ou seja, olhe o homem como um ser que possui seu espaço, sua história e tempos próprios (FREITAS, 2000, p. 177).

Pensar na construção de aprendizagens significativas na escola requer a tomada de atitudes dialógicas constantes, numa compreensão apurada sobre o desenvolvimento de

²⁸ Professor de Filosofia da Educação na Universidade de Barcelona. Licenciado em Pedagogia e em Filosofia, doutor em Pedagogia, realizou estudos de pós-doutorado no Instituto de Educação da Universidade de Londres e no Centro Michel Foucault da Sorbonne, em Paris.

²⁹ Nilson Guedes de Freitas possui graduação em Administração pela Universidade Federal Fluminense (1991) e mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2003). Atualmente ocupa a função de Secretário Acadêmico da Escola Nacional de Botânica Tropical do Instituto de Pesquisas Jardim Botânico do Rio de Janeiro, professor contratado - Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro e professor da Universidade Cândido Mendes. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem e Cognição, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, processos de aprendizagem, cognição, relação professor aluno, educação a distância e inclusão.

cada criança, bem como na busca por oportunizar que a cada criança seja dada a liberdade necessária para sua evolução no processo de aprendizagem oferecido. A educação estética busca possibilitar que a criança tenha um aprofundamento dos aspectos subjetivos e individuais acerca dos significados elaborados para a leitura que se tem do mundo.

“Todavia por mais distante que este sujeito esteja de suas origens, estará fadado a jamais esquecer suas bases e sempre ser influenciado por ela de uma forma ou de outra, o saber de alguém é parte de sua alma, de seu patrimônio de sua própria identidade e é esta incoerência que o perseguirá atrelada a sua história (...) como dizia o psicanalista Karl Weissman “o ser humano é complexo demais para ser coerente” (FREITAS, 2000, p.180).

O elemento fundamental presente no processo educativo que se busca alcançar com o desenvolvimento da educação estética está no dialogismo crítico e na necessidade de se favorecer que cada criança seja capaz de conceber aprendizagens que sejam de fato significativas. Não é preciso perder-se daquilo que faz de si o sujeito que é, mas, o que se almeja é que, cada criança possa “despertar e treinar a sensibilidade, a atuação dos sentidos, na vida que se vive”. (Duarte Júnior, 2000, p. 192)

Pensar a educação estética sob a prerrogativa da ação educacional institui que nenhum processo educacional é neutro. O nosso intuito é tanto formativo quanto humanizador e, por meio de nossas ações é possível instigar nossas crianças para que essas consigam realizar novas descobertas. Assim sendo, “o conhecimento escolar só poderá vir a ser um conhecimento significativo e existencial na vida dos cidadãos se ele chegar a ser incorporado pela compreensão, exercitação e utilização criativa” (Luckesi, 1992, p.131).

Acredito que a educação estética se consolida como um processo de conhecimento indireto da realidade, inicialmente por meio das subjetividades, mas, através da exercitação das capacidades críticas e criadoras e, por meio do entendimento de tais saberes no contexto da vida social e real, pode potencializar o entendimento e a compreensão objetiva da realidade, oferecendo ao sujeito maior amplitude de percepção e análise.

Sou graduado em Artes Cênicas (Teatro), licenciatura plena, pela Faculdade de Artes Dulcina de Moraes e fiz também o curso de Pedagogia. Desde os tempos de criança eu alimentei o desejo de ser professor da educação de crianças e, ainda nos tempos do ensino Fundamental II, eu pude vivenciar experiências com a regência de classe. Sempre fui incentivado pela professora Kênia Pessoa Fernandes, professora de língua portuguesa, que me deu muita liberdade e autonomia para atuação em suas aulas, nas salas em que ela era a professora regente eu experimentei o lugar do *ser professor*. As práticas *docentes* que eu exerci ainda na adolescência exerciam sobre mim uma espécie de formação empírica daquilo que viria a ser o meu fazer pedagógico.

O trabalho com educação escolar começou quase dois anos depois da minha formatura, numa escola particular no plano piloto, com turmas da educação infantil, do berçário ao quinto ano. Como aquela se tratava de minha primeira experiência, eu fiz o possível para desenvolver um trabalho pedagógico de excelência, mesmo não tendo referências anteriores sobre a atuação pedagógica com crianças. E, com o passar do tempo, por meio das vivências e da relação direta que eu mantinha com as crianças, eu pude perceber o quanto as minhas práticas se enriqueciam constantemente.

Desse modo, agora que atuo com o ensino de teatro no âmbito escolar, busco de forma muito atenciosa compreender o desenvolvimento do olhar estético da criança, em sua percepção acerca do mundo, ao longo de sua participação no evento teatral. A ideia exposta sobre o sentido da experiência significativa e a dimensão transformadora que leva a efeito o desenvolvimento do olhar estético da criança, possibilitada nas aulas de teatro ofertadas na escola, e consolidada pela figura do professor, será atenciosamente refletida nesta pesquisa. O teatro com suas múltiplas possibilidades educativas, culturais e históricas nos permite inferir que o seu núcleo central é a expressividade, a liberdade criadora, e, quando essa expressividade encontra as possibilidades necessárias para sua expansão, muito provavelmente, permitirá ao indivíduo envolvido no fazer teatral assumir-se autonomamente na construção do seu protagonismo.

1.3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

A abordagem qualitativa dessa pesquisa se justifica por envolver: ensino de artes, educação fundamental, crianças, Escola Parque, experiências de montagem e aproximações estéticas. Segundo Denzin³⁰ e Lincoln³¹ (2006), a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa do mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos em termos dos

³⁰ Norman Kent Denzin (nascido em 24 de março de 1941) é um professor americano de sociologia. Ele é professor emérito do Departamento de Sociologia da Universidade de Illinois em Urbana-Champaign, onde foi professor pesquisador de comunicações, estudioso do College of Communications, professor de sociologia, professor de estudos cinematográficos, professor da Unidade de Crítica e Teoria Interpretativa. Os interesses acadêmicos de Denzin incluem teoria interpretativa, estudos de performance, metodologia de pesquisa qualitativa e estudo de mídia, cultura e sociedade.

³¹ Yvonna Sessions Lincoln é uma metodologista americana e estudiosa do ensino superior. Atualmente professora distinta de Ensino Superior e Desenvolvimento de Recursos Humanos na Texas A&M University em College Station, Texas, Lincoln detém a Cátedra Ruth Harrington Endowed de Liderança Educacional.

significados que as pessoas lhes conferem. Para os autores, a pesquisa qualitativa possibilita uma série de abordagens ao pesquisador, uma vez que:

A pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos – estudo de caso; experiência pessoal; introspecção; história de vida; entrevista; artefatos; textos e produções culturais; textos observacionais, históricos interativos e visuais – que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos. Portanto, os pesquisadores dessa área utilizam uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas, na esperança de sempre conseguirem compreender melhor o assunto que está ao seu alcance. (DENZIN, e LINCOLN, 2006, p. 17)

No tangente a essa pesquisa, os cenários analisados são as duas escolas do Distrito Federal em que os processos teatrais foram desenvolvidos. Cada processo teatral será descrito e sob o ponto de vista do pesquisador, com orientação da Etnografia da prática escolar (ANDRÉ, 1995), consultando os materiais registrados, analisando e refletindo seus resultados.

Desse modo, como forma de demonstrar os resultados alcançados por meio da observação e análise objetivados por essa pesquisa, bem como as contribuições possíveis desses processos teatrais na formação das crianças, investigados no âmbito das escolas de ensino fundamental, buscarei compreender como as aproximações estéticas foram possibilitadas em cada um dos processos teatrais realizados com crianças. Levando em consideração o papel da mediação do professor como uma importante estratégia para a formação das crianças na montagem das peças, visto que, a observação em foco está em torno do desenvolvimento do olhar estético.

A investigação parte da análise de dois espetáculos teatrais montados em duas escolas distintas do Distrito Federal. O primeiro em 2015, *O rapto da Princesa Bolachinha*, na Escola Cenecista de Brasília, sendo este o primeiro trabalho efetivo realizado no âmbito escolar pelo pesquisador. Já o segundo espetáculo, *Um chá com Clarice Lispector*, em 2019, na Escola Parque 308 Sul, realizado sob outro prisma e consolidado a partir do ideal da arte como experiência, contextualizada na obra de John Dewey (2010). Para o referido autor (2010) a arte não pode ser levada a efeito se não por meio da experiência concreta. A arte é o elemento que une o sujeito e o mundo num diálogo capaz de dar sentido à vida. Essa investigação conta com a análise de dois portfólios que se encontram como apêndices dessa dissertação e, nesse material foram agrupados registros fotográficos dos ensaios de cada um dos espetáculos citados, recortes dos diários de bordo de algumas crianças, filmagens e outros arquivos ligados às montagens realizadas em cada ano.

Outra ferramenta de análise e reflexão em busca dos resultados desejados nessa pesquisa são os depoimentos³² de duas crianças participantes dos processos teatrais investigados nesse estudo. Para cada espetáculo teatral analisado nessa dissertação, foi convidada uma das participantes do processo de ensino do teatro na escola à época. Atualmente essas alunas são adolescentes, mas, ainda possuem memórias muito pontuais sobre suas participações no processo teatral do qual fizeram parte, apresentando assim ricas contribuições à essa investigação.

Para cada uma delas foi solicitado que se contasse em vídeo um pouco da experiência com o teatro na escola e sobre como se deu a sua participação no referido processo teatral. Esse convite surgiu do desejo de ouvir o que elas teriam a relatar sobre o desenvolvimento do processo e da culminância da espetacularização com a montagem na qual estiveram presentes, com o intuito de compreender como essas alunas desenvolveram o olhar estético, a partir de suas vivências nas aulas de teatro, além de possibilitar, por meio da escuta sensível (Barbier 2004) que dá aos sujeitos envolvidos o direito de se posicionar, expondo suas próprias opiniões e permitindo desse modo que o pesquisador tenha maiores subsídios para descrever e analisar o desenvolvimento de tal processo. René Barbier é professor de ciências da educação na Universidade de Paris 8, co-diretor do Centro de Pesquisa sobre o Imaginário Social e a Educação.

Para Cerqueira³³ e Souza³⁴ (2011, p.17) “a escuta nos permite a aproximação, e esta é a proposta da escuta sensível: entrar em totalidade com o outro”. Portanto, a fala das estudantes que deram seus depoimentos sobre suas participações nos processos teatrais abre caminho para uma análise muito positiva sobre a perspectiva dessa escuta sensível desenvolvida nas aulas.

Esse trabalho foi construído sob os fundamentos da observação etnográfica, sendo importante salientar que, a análise realizada em cada processo artístico, procurou manter o

³² Os depoimentos das alunas Rebeca e Ana Clara podem ser assistidos na íntegra por meio dos links disponíveis nas páginas 107 e 135 deste trabalho.

³³ Teresa Cristina Siqueira Cerqueira é Doutora em Educação, na Área de Concentração: Psicologia Educacional, pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP, São Paulo, 2000). Realizou Pós-doutorado com foco em Psicologia e Educação na Universidade de Lisboa. (ULisboa, Portugal, 2008). Mestrado em Psicologia na Área de Concentração em Psicologia Social e da Personalidade pela Universidade de Brasília (UnB, Brasília, 1990). Psicóloga, Bacharel e Licenciada em Psicologia. Atualmente é professora associada na Universidade de Brasília.

³⁴ Leonília de Souza Nunes possui graduação em Pedagogia - ULBRA (1997) e mestrado em Mestrado em Educação pela Universidade de Brasília - UnB (2009). Especialização em Psicopedagogia - Universidade Católica de Brasília - UCB (2013). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente educação a distância, educação inclusiva, currículo, avaliação, educação infantil, ensino fundamental e superior, pesquisa, prática pedagógica, estágio supervisionado. Atualmente atua como psicopedagogo no Espaço Psicopedagógico em Palmas Tocantins.

respeito com os participantes nas considerações sobre suas experiências. O cuidado do pesquisador com o trato dessas informações ao buscar retratar a visão pessoal dos participantes se constitui alinhada à escuta sensível, uma vez que tal escuta abarca a observação por meio do dito e do que foi expresso de outros modos.

Portanto, ainda que essa pesquisa seja construída com base na descrição e com uma reflexão contextualizada a partir de referenciais teóricos, inegavelmente a esse pesquisador caberá compreender de que modo o fenômeno teatral possibilitou uma aprendizagem significativa às crianças participantes nos processos ofertados no âmbito escolar, conferindo-lhe maior sentido. Assim, a ideia geral da aprendizagem significativa pode ser compreendida como o meio pelo qual a experiência iniciada no fazer teatral é perpassada pelos sentidos que cada criança desenvolve ao fazê-lo.

Por meio da sensibilidade e dos fundamentos da escuta sensível será possível extrair os significados obtidos pelas crianças ao longo de cada processo. É justamente a escuta do pesquisador que possibilita a compreensão dos significados nesse processo investigativo, fazendo-o captar os vestígios daquilo que apesar de não verbalizado de algum modo se manifestou no decorrer do processo analisado.

As análises e apontamentos levantados nessa pesquisa se baseiam na pesquisa do tipo etnográfica e na autoetnografia. A escolha dessas metodologias de pesquisa ocorreu devido ao fato de elas permitirem ao pesquisador analisar cada contexto como único, sem modelos para comparações. As ações são levantadas, analisadas e refletidas à luz dos objetivos de investigação, que nessa pesquisa envolve o fazer teatral e a construção do olhar estético, nas duas escolas.

O levantamento de dados e as observações desse estudo foram construídos por meio da pesquisa do tipo etnográfica, elaborados com base na leitura do livro *Etnografia da prática escolar*, de Marli Eliza D. A. de André³⁵ (1995). Isso se deve ao fato de que, a referida autora nos orienta sobre a diversidade das práticas cotidianas de sala de aula e mostra como a etnografia pode auxiliar na coleta dos dados e quais as direções possíveis para sua análise e reflexão em torno de um problema de investigação.

³⁵ Marli Eliza Dalmazo Afonso de André foi uma importante pesquisadora graduada em Letras pela Universidade de São Paulo (1966) e em Pedagogia pela Universidade Santa Úrsula (1973). Concluiu o mestrado em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1976) e o doutorado em Psicologia da Educação - na University of Illinois em Urbana-Champaign (USA) em 1978. Foi professora Titular aposentada da Faculdade de Educação da USP integrando o corpo docente do Programa de Estudos pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Falecida no ano de 2021.

A etnografia é segundo André (1995, p. 27), “um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade”. E pensar na escola é pensar em um espaço educativo no qual se desenvolve um modo cultural muito peculiar. Cada escola possui uma estrutura muito diversa das demais o que lhe outorga uma dinâmica muito própria em relação as demais. Para André,

Etimologicamente, etnografia significa descrição cultural, e, para os antropólogos, o termo possui dois sentidos: (1) conjunto de técnicas para coletar dados sobre os valores, hábitos, crenças, as práticas e comportamentos de um grupo social; e (2) um relato escrito que resulta do emprego dessas técnicas (ANDRÉ, 1995, p. 27).

É importante salientar que, segundo afirma a autora, as pesquisas em educação que se utilizam da etnografia não o fazem utilizando-se de todos os requisitos dessa metodologia, uma vez que, ao contrário da antropologia, alguns desses requisitos não necessitam ser cumpridos pelos investigadores das questões educacionais – por exemplo, a longa permanência do pesquisador em campo e o contato com outras culturas (ANDRÉ, 1995). Por essa razão, essa pesquisa se constitui como uma pesquisa do tipo etnográfica, não fundamentalmente etnográfica no sentido mais amplo do termo.

Lüdke³⁶ e André (1986) definem claramente as etapas da pesquisa qualitativa, onde encontramos o estudo do tipo etnográfico, sendo elas: a observação participante que permite ao pesquisador o contato direto com a realidade, a entrevista que proporciona aprofundar as informações e a análise documental que completa e complementa os dados coletados, assim, nessa somatória, podemos propor novas perspectivas para a realidade pesquisada.

E como forma complementar na metodologia adotada nesse trabalho, para subsidiar essa pesquisa, eu trago a autoetnografia, já que essa modalidade metodológica impulsiona o lugar de fala do pesquisador, colocando-o diretamente no âmago de suas investigações, favorecendo suas impressões sobre suas práticas pedagógicas e mostrando como elas reverberam no processo educativo. A escolha dessa metodologia ocorreu durante as aulas da disciplina “Metodologias da pesquisa” oferecida no ProfArtes; na ocasião, o

³⁶ Hermengarda Alves Lüdke possui Licenciatura em Filosofia, USP, doutorado em Sociologia, Universidade de Paris X, pós-doutorado Universidade da Califórnia, Berkeley e Instituto de Educação da Universidade de Londres. Pesquisadora convidada: Universidade Jules Verne, Amiens, França; INRP, Lyon, França; e Faculdade de Educação da Universidade de Cambridge. Visiting Professor, Institut of Education, University College of London (Cátedra Anísio Teixeira). Professora titular emérita da PUC-Rio. Pesquisa na área de educação sobre problemas da formação de professores, pesquisa e profissão docentes, socialização profissional de professores e avaliação escolar.

professor André Luís Gomes³⁷ nos apresentou o texto: Processos metodológicos na investigação de um professor-artista, de Marcelo Forte³⁸ (2019), acerca da docência-artística na qual fazia a combinação metodológica da Autoetnografia, Cartografia e Narrativa. O texto foi escolhido pelo meu grupo e, juntos montamos um programa/documentário com três horas de duração.

Dalí por diante, eu percebi que a Autoetnografia e a narrativa atendiam minhas expectativas na construção de meu trabalho no mestrado profissional em artes. Desse modo, combinei a *etnografia da prática escolar* e a *autoetnografia* escolhidas como metodologias que subsidiariam minha pesquisa, elaborando por meio das narrativas uma maior compreensão dos processos teatrais desenvolvidos com meus alunos. Conhecer essa metodologia me estimulou bastante na elaboração de minha pesquisa, visto que, eu sempre quis realizar uma pesquisa na qual a liberdade da escrita estivesse interligada com as minhas vivências e experiências pessoais.

A autoetnografia é, assim, um método que pode ser usado na investigação e na escrita, já que tem como proposta descrever e analisar sistematicamente a experiência pessoal, a fim de compreender a experiência cultural (ELLIS³⁹, 2010, p.1). Para Forte (2019, p. 6), “a autoetnografia articula a ideia do etnógrafo que se compreende parte do processo de pesquisa e que busca perceber, a partir de si mesmo, como acontecem determinadas ações dentro de uma determinada cultura”. Foi com esse pensamento que eu decidi utilizar as minhas narrativas pessoais vivenciadas no âmbito das aulas de teatro oferecidas na escola para a realização dessa pesquisa de mestrado, por compreender que a investigação e interpretação dessas experiências possibilitadas aos meus alunos poderia me dar subsídios para a continuidade dos processos teatrais realizados com e para crianças.

Para uma compreensão mais apurada da autoetnografia nós nos ancoramos na explanação de Santos⁴⁰ (2017), quando o autor define:

³⁷ Doutor e Mestre em Literatura Brasileira pela Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da USP. Pós-Doutorado pela Université Rennes II (França). Foi Chefe do Departamento de Teoria literária e coordenador do Programa de Pós-graduação em Literatura da UnB.

³⁸ Doutor em Estudos Contemporâneos pelo Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX da Universidade de Coimbra, Portugal, com reconhecimento na área de Artes Visuais pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Mestre em Arte e Cultura Visual pelo Programa de Pós-graduação em Arte e Cultura Visual da Universidade Federal de Goiás.

³⁹ Carolyn Ellis é uma acadêmica de comunicação americana conhecida por sua pesquisa de autoetnografia, uma abordagem reflexiva para pesquisa, escrita e narrativa que conecta o autobiográfico e pessoal ao cultural, social e político.

⁴⁰ Sílvio Matheus Alves Santos é Pós-Doutorando em Sociologia na Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade de São Paulo - USP. Mestre em Sociologia pela UFSCar (Universidade Federal de São Carlos). Licenciado em Ciências Sociais pela UNESP - Campus/Araraquara e Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Sergipe.

Autoetnografia” vem do grego: auto (self = “em si mesmo”), ethnos (nação = no sentido de “um povo ou grupo de pertencimento”) e grapho (escrever = “a forma de construção da escrita”)². Assim, já na mera pesquisa da sua origem, a palavra nos remete a um tipo de fazer específico por sua forma de proceder, ou seja, refere-se à maneira de construir um relato (“escrever”), sobre um grupo de pertença (“um povo”), a partir de “si mesmo” (da ótica daquele que escreve). (SANTOS, 2017, p. 218).

É por meio da experiência pessoal que o pesquisador consegue descrever e analisar suas práticas, dependendo de sua experiência pessoal para alcançar a compreensão da (s) experiência (s) desenvolvidas pelo grupo. A autoetnografia é uma metodologia diferente das demais e desafia os modelos de pesquisa concebidos e valorizados no meio acadêmico, uma vez que apresenta outras proposições na busca pela fundamentação e consistência das investigações. Ao utilizar-me por exemplo da autobiografia para melhor explicitar os processos teatrais é possível descrever com maior riqueza de detalhes os acontecimentos vivenciados pelos meus alunos e eu. “Autobiógrafos podem fazer textos estéticos e evocativos usando técnicas de “demonstração”, que são projetadas para trazer “os leitores para a cena” – particularmente em pensamentos, emoções e ações (ELLIS, 2004, p. 142)

Santos (2017) completa a noção da autoetnografia apontando que:

a autoetnografia é um método que se sustenta e se equilibra em um “modelo triádico” (CHANG, 2008) baseado em três orientações: a primeira seria uma orientação metodológica – cuja base é etnográfica e analítica; a segunda, por uma orientação cultural – cuja base é a interpretação: a) dos fatores vividos (a partir da memória), b) do aspecto relacional entre o pesquisador e os sujeitos (e objetos) da pesquisa e c) dos fenômenos sociais investigados; e por último, a orientação do conteúdo – cuja base é a autobiografia aliada a um caráter reflexivo (SANTOS, 2017, p.218)

Desse modo, para caracterizar a especificidade do método autoetnográfico, Santos (2017) conclui mostrando o papel fundamental da experiência apresentada pelo pesquisador ao longo das análises realizadas sobre determinado grupo, na qual as vivências são descritas, analisadas e refletidas a fim de se obter maior compreensão acerca desses processos.

[...] o que caracteriza a especificidade do método autoetnográfico é o reconhecimento e a inclusão da experiência do sujeito pesquisador tanto na definição do que será pesquisado quanto no desenvolvimento da pesquisa (recursos como memória, autobiografia e histórias de vida, por exemplo) e os fatores relacionais que surgem no decorrer da investigação (a experiência de outros sujeitos, barreiras por existir uma maior ou menor proximidade com o tema escolhido, etc.). (SANTOS, 2017, p. 219).

Com base nas metodologias escolhidas para subsidiar a minha escrita, eu penso que foi possível compreender melhor a construção e desenvolvimento do meu fazer pedagógico no que tange ao ensino de teatro com e para crianças. Uma vez que, ao pesquisar sua prática, o professor busca perceber como suas ações pedagógicas são capazes de

impulsionar as transformações possíveis na vida de seus alunos, e da sua própria vida, refletindo concomitantemente o seu papel social frente a educação escolar. Portanto, ao utilizar as metodologias aqui propostas, o intuito do pesquisador é agregar valor à cientificidade do trabalho, buscando ainda o aprofundamento da compreensão sobre seu papel docente. A que se concordar com André (1995) quando a autora afirma,

A principal preocupação da etnografia é com o significado que têm as ações e os eventos para as pessoas ou os grupos estudados. Alguns desses significados são diretamente expressos pela linguagem, outros são transmitidos indiretamente por meio das ações. A etnografia é a tentativa de descrição da cultura (ANDRÉ, 1995, p. 19).

Ao analisar e refletir sobre os processos teatrais realizados no âmbito escolar, utilizando os pressupostos da pesquisa do tipo etnográfica, para mim, enquanto pesquisador, a maior responsabilidade é buscar compreender os significados que esses processos possuem para cada um dos participantes que estiveram envolvidos nesse evento educativo. Não por acaso, já abordamos anteriormente sobre a escuta sensível, em que se preocupa em compreender como o processo influenciou o desenvolvimento cognitivo e artístico das crianças envolvidas. Por isso, compreender a escola, o desenvolvimento das atividades artísticas e teatrais e a relação dos participantes com a construção dos processos propostos é fundamental.

Desse modo, utilizando os conceitos da etnografia da prática escolar, de André (1995), concebendo assim esse estudo como uma pesquisa do tipo etnográfico, e fazendo valer os pressupostos metodológicos da autoetnografia, fundamentados por Carolyn Ellis, Arthur P. Bochner e Stacy Holman, no livro *Handbook of Autoethnography*, publicado em 2013, e citado por autores brasileiros, busco refletir sobre o meu percurso docente e como este acrescentou em meu fazer pedagógico, gerando amadurecimento e tornando-me um professor cada vez mais dinâmico e engajado na elaboração e execução das aulas propostas aos meus alunos, de tal modo que me possibilitou investigar sobre as aproximações estéticas aqui analisadas e refletidas.

Como professor que sou, conhecedor da rotina escolar, envolvido com o dia a dia da escola em que atuo, preocupado com a realidade do ensino ofertado aos alunos, tenho buscado olhar com muita atenção para o meu próprio fazer pedagógico. Esse olhar é essencial quando se almeja desenvolver melhorias constantes. Esse professor que agora conheço e me identifico é um professor-pesquisador. Segundo aponta Garcia⁴¹ (2009,

⁴¹ Vera Clotilde Garcia Carneiro possui graduação em Licenciatura Em Matemática pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1973), mestrado em Matemática pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

p.177), ao falar sobre a figura do professor-pesquisador, a autora defende que, “esse seria aquele professor que busca questões relativas à sua prática com o objetivo de aperfeiçoá-las”. São apresentadas diferenças entre a pesquisa do professor e a pesquisa acadêmica ou científica. E, se tratando das finalidades e alcances de cada uma dessas pesquisas, a autora aponta que:

A pesquisa acadêmica tem a preocupação com a originalidade, a validade e a aceitação pela comunidade científica. A pesquisa do professor tem como finalidade o conhecimento da realidade para transformá-la, visando à melhoria de suas práticas pedagógicas e à autonomia do professor. Em relação ao rigor, o professor pesquisa sua própria prática e encontra-se, portanto, envolvido, diferentemente do pesquisador teórico. Em relação aos objetivos, a pesquisa do professor tem caráter instrumental e utilitário, enquanto a pesquisa acadêmica em educação em geral está conectada com objetivos sociais e políticos mais amplos (Garcia 2009, p. 177).

Ao assumir o lugar de professor-pesquisador, eu me posiciono como um profissional que deseja compreender suas práticas pedagógicas, suas escolhas metodológicas, e que constantemente avalia a relação construída com seus alunos. Acredito que, é muito importante compreender a necessidade da pesquisa enquanto processo de formação continuada, não apenas como um registro conceitual, mas como um instrumento capaz de melhorar o nosso fazer pedagógico. É por meio dos levantamentos obtidos na pesquisa que o professor pode melhorar suas aulas, superando desafios e fragilidades da sua formação inicial, alcançando por meio da pesquisa novas descobertas e potencialidades que podem aperfeiçoar o seu fazer docente.

Ao decidir pesquisar sobre dois processos teatrais específicos, realizados em contextos escolares completamente diferentes, a minha intenção é mostrar como cada um dos dois processos auxiliou no desenvolvimento do olhar estético das crianças, favorecendo sobremaneira, na formação do professor que sou. Cada escola me ofereceu uma estrutura pedagógica e material diverso, bem como diversas eram as turmas atendidas, por isso, ao realizar essa pesquisa, inegavelmente, muitas questões apareceram. A escolha de dois espetáculos também se dá em razão de que o segundo revela um amadurecimento docente possibilitado pelas experiências ao longo dos anos. Enquanto o primeiro me põe no caminho, testa meus instintos e limites, me inicia na trajetória.

(1980) e doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1999). Atualmente é professor aposentado da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e participa de cursos EAD para professores, como membro de comissão coordenadora e ministrante.

2. EDUCAÇÃO ESCOLAR, TEATRO E APROXIMAÇÕES ESTÉTICAS

As análises e reflexões embasadas pelos referenciais teóricos assumem nessa parte do trabalho uma importância fundamental para a compreensão dos principais conceitos que subsidiaram o estudo do teatro no âmbito escolar e suas aproximações estéticas. Assim, trago uma discussão sobre quem é o professor, mais especificamente o professor de artes cênicas. Busco situar o teatro realizado no âmbito escolar e abordo as aproximações estéticas por meio dos processos teatrais realizados com as crianças.

A arte teatral é um caminho de possibilidades e pode desempenhar um papel fundamental nos processos de aprendizagem realizados na escola. Para uma criança que participa de processos teatrais, experimentando e vivenciando essa prática, ela pode estabelecer novas formas de olhar para si, para o outro e para o mundo. Esses são processos capazes de gerar bastante conhecimento com experiências muito significativas, já que oferecem às crianças as condições necessárias, durante as representações cênicas, a fim de que elas possam experienciar, pensar, refletir, dialogar, criar, participar e criticar de forma livre e/ou consciente.

A Arte é essencial para o pleno desenvolvimento do ser humano e isso ninguém discute. Hoje, mais que nunca, compreendemos a necessidade da representação do simbólico e das emoções que habitam o recôndito de cada pessoa; há a clara necessidade de tornar as sensibilidades a marca proeminente da vida de agora, exprimindo-nos e comunicando-nos humana e sensivelmente. A educação de agora, para além da ideia de repassar conhecimentos, precisa conceber uma educação que priorize os sentidos. “A sensibilidade é algo que vai além do sensorial e que diz respeito a uma ordenação das sensações, uma apreensão consciente da realidade, ligada estreitamente à intelectualidade” (Ostrower, 1986, p. 12-13).

Ao desenvolver plena e notoriamente sua sensibilidade o indivíduo passa a ter novas compreensões e seu intelecto torna-se muito mais apurado. Ostrower afirma que, “a sensibilidade se converte em criatividade ao ligar-se estreitamente a uma atividade social significativa para o indivíduo” (1986, p. 17). Ou seja, não são atributos exclusivos da arte, a sensibilidade e a criatividade, mas fazem parte indissolúvel da vida de todo ser humano. Criar é viver, vida que constitui o mundo humano. A estética é desse modo, concebida como o agir humano em seu processo de interiorização e de subjetividades.

Desse modo, ao participar dos processos teatrais e realizar os jogos e brincadeiras propostos, aos poucos os estudantes vão tomando consciência da representação teatral como

um recorte da vida real, ou seja, a criança entende que o teatro existe como forma de recontar a vida, porém, não da forma real em sentido estrito, mas como uma representação poética e imaginária do que seria ou poderia ser a vida. Essa fuga proposital do universo real em si já é um fundamento do olhar estético – ressignificar o real em detrimento dos sentidos. Aos poucos a criança vai apurando o sentido estético presente nas representações teatrais desenvolvidas no âmbito escolar, compreendendo os símbolos e signos existentes na cultura, aguçando seu imaginário, além de reforçar os atributos da sua criatividade. E para que se compreenda a importância dessa linguagem artística no viés estético, recorro às palavras de Kant⁴² (1790, apud Santos⁴³ 2002).

Se a arte, conformemente ao conhecimento de um objeto possível, simplesmente executa as ações requeridas para torna-lo efetivo, ela é arte mecânica; se, porém, ela tem por intenção imediata o sentimento de prazer, ela chama-se arte estética. Esta é a arte agradável ou arte bela, ela é arte agradável se o seu fim é que o prazer acompanhe as representações; ela é arte bela se o seu fim é que o prazer as acompanhe enquanto modos de conhecimento (SANTOS, 2002, p. 151).

O teatro, dentro da perspectiva educacional, tem muito a oferecer, podendo consolidar ricos conhecimentos em processos divertidos e prazerosos para as crianças. Pensar a arte educação como uma abertura para o conhecimento é compreendê-la em seus aspectos fundamentais, num repensar constante sobre as perspectivas educacionais dos componentes curriculares centrados nas expressões artísticas. A arte enquanto um modo de aproximação do olhar estético nos mostra que os significados são compreendidos e não estabelecidos. Cada coisa traz sua verdade, o cerne do ser, de modo que, a compreensão surge por meio da liberdade dos sentidos e do sensível de cada indivíduo.

Na escola, ao ensinar teatro, não estamos formando atores e atrizes – ainda que, se alguma criança vier a se tornar artista poderá ser uma das consequências de suas experimentações e vivências com a arte desenvolvida na escola – porém, o nosso grande objetivo é fazer com que as crianças tenham a oportunidade de desenvolver a linguagem cênica, experimentando a Arte em suas várias manifestações e linguagens múltiplas - criança, quanto mais experiência, melhor! Vigotski (1994) ao explicar a Zona de

⁴² Immanuel Kant foi um filósofo prussiano. Amplamente considerado como o principal filósofo da era moderna, Kant operou, na epistemologia, uma síntese entre o racionalismo continental, e a tradição empírica inglesa.

⁴³ Vera Lúcia Bertoni dos Santos Professora Associada e pesquisadora vinculada ao Departamento de Arte Dramática (DAD) e Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC) do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Orienta Teses e Dissertações na Linha de Pesquisa Linguagem, Recepção e Conhecimento em Artes Cênicas do PPGAC; coordena o setor de Ensino de Teatro do DAD, onde leciona disciplinas que envolvem temáticas como: teatro, ensino, jogo simbólico, jogo teatral, jogo dramático, aprendizagem, metodologia do ensino do teatro, memória, narrativa e conhecimento em Artes Cênicas; e desenvolve a pesquisa intitulada "Professor de Teatro e construção de conhecimento".

Desenvolvimento Proximal, ZDP, nos sugere que é por meio da mediação com novos conceitos e experimentações que a criança desenvolve novas habilidades e aprendizagens.

É justamente durante o desenrolar desses processos que as experiências podem se consolidar para cada criança, assim como sugere Ferreira (2006, p. 49) “o espaço teatral é atravessado por infinitos fios que, sem fim nem começo enredam-se e enovelam-se desvelando novas formas e sensações – únicas para cada um que por esses fios se deixa enredar, atravessar”. Atuando ou assistindo aos colegas durante as cenas construídas em sala de aula, cada criança ali presente tem a oportunidade de realizar grandes descobertas nessas vivências que as aulas de teatro são capazes de oferecer. O processo educativo se constitui com o intuito de promover o crescimento global dos estudantes e, sobre essa temática encontramos em Teixeira (1975):

Educar é crescer. E crescer é viver. Educação é assim, vida no sentido mais autêntico da palavra. Alargada desse modo, na sua compreensão, não a podemos encontrar nos processos mecânicos da escola tradicional. Como aí encontrar o móvel centralizador e harmonizador do crescimento ou da educação da criança, se não há a sua participação, nem o seu desejo, nem a sua atenção, e se a obra interna da educação de nada disso pode prescindir? (TEIXEIRA, 1975, p.63).

Há uma clara mediação presente nas aulas de teatro, pois, sendo o teatro a arte da representação da vida, subtende-se que justamente nas aulas ofertadas descobrir-se-á um pouco mais sobre a vida e seus acontecimentos cotidianos. E ao desenvolver uma compreensão mais apurada da vida, a criança vai aprendendo gradualmente a lidar com os conflitos e situações que surgem em sua vida. Assim, aprender é crescer. E crescer é encontrar sentidos para a vida. Para Ana Mae Barbosa (apud Santos 2002, p.45) “a compreensão da história da arte e a expressão artística não podem ser tratadas pela escola como “um desvirginamento” da expressão infantil, mas como um dos modos de iniciá-la no conhecimento, na fruição e na comunicação do e com o mundo”.

Os processos artístico-teatrais têm muito a acrescentar no aprendizado das crianças que frequentam a escola, uma vez que, se constituem como processos criativos em que as práticas desenvolvidas abrem espaço para diversos conhecimentos por meio das experiências possibilitadas. As aulas de teatro funcionam como espaços que favorecem a construção das relações afetivas e sociais das crianças. Para Larrosa (2002, p.24), o sujeito da experiência seria como “um território de passagem, algo como uma superfície sensível. Que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos”.

Como superfície sensível que é, cada sujeito tem na interação com o outro, a oportunidade de ser tocado de algum modo, pelos acontecimentos que o atravessam no decorrer dessa relação de troca contínua. E, tais marcas possibilitam a construção e compreensão das diversas experiências. Com vistas a possibilitar que a arte teatral possa efetivamente abarcar novos conhecimentos para as crianças, e permitindo que os aspectos fundamentais dessa linguagem sejam levados a efeito, é importante que o professor atue como mediador desses elementos todos que englobam o fazer teatral, bem como de suas reverberações.

Desse modo, o professor sempre se questiona de que maneira poderá possibilitar aproximações estéticas para as crianças nos processos teatrais desenvolvidos na escola. O papel do professor é fundamental nesse contexto da arte na esfera educacional, já que, parte dele a oferta das experimentações artísticas com as quais pretende promover experiências artísticas para as crianças. Nas aulas de teatro o professor busca auxiliar seu estudante na produção de sentidos para as coisas vivenciadas por cada um deles, na vida prática e nas ocorrências cotidianas. Cada indivíduo precisa conceber significados para suas vivências, reorganizando criticamente suas referências, otimizando suas interpretações e elaborando novos modos da dinâmica social.

Os processos de aprendizagem devem ser construídos a partir da lógica da dialética, que para Platão⁴⁴ trata-se “do processo por meio do qual a alma ascende, por meio de níveis, das aparências sensíveis às realidades inteligíveis. Por meio do verbo *dialoghestai*, cujo sentido etmológico remete a ideia de “diálogo”, e “dialogar”, o filósofo assinalou a passagem *do logos* na comunicação entre dois interlocutores”. Esses interlocutores em face à educação escolar o são: professor e estudante. No sentido da ascensão esperada no processo educativo no qual se almeja a educação estética, cabe ao professor possibilitar que o estudante alcance constantemente novos níveis de compreensão dos sentidos, galgando degrau por degrau rumo à autonomia compreensiva e eloquente no sentido crítico e sensível da vida.

Para Konder⁴⁵ (1981, p.45) “A experiência nos ensina que em todos os objetos com os quais lidamos existe uma dimensão imediata (que nós percebemos imediatamente) e existe uma dimensão mediata (que a gente vai descobrindo, construindo ou reconstruindo aos poucos)”. A educação estética que proponho nas aulas de teatro têm essa preocupação

⁴⁴ Platão foi um filósofo e matemático do período clássico da Grécia Antiga, autor de diversos diálogos filosóficos e fundador da Academia em Atenas, a primeira instituição de educação superior do mundo ocidental.

⁴⁵ Leandro Augusto Marques Coelho Konder (Petrópolis, 3 de janeiro de 1936 — 12 de novembro de 2014) foi um filósofo marxista brasileiro.

tanto com a dialética, nessa comunicação efetiva almejada, quanto se preocupa em abranger as experiências em imediatas e mediatas, compreendendo que os processos artísticos-teatrais terão reverberações futuras na vida de cada criança, além da compreensão imediata que a criança demonstra, tal qual a alegria e o prazer em fazer teatro. Educar em teatro, no tangente a educação estética é promover uma experiência pedagógica, artística, criativa, didática, sensível e amorosa.

A educação estética por meio das aulas de teatro tem a finalidade de estimular subjetividades, ampliar compreensões, desafiar potencialidades enquanto promove autonomia para cada sujeito envolvido. A educação estética além de promover o desenvolvimento de novas experiências, com outras impressões possíveis e operando na construção de novas interpretações e sentidos, também se articula com o imaginário.

É através da imaginação [...] que se descobre o marco do possível. Quem não se atreve a conceber o impossível jamais poderá descobrir o que é possível. O possível é o resultado da submissão do impossível ao critério da factibilidade. (HINKELAMMERT⁴⁶, 1988, p. 17 Apud RIOS 2011, p.111).

No contexto das aulas de teatro oferecidas aos meus alunos, eu sempre estimei o uso da imaginação para a derrubada das barreiras do medo e da ideia do não saber. Desde a criação de conflitos presentes na cena, em que tais precisavam ser vencidos, à conflitos de ordem exterior a escola, que de modo semelhantemente urgiam ser solucionados. Visando fortalecer a autodescoberta, a autoestima e a capacidade de lidar com os conflitos do dia a dia, realizei com as crianças jogos teatrais e diversas encenações nas quais a imaginação as ajudava a criar alternativas de ação para a resolução do problema apresentado.

2.1. CAMINHOS DE UM PROFESSOR-ARTISTA

Sou um professor-artista. Identifico-me dessa maneira porque, além de atuar em sala de aula, também cumpro a função de artista na cidade; escrevo peças teatrais, dirijo espetáculos e conto histórias em eventos itinerantes, atuando dentro das diversas possibilidades da cena, além de fomentar projetos na área da cultura teatral local. Minha formação traz consigo duas grandes potencialidades: a primeira, centrada no fato de ter me formado na linguagem específica do teatro. A segunda, acompanhando a primeira, trata-se

⁴⁶ Franz Josef Hinkelammert é um teólogo e economista alemão, influente teórico da Teologia da Libertação e crítico do capitalismo, desde o ponto de vista teológico. Como economista, Hinkelammert tinha especial interesse pelo papel da ideologia na economia.

de ensinar teatro na escola, agregando o pedagógico ao artístico, ensinando sobre uma linguagem para a qual fui habilitado, e, de tal modo, possibilitando processos educativos em que a arte como experiência faz do ensino do teatro um espaço de transformação contínua na vida de cada criança.

O conceito de artista-docente parte da percepção não dissociativa entre a atividade artística e a pedagógica no âmbito teatral e sim, que ambas são subsidiadas pelos mesmos princípios (SILVA⁴⁷, 2012, p.12). Por isso, é muito importante que se compreenda que no ensino de teatro não há como dissociar a relação existente nas práticas de troca entre o fazer e o ensinar, de modo que a figura do artista-docente traz uma complementaridade da ação e não pode se estabelecer de forma isolada. Não por acaso, os professores de teatro possuem formação específica para atuarem pedagogicamente no ensino dessa linguagem.

O professor-artista é capaz de promover a valorização da cultura, possibilitar o reconhecimento da identidade individual e coletiva de seus alunos e desse modo possibilitar aproximações estéticas fundamentais para o desenvolvimento da criança. Essas aproximações estéticas podem ser compreendidas inicialmente a partir da experiência estética fundamental, no que tange ao conceito. De modo que temos em Oliveira⁴⁸ (2017, 2021) os seguintes apontamentos para essa temática:

A experiência estética infantil enquanto categoria é algo que tem sido desenvolvido, visto que no campo teórico em que ela possa estar inserida (filosofia, estética, infância, educação), é tratada muitas vezes com uma simples transposição da concepção da experiência estética clássica adulta para a criança [...] A experiência estética quanto conceito pode ser entendida como estudo da formação estética do sujeito no campo do sensível e da subjetividade frente às impressões sofridas na realidade objetiva, ou seja, forjada na experiência prática em diálogo com a arte, a ciência e o cotidiano (OLIVEIRA, 2017, 2021, p. 4).

Toda experiência resulta em alterações significativas para quem as viveu, sejam essas experiências positivas ou negativas, uma vez que agem no campo *do sensível* e da subjetividade. Cabe ao professor-artista, mediar as experiências práticas possibilitadas pelo ensino da linguagem artística que desenvolve pedagogicamente no ambiente escolar. Há naturalmente na figura do artista um encantamento muito peculiar, e, ao assumir-se também

⁴⁷ Narciso Laranjeira Telles da Silva é ator, diretor, performer, doutor em Teatro pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (2007). É professor do Curso de Teatro (licenciatura e bacharelado), do Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), colaborador no Programa de Pós-Graduação em Educação/UFU e credenciado no PPGAC - UNIRIO (DINTER UNIRIO - UFU). Pesquisador do CNPq-1D e do GEAC/UFU. Pesquisador Mineiro (2013 - 2014) da FAPEMIG. Tem estudos, publicações e prática artística na área de Artes/Teatro, com ênfase em Interpretação/Atuação/Improvisação.

⁴⁸ Fernanda Ferreira de Oliveira possui graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (2009). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação e Poéticas Corporais. Mestra em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba - Bolsa CAPES (2017). Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Metodista de Piracicaba- Bolsa Capes (início 2019).

como professor, as manifestações da linguagem artística para a qual esse professor se formou ficam evidentes.

Notadamente se percebe que na construção de suas aulas, este professor-artista visa envolver o aprendizado da linguagem artística organicamente e, procura fazê-lo abarcando o aprendizado pedagógico que o contexto da sala de aula, no âmbito escolar, exige. No exercício da atividade docente é preciso compromisso político e competência técnica para que se possa levar a efeito o processo educativo. O conhecimento se torna significativo para quem aprende quando ocorre por meio de experiências reais, na prática. Existe uma gama de possibilidades para que as experiências sejam significativas, uma vez que, ao desvelar a multiplicidade das artes cênicas e da arte como um todo expressivo, abre-se espaço para que as potencialidades do saber da criança – experiência concreta – ocorram, bem como permeia e auxilia no aguçamento da sensibilidade. O que nos faz humanos, afinal de contas, são as nossas experiências (BENJAMIN⁴⁹, 1994).

Cada ser humano, dentro daquilo que podemos nomear como “humanidade” traz fundamentalmente subjetividades muito peculiares em relação às demais “humanidades” do mundo. Cada pessoa é única e, é por meio de suas vivências e experiências únicas que se constitui o seu ser, o cerne de sua personalidade. Compreender que, apesar de todo processo educacional ao qual uma pessoa seja conduzida não será possível retirar dela suas marcas fundamentais, é sustentar que a alteridade seja tomada como um fundamento essencial nas relações humanas. É por meio das experiências que o sujeito se constitui como humano em suas humanidades. Para Dewey (2010), ao abordar que as experiências são contínuas e interconectadas ao passado individual e social de cada sujeito, marcadas pelas memórias e vivências, o autor destaca:

O mundo que experimentamos no passado se torna parte do eu que age e sofre a ação em outras experiências. Em sua ocorrência física, as coisas e eventos vivenciados passam e acabam. Mas algo de seu significado e valor é preservado como parte integrante do eu (DEWEY, 2010, p.212).

As nossas experiências do passado, por mais simples e inconsistentes que possam parecer, tornam-se marcas permanentes na construção de nossa identidade e estão sempre presentes no quando da assimilação de novas perspectivas e na reelaboração dos processos de aprendizagens em nossas vidas. Novas experiências somam-se às nossas já consagradas vivências e outras potencialidades são estimuladas.

⁴⁹ Walter Benedix Schönflies Benjamin foi um ensaísta, crítico literário, tradutor, filósofo e sociólogo judeu alemão. Associado à Escola de Frankfurt e à Teoria Crítica, foi fortemente inspirado tanto por autores marxistas, como Bertolt Brecht, como pelo místico judaico Gershom Scholem.maf

E ao se tratar dessas potencialidades, naturalmente surge no discurso o tema da educação estética, tendência conceitual da qual o teatro tem se valido para refletir sobre o alcance e reverberações da linguagem, de modo a compreender as transformações possíveis no olhar de seus praticantes e do público que o consome. Acredito que, para um professor que também é artista, existe a necessidade constante de mostrar aos estudantes os sentidos diversos que a arte é capaz de proporcionar e, para que isso aconteça, assim como uma catarse que aguça *o sensível* de cada humano, é preciso que as crianças entendam as razões de ser do teatro e da arte. Por isso, tratamos do tema educação estética com o viés pedagógico, uma vez que formar estudantes críticos e ao mesmo tempo sensíveis é o interesse no ensino da arte. A arte necessita de pessoas livres o bastante para que as experiências estéticas fundamentais sejam efetivadas.

É imprescindível que se fale sobre a estética e sensibilização que a arte promove no olhar das crianças e, isso se deve ao fato de que, a educação estética pressupõe o desenvolvimento do olhar sensível, de uma nova forma de ver as coisas, com uma nova concepção e percepção sobre o mundo (Schiller⁵⁰, 2002); e sobre as pessoas. Trata-se agora de um olhar capaz de enxergar muito além do que os padrões mercantilistas que as sociedades estabelecem para a nossa visão. Para esse autor, em seus escritos sobre a teoria estética, era possível educar para a liberdade. Para Dewey (1958), ao se referir sobre a função do objeto estético, destaca que:

O objeto estético deveria ser fonte de sugestões para a construção de outros objetos estéticos. A instrumentalidade da experiência estética reside em possibilitar a continuidade da experiência consumatória, e não em ajudar a configuração de conhecimento em outras áreas, tais como geografia, história, ciências, etc., “o insight estético é um meio para o insight estético ulterior e não meramente para a valorização da vida em geral”. (DEWEY, 1958, p. 161, 163 Apud BARBOSA, 2002, p. 147)

Ao tratar do sensível, presente no contexto social, e para nós intrinsecamente presente na educação infantil, é preciso considerar que, conforme diz Maffesoli⁵¹ (1998), não podemos considerar o sensível como um ponto isolado, ou como um elemento a ser mantido em segregação e distante da conjuntura presente na realidade social. O sensível deixou de ser um momento fugidio que se poderia ou deveria ser superado. Agora, mais que

⁵⁰ Johann Christoph Friedrich von Schiller (Marbach am Neckar, 10 de novembro de 1759 — Weimar, 9 de maio de 1805), mais conhecido como Friedrich Schiller, foi um poeta, filósofo, médico e historiador alemão. Schiller foi um dos grandes homens de letras da Alemanha do século XVIII e, assim como Goethe, Wieland e Herder, é um dos principais representantes do Classicismo de Weimar, e é tido como um dos precursores do Romantismo alemão.

⁵¹ Michel Maffesoli é um sociólogo francês conhecido sobretudo pela popularização do conceito de tribo urbana. Antigo aluno de Gilbert Durand, é professor da Université de Paris-Descartes.

antes, é preciso ascendê-lo ao patamar vital da esfera humana no ato de conhecimento, outorgando-lhe as devidas considerações e ressonâncias.

Essa transformação no olhar, essa valorização do sensível, na construção da realidade e abrangência de uma nova forma de “ver” os acontecimentos por meio da compreensão do mundo é uma tônica quando pensamos em educação; não apenas o ensino do teatro, mas da educação em todas as suas dimensões. A educação tem, ou deveria ter, a missão de possibilitar aos sujeitos um novo olhar sobre si e sobre o mundo, imbuídos do conhecimento histórico e conscientes da vida em sociedade, com ênfase nas lutas pela igualdade social e respeito mútuo. Agora, a educação estética, assim como a educação geral oferecida à população, precisa estar em sintonia com o afeto e com as experiências de cada indivíduo. Para Barbosa (1998), “a experiência, seja qual for o seu material (ciência, arte, filosofia e matemática), para ser uma experiência, precisa ter qualidade estética. É a qualidade estética que unifica a experiência enquanto reflexão e emoção”.

E a arte como uma expressão das emoções traz em seu núcleo central o apelo da sensibilidade, numa busca por novas e possíveis interpretações do mundo. Interpretações essas que ultrapassem os limites daquilo que é puramente palpável, e alcancem o viés estético em sua profundidade e nas reverberações que essa nova forma de interpretação pode incidir sobre cada sujeito.

O sensível sugere que, uma das maneiras principais na transformação e melhorias da vida humana é constituída a partir do reconhecimento do outro. O outro, aquele que se assemelha a nós, é alguém que também anseia estar integrado ao grupo, que dialoga e expressa sentimentos, fazendo parte de um coletivo social. E, é na busca por uma sociedade mais justa e igualitária que o olhar estético se forma; a experiência estética, desse modo, não traça unicamente a dimensão do belo em sentido estrito, mas, ressurge como um aprofundamento do olhar de cada pessoa sobre o mundo e sobre os acontecimentos diários, tais como: as guerras, a fome, a violência, a pobreza e a política.

A respeito da importância do professor-artista como um facilitador nas aprendizagens oferecidas em suas aulas de teatro, e pensando nas diversas dimensões do ensino, nós podemos recorrer a Vygotski (1994), que ao formular o conceito de zona proximal mostrou que, o professor age como um mediador essencial no processo que leva o aluno ao desenvolvimento das suas aprendizagens, visto que, por meio da interferência (sempre que necessário), o professor orientador provoca os avanços almejados, estimulando a criança a atingir um nível de compreensão e habilidade que ainda não domina completamente, extraindo dela um novo conhecimento – propiciando saberes. O sujeito

aprende gradativamente aquilo que seu grupo social produz, participando ativamente da construção do saber, nomeado por Vygotski (1994) como sujeito da aprendizagem.

Por todas as coisas que já discutimos até agora acredito que, a arte transforma e transporta cada pessoa participante para o lugar almejado, ainda que esse lugar esteja muitas vezes restrito ao imaginário, aos sonhos e a fantasia. Porém, é sabido que, a arte é um dos caminhos que leva o sujeito à tomar consciência de sua *existência* no mundo, compreendendo seu lugar de fala e as exigências cabíveis na busca de transformações significativas. São muitos os caminhos que conduzem uma pessoa ao saber, já que por saber se entende uma diversidade de conhecimentos organizados ou não. Não por acaso, o conhecimento pressupõe a abertura de quem se prontifica ao aprendizado possível.

Concordo com Paulo Freire (1996) quando nos mostra que somos seres inconclusos, mas, mesmo na certeza de incompletude nos dedicamos a dar sentido às nossas ações, para que a nossa vida encontre algum sentido prático. No que diz respeito a educação, acreditamos que, como forma de agregarmos valor à nossa passagem e permanência temporal no mundo, precisamos alcançar pessoas e possibilitar mudanças constantes que gerem atitudes em relação à consciência ambiental, respeito às diferenças, visão global do mundo e consciência de si diante do todo.

É pena que as nossas ações assumam um papel tão pequeno no mundo e, apesar de almejarmos grandes e positivas transformações, lutando para tornar esse mundo em um lugar mais humano e sensível, ainda que tenhamos que nos contentar com pequenos desfechos no que tange às benéficas. Para o autor, ao abordar a dimensão do inacabamento do homem, fica uma certeza:

Aqui chegamos ao ponto de que devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou a sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente (FREIRE, 1996, p.50).

Ainda que sejamos inacabados e inconclusos, nós precisamos compreender que, o pouco que sabemos e somos, assume um espaço dialógico com o mundo. E, portanto, é de fundamental importância que as nossas ações educativas, construídas para e no âmbito escolar, sejam conscientes e centradas na busca de uma educação que de fato possa constituir-se na construção de espaços em que o saber seja levado a efeito de sua utilização capaz de melhorar a vida cotidiana das pessoas.

A escola é um micro-organismo dentro de uma esfera social e tem como principal missão promover uma educação de qualidade para todos. Essa educação pressupõe o desenvolvimento das relações interpessoais, o conhecimento histórico, o aprender a ser, os

valores éticos e a plena formação para a cidadania. Tais pressupostos se identificam com os conceitos da educação integral proposta por Anísio Teixeira e presentes nos discursos de Dewey (2010) sobre a arte como experiência.

A educação escolar é um excelente cenário para a construção das relações sociais que a criança encontra no mundo e, é por meio das relações estabelecidas na escola e nas confluências dos acontecimentos diários vivenciados pela criança no ambiente escolar que são estabelecidas as percepções da coletividade. Na escola a criança pode começar a compreender como é o funcionamento do mundo e da sociedade em que vive e, isso pode se dar de maneira lúdica e potencialmente dialógica. Cabe ressaltar que, uma educação dialógica é aquela que busca contextualizar os acontecimentos reais com os conhecimentos aprendidos na escola (Freire. 1996).

Nas aulas de teatro, por exemplo, a criança pode representar uma diversidade de acontecimentos e situações, criando uma cena que poderia ser real ou não, cenas cotidianas, e, por meio de jogos e brincadeiras, essa criança pode vir a compreender algumas questões extremamente importantes para seu desenvolvimento cognitivo, intelectual e humano. Vygotsky (2001, p. 57) diz que “A arte é trabalho do pensamento, mas de um pensamento emocional inteiramente específico”. Logo na sequência o autor acrescenta que, a arte parte de determinados sentimentos vitais e realiza certa elaboração desses sentimentos [...] que consiste na catarse, na transformação desses sentimentos em sentimentos opostos, nas suas soluções.

Observo que, a criança que participa desde cedo em oficinas de teatro, principalmente na escola, consegue resolver de forma muito mais efetiva os seus conflitos e lida muito melhor com determinadas situações que ocorrem no dia a dia. Além do mais, melhora o relacionamento interpessoal, desenvolve a oratória e tem maior facilidade de se tornar protagonista nos espaços nos quais interage. Essas percepções são claras para mim e comprovadas pelas anotações no diário de bordo e estão presentes também nas falas das alunas Rebeca e Ana Clara, nos depoimentos concedidos para esse trabalho. Ambas as alunas deixam claro em suas falas que o teatro foi muito importante no processo de interação social e na maneira como elas passaram a se enxergar diante da sociedade após vivenciarem tais processos teatrais no âmbito escolar.

Acredito que, um professor que também é artista tem uma visão ampliada do universo da arte e, por esse motivo, busca constantemente promover um aprofundamento humano e sensível no tocante à arte para seus alunos. Nas minhas práticas artísticas e pedagógicas no âmbito escolar, eu sempre visei promover um ambiente em que a

amorosidade e o afeto fossem a base na construção do meu fazer docente. Quando nós nos propomos a fazer algo de forma amorosa, principalmente em se tratando da educação infantil, a criança ao se sentir acolhida se mostra disponível para embarcar na aventura do conhecimento proposto. A amorosidade na educação para Paulo Freire (1996) é expressa da seguinte maneira:

É na convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócio-histórico-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando. Pressupõe romper com concepções e práticas que negam a compreensão da educação como uma situação gnoseológica (p. 11).

Eu acredito que primeiro o aluno se encanta pelo professor. Depois que esse encantamento já foi consolidado, por parte dos alunos em relação ao professor, é que o interesse por aprender essa ou aquela área do conhecimento fica evidente. Demonstrar afeto pelos alunos e atuar de forma amorosa não diminui o caráter educativo de nossas aulas, muito pelo contrário, agrega valores humanos e sensíveis extremamente necessários no ambiente escolar no processo de construção do conhecimento.

A amorosidade é um elemento motivador para a criança ir à escola e a auxilia fortemente em sua permanência nesse espaço. Eu acredito e argumento a favor da amorosidade, e faço questão de citar que, em determinado momento de minha vida escolar, ainda nos primeiros anos do ensino fundamental I, a minha avó questionou se eu gostaria de continuar na escola, uma vez que eu já sabia ler e escrever. A minha resposta foi que sim, pois eu amava a professora e ela tinha grande apreço por mim. O elo de amor e afeto com a figura da professora foi fundamental para a minha permanência na escola.

De acordo com Oliveira (1992, p. 76), Vigotsky explica que o pensamento tem sua origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção. Portanto, nos cabe salientar que neste contexto se apresenta a razão final do pensamento e, de tal modo, para que se estabeleça uma compreensão completa do pensamento humano há que se levar em consideração sua base afetivo-volitiva. A Base Afetivo-volitiva para o autor, educador e pesquisador russo Vigotsky apud Pasqual⁵² (2009), diz respeito às emoções (afetos), às motivações (vontades) e envolve os desejos, as necessidades e os interesses; e mais, ela motiva o pensamento.

Dessa maneira, durante os anos em que tenho atuado na educação básica, tenho constatado que a construção efetiva dos processos teatrais desenvolvidos sempre se inicia

⁵² Dayse Melo da Silva Pasqual é pedagoga e Mestre em Educação Ambiental. Possui graduação em Pedagogia Habilitação Anos Iniciais do Ensino Fundamental e pós-graduação em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande. Foi bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e foi bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

no estabelecimento da relação professor-aluno e nas relações interpessoais do grupo, possibilitando dessa maneira que todos possam desenvolver-se da melhor maneira possível, ou seja, proporcionando espaços de diálogos nos quais se busca compreender os desejos dos estudantes, suas vontades e seus ideais em relação às aulas, a escola. Quando o professor dá abertura ao diálogo as possibilidades de aprendizagens significativas tornam-se muito maiores. Numa sala de aula em que o diálogo é a base das relações estabelecidas, todos aprendem de forma rica e prazerosa.

É fundamental refletir sobre a importância das nossas atitudes sobre os demais e, para isso, nada melhor do que o diálogo contínuo. Conforme Cury⁵³ (2003, p.12) “os professores precisam incorporar hábitos dos educadores fascinantes para atuar com eficiência no pequeno e infinito mundo da personalidade de seus alunos”. É por meio do diálogo constante que essa eficiência se desenvolve, fortalecendo os laços de confiança e fundamentando a escuta sensível da qual já falamos anteriormente. Em Bakhtin⁵⁴ (2003), temos um importante apontamento sobre a perspectiva dialógica:

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo: interrogar, escutar, responder, concordar, etc. Neste diálogo, o homem participa todo e com toda a sua vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, com o corpo todo, com as suas ações. Ele se põe todo na palavra e esta palavra entra no tecido dialógico da existência humana, no simpósio universal (BAKHTIN, 2003, p. 348).

Construir espaços para o diálogo, possibilitando que os sujeitos se expressem livremente e articulem seus anseios pessoais, suas considerações sobre as experiências que estão desenvolvendo e sobre o sentido que a educação oferecida lhes proporciona é um exercício de escuta. É importante ouvir o que os estudantes pensam sobre o componente curricular que estão estudando, como eles estão vislumbrando o fazer teatral, por exemplo. Manter diálogos constantes com a turma, realizar rodas de conversas, deixar que os estudantes se expressem livremente pode ser um modo muito rico às reflexões do fazer pedagógico, possibilitando ressignificar nossa ação educativa sempre que for necessário e, a fim de alcançar todos os sujeitos do processo.

⁵³ Augusto Jorge Cury é um psiquiatra, professor e escritor brasileiro. Augusto é autor da Teoria da Inteligência Multifocal e seus livros foram publicados em mais de 70 países, com mais de 25 milhões de livros vendidos somente no Brasil.

⁵⁴ Mikhail Mikhailovich Bakhtin (17 de novembro de 1895, Oriol — 7 de março de 1975, Moscou) foi um filósofo e pensador russo, teórico da cultura europeia e das artes. Bakhtin foi um verdadeiro pesquisador da linguagem humana, seus escritos, em uma variedade de assuntos, inspiraram trabalhos de estudiosos em um número de diferentes tradições (o marxismo, a semiótica, estruturalismo, a crítica religiosa) e em disciplinas tão diversas como a crítica literária, história, filosofia, antropologia e psicologia.

Outro elemento muito importante que eu descobri ao longo da minha jornada como professor-artista, e está sempre presente nos processos de ensino do teatro para crianças, trata-se da contação de histórias. A contação de histórias encanta e encoraja as crianças a se expressarem de maneira livre e autônoma; de início as crianças preferem repetir os argumentos presentes na história contada, para logo em seguida, contarem suas próprias descobertas cotidianas. Em cada processo teatral desenvolvido no âmbito escolar, seja durante os recontos da história ou na construção livre de cenas teatrais, o professor percebe o quanto o estímulo dado aos alunos torna-se perceptível na construção da autonomia e na forma como o conhecimento passa a ser expresso pela criança.

Portanto, cada aula se constitui como uma ação educativa transformadora, na qual se amplia o processo de ensino e aprendizagem ocorridos durante a realização de cada atividade, jogo ou brincadeira teatral ocorrida na escola. E ao longo do ano letivo, é notório o quanto cada criança já aprendeu sobre o teatro, a ponto de pontuar os elementos constitutivos deste, juntando teoria e prática, estabelecendo desse modo que, daquele processo é resultante uma aprendizagem significativa.

O ensino de teatro ganha um novo contexto dentro da esfera escolar e social, mostrando-se precioso e fundamental no processo educacional. O teatro enquanto linguagem possui um repertório repleto de possibilidades na aprendizagem escolar, aprendizagens essas, que possuem um caráter fundamental também para a vida. Para as crianças o desenvolvimento da linguagem teatral promove a criatividade, a imaginação e as manifestações lúdicas, gerando ricas experiências e estimulando cada vez mais o viés estético, sensível, humano e crítico. Segundo afirma Fischer (1981, p. 57), a arte pode elevar o homem de um estado de fragmentação a um estado de ser íntegro e total. A arte capacita o homem para compreender a realidade e o ajuda não só a suportá-la como a transformá-la, aumentando-lhe a determinação de torná-la mais humana e mais hospitaleira para a humanidade.

O teatro tem um aspecto pedagógico muito contundente, pois, abarca o conhecimento próprio de suas especificidades enquanto arte e promove um diálogo constante com aqueles que desenvolvem tal prática. Para Desgranges⁵⁵ (2011, p. 28), o primeiro aspecto pedagógico presente na experiência com a arte é a atitude do

⁵⁵ Flávio Augusto Desgranges de Carvalho é professor da graduação e da pós-graduação do Departamento de Artes Cênicas da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) desde 2015. Coordenador do iNerTE - Instável Núcleo de Estudos de Recepção Teatral, projeto que integra a Red Internacional de Escuelas de Espectadores (RIEE). Realizou estágio investigativo no Departamento de Sociologia do Teatro da Universidade Livre de Bruxelas, na Bélgica (1999/2000). Dirige a coleção "Teatro" e a coleção "Pedagogia do Teatro", ambas da Editora Hucitec.

contemplador, ou seja, o fator artístico solicita que o indivíduo formule interpretações próprias acerca das provocações estéticas feitas pelo autor, elaborando um ato que é também autoral.

O teatro realizado na escola tem como caráter essencial a participação da criança em todas as etapas do processo de aprendizagem da linguagem teatral que se busca promover, desde os jogos e brincadeiras propostos nas aulas e a motivação de cada um deles, até a escolha do texto a ser ensaiado pela turma, bem como os artifícios usados na montagem de cada espetáculo construído. O teatro é capaz de promover além de tudo o que foi dito, a alteridade.

No dicionário Aurélio (2010, p.36) a definição de alteridade se expressa como “caráter ou qualidade do que é outro”. Para nós, professores, pensar em alteridade na escola, em nossas salas de aula, é requerer constantemente o reconhecimento de que o outro é único, diferente dos demais, essencialmente diferente de você. A alteridade propõe um respeito ético ao outro como ser singular. Cada criança traz suas próprias histórias, dores e alegrias, modos de ser e estar diante dos demais. Por essa razão, cabe ao professor cuidar para que todas as crianças se sintam pertencentes ao universo escolar, sem que para isso seja necessário forçar sua participação abrupta nas atividades propostas, mas para que a criança se integre dia a dia, descobrindo-se parte do grupo e tenha assegurado o direito de aprender a seu tempo, dentro das suas possibilidades.

Para Betto⁵⁶ (2003) ao impormos algo para o outro, negando-lhe o direito de assumir suas próprias vontades e direitos individuais, estabelecendo à força aquilo que julgamos imprescindível em sua vida, estamos subjugando a alteridade. A relação somente é de alteridade quando ocorre de sujeito para sujeito. Quando essa se faz de sujeito para objeto, deixou de ser alteridade. Quando nos colocamos acima do outro, menosprezando sua vontade, estamos tornando o outro no objeto, de modo que nós passamos a manipulá-lo ao nosso bel-prazer. Para corroborar com a ideia acerca da alteridade Betto (2003) nos dá o seguinte exemplo:

A questão da alteridade é séria. Não temos mais alteridade com a natureza[...] a nossa relação com a natureza é de sujeito para objeto. Só temos relação de sujeito a sujeito, como o índio tem, até os cinco anos de idade. Veja o exemplo de uma criança lidando com um cachorro bravo. Ela monta nele como se fosse um cavalo, enfia a mão na boca do animal sem risco, porque ele percebe que a relação é de alteridade. É de sujeito para sujeito. [...] o outro é tão sagrado e dotado de dignidade e direitos quanto eu (BETTO, 2003, p. 166 / 167).

⁵⁶ Carlos Alberto Libânio Christo, ou Frei Betto, é um frade dominicano, jornalista graduado e escritor brasileiro.

Perceber o outro como um ser único, com suas próprias vontades e convicções faz com que nós passemos a vê-lo dentro dos padrões de humanidade com os quais desejamos ser reconhecidos socialmente. É necessário compreender que outro tem tantos direitos quanto eu e, não seria justo querer impor minhas vontades sobre ele. O imprescindível é dialogar e oferecer aquilo que eu acredito ser justo e bom para ambos, independente das aceitações. Ele é detentor da mesma humanidade que me constitui – por isso carrega a essência do sagrado em si. Para Emmanuel Lévinas⁵⁷, filósofo francês, a ideia de alteridade é definida por meio da compreensão que dimensiona "uma relação com uma alteridade total, irreduzível à interioridade e que, no entanto, não violenta a interioridade; uma receptividade sem passividade, uma relação entre libertos" (LÉVINAS, 1980, p. 189).

Eu compreendo a alteridade como a expressão máxima do respeito pelo outro, por pressupor que esse outro poderia ser eu mesmo e, por compreender que, cada indivíduo tem suas experiências individuais. São nossas experiências que determinam nosso modo de ser e estar no mundo, agindo sobre nós e determinando muitas vezes, a maneira como nos relacionamos com os demais. Toda experiência humana deixa marcas – marcas que trazem vestígios de alegrias, dores, contentamento e traumas; marcas que, em geral, determinam como se dá o nosso processo interpessoal e intrapessoal. Ao me colocar, hipoteticamente no lugar do outro, vivenciando a empatia, eu tento compreender o lugar que ele ocupa, a fim de compreender o que o leva a demonstrar certos comportamentos ou a ter determinadas atitudes e mesmo a praticar certas ações. Numa perspectiva mais filosófica, eu diria que, a alteridade é a própria expressão da liberdade.

O conhecimento artístico e as representações teatrais nos possibilitam uma compreensão muito apurada sobre o outro que existe diante de nós, e isso abre um diálogo, uma possibilidade de interação, um reconhecimento de que existimos em coletividade. Ao reconhecermos a alteridade como um elemento fundamental nas relações diárias, compreendemos que ela nos faz agir com empatia, ou nos desperta e desenvolve a empatia.

Já na escola, enquanto assumimos o lugar de professores, lugar do ser, a alteridade nos faz observar cuidadosamente cada uma daquelas crianças com as quais lidamos diariamente e nos impõe um olhar atencioso, amoroso e responsável. A alteridade nos conduz à construção de uma educação que priorize a autonomia, o protagonismo e a liberdade do pensamento. Aliás, educar é libertar.

⁵⁷ Emmanuel Levinas (Kaunas, 30 de dezembro de 1905 - 12 de janeiro de 1995). — Paris, 25 de dezembro de 1995) foi um filósofo francês nascido em uma família judaica na Lituânia. Bastante influenciado pela fenomenologia de Edmund Husserl, de quem foi tradutor, assim como pelas obras de Martin Heidegger, Franz Rosenzweig e Monsieur Chouchani.

Foi pensando na harmonia do grupo e na importância da coletividade no fazer artístico que eu decidi realizar em todas as aulas, as rodas de conversas. Nessas rodas, ao final de cada aula, cada criança tinha a oportunidade de se expressar, falando sobre suas sensações e emoções ao realizar a aula do dia. Durante essas rodas, as crianças podiam falar sobre as atitudes que não gostavam por parte dos outros e assim, mediando conflitos, eu falava sobre a importância de reconhecer o outro como alguém que tem suas próprias vontades e limites. Os diálogos foram momentos de muito aprendizado para a turma. Por meio desses momentos de diálogo e reflexão, eles próprios diziam, tornaram-se muito mais próximos e amigos.

Educar é possibilitar experiências significativas e transformadoras na vida de uma pessoa. Dewey (2010) nos inquieta ao dizer que, “a arte é uma variedade da experiência, e não uma entidade em si (...) a experiência é uma questão da interação do produto com o eu” (Dewey, 2010, p. 558). É compreensível que, cada indivíduo desenvolva uma experiência muito peculiar diante de suas vivências artísticas na escola, mas, ainda que os processos artísticos sejam compreendidos de maneiras diferentes, notadamente essas experiências são em geral muito proveitosas e cheias de aprendizado. Por isso, mais que falar de experiências é preciso promovê-las.

Para uma criança o ato de conhecer, contextualizar e experienciar o fazer artístico a torna capaz de conceber esteticamente o valor dessa arte, já que o olhar estético surge do sensível de cada pessoa sobre o objeto artístico existente diante de si. Por essa razão, ao vivenciar uma experiência ofertada pelo teatro, é possível que uma criança compreenda também o quanto seu olhar foi afetado por essa expressão artística, e, captando desse modo as transformações que ressignificam seu olhar, notar suas novas percepções sobre si, sobre o outro e sobre o mundo.

Ao abarcar o conhecer, contextualizar e experienciar, eu não poderia deixar de citar Ana Mãe Barbosa (2010), uma vez que, nos documentos que orientam o ensino de Arte são indicados os estudos e a abordagem triangular desenvolvidos por essa autora e arte-educadora brasileira. A abordagem triangular é uma abordagem dialógica. A abordagem dialógica interconecta três eixos principais: fazer, contextualizar e ler a arte, sem hierarquia entre os eixos. Para Barbosa (p.10) “(...) refere-se à uma abordagem eclética. Requer transformações enfatizando o contexto”.

Dewey (2010, p. 125-127), estabelece que, “o estético (...) é o desenvolvimento esclarecido e intensificado de traços que pertencem à toda experiência normalmente completa (...) estético refere-se à experiência como apreciação, percepção e deleite”. Os

objetos do conhecimento e os estudos das áreas artísticas, a exemplo, o teatro, exigem a tomada de consciência do sujeito que pretende alcançar novos saberes para a obtenção de aprendizados reais e significativos.

Por estar consciente do seu papel, considero essa consciência na compreensão das responsabilidades individuais e coletivas e no autoconhecimento, um professor-artista busca reconhecer todo o potencial pedagógico e a representatividade artística que possui no âmbito escolar, uma vez que, sua atuação visa a formação educativa por meio das experiências artísticas na escola, assumindo dessa maneira uma tarefa muito significativa. O trabalho docente consiste na formação de outros e, assume-se desse modo a responsabilidade de ensinar aquilo que o outro poderá também ensinar no futuro. Ensinar, além de ser uma troca constante de experiências, é também um momento de mediação, orientação e/ou capacitação de alguém. Em Rossini⁵⁸ (2008) encontramos,

Para educarmos um ser humano, convém saber o que queremos que ele se torne. É necessário indagar para que vivem os homens, ou seja, qual é a finalidade da vida e como ela deve ser. Nós, pais e educadores, devemos estar atentos às mudanças sociais questionando sobre a natureza do mundo e os limites fixados “para o quê” e “para que” saber e fazer (ROSSINI, 2008, p. 8).

Para o professor-artista o foco de sua atuação vai além da realização do teatro no âmbito escolar e, ultrapassando os muros e grades desse espaço, pressupõe-se que as crianças envolvidas nesse processo formativo terão um novo olhar sobre o teatro após a prática dessa modalidade na escola. Acredita-se que por vivenciarem a experiência estruturada nessa linguagem, as crianças passarão a vivenciá-la cotidianamente até a vida adulta. Para melhor compreensão desse professor que atua de forma artística e pedagogicamente é preciso compreender como se define um professor-artista. Assim, temos segundo Marques⁵⁹ (1999), ao falar sobre a figura do artista-docente, tal definição desse professor:

O artista-docente é aquele que, não abandonando suas possibilidades de criar, interpretar, dirigir, tem também como função e busca explícita a educação em seu sentido mais amplo. Ou seja, abre-se a possibilidade de que processos de criação artística possam ser revistos e repensados como processos explicitamente educacionais (MARQUES, 1999, p. 112).

⁵⁸ Maria Augusta Sanches Rossini é pedagoga, especialista em administração escolar em Ensino Fundamental e Ensino Médio, pós-graduada em Administração, Supervisão e Orientação Educacional.

⁵⁹ Isabel A. Marques é pioneira no Brasil na sistematização e pesquisa na área de ensino de dança, com um vasto trabalho que interliga pesquisa, ensino e produção artística no Brasil e no exterior. Começou a estudar balé aos sete anos, no Estúdio de Ballet Cisne Negro, em São Paulo. Aos 15, ganhou uma bolsa de estudos e foi ao Canadá, onde estudou em um colégio internacional e teve contato com vários tipos de dança.

Segundo a autora, os processos ocorridos dentro da escola devem ser encarados para além da ideia de processos artísticos, mas, muito mais como processos educativos. Um artista que decide ensinar sua arte, munido da formação adequada compreende que o ambiente escolar solicita em primeiro plano o viés pedagógico, ainda que a linguagem artística seja o produto a ser ensinado. Marques (1999) acrescenta que:

O artista-docente passa a ser a fonte do conhecimento em/através da arte e não somente uma ponte entre o aluno e o mundo da arte. Em cena, ele tem a possibilidade de criar e recriar e, principalmente, de propor – desta vez não somente como um trabalho artístico eventualmente educacional, mas um trabalho artístico-educativo (MARQUES, 1999, p. 113).

É notável como o trabalho de um professor-artista é potente no âmbito escolar e, isso se deve ao fato de este estar atuante em uma linguagem que é por si vivenciada dentro e fora da escola. Linguagem essa, na qual se aflora o seu desejo maior de exercitar todo o seu interior sensível e para a qual se presta sua sensibilidade criativa e criadora.

O fazer artístico, seja com o teatro ou outra linguagem das artes, precisa se conectar cada vez mais com o ensino propiciado pelas escolas e, de tal modo, possibilitar uma conexão cada vez maior entre o fazer artístico, os conhecimentos históricos e a experiência prática. Um professor-artista não deixa de ser professor quando está fora da sala de aula e não abandona o artista que é quando está desenvolvendo suas atividades docentes na escola. Foram essas ideias que orientaram minha prática nas duas montagens investigadas nessa pesquisa.

De tal modo, continuo acreditando nesse caminho na atualidade. Quando vejo meus alunos no palco, atuantes e felizes, assim como noto a alegria de seus pais e familiares na plateia, sinto-me profundamente realizado, de modo que é como se eu mesmo estivesse naquele palco atuando. O artista que habita na figura do professor que sou contempla todos os acontecimentos desse espetáculo, com a magia e o encantamento presentes no sucesso de cada criança. E por sua vez, cada criança que passa por sua sala de aula, além de levar para vida um pouco da essência criadora que o teatro é capaz de possibilitar, mostra para esse professor-artista, ainda que de forma subjetiva, o quão se desenvolveu esteticamente na relação dialógica com o mundo e com suas próprias questões internas.

3. PEDAGOGIAS DO TEATRO APLICADAS NAS MONTAGENS

As aulas de teatro ofertadas aos meus alunos foram construídas gradualmente, de modo planejado e em constante diálogo com metodologias voltadas ao ensino da linguagem teatral. A intenção sempre foi promover aprendizagens significativas para as crianças, de modo que elas compreendessem que o teatro não é uma arte exclusivamente centrada no divertimento, como um mero passatempo, mas uma arte que ensina valores, que promove trocas de saberes e que estimula o olhar estético, o autoconhecimento e o desenvolvimento da expressão e comunicação. É claro, sem menosprezar as manifestações lúdicas e prazerosas que essa arte é capaz de proporcionar.

O intuito de cada aula sempre esteve alinhado ao desejo de auxiliar as crianças no desenvolvimento do olhar crítico, possibilitando novas compreensões acerca de si, do outro e do mundo. Os jogos e brincadeiras realizados na sala de aula buscavam estimular a cooperação mútua, a aquisição de novas experiências, maior liberdade de expressão e também a alegria que o brincar possibilita. Porém, sem distanciar-se das possibilidades reais de aprendizagens e saberes significativos que a arte teatral é capaz de ofertar enquanto propositos essencial da arte como experiência.

Segundo Koudela⁶⁰ (2006, p.78) “[...] o teatro enquanto proposta de educação, trabalha com o potencial que todas as pessoas possuem, transformando esse recurso natural em um processo consciente”. Em uma leitura de Luckesi (1992) percebi que sua fala complementa a ideia de Koudela, quando diz que: “a reflexão filosófica sobre a educação é que dá o tom à pedagogia, garantindo-lhe a compreensão dos valores que, hoje, direcionam a prática educacional e dos valores que deverão orientá-la para o futuro” (p.33).

É justamente por compreender o ensino do teatro na escola como uma atividade educativa, acreditando na excelência dessa prática enquanto componente curricular, e pensando nessa arte com seus fundamentos pedagógicos que, necessariamente precisamos aglutinar os elementos pedagógicos no cerne das nossas propostas de ensino da linguagem teatral no âmbito escolar. Ainda em Luckesi (1992), ao definir pedagogia, encontramos:

Uma pedagogia inclui mais elementos que os puros pressupostos filosóficos da educação, tais como os processos socioculturais, a concepção psicológica do educando, a forma de organização do processo educacional, etc.; porém, esses elementos compõem uma Pedagogia à medida que estão aglutinados e articulados a partir de um pressuposto, de um direcionamento filosófico (LUCKESI, 1992, p.33).

⁶⁰ Ingrid Koudela ou Ingrid Dormien Koudela, filha de Geraldo Dormien e Marianne Dormien, é escritora, tradutora, encenadora e professora universitária brasileira, uma das figuras centrais no estudo da pedagogia e didática do teatro.

Portanto, para melhor conceber o ensino do teatro nas escolas, é necessário que os professores busquem alinhar os fundamentos que encaminham o ensino dessa linguagem com as proposições filosóficas existentes, em sentido expresso e pedagógico, da arte teatral. Para nós, professores de teatro, as pressuposições do ensino do teatro na escola dialogam necessariamente com os jogos teatrais propostos por Viola Spolin⁶¹ e com a estruturação pedagógica do teatro, enquanto prática escolar, elaborada por Olga Garcia Reverbel. A saber, as nossas escolhas estão diretamente ligadas ao sucesso ou fracasso de nossas práticas educativas, estando alinhadas ou alienadas em relação às proposições filosóficas da educação. Para Libâneo⁶² (1985) sobre as implicações ético/políticas de nossas escolhas:

A prática educativa emancipatória requer, efetivamente, do educador, uma tomada de posição pela missão histórica consciente e conseqüente da humanidade, de destruir as relações de classe que sustentam a alienação e privam o homem de seu pleno desenvolvimento humano. Mas prática educativa é antes de tudo, profissional (Libâneo, 1985, p.81).

Quando as nossas práticas pedagógicas são investigadas, analisadas e refletidas, inegavelmente nos deparamos com os pressupostos metodológicos e pedagógicos que sustentam as nossas práticas de ensino, explicitando os meios e os caminhos utilizados no processo de ensino teatral na escola. É preciso tornar os processos os mais explícitos possíveis, para que o fazer pedagógico construído seja consciente, de modo que, possamos optar pela melhor forma da pedagogia teatral para a nossa prática educacional no ensino da linguagem teatral. Para Reverbel (1978) o verdadeiro papel do teatro na educação tem por finalidade,

Contribuir para o desenvolvimento emocional, intelectual e moral da criança, correspondendo fielmente aos seus anseios e desejos, respeitando-lhe as etapas do pensamento que evolui do concreto ao formal, para dar-lhe uma visão do mundo a partir da marcha gradativa de suas próprias experiências e descobertas (REVERBEL, 1978, p. 155).

Verifica-se, portanto, que a pedagogia do teatro é uma matéria que assume expressivo papel no desenvolvimento fundamental das nossas práticas educativas na escola,

⁶¹ Viola Spolin nasceu em Chicago em 7 de novembro de 1906. Autora e diretora de teatro, é considerada por muitos como a avó norte-americana do teatro improvisacional. Spolin desenvolveu o método conhecido como jogos teatrais inspirada, entre outros, por Neva Boyd, importante educadora de Chicago, que desenvolveu seu trabalho a partir dos jogos recreativos praticados com as levas de imigrantes que chegaram, durante a grande depressão. De certa forma Viola sistematiza a prática teatral a partir de princípios teatrais defendidos e praticados por Brecht e Stanislavsky, conforme explica Ingrid Koudela, introdutora e principal propagandista do sistema de jogos teatrais no Brasil. Viola Spolin morreu em 22 de novembro de 1994 em Los Angeles, e em seu livro *Improvisation for Theater, Teorias e Fundamentos*, p.3, deixa a seguinte sentença: “Qualquer um pode atuar, qualquer um pode improvisar, qualquer um pode adquirir as habilidades e competências para ser o senhor dos palcos”.

⁶² José Carlos Libâneo (Angatuba, estado de São Paulo, 1945). É um intelectual, educador e escritor brasileiro, residente em Goiânia-Go.

de modo que, para a efetividade do teatro enquanto componente curricular é preciso que o professor reflita constantemente suas práticas, em benefício do aperfeiçoamento da prática pedagógica e das aprendizagens significativas da criança.

3.1 SOBRE CONTADORES DE HISTÓRIAS

É com grande alegria que trago à baila a figura do contador de histórias; esse ser que mantém acesa a chama da esperança, enchendo de magia e encantamento a nossa imaginação. Ao narrar as mais belas histórias de seu conhecimento, o contador de histórias nos faz sonhar com um mundo de infinitas possibilidades. Ele é o responsável por nos mostrar que ainda há muito a conhecer sobre o mundo, sobre a vida e acerca do humano que reside em nós. “Nas performances da oralidade, o gesto não é apenas uma representação mimética de um aspecto simbólico, veiculado pela performance, mas institui e instaura a própria performance” (MARTINS⁶³, 2003, p.70 Apud CAFÉ⁶⁴, 2016, p. 316). A cada história contada é um universo inteiro que se apresenta diante de nós e, de tal modo, a existência ganha novo sentido, abrindo-se em mil leques de possibilidades, nos fazendo alcançar maior amplitude no universo e nos fazendo aprofundar no conhecimento de nós mesmos.

Para Busatto, ao definir a contação de histórias na busca por significação em sua construção dialógica com o público, a autora explica que,

A contação de histórias é uma via de mão tripla conduzida pelas intenções. O que o conto quer dizer; o que o contador quer dizer narrando o conto; o que o ouvinte quer dizer a si mesmo ao ouvir o conto. Narrado, narrador e ouvinte: três momentos de um mesmo jogo de encantamento e prazer (2006, p.76).

O contador de histórias consegue sobremaneira seduzir os pensamentos do ouvinte, de modo a aguçar sua imaginação, enquanto isso acontece, vai promovendo significados e sensações muito particulares para cada pessoa envolvida nessa troca experiencial. Nesse

⁶³ Leda Maria Martins nasceu no Rio de Janeiro e vive em Belo Horizonte. É poeta, ensaísta, dramaturga, professora. É doutora em Letras/Literatura Comparada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), mestre em Artes pela Indiana University e formada em Letras pela UFMG.

⁶⁴ Ângela Barcelos Café é contadora de histórias e arte-educadora. Graduada em Educação Física pela ESEFEGO; especialista em Metodologia do Ensino Superior, pela UFG; Mestre em Estudos do Lazer pela Unicamp; Doutora em Artes pelo IDA - UnB em 2015; foi professora na educação infantil, no ensino médio e fundamental por mais de 15 anos; atuou como docente no curso de licenciatura em Artes Cênicas da UFG de 2002 à 2015; pesquisadora na área de cultura popular, contadores de histórias, jogos, brinquedos e brincadeiras; atuação e formação do ator contador de histórias na contemporaneidade.

contexto, nossas expectativas e nossas emoções vão se firmando em aspectos significativos, estes concebidos como correspondências de imagens físicas e mentais.

As histórias que ouvimos afiguram-se em nossa mente como fatos reais, ocorridos em algum lugar do universo. Ao ouvir uma história, a criança não faz a distinção se ela é verdadeira ou inventada, apenas vibra com os acontecimentos narrados, enquanto espera com ansiedade para descobrir como será o desfecho. Em “A arte de contar histórias”, livro de 1952, escrito por Otília de Oliveira Chaves, sobre o papel das histórias como elementos educativos, citado por Malba Tahan⁶⁵ (1964), está impresso:

A história grava-se, indelevelmente, em nossas mentes e seus ensinamentos passam ao patrimônio moral de nossa vida. Ao depararmos com situações idênticas, somos levados a agir de acordo com a experiência que, inconscientemente, já vivemos na história. Por isso, em nossos dias, pais e professores bem orientados e inteligentes empregam a história como meio eficaz de corrigir faltas, *ensinar bons costumes, inspirar atitudes nobres e justas*, enfim. Recorrem ao conto como o mais fácil, o mais racional e o mais eficaz processo de formar caracteres em relação direta à formação do caráter humano. E a experiência tem provado de sobejo, o acerto do caminho seguido (*grifos meus*, p.16).

Cabe ressaltar que, por ter sido escrito em meados do século passado, o texto acima traz alguns “ensinamentos” ditos possíveis de se promover por meio da contação de histórias, tais como: ensinar bons costumes, inspirar atitudes nobres e justas. Sabemos que os bons costumes fazem parte de um conjunto de valores que ao indivíduo são repassados pelas instituições nas quais esse se relaciona; tanto se aprende em casa, na escola, na igreja, nas brincadeiras com os amigos, etc. As histórias, na verdade, apresentam situações fictícias que promovem situações que poderiam fazer parte da vida da criança e mostram como essas poderiam ser resolvidas e quais valores circundam a vida dos personagens da mesma.

Caso a criança se identifique com a personagem da história, absorvendo princípios e valores para sua vida, se inspirando e aspirando ser como tal, assim como é feito na leitura e compreensão das histórias bíblicas, a história terá alcançado outra dimensão, além do divertimento, da fantasia e da imaginação na vida da mesma. As histórias se consagram como uma importante abordagem na contribuição para o desenvolvimento da linguagem, do raciocínio e fundamentalmente da imaginação. Nas aulas de teatro oferecidas na escola, desde o início de minha atividade docente, eu tenho utilizado primeiramente a contação de histórias, como o meio mais profícuo para subsidiar a teatralização infantil. O conto e o reconto realizado nas aulas têm auxiliado as crianças no desenvolvimento das primeiras

⁶⁵ Júlio César de Mello e Souza, mais conhecido como Malba Tahan, foi um professor, educador, pedagogo, conferencista, matemático e escritor do modernismo brasileiro, e, através de seus romances infanto-juvenis, foi um dos maiores divulgadores da matemática do Brasil.

noções sobre o teatro, na ideia de que toda história pode ser dramatizada, não somente narrada.

Nessa troca efetiva, na contação de histórias, entre aquele que conta e seus ouvintes, há uma projeção de vontades específicas; numa busca por emoções, reflexões e sonhos. Contar e ouvir histórias se assemelha demasiadamente como o teatro, uma vez que o teatro também se constitui da ideia de contar algo para alguém. Porém, ao contrário da contação de histórias, o teatro dá vida aos personagens e estes falam por sí; enquanto na contação de histórias, os personagens mantêm-se no campo da descrição realizada por alguém que subsidia a existência desse ou daquele personagem e/ou elemento da narrativa.

O trabalho com a contação de histórias é a base do meu trabalho com as crianças no tangente ao ensino do teatro. Desde que iniciei minha vida docente, há quase uma década, tive como primeira atividade metodológica a contação de histórias. A teatralização infantil, por meio da contação de histórias, é um recurso didático que possibilita o desenvolvimento da imaginação, auxilia na compreensão e interpretação dos fatos narrados, aprimora a argumentação da criança e estimula a formação de um pensamento autônomo, crítico e criativo. As histórias têm a capacidade de orientar ações, ensinar valores essenciais, a exemplo: respeito e tolerância, além de encantar e aproximar as pessoas. Pensar nas histórias como uma prática de aprendizagem e sensibilização é compreender que o lúdico pode atenuar angústias e abraçar o interno de cada criança.

A contação de histórias pode enriquecer situações do universo real da criança, ampliando os quadros mentais com que trabalhará o indivíduo e para estimular as equilíbrazões organizacionais.(Cunha⁶⁶, 2006) Os recontos elaborados após a contação de histórias, por exemplo, abrem espaços dialógicos muito importantes para que se estabeleça a escuta sensível, proporcionando espaços de acolhimento para o desenvolvimento integral da criança, uma vez que, nesses processos em que o diálogo se estabelece como fundamental, o professor consegue observar com maior atenção os níveis de desenvolvimento da aprendizagem de cada criança, criando desse modo as condições favoráveis para a construção de experiências concretas e reais. É por meio do diálogo, que segundo afirma Freire (2011, p.22), que se fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana; ele é relacional e, nele ninguém tem iniciativa absoluta. Os

⁶⁶ Formada em Letras Neolatinas, com mestrado e doutorado em Letras pela UFMG, Maria Antonieta Antunes Cunha nasceu em 1939 e dedicou sua vida ao ensino e à literatura. Lecionou Língua Portuguesa no chamado “Curso de Formação” de Professores do Instituto de Educação de Minas Gerais, de 1964 a 1970, quando passou a exercer o cargo de vice-diretora da Instituição, até 1973. Também deu aulas nos cursos de graduação e de pós-graduação da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) até 1986.

dialogantes “admiram” um mesmo mundo; afastam-se dele e com ele coincidem; nele põem-se e opõem-se.

É bom reiterarmos que, a aprendizagem constitui um processo contínuo de adaptação, portanto, para a criança, assim como para o adulto, esse aperfeiçoamento nas suas aprendizagens ocorre por meio de diálogos constantes, em um movimento constitutivo da consciência. Dialogar significa estar diante de outras ideias possíveis, numa troca contínua que nos é possibilitada devido às trocas existentes no convívio social.

Antes mesmo de ser professor de teatro, eu já contava histórias. Foram as histórias que me inspiraram a fazer teatro. Foi ouvindo minha mãe e meu padrasto contando histórias reais e inventadas, com a ênfase que dava um ar de encantamento e magia, que eu tomei gosto por inventar e contar histórias. Depois, passei a ouvir histórias no rádio, histórias que mais se pareciam ensinamentos morais, mas que também me encantavam em profundidade. As histórias sempre me fizeram sorrir, chorar, refletir, encantar e sonhar com dias melhores. Sempre que a vida se mostrava dura demais, eu inventava histórias que me projetavam para lugares distantes, lugares esses em que a felicidade era uma presença constante. Conceituando o que tenho dito aqui, Busatto⁶⁷ (2006, p. 12) nos incute que, “a contação de histórias como um instrumento capaz de servir de ponte para ligar diferentes dimensões e conspirar para a recuperação dos significados que tornam as pessoas mais humanas, integras, solidárias, tolerantes, dotadas de compaixão e capazes de “estar com”.

Complementado o pensamento de Busatto, temos em Café (2020, p. 44) a seguinte cooperação, “a contação de histórias pode ser considerada um ato político e, conseqüentemente, educativo, por ser capaz de transformar, quando consegue fazer-se presente, alcançando os ouvintes, tornando-se um ato solidário”.

A contação de histórias é uma das metodologias de ensino que possibilitam o ensino do teatro para crianças, uma vez que, desde a mais tenra idade as crianças escutam histórias; histórias contadas pelos pais e avós, histórias contadas nos primeiros anos escolares, histórias que se constituem como um dos elementos formadores da identidade de cada pessoa. O papel dos contadores de histórias é fundamental, pois, entre o sonho e a realidade é preciso que aja uma ponte. Os contadores de histórias assumem desse modo a ligação simbólica entre a dureza da vida e o almejado paraíso dos sonhos.

A contação de histórias e o teatro são duas artes complementares: na primeira delas, alguém nos conta um fato (real ou inventado) trazendo todos os elementos possíveis para

⁶⁷ Cléo Busatto é uma artista da palavra. Autora de mais de 40 obras entre ficção, não ficção, infantojuvenis e mídias digitais, que venderam em torno de 415 mil exemplares.

descrever os acontecimentos de uma situação ocorrida; já na segunda, um ator entra em cena incorporando o personagem que vivencia os fatos do enredo da história e, ao invés de descrever, nos mostra por meio das ações físicas, que tornam-se ativas e o mais verossímeis possíveis, como se deu tal acontecimento no enredo da história.

Cada uma dessas artes possui suas próprias características, mas, ambas nos fazem imaginar, despertar a consciência e o desejo por transpor os limites entre o real e o imaginário, construindo pontes que dão ao indivíduo o acesso ao todo das multiplicidades que existem no mundo. Para Fischer (1981), ao falar da arte como matéria fundamental para o desenvolvimento humano, ele nos diz que,

A arte é o meio indispensável para essa união do indivíduo com o todo; reflete a infinita capacidade humana para a associação, para a circulação de experiências e ideias. Essa definição da arte como o meio de tornar-se um com o todo da realidade, como o caminho do indivíduo para a plenitude (1981, p. 13).

Para as minhas aulas de teatro a contação de histórias sempre foi um divisor de águas, pois, foi e é por meio desse recurso extremamente pedagógico que apresento o teatro às crianças. Na contação de histórias apresento o enredo, o tempo dos acontecimentos, o lugar, os personagens, o conflito vivido por esses personagens, e o desenrolar dos fatos. O meu projeto pedagógico de ensino do teatro na escola chama-se “Projetando valores por meio do teatro” e corrobora-se a ele o desenvolvimento da teatralização infantil por meio da contação de histórias.

Todas as peças teatrais montadas no âmbito escolar, desde o meu ingresso como professor da educação de crianças iniciou-se pela contação de histórias. Em geral, as peças foram escritas ou adaptadas por mim, incluindo valores considerados essenciais de serem debatidos na educação escolar, a exemplo: respeito, honestidade, empatia, senso de justiça, solidariedade, educação, respeito às diferenças, etc. Antes de apresentar o texto nos moldes do teatro, com a divisão das falas e cenas, eu procuro contar a história para as crianças, com o intuito de fazê-las conhecer a história, promovendo assim a identificação e reconhecimento da mesma.

Por essa razão, para mim é fundamental ressaltar a importância da contação de histórias e dos contadores de histórias para a educação e para o desenvolvimento da arte teatral, uma vez que essa prática estimula a criatividade, aflora a imaginação, encoraja a tomada de decisões (quando a criança se coloca no lugar de algum personagem e pensa por si mesma na resolução do conflito apresentado), além de fazer desabrochar diversos sentimentos e sentidos reais, subjetivos e intelectuais na psique da criança. O mundo se abriu de tal maneira para mim quando eu passei a ouvir histórias que, de repente, quando eu

me sentia triste, com o dedo na areia eu desenhava o mundo da forma como eu o imaginava. Era como se finalmente o poder estivesse em minhas mãos e, dali por diante, eu entendi que cabia a mim o arremate final.

3.2 SOBRE JOGOS TEATRAIS

Apropriar-se de técnicas e metodologias anteriormente praticadas e, com relevante sucesso no âmbito do desenvolvimento da linguagem teatral é, inegavelmente, uma estratégia muito significativa quando pensamos no viés educativo e pedagógico dessa linguagem. Portanto, falar dos jogos teatrais no contexto das aulas oferecidas aos meus alunos e, em como esses jogos foram fundamentais para o desenvolvimento dos processos teatrais realizados torna-se essencial. A influência desses jogos no desenvolvimento das aulas de teatro foi extremamente importante, uma vez que, como diz Spolin (2001) “mais que uma atividade lúdica, o jogo constitui-se como o cerne da manifestação da inteligência no ser humano”.

No ensino de teatro o jogo assume um papel muito importante enquanto elemento primordial à atividade teatral. De acordo com o dicionário Pavis (2008), temos o jogo conceituado da seguinte maneira:

Jogo – em francês, a palavra tem inúmeras acepções. Em teatro, ela pode ser aplicada à Arte do ator (o que se traduzem português por atuação, interpretação), à própria atividade teatral, a certas práticas educacionais coletivas (jogo dramático) e até mesmo como denominação de um tipo de peça medieval (PAVIS, 2008, p. 219)

Que o jogo é a base constitutiva do teatro não há dúvidas para nós, professores de teatro, pois, a linguagem teatral somente pode ser concebida quando a criança, ou o participante do processo teatral dá abertura para que os pressupostos desse jogo sejam levados a efeito. Huizinga⁶⁸ (1971) define o jogo como:

Uma atividade livre, conscientemente tomada como não séria e exterior a vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro dos limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredos e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes (1971, p. 16).

⁶⁸ Johan Huizinga, historiador e linguista holandês, conhecido por seus trabalhos nas áreas da história cultural, da teoria da história e da crítica da cultura. O primeiro estudo sobre a ludicidade humana.

As características fundamentais que definem o jogo como jogo são as seguintes: presença da manifestação lúdica, presença de regras, limites de tempo e espaço, livre escolha, desinteresse pelo resultado e caráter improdutivo (CAFÉ, 2018). O jogo é a mola propulsora de uma série de descobertas que as crianças farão ao longo de sua permanência com o grupo e poderá alcançar muitas experiências ao explorar com seus colegas as possibilidades de aprendizagens que o jogo oferece.

Eu descobri os jogos teatrais ao iniciar o curso de teatro no ano de 2010. Antes do ingresso na Faculdade de Artes, eu desconhecia essa modalidade educativa com base em jogos específicos. Nos tempos em que eu fazia teatro na escola, por não ter aulas de teatro especificamente, os processos que envolviam o teatro eram intuitivos e o que podia se configurar como jogo era nomeado de brincadeira. Já na Faculdade, ainda me lembro da primeira aula de teatro com a professora Sílvia Paes, na disciplina OBAT – Oficina Básica de Teatro, em 2010; na ocasião a professora informou que faríamos um jogo teatral com base nos jogos do Teatro do Oprimido, de Augusto Boal. Daquele dia por diante, eu compreendi que a dinâmica educativa do teatro tinha nos jogos teatrais a sua substância essencial.

Nos dois primeiros anos do curso de teatro foi possível experimentar as diversas possibilidades da cena, vivenciando e elaborando dramatizações e experimentações por meio da realização dos jogos teatrais; nos anos seguintes as disciplinas teóricas passaram a ocupar a grade dos componentes curriculares, uma vez que para o curso de Artes Cênicas (teatro) na licenciatura o foco era a didática e não o desenvolvimento prático da linguagem. Porém, naquelas aulas práticas, com a realização de jogos teatrais eu pude aprofundar minhas vivências na arte teatral e, essas vivências me fizeram compreender que há toda uma sistematização organizando tais jogos.

Do ano de 2012 a 2013, eu não tive muitas aulas práticas na faculdade, mas já havia compreendido que seria necessário conhecer mais sobre os jogos teatrais para conceber minha prática educativa em sala de aula, já que almejava ensinar teatro para crianças. Nos meus tempos de faculdade eu ouvi falar muito de Augusto Boal, de Stanislavski, Brecht, Ionesco, mas não me recordo de ter ouvido ninguém falar de Olga Reverbel⁶⁹. Sobre Viola Spolin, uma professora falou resumidamente numa aula que ocorria aos sábados, mas

⁶⁹ Olga Reverbel (São Borja, 1917 - Santa Maria, 1 de dezembro de 2008) foi uma teórica, autora e professora brasileira que dedicou sua vida ao estudo e às práticas da relação entre Teatro e Educação. É considerada pioneira neste campo, tendo publicado extensa bibliografia a respeito. Tornou-se professora aos 17 anos, após concluir o magistério. Três anos depois, passou a lecionar a disciplina "teatro e educação" para docentes.

apresentou-nos a autora de Improvisação para o Teatro dando-nos autonomia ou não para buscarmos mais informações. Mas, ainda que nada eu tenha escutado sobre Olga Reverbel, nem mesmo experimentado na prática os pressupostos dos jogos sistematizados por ela foram de dois livros dela, *Teatro na Sala de Aula* (1978) e *Jogos Teatrais na Escola* (2009) que eu extraí as primeiras ideias para planejar as minhas aulas de teatro durante a realização do Estágio Supervisionado.

Olga Reverbel foi e é um nome muito importante em minha trajetória docente, uma vez que, seus escritos tornaram-se minha principal leitura para a elaboração dos planejamentos de minhas aulas. Seus estudos e práticas das relações entre teatro e educação no Brasil são fundamentais para os professores de teatro e para a compreensão da importância da pedagogia do teatro. Compreender a organização dos conjuntos de atividades defendidos por Olga Garcia Reverbel (2009) foi muito importante para o meu fazer artístico-pedagógico na educação infantil, de modo que, conhecer tais parâmetros me fez atentar sobre minhas práticas nas salas de aula de teatro, buscando potencializar o desenvolvimento de tais habilidades com os meus alunos.

Olga Reverbel foi responsável em 1956, pela criação de um programa de formação de professores para a escola primária, o Laboratório de Teatro e Didática, no Instituto de Educação General Flores da Cunha, em Porto Alegre. O programa baseava-se na preocupação com a prática teatral, fundamentando-se na convicção de que o teatro na escola deve partir da ação espontânea da criança. Em seus livros (1978; 2009) é possível perceber o rigor na elaboração dos jogos, numa espécie de sequência didática que oferece os subsídios necessários para que a prática dessa atividade seja levada a efeito. Quando configuradas nos objetivos que as ações educativas suscitam, os jogos teatrais assumem um importante papel no desenvolvimento da linguagem teatral, gerando contribuições efetivas ao processo de ensino e aprendizagem dessa linguagem com suas respectivas reverberações.

Olga Reverbel (1978) realizou um profícuo trabalho sobre o ensino de teatro em Porto Alegre-RS e, ainda hoje, quando seus livros são consultados e podem auxiliar de forma muito positiva professores e arte-educadores em seu cotidiano de sala de aula. Realizou uma pesquisa sobre o ensino do teatro junto ao teatro Tablado, de Maria Clara Machado, ainda nos anos 50, e tinha como objetivo estruturar os pressupostos do ensino da arte teatral oferecido em Porto Alegre, tal como citado anteriormente. E, é importante frisar que, seu trabalho formativo para professoras tinha o objetivo de alcançar aprofundamento nos aspectos da prática teatral afim de que estes pudessem ser desenvolvidos na sala de aula.

Segundo o teórico Fernando Peixoto⁷⁰ (1997), entre os acontecimentos que marcam o avanço do teatro infantil em Porto Alegre, em 1956, destaca-se a criação do Clube de Teatro, idealizado por Olga Reverbel, que "dá início a um movimento dos mais fascinantes do Brasil em busca da renovação e do aprofundamento do teatro para crianças" (1997, p.76).

O trabalho de Olga Reverbel em prol do desenvolvimento das artes cênicas advinha da experiência no magistério e, de tal modo, seu anseio principal era a fundamentação metodológica que pudesse orientar as atividades globais de expressão centradas nos jogos teatrais. Essas atividades visam uma ação dramática e têm nos jogos teatrais o recurso necessário para levar a efeito tais práticas, englobando todas as linguagens artísticas, tais como: a música, a literatura, a dança, a pintura, a história, a mímica entre outros.

Para melhor compreensão, a autora organiza cinco conjuntos de atividades as quais pude seguir pois estavam em consonância direta com as aulas ofertadas aos meus alunos. Apresento a partir de agora o conjunto das atividades definidas pela autora/pesquisadora, como essenciais ao desenvolvimento dos jogos teatrais na escola, chamados de Atividades Globais de Expressão, distribuídas em cinco conjuntos: *Relacionamento*, *Espontaneidade*, *Imaginação*, *Observação* e *Percepção*.

O conjunto 1 de atividades, *Relacionamento*, trata da convivência cotidiana em sala de aula, uma vez que a atividade teatral é de natureza coletiva. Para a autora:

A adaptação da criança ao grupo com o qual irá conviver é da maior importância. As atividades de relacionamento favorecem o autoconhecimento e o conhecimento do outro. Vivenciando as atividades propostas, a criança perceberá que pode agir de uma forma e um companheiro, de outra, sem que nenhum dos dois esteja certo ou errado. Apenas expressam-se de formas diferentes (REVERBEL, 2009, p. 25).

Talvez o primeiro grande desafio para qualquer professor seja de fato criar um ambiente propício para a interação entre os alunos, uma vez que, para que qualquer projeto de educação aconteça, o ponto fulcral é inegavelmente a interação entre os participantes de tal processo. Lembro-me que na primeira montagem investigada nessa pesquisa, "O rapto da princesa Bolachinha", a turma era composta por uma grande diversidade; desde alunos de variadas idades até crianças com deficiência e particularidades cognitivas. Sobre esse

⁷⁰ Fernando Amaral dos Guimarães Peixoto (Porto Alegre, 19 de maio 1937 - São Paulo, 15 de janeiro de 2012), foi um escritor, tradutor, ator e diretor teatral, ligado ao Teatro Oficina de São Paulo, até 1968. Autor de várias obras vinculadas às concepções brechtianas, tendo sido membro do comitê central do Partido Comunista Brasileiro.

fato, e alinhando essa constatação ao desenvolvimento da Alteridade já descrita nesse trabalho, a aluna Rebeca ressalta que:

O ambiente de ensaio não era nenhum pouco bagunçado, era tipo tudo muito organizado, as pessoas queriam estar ali, então, as pessoas ficavam focadas no que o tio Glaydson estava falando. As pessoas queriam entender, queriam saber no que melhorar. Ali, naquele ambiente, também a gente conversava muito com pessoas que tinham Síndrome de Down, autismo, pessoas mais velhas do que a gente, pessoas mais novas. Então, hoje, eu Rebeca, pelo menos, eu consigo me desenvolver com qualquer tipo de pessoa... mais velha, mais nova. Uma pessoa com deficiência, eu consigo desenvolver muito bem, por conta do teatro (Depoimento da aluna Rebeca em 2022).

Criar espaços de diálogo na turma, orientando todos os participantes e, mostrando dessa maneira que as diferenças existem, e que é justamente nas diferenças que reside o encanto de cada pessoa, é um exercício de empatia e de alteridade. As aulas de teatro realizadas durante o processo desse primeiro espetáculo surgiram com a premissa de que o teatro é uma arte coletiva e que todos precisavam trabalhar juntos, pois éramos uma equipe e da nossa união iria ocorrer um grande espetáculo. Os alunos que tinham maior facilidade na realização de uma atividade tornavam-se monitores dos colegas, auxiliando-os quando necessário e fortalecendo desse modo os laços de amizade.

Os ensaios tornaram-se um indicativo não somente do sucesso do espetáculo pretendido, mas da consolidação da amizade entre os alunos envolvidos na montagem; alguns pais vieram relatar que por conta das aulas de teatro seus filhos haviam feito novas amizades e até interagiam fora da escola, dormindo na casa dos colegas de sala e saindo em passeios nos quais as famílias fortaleciam vínculos com os demais pais da escola.

O relacionamento é de fato um elemento fundamental nas relações humanas e, não somente na escola, mas no dia a dia de cada pessoa. É por meio do relacionamento harmonioso e solidário entre as pessoas que podemos alcançar o pleno desenvolvimento da cidadania. Portanto, acredito que ao definir o relacionamento como o primeiro grupo para se conceber as atividades globais de expressão, Olga Reverbel (2009) nos mostra a competência central daquilo que pode nos auxiliar na construção efetiva dos pressupostos de qualquer forma educativa pretendida.

O segundo conjunto de atividades defendido por Reverbel (2009, p. 45) é acerca da espontaneidade, como ela nos apresenta: “a espontaneidade pode e deve ser desenvolvida. Sem o medo de estar agindo errado, a criança comporta-se espontânea e naturalmente; ela se autoaceita, o que favorece o desenvolvimento de suas capacidades expressivas”.

Em minhas aulas de teatro, eu costumo dizer para as crianças que não existe uma forma única de se fazer teatro, por isso, insisto que elas devem tentar da maneira que julgam pertinentes, do modo que sentem e sem medo de mostrar aquilo que elas acham que é o teatro. Sempre reforço que é experimentando possibilidades, brincando com os elementos teatrais, sendo livres e felizes ao fazê-lo que elas irão desvendar os mistérios dessa linguagem. Cada criança tem a possibilidade de desbravar seu próprio conhecimento, uma vez que os outros sujeitos com os quais se relaciona e dialoga no mundo são apenas interlocutores que podem mediar e favorecer suas experiências, aprendizagens e sensibilidades. Ao professor/mediador cabe dar subsídios conceituais, estimulando a liberdade e o pensamento com o propósito de se alcançar a ação criativa e criadora das crianças dentro desse jogo.

Sobre essa liberdade para realizar cenas teatrais, para apresentar-se espontânea e livremente durante as aulas de teatro, a fala da aluna Rebeca reforça tal apontamento quando diz: “um professor que sempre me deu forças ali falando: olha, você consegue, você é capaz! (...) E eu consigo também improvisar ali, às vezes, eu não estou conseguindo falar numa apresentação, eu consigo improvisar. É, de acordo com o que a apresentação está pedindo”.

Para agir de forma espontânea a criança se envolve com os elementos que constituem a linguagem teatral, para que tenha os subsídios necessários ao agir, de modo que se conceba uma cena, um diálogo ou a representação de uma situação qualquer com naturalidade suficiente para tornar tal representação crível. A aluna Rebeca em sua fala acima mostra que o reforço positivo do professor foi fundamental para o seu desenvolvimento nas aulas de teatro, além de pontuar a importância de ter aprendido algumas técnicas de improviso para dar continuidade à cena no caso de se esquecer do texto. A improvisação é uma “técnica do ator que interpreta algo imprevisto, não preparado antecipadamente e inventado no calor da ação”. (PAVIS, 2008, p. 205)

A espontaneidade acontece de modo natural, sem interferência ou organização prévia, ainda que já tenha havido a apresentação de referências anteriores das quais a criança tenha incorporado ao seu arcabouço experiencial, utilizando-se delas como modelo. No caso dos meus alunos, eles desenvolveram as primeiras referências da criação de personagens por meio das contações de histórias que eu fazia, pois, nas histórias contadas, eu sempre busquei dramatizar as ações oferecidas na narrativa; dramatizando cenas, criando vozes, corporificando personagens. Muitas vezes, para não criar um padrão de representação nas aulas de teatro, eu optei por separar os alunos em grupos, em locais distintos no espaço escolar, para que suas cenas e dramatizações não sofressem influências de terceiros;

inclusive, em muitas ocasiões tentando não interferir demasiadamente, optei por não dar muitas orientações em alguns jogos dramáticos, com o intuito de não persuadir as performances.

Ressalto que, todas às vezes que alguma criança sentia insegurança para fazer alguma cena, exclamando que não sabia fazer e, questionando: “tio Glaydson, você pode fazer primeiro para eu aprender?” Em geral, eu pedia que algum colega da classe demonstrasse o que conseguia fazer, para encorajar o colega que dizia não conseguir. Em último caso, eu demonstrava minhas habilidades dramáticas, mas, deixava claro que, cada pessoa tem seu próprio modo de ser e agir. Portanto, ao atuar cada pessoa constrói significados muito particulares nas dramatizações teatrais. Após nossas conversas, a criança se sentia confiante para realizar o jogo proposto, visto que, eu costumo afirmar durante as aulas que no teatro não existe certo ou errado. No teatro, a interpretação de cada um depende das emoções de quem está em cena. O foco das aulas de teatro é alcançar o prazer e o divertimento.

E então, ao se colocar diante dos colegas, essa criança, agia livre e feliz, sem o peso de quaisquer responsabilidades no sentido de estar certa ou errada. A espontaneidade necessariamente é um elemento essencial para o desenvolvimento da criança, uma vez que, libera a criança dos receios do não saber, e dinamiza a liberdade de agir com naturalidade e sem cobranças externas.

O terceiro conjunto de atividades de expressão é a *imaginação*. A imaginação é sem dúvidas um ponto crucial no desenvolvimento da linguagem teatral, principalmente para as crianças, uma vez que a imaginação auxilia nos processos de ensino e aprendizagem, agindo indubitavelmente nos processos de assimilação e acomodação dos conhecimentos. Reverbel (2009, p. 74) afirma que, “a imaginação é a arte de formar imagens e está diretamente ligada à observação, à percepção e à memória. A imaginação é o produto de uma ação do pensamento, que pode ser representado por meio das linguagens corporal, verbal, gestual, gráfica, musical e plástica”.

A imaginação é um processo natural no desenvolvimento da criança e, a menos que exista algum fator cerebral que impossibilite tal desenvolvimento, esse se dará até o último dia de vida do indivíduo, da infância à velhice. Para Durand⁷¹ (1984, p. 37 Apud Araújo & Teixeira, 2010, p. 08) é por ela [pela imaginação] que passa a doação do sentido e que funciona o processo de simbolização, é por ela que o pensamento do homem se

⁷¹ Gilbert Durand (1 de maio de 1921 – 7 de dezembro de 2012) foi um antropólogo, filósofo, pesquisador e professor universitário francês conhecido por seus trabalhos sobre imaginário e mitologia.

desaliena dos objectos que a divertem, como os sonhos e os delírios que a pervertem e a engolem nos desejos tomados por realidade.

É graças a imaginação que uma criança pobre pode imaginar que existe um mundo no qual seus sonhos e fantasias possam se tornar reais. E é por meio da imaginação que podemos supor a grandeza das coisas que existe mundo a fora. A imaginação equilibra a dureza da realidade com as alquimias da esperança e faz surgir uma terceira via capaz de transformar o já conhecido e consagrado mundo em um lugar muito mais agradável para se viver. A imaginação organiza a vida social e qualifica os novos integrantes, isto é, as crianças, para a vida em sociedade. A imaginação nos auxilia na compreensão e desenvolvimento do processo simbólico de nossa cultura, desmistificando símbolos e signos constituídos.

Acerca da imaginação e/ou do imaginário na relação cultural, Durand (1984) nos mostra que,

O imaginário não é outra coisa que este trajecto no qual a representação do objecto se deixa assimilar e modelar pelos imperativos pulsionais do sujeito, e no qual reciprocamente, como magistralmente Piaget mostrou, as representações subjectivas explicam-se ‘pelas acomodações anteriores do sujeito’ ao meio objetivo (DURAND, 1984, p. 38 Apud ARAÚJO & TEIXEIRA, 2010, p. 09).

A constituição de um imaginário se forma através de um movimento entre o sujeito e seu ambiente. Portanto, as experiências anteriores são necessárias para instrumentalizar os modos de percepção na construção desse imaginário, e sua formulação depende das experiências suplementares que o produzem.

A figuração simbólica, ou o pensamento figurativo, enquanto imagem pregnant de conteúdo é produzida pelos desejos e impressões do sujeito, ou seja, explica-se pelas referidas acomodações anteriores do indivíduo que, necessariamente, repousam no equilíbrio entre a assimilação da sua vida afectivo-subjectiva e os estímulos do meio” (ARAÚJO⁷²; TEIXEIRA⁷³, 2009, p. 09).

A imaginação é um dos processos mais interessantes de um indivíduo, trata-se de um processo que é único para cada sujeito e, apesar das interferências causadas pelo “imaginário coletivo”, por conta das referências consolidadas socialmente, a imaginação

⁷² Alberto Filipe Araújo obteve o seu Doutorado em Educação, na área de especialização em Filosofia da Educação, no ano de 1994. É Professor Catedrático do Departamento de Teoria da Educação e Educação Artística e Física do Instituto de Educação da Universidade do Minho (Braga, Portugal), e Professor Colaborador do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP).

⁷³ Maria Cecília Sanchez Teixeira possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação da USP (1975), Mestrado em Educação pela Universidade de São Paulo (1983) e Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (1988). É Livre-docente em Antropologia das Organizações e Educação pela Universidade de São Paulo (1994). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Antropologia das Organizações e da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: imaginário, educação, cultura, escola e cotidiano.

ainda pode ser vista como a mais autêntica das expressões de cada ser, apresentando-se sempre como uma novidade do espírito. Pensando na busca pelas aproximações estéticas dentro do desenvolvimento da linguagem teatral na escola, é possível inferir que, o teatro, ao estimular o desenvolvimento da imaginação, na busca por outros sentidos e assimilações para a vida e os acontecimentos diários, promovendo representações subjetivas para a objetividade do contexto social, projeta uma nova forma de ser do imaginário e aproxima-se cada vez mais da educação estética pretendida para o ensino de Arte.

Já no quarto conjunto das atividades globais de expressão, a *Observação*, Reverbel (2009), define:

A observação é um ato dramático na medida em que ela aumenta as possibilidades do jogo, servindo de ponto de partida para a criação. Muitas vezes as crianças observam aspectos de uma situação que surpreendem a nós adultos. Em contrapartida, nós, por nossa vivência e de acordo com os objetivos que desejamos alcançar, podemos estimulá-las a observar outros aspectos em pessoas, fatos e objetos, mostrando-lhes que o ponto de vista de quem observa é muito importante para retratar a realidade (REVERBEL, 2009, p. 92).

Em qualquer etapa do desenvolvimento social, educacional e intelectual de uma pessoa, a observação é um elemento de grande importância. É por meio da observação sistemática que podemos compreender determinados comportamentos, atitudes, processos e captação de informações desejadas para a realização de análises críticas. É por meio da observação do real, por exemplo, que uma criança pode simular numa cena teatral realizada na sala de aula, que está dirigindo um carro. Perceba, foi graças à observação do real que a criança pode agora realizar uma composição simbólica.

Reverbel (2009, p. 100) acrescenta, “a criança observa verdadeiramente o que a interessa. Não é suficiente que o professor ordene que ela observe alguma coisa; é preciso propor atividades de forma que ela sinta prazer e interesse em executá-las”. O professor deve acompanhá-la e participar de suas descobertas. Nesse ponto, sobre a observação como uma possibilidade de novas descobertas, é interessante destacar o interesse geral que a montagem do espetáculo “Um chá com Clarice Lispector”, causou nas crianças do 4º ano e na aluna Ana Clara, do 5º ano, uma vez que a grande maioria da turma procurou investigar a vida e obra da escritora Clarice Lispector, para além das informações repassadas pelo professor e/ou constantes no texto entregue à turma.

Em cada atividade, brincadeira, visitação a espetáculos ou galerias de arte e realização de jogos teatrais diversos na sala de aula, é importante que o professor ofereça as condições necessárias para que cada criança possa conceber novas descobertas, vislumbrando seu crescimento cognitivo e percebendo nos colegas as potencialidades que

elas também são capazes de desenvolver. A observação é uma capacidade humana que pode e deve ser estimulada, uma vez que é por meio da observação que o sujeito desenvolve a autocrítica, a crítica, a interpretação daquilo que observa, dando significações às descobertas.

Por fim, chegamos ao quinto conjunto das atividades globais de expressão, a *Percepção*, apresentada por Reverbel (2009) do seguinte modo:

A percepção está diretamente relacionada com o desenvolvimento dos nossos sentidos, o que exige que o indivíduo participe por inteiro desse processo. O educador deverá fazer todo o possível para que a atividade perceptiva da criança se fortaleça e se exercite dentro do ambiente escolar. A necessidade de comunicação da criança desenvolve-se paralelamente à organização da sua capacidade de percepção. O educador deve desenvolver atividades que permitam ao aluno a comunicação e o desenvolvimento da percepção com relação a si mesmo e ao mundo que o rodeia (REVERBEL, 2009, p. 102).

A percepção nos é oferecida essencialmente por nossos sentidos, porém, há a necessidade de desenvolvermos cada um desses sentidos para que a percepção seja objetivamente apurada. Nós (com exceção das pessoas portadoras de alguma deficiência específica) temos os sentidos consagrados da visão, tato, audição, paladar e olfato. É graças aos nossos sentidos que desde os primórdios da existência humana temos vivido e ampliado nossos recursos perceptivos que nos mantém vivos.

A percepção é uma faculdade mental que, ao ser desenvolvida nos permite compreender as informações repassadas pelos nossos sentidos. Trata-se assim de um processo cognitivo que nos permite compreender o ambiente no qual estamos inseridos, os estímulos oferecidos e a nossa percepção desenvolvendo-se nessa dinâmica.

Reverbel assinala alguns exemplos da percepção e mostra que,

A percepção espacial nos transmite a consciência de nossa própria existência. Na percepção espacial, o tato desempenha papel primordial, enquanto a visão contribui notavelmente para sua elaboração. A percepção dos sons orienta nosso olhar e os movimentos da cabeça e do corpo. O mesmo ocorre com a percepção olfativa (2009, p. 118).

Nos dias de hoje, nós humanos já não dependemos tanto dos nossos sentidos para a nossa sobrevivência, uma vez que as habilidades de caça e a manutenção da proteção da vida, já não dependem da nossa percepção apurada pelos sentidos. Em contrapartida, hoje, muito mais que antes, nós compreendemos a necessidade de estimular a percepção no que tange a busca pela compreensão de si mesmo, do outro e do mundo. Se as necessidades humanas mudaram, uma coisa é certa, o indivíduo busca cada vez mais humanizar-se na relação direta e necessária do convívio com os demais. Para Reverbel (2009), “a percepção

é sempre uma compreensão objetiva total. Simultaneamente, cada sentido estimula a sensibilidade do outro”.

Para um ensino efetivo do teatro na escola, auxiliar a criança a desenvolver suas percepções é o modo mais justo de fazer com que a educação estética, fundamentada na busca pelo sensível, na educação do olhar e no aprimoramento da compreensão e interpretação do mundo possam ser efetivadas. É muito importante fazer com que as crianças percebam que seus conhecimentos podem ser contrastados com outros aspectos que não foram atentamente observados, de modo que possam aglutinar novos sentidos, com o objetivo de desenvolver gradativamente a percepção e seus fundamentos. As nossas percepções nascem a partir das nossas vivências, experiências, tentativas, erros, fracassos, acertos, conhecimentos e trocas, experimentações e por meio da sensibilidade.

Outro nome muito importante quando abordamos os jogos teatrais no ensino de teatro nas escolas brasileiras é o da norte-americana Viola Spolin. Apesar de não ter essa autora como referência nas minhas aulas, pelo desconhecimento de suas metodologias, tomei consciência da sua importância por meio do currículo do ensino das Artes Cênicas (teatro) e, durante as leituras do mestrado percebi o quão potente são seus apontamentos. De modo que, compreendi que muito do que está presente na minha prática docente e norteia o meu fazer pedagógico tem muitos pontos de encontro com as proposições de Viola Spolin.

Os jogos teatrais de improvisação considerados atualmente fundamentais para o ensino de teatro na escola foram sistematizados por Viola Spolin, professora de Teatro norte-americana, no século XX, sendo traduzidos no Brasil por Ingrid Koudela. Esses jogos colocam o sujeito diante de uma experiência na qual jogar exige que a ação seja praticada, de modo que ao vivenciar a prática do jogo se possa conceber o aprendizado pela experiência real – algo do tipo: aprender fazendo. E o aprender fazendo vai de encontro da arte como experiência, promovida por Anísio Teixeira como um ideal transformador para o ensino escolar brasileiro.

Nas minhas aulas de teatro, ao planejar, utilizava sem saber, a metodologia proposta por Viola Spolin (2010), dando atenção especial as três essências apresentadas pela autora: *foco*, *instrução* e *avaliação*. Para que o jogo possa de fato se desenvolver é necessário que a criança tenha *foco* na ação proposta, afim de que o jogo possa ser levado a efeito da realização. Ao professor cabe oferecer a *instrução* que conduzirá os alunos ao pleno desenvolvimento daquilo que é pretendido no jogo e, por fim, da relação existente do *foco* com a *instrução* surgirá a *avaliação*. A avaliação nesse sentido corresponde à compreensão dos participantes sobre a manutenção do foco durante a realização do jogo.

Para Spolin, ao falar sobre a avaliação proposta como o terceiro elemento das três essências mostra a ideia de que,

A avaliação não é julgamento. Não é crítica. A avaliação deve nascer do foco, da mesma forma que a instrução. As questões para a avaliação listadas nos jogos são, muitas vezes o restabelecimento do foco. Lidam com o problema que o foco propõe e indagam se o problema foi solucionado (SPOLIN, 2010, p. 34).

Após a realização de cada aula, os meus alunos e eu criamos o hábito de nos sentarmos em círculo, no chão da sala, para expressarmos nossos sentimentos, sensações, impressões e compreensões sobre o jogo realizado. Os próprios alunos questionavam entre si se haviam alcançado o resultado desejado dentro do jogo, decidiam se queriam repetí-lo buscando maior compreensão acerca do mesmo e, em muitas ocasiões mudavam as regras e estabeleciam novas possibilidades no andamento da atividade. Pensando nessa dinâmica do jogo, nessa abertura de avaliação sobre a realização deste, incorporamos o apontamento de Ramaldes (2017), quando nos diz que:

Os jogos teatrais propostos por Viola Spolin são jogos de regras, ou seja, os jogadores têm objetivos claros a serem atingidos, as regras surgem como forma de auxiliar o aprendizado pela experiência, como um modo de colaborar para que o jogador seja capaz de perceber a própria experiência, sem se perder dentro de um fazer pelo fazer. (RAMALDES, 2017, p.147)

Cada vez que a criança participa do evento teatral, no decorrer desse processo formativo que o ensino do teatro proporciona, ela adquire novas referências que farão parte de seu repertório de aprendizagens. O novo aprendizado, agora acomodado dentro das experiências pessoais e assimilado por meio da vivência prática, torna-se orgânico e passa a fazer parte da própria vida da criança. O conhecimento prático, compreensível pela criança e internalizado pela memória, sendo possível acessá-lo quando as exigências da vida real lhe solicitarem é o que basicamente Dewey (2010) chama de experiência consumatória.

Os jogos teatrais são responsáveis por uma série de experiências educativas e formativas para a criança, pois, auxiliam organicamente o desenvolvimento e apreensão de novos saberes. Para Teixeira (1980, p.116), “a experiência educativa é, pois, essa experiência inteligente, em que participa o pensamento, através do qual se vêm a perceber relações e continuidades antes não percebidas”. Formar e transformar são conceitos que legitimam a educação como fonte essencial para o desenvolvimento das aprendizagens significativas. “A instrumentalidade da experiência estética reside em possibilitar a continuidade da experiência consumatória”. (Dewey Apud Barbosa, 2002, p.147). Os processos educativos oferecidos nas aulas de teatro, por exemplo, estabelecem que para que

se alcance uma educação estética, será preciso fomentar as primeiras referências como a base primordial para a criança descobrir, aprofundar e desenvolver as dimensões dos seus sentidos.

4. MONTAGEM DO ESPETÁCULO O RAPTO DA PRINCESA BOLACHINHA

O texto foi escrito visando abranger os aspectos da ludicidade, da fantasia e utilizando-se dos argumentos que favorecem o desenvolvimento da imaginação. O real e o imaginário estabelecem uma relação divertida e nessa confluência os traços fundamentais da literatura infantil são levados à cena. O rapto da princesa Bolachinha é uma história cheia de encantos, aventuras e com uma reflexão sobre como o bem vence o mal. Nessa história, dois reinos, um de reis e rainhas, o outro de bruxas e magos, entram numa espécie de guerra silenciosa ao cortarem relações de amizade. O conflito se dá quando Azucrina, bruxa e líder do reino de Mitriani, se dirige ao Reino Grandão, para pedir que o rei “Medroso” (rei Tadeu) autorize o casamento de sua filha Pirracenta com o príncipe Pirulito. A partir desse reencontro, rivalidades do passado vêm à tona e os acontecimentos de agora ocasionam o rapto da filha do rei, a pequena princesa Bolachinha. Todas as certezas de poder do rei são colocadas à prova, e, apenas uma pessoa será capaz de ajudar a família real e resolver esse mistério. O primeiro contato da criança com o mundo subjetivo, com os sonhos e fantasias, com a pluralidade da imaginação que propiciará novos e possíveis processos criativos se dá por meio das histórias, no jogo do faz de conta. Histórias ouvidas em casa, na escola, na igreja, nas reuniões de família. Portanto, ao apresentar o texto O rapto da princesa Bolachinha, no âmbito escolar, com todos os elementos e detalhes que a história traz, inicialmente como uma história narrada e depois com a dramatização foi providencial para o incursionamento das aproximações estéticas pretendidas no meu trabalho com o teatro na escola.

4.1 - PROCESSO DE MONTAGEM I: O RAPTO DA PRINCESA BOLACHINHA

O processo teatral que levou a efeito o espetáculo *o rapto da princesa Bolachinha* aconteceu na escola Cenecista de Brasília. Essa foi a primeira escola a me dar abertura para realizar o meu projeto educativo no tangente ao ensino de teatro para crianças. O meu ingresso nessa unidade escolar não ocorreu com vistas ao ensino do teatro especificamente,

mas com a finalidade de desenvolver a contação de histórias para crianças de 0 a 11 anos, em todos os níveis da educação infantil e do ensino fundamental, anos iniciais. Logo adiante, busco apresentar um pouco dessa escola que faz parte da minha construção identitária como professor que sou, e onde iniciei o desenvolvimento de minhas potencialidades docentes. Trago a perspectiva etnográfica para descrever o ambiente, como previsto na metodologia, portanto, a escola sob meu ponto de vista com os fundamentos da educação que faço parte, acredito e participo.

Minha experiência com a Escola Cenicista de Brasília teve início no ano de 2015 e, ao falar desse episódio eu recorro a poesia da memória para melhor explicar o meu primeiro contato com tal escola. Era manhã, clara manhã de sol, dia bonito e iluminado pela própria natureza em sua magnífica construção diária. Talvez aquele dia estivesse assim tão marcadamente bonito, nesse registro da minha memória, pela quantidade de crianças que eu encontrei naquele lugar. E também pela empolgação que aquela entrevista para o cargo de professor da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental salutava para mim.

Quando cheguei àquela escola, observei atentamente as crianças que brincavam pelo corredor; desde as que corriam pelo extenso jardim àquelas que apenas caminhavam pelo pátio. Elas preenchiam sobremaneira os espaços daquela escola, e, era bonito de se ver. Um filme passava pela minha cabeça naquele instante, de modo que, eu me sentia uma criança novamente. Cabe ressaltar que, a criança que fui teve uma experiência muito marcante com o teatro realizado na escola e, por isso, sem subestimar a capacidade criativa e criadora das crianças sempre acreditei na força da linguagem teatral.

A escola era muito grande, distribuída num terreno bem amplo na L2 Norte, possuía muitos espaços para se explorar e, eu imaginava as inúmeras possibilidades de atividades que eu poderia realizar com aquelas crianças. Poderíamos fazer dramatizações livres nos jardins, marchar pelos corredores cantando, brincar de estátua no pátio e contar histórias nos lugares mais impensados. A estrutura da escola tornava possível pensar nas diversas possibilidades de experimentações cênicas, jogos dramáticos, movimentações corporais e criativas que a contação de histórias e o teatro poderia proporcionar em meu trabalho docente. Uma escola menor também atenderia minhas demandas, mas uma escola como aquela possibilitava bastante as minhas perspectivas criativas e gerava assim grandes expectativas.

Ao observar as crianças que se encontravam no ambiente escolar, aqueles meninos e meninas que para mim mais se pareciam com as ilustrações dos livros de histórias que eu já havia lido, era impossível não ficar encantado, admirando aquele evento tão marcante da

vida escolar infantil. As crianças da CNEC se pareciam com as imagens retratadas no primeiro livro ilustrado que eu vi na vida, pareciam com anjos pintados em aquarela. Ao mesmo tempo, aquelas crianças me faziam lembrar os tempos em que eu era a criança na escola.

A escola sempre exerceu sobre mim um fascínio grandioso, tornando-se um ambiente referencial. E agora, vendo aquelas crianças, eu percebia o quanto elas eram cheias de vivacidade, brilho nos olhos e carregadas com uma energia que irradiava. Era aquela energia que eu queria orientar nas construções cênicas pretendidas, já que o meu intuito sempre foi o de elaborar aprendizagens por meio do teatro. E ainda que o foco do meu trabalho fosse a contação de histórias, o ensino de teatro seria uma possibilidade alinhada ao contexto da contação de histórias.

Para mim, estar ali, diante daquelas crianças, era como enxergar a mim mesmo no primeiro dia de aula na Escola Estadual Manoel Lélis, enquanto aguardava a chegada da tia Luza. Eu era corpo, mente, alma e emoção. A minha grande expectativa era ser um professor capaz de agregar valores na vida daquelas crianças, possibilitando experiências significativas e transformadoras para suas vidas.

Naquele dia, eu estava diante da possibilidade de alcançar um dos meus grandes objetivos na vida, tornar-me efetivamente professor. Desde 2013, eu que já havia concluído a faculdade de teatro, na Faculdade de Artes Dulcina de Moraes, vinha procurando trabalho nas escolas do Distrito Federal. Mas, em geral, as escolas para as quais enviei meu currículo à época exigiam no mínimo dois anos de experiência com regência de classe. Desse modo, por ser recém-formado, eu ainda não possuía a experiência solicitada. Somente em 2015, dois anos após ter concluído a licenciatura em teatro, é que eu fui convocado para uma entrevista, sem a exigência de experiências anteriores, na Escola Cenecista de Brasília.

Para compreender melhor o início da minha vida docente é preciso conhecer um pouco da história da Escola Cenecista de Brasília, ou CNEC como é comumente chamada. De acordo com Macedo⁷⁴ (2018) “a Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC) surgiu em 1943, em Recife (PE)”. Fica evidente que, o objetivo central de Felipe Tiago Gomes era oportunizar o atendimento de crianças e jovens que não possuíam ofertas de estudos pelo poder público ou não tinham condições financeiras para a manutenção da educação privada (Macedo, 2018). A Escola Cenecista foi fundada por um jovem acadêmico

⁷⁴ Gisele Macedo é jornalista formada pela UERJ, tem 47 anos e atua há mais de 20 como gestora de conteúdo, redatora, roteirista e escritora de livros e publicações institucionais.

de Direito, o visionário Felipe Tiago Gomes. Sobre a criação da CNEC, tomamos conhecimento:

A primeira reunião da Campanha, convocada por Felipe, aconteceu no dia 29 de julho de 1943, às 9h, no terraço do 2º andar da Casa do Estudante de Pernambuco, no Derby, bairro residencial de Recife. Nesse primeiro encontro em que a Campanha foi criada oficialmente, foram expostos seus motivos e finalidades. (...) O primeiro artigo sobre a Campanha foi publicado no jornal O Rebate, de Campina Grande, no dia 4 de setembro de 1943. Assinado por Epiáfio Soares, dizia: “São jovens brasileiros com pleno conhecimento nas necessidades inadiáveis do país, procurando cooperar com o governo na obra de construção da nacionalidade, solucionando um dos problemas fundamentais da nossa estrutura social (MACEDO, 2018, pp 38-40).

A criação da CNEC, em 1943, constituiu-se como um ideal transformador, tal qual deve ser a educação. A educação deve ser oferecida a todos, como forma de diminuir as desigualdades, oferecendo a cada indivíduo as possibilidades do desenvolvimento cognitivo, intelectual, social e humano. “No fim da década de 1960, foram tomadas as primeiras providências para a garantia do terreno doado pela NovaCap que abrigaria a sede da Campanha em Brasília”, segundo informa Macedo (2018) e esclarece,

Após conseguir um terreno na Avenida L2 Norte, a Campanha precisava estar presente de alguma forma em Brasília para acompanhar as obras da nova sede e estabelecer contato direto e imediato com os órgãos públicos federais. No dia 24 de junho de 1971, Felipe e seus dirigentes instalaram solenemente a representação da CNEC em uma sala cedida pelo advogado Léo David no Edifício Gilberto Salomão, Setor Comercial. Era o embrião da efetiva mudança da sede (p. 144).

O fato é, em 2015, eu estava na ditosa escola Cenecista para a minha primeira entrevista de emprego na área da educação escolar. Ainda hoje, ao escrever sobre esse episódio, consigo me lembrar o quão ansioso estava e a euforia que senti ao imaginar que seria possível colocar em prática boa parte dos conhecimentos adquiridos nos tempos da graduação. A vaga oferecida na CNEC não era propriamente para professor de teatro, mas para contador de histórias. Eu já contava histórias a bastante tempo, realizando um projeto pessoal de contação de histórias em escolas (a convite) e em hospitais, e, sempre encontrei nessa prática um retorno muito prazeroso por parte das crianças, dos jovens e adultos, que me ouviam.

Por isso, decidi apostar na contação de histórias como a minha porta de entrada na docência. O teatro e as narrativas contam histórias, tratando-se sempre de algo que alguém deseja compartilhar. A relação entre a contação de histórias e o teatro é muito íntima, numa proximidade que faz com que essas duas modalidades estejam constantemente imbricadas uma na outra. “Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter

um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo” (Abramovich, 1997, p.16). Não se trata de separar ou diferenciar as várias formas de se contar histórias, mas, de reconhecer as linguagens envolvidas.

A leitura é imprescindível para a formação de pessoas críticas e, as obras clássicas dramáticas tem seu registro escrito. Desse modo, a nossa aproximação com o texto dramático ocorre mais por meio da leitura. Por outro lado, a história tradicional vem da oralidade e ao ouvir histórias a criança aprende a contá-las também. A escuta é a primeira abertura que se tem para o mundo mágico das narrativas e suas possibilidades criadoras. Depois, o teatro surge trazendo a perspectiva de dramatização dessas histórias, saindo do plano da imaginação no plano mental, dando vez a personificação dos personagens presentes nas histórias contadas.

O hábito de contar histórias eu herdei da minha mãe. A minha mãe, Maria Abadia, foi a primeira grande contadora de histórias que eu tive na infância. Ela contava de memória todas as histórias que lembrava de ter escutado em sua infância. E, depois de minha mãe, quem melhor me cativou contando histórias foi Helena Bortone, conhecida como tia Leninha; radialista que marcou época na Rádio Nacional de Brasília, com o programa “Encontro com Tia Heleninha”. Eu escutava as histórias contadas por essa saudosa personalidade em um rádio Panasonic Rx-4974F, que atualmente faz parte do meu acervo pessoal. Essas duas grandes mulheres foram essenciais para a minha construção identitária como contador de histórias, bem como foram o elo fundamental na minha formação em teatro.

É ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve – com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar... pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário! (ABRAMOVICH, 1997, p.17).

A minha ideia era justamente incorporar a contação de histórias ao fazer teatral, de modo que, ao tomar conhecimento dos sentimentos dos personagens narrados nas histórias, cada criança poderia compreender melhor o processo de dramatização, aproximando-se assim da perspectiva cênica, na qual, ela, a criança, pudesse demonstrar cenicamente as emoções e sentimentos das personagens, tornando a encenação a mais crível possível. No ensino das Artes Cênicas as duas formas são importantes e o sentido maior é a experiência. Por isso, não vou discutir diferenças e/ou semelhanças entre contação de histórias e teatro, ainda que reconheça a existência desse debate.

Depois de conversar por alguns instantes comigo, na entrevista inicial, a diretora, que também possuía formação em psicologia, me convidou para conhecer a sala de aula dos alunos do maternal III. Na verdade, o interesse da diretora da unidade escolar não era puramente a vontade de apresentar a escola e as salas de aula para mim, mas, examinar as minhas habilidades e competências para lidar com as crianças daquela faixa etária em sala de aula, visto que eu não possuía experiências profissionais anteriores, como docente. A postura da diretora foi muito marcante para mim, uma vez que, muitas escolas nem sequer abrem o espaço para avaliar os professores sem experiência. Muitas escolas simplesmente descartam os currículos dos profissionais que não tiveram ainda a oportunidade de exercer suas atividades docentes, sem nenhum retorno posterior.

Ao nos aproximarmos da porta da sala de aula do maternal III, a diretora pediu licença à professora regente e comunicou à turma que havia um convidado visitando a escola. As crianças apenas olharam na direção da porta, em silêncio, esperando que o tal convidado adentrasse o espaço. Eu ainda não estava ao alcance da visão dos pequenos e, assim que a diretora acenou com a cabeça assentindo que eu entrasse na sala, me posicionei para dar início a minha performance. Para Sisto⁷⁵ apud Café,

A emoção quando flui livremente pelo corpo, acaba construindo formas harmônicas e de grande plasticidade, para se expressar. E é isso o que, em geral, busca um bom contador de histórias, já que a emoção provocada no ouvinte-espectador também depende muito do seu amplo espectro de expressão corporal (SISTO 2012 apud CAFÉ 2020, p. 104).

Eu criei mentalmente uma situação fictícia em minha cabeça, com o intuito de encantar as crianças com a minha maneira de contar histórias. Assim como as histórias sempre fizeram sentido na minha vida, eu acreditava que também conseguiria causar encantamento e alegria naquelas crianças. Ao contador de histórias alguns cuidados são necessários: “os cuidados essenciais que cabem ao narrador: *confiança em si mesmo e segurança; o tom de voz deve ser brando; o narrador não deve de modo algum hesitar; deve cuidar das pausas, das palavras e frases*”. (Tahan, 1964, p.66). Café (2016, p.316) salienta que, “o *aprofundamento das técnicas vocais* é parte da formação do ator, portanto, presente em seus estudos, sendo utilizada em suas potencialidades para um contador de histórias”. Para Abramovich, por exemplo, ao falar da contação de histórias, ela pontua:

Ouvir histórias é viver um momento de gostosura, de prazer, de divertimento dos melhores... É encantamento, maravilhamento, sedução... O livro da criança que ainda não lê é a história contada. E ela é (ou pode ser) ampliada de referenciais,

⁷⁵ Celso Sisto é um escritor brasileiro, ilustrador contador de histórias do grupo Morandubetá, ator, arte-educador, crítico de literatura infantil e juvenil, especialista em literatura infantil e juvenil.

poetura colocada, inquietude provocada, emoção deflagrada, saudades sentidas, lembranças ressuscitadas, caminhos novos apontados, sorriso gargalhado, belezuras desfrutadas e as mil maravilhas mais que uma história provoca... (ABRAMOVICH, 1997, p. 24).

Dessa maneira, pensando em todas as possibilidades de maravilhamento e encantamento que a contação de histórias poderia provocar naquelas crianças, entrei no campo de visão delas e dei três batidas na porta que já estava aberta. Perguntei se podia entrar na sala, mas não o fiz como professor ou adulto que interroga, perguntei como um personagem que vem de um reino distante e deseja conhecer os que habitam esse lugar no qual acabou de chegar. Assim, eu disse: *Olá, bom dia! Eu estava passando por aqui e pensei: - será que os moradores desse planeta gostariam de ouvir uma história?* Imediatamente as crianças disseram sim. E, ao entrar na sala, eu não era mais um jovem professor buscando uma vaga de trabalho, mas, um personagem buscando acolhimento em um lugar novo e desconhecido.

Busquei manter a confiança em mim, por já ser contador de histórias já a bastante tempo, e mantive o foco na elaboração da narrativa, fazendo com que a história fosse interessante o suficiente para a alegria e encantamento das crianças. A minha voz dançava no ar e, para cada personagem, eu criava um timbre diferente, com emoções e pausas, harmonizando a história contada. E ali, diante daquela plateia montada na sala de aula, eles e eu, criamos uma relação contemplativa com aquela história e, durante os minutos em que esta foi contada pareceu tão real que ao final mereceu muitos sorrisos. Para Café (2020, p.95), “a manifestação da emoção é uma das primeiras responsabilidades do contador de histórias, que ao suscitá-la em seus ouvintes, cria um clima de envolvimento com a narração, fazendo parte do processo da interação entre ouvinte e contador”.

E assim, naquela manhã, eu contei para as crianças uma versão adaptada da história *A festa no céu*. Após terminar de contar a história, vendo todos sorridentes, eu também me senti contente. Um aluno olhou para mim e disse: “conta de novo!” A diretora, que a essa altura estava sentada em uma cadeira no fundo da sala, consentiu que a história fosse contada pela segunda vez. Logo depois do término da contação daquela história, as crianças foram questionadas se haviam gostado e, em coro elas repetiam que sim. A diretora então, apresentou-me não mais como um convidado, mas como o tio Glaydson, novo contador de histórias da CNEC.

De início eu fui posto para trabalhar no período vespertino, mas realizando intervenções artístico-pedagógicas em qualquer horário solicitado pela escola. Muitas foram as histórias contadas naquele período, visto que cada turma requisitava ouvir pelo menos

três histórias por aula. Pude perceber que as crianças menores amam ouvir histórias e sempre pediam para eu contar novamente, ou para contar mais.

No ano de 2015, ao procurar referências para o trabalho com a contação de histórias, descobri o nome de Fanny Abramovich⁷⁶, essa autora da qual já trouxe diversas citações. Vim saber que ela escreveu mais de 40 livros nas áreas de pedagogia e literatura infanto-juvenis. Ao conhecer um pouco do trabalho de Abramovich, passei a utilizar o livro: *Literatura Infantil: gostosuras e bobices* (1997) como referência para minhas reflexões. Esse livro foi muito importante na elaboração dos meus planos de aula e me serviu como material de orientação das minhas práticas docentes sobre contação de histórias e também em incursões teatrais.

Logo que iniciei as aulas com contação de histórias na Escola Cenecista de Brasília, a comunidade escolar comentou que o fato de eu ser formado em teatro se mostrava como um diferencial muito positivo. Antes, as professoras, de modo geral, liam o texto presente no livro e mostravam as ilustrações; já eu, buscava vivificar os personagens por meio do corpo, voz e gestual. As crianças eram tomadas por grande emoção todas as vezes que eu contava alguma história, acreditando no fato de eu ser os personagens da história e ficavam encantadas com a minha forma de contar. Elas também queriam aprender a contar histórias daquela maneira e repetidas vezes me perguntavam: “tio Glaydson, como você consegue fazer tantas vozes? Sabe, tio... quando você fala você muda o rosto e a voz, nem parece você! Eu quero aprender a contar histórias desse jeito”.

Quando as crianças suscitavam a necessidade de também contar histórias, e de modo dramatizado, elas estavam indo de encontro ao que o projeto *o ensino do teatro por meio da contação de histórias* propunha. O envolvimento que as histórias estavam alcançando com aquelas crianças tornou-se o ponto estratégico para levar a efeito o ensino de teatro na escola, ainda que o foco das minhas aulas não fosse diretamente o ensino das artes cênicas. Para Laura Simms (2004), ao ser citada por Café (2020), sobre o envolvimento dos ouvintes com a história fica evidenciado que,

Uma história não é uma explicação. Ela é vivida entre quem conta e quem ouve; seu eco ressoa muito além de seu conteúdo. (...) O significado e o poder da história não se encontram só no conteúdo; ao contrário eles se desdobram ao longo dos processos dinâmicos de ouvir e recriar (SIMMS, 2004, p. 60 apud Café, 2020, p. 39).

⁷⁶ Fanny Abramovich (São Paulo, 1940 - São Paulo, 27 de novembro de 2017) uma importante pedagoga, arte-educadora, crítica literária e escritora infanto-juvenil brasileira. Seus primeiros livros instigavam professores a repensar seu papel, como em *Que Raio de Professora Sou Eu* (Ed. Scipione).

A contação de histórias estava alcançando sentido na vida das crianças daquela escola, de tal modo, que era visível, diversas dimensões de aprendizagem estavam sendo levadas a efeito. Ao final de cada aula, nas rodas de conversa que fazíamos, as crianças apontavam inúmeras situações presentes nas histórias contadas e me faziam perceber detalhes para os quais a minha atenção não havia sido direcionada. Busatto (2008) nos mostra justamente a gama de possibilidades que a contação de histórias pode estabelecer para a aprendizagem, pois, segundo a autora:

Contar histórias é uma atitude multidimensional. Ao contar histórias atingimos não apenas o plano prático, mas também o nível do pensamento, e, sobretudo, as dimensões do mítico-simbólico e do pensamento, e, sobretudo, as dimensões do mítico-simbólico e do mistério. Assim, conto histórias para formar leitores; para fazer da diversidade cultural um fato; valorizar etnias; manter a História viva; para sentir-se vivo; para encantar e sensibilizar o ouvinte; para estimular o imaginário; articular o sensível; tocar o coração; alimentar o espírito; resgatar significados para nossa existência e reativar o sagrado (p. 45).

Era justamente isso que eu percebia no decorrer do tempo de convivência com as crianças. A cada contação de histórias elas se mantinham mais e mais interessadas nas farandolas que eu lhes contava; faziam questão de dar suas opiniões sobre o enredo, falavam sobre outros finais possíveis e criticavam as atitudes de alguns personagens. Foi assim na história do *Soldadinho de Chumbo*, quando o menino descarta o soldadinho que possuía apenas uma perna. E também na história da *Galinha dos ovos de ouro*, quando a cobiça falou mais alto que a razão.

A cada história novas descobertas eram feitas. Nenhuma história era contada do mesmo jeito duas vezes e, eu sempre trazia um elemento surpresa na tentativa de provocar um gosto novo, novo sentido às descobertas. As crianças se desenvolviam criativamente a cada história e até os mais tímidos faziam questão de dar seus pontos de vista. Devido as constantes intervenções das crianças, em diálogos e apontamentos sobre as histórias, resolvi realizar recontos e dramatizações de cada história contada.

Eu contava a história, depois dividia os alunos da sala em dois grupos, organizando as dramatizações a serem feitas. Algumas vezes os alunos vestiam fantasias e usavam objetos para a construção das cenas. O grupo que assistia comentava sobre a atuação do outro grupo e vice-versa. Sem saber, de forma intuitiva me aproximava dos jogos teatrais propostos por Viola Spolin, sobretudo quando ela propõe a avaliação, ainda como parte do jogo. A partir dessa divisão entre os atores e os espectadores, nós começamos a falar sobre a importância da formação de plateia. Eu abordava sobre a conduta da plateia durante a apresentação dos atores e salientava que, a plateia só poderia interferir na cena se fosse

convocada pelos atores da cena. Foi assim que pouco a pouco a contação de histórias e o teatro se imbricaram de tal modo que, as aulas não eram mais para a contação de histórias exclusivamente, mas para o desenvolvimento do processo de teatralização por meio das histórias contadas, recontadas e dramatizadas.

Essa prática do reconto e da dramatização das histórias contadas se tornou uma atividade constante nas minhas aulas e, com exceção dos berçários e do maternal I e II, todas as turmas do maternal III ao 5º passaram a desenvolver tais ações. Aos poucos, eu estava abarcando as práticas teatrais dentro do contexto da contação de histórias e, a minha atividade docente que se centrava inicialmente apenas na contação de histórias, pouco a pouco foi se tornando uma troca de saberes das linguagens cênicas, entre os meus alunos e eu.

Nesse ponto, ao constatar que o teatro já era uma realidade no meu fazer pedagógico naquela escola, busquei trabalhar alguns jogos teatrais que já conhecia, propostos por Olga Reverbel (1978) com as devidas adaptações, afim de atender cada turma em suas especificidades. Desde os primeiros recontos e dramatizações realizados pelas turmas foi possível perceber que a contação de histórias poderia ser um recurso favorável no ensino do teatro para as crianças, por isso decidi nomear de *A teatralização infantil por meio da contação de histórias* o desenvolvimento daquele processo educativo. Os jogos propostos eram chamados de brincadeiras teatrais, de modo que as crianças se sentissem livres para participar dessa brincadeira.

De fato, as crianças estavam assumindo as dimensões do jogo e, ainda que nomeassem o que fazíamos como uma brincadeira, eu percebia que a organização dos alunos: *o interesse, a responsabilidade, o cumprimento das regras e a parceria* para alcançarem os objetivos propostos nas atividades oferecidas traziam muitos benefícios para a turma. Em muitas ocasiões, eu presenciava os alunos dando continuidade aos jogos realizados em sala, no pátio da escola, durante o recreio. Constatar que os estudantes estavam gostando dos jogos propostos em sala, demonstrando interesse e prazer na realização das atividades me estimulou a dar sequência no desenvolvimento da linguagem teatral na escola.

Desse modo, escrevi um projeto chamado *Terças Teatrais*, para ser desenvolvido no contraturno, explicando aos pais como seriam as aulas de teatro e os objetivos preconizados nessas aulas. Rapidamente os pais começaram a matricular seus filhos nas aulas de teatro do tio Glaydson – as crianças chamavam as aulas do projeto carinhosamente assim. Dessa maneira, percebeu-se na escola que, de todas as modalidades extracurriculares

oferecidas pela CNEC, o teatro teve a maior procura. O processo teatral iniciado dentro da contação de histórias estava assumindo suas próprias particularidades e ganhava espaço no ambiente escolar.

Logo nos primeiros dias das inscrições para a primeira turma de teatro no projeto piloto, a secretaria da CNEC contabilizou 22 crianças inscritas. A satisfação das crianças para participarem das aulas era enorme e elas já comentavam para os demais que faríamos um grande espetáculo no final do ano. Desde as primeiras experimentações em sala, com as histórias encenadas, até o momento em que a escola permitiu que eu atuasse com o ensino do teatro para crianças, os alunos já idealizavam um espetáculo que abrangesse além da história, os outros elementos do teatro, como o figurino e a sonoplastia.

A oficina de teatro na CNEC me abriu caminho para que eu pudesse desenvolver as possibilidades criativas do teatro, tal e qual, como anseio, eu imaginava desde a conclusão do curso de teatro na Faculdade de Artes Dulcina de Moraes. O teatro nasce de uma história que se deseja contar e, iniciar as aprendizagens das crianças com o teatro iniciando, pela contação de histórias, foi minha primeira experiência, que tenho a oportunidade de relatar, trazendo reflexões sobre o ensino de teatro na escola fundamental de anos iniciais.

O fato de ser contador de histórias e dar aulas de teatro para as crianças, para quem eu contava diversas histórias, foi preponderante para o sucesso das aulas de teatro. Ao contar histórias, eu buscava desenvolver ao máximo as possibilidades da imaginação dos alunos e enquanto eles fixavam toda a sua atenção no desenrolar das histórias, iam também aprendendo a elaborar a argumentação a ponto de recontar as mesmas histórias com admirável clareza. Os meus trejeitos, minha forma de falar e de gesticular também causavam curiosidade nas crianças e, muitas vezes, ao recontarem ou dramatizarem as histórias, eu via as crianças tentando me imitar. Eles desenvolviam assim os jogos imitativos e aprendiam gradativamente como criar novos personagens.

As crianças compreenderam durante o desenvolvimento das aulas um pouco mais sobre a criação de personagens. Elas compreenderam que pela imitação podiam criar cenas e personagens usando a imaginação. Durante nossas criações cênicas também foi possível repensar na estrutura corporal no quando da elaboração de cada personagem. Eu sempre fiz questão de pontuar: *o corpo existe e precisa se mostrar na cena. Como é o corpo de um dragão? Como o seu corpo pode se parecer com o corpo de um dragão?*

O faz-de-conta presente no cotidiano das crianças, a liberdade inventiva que as brincadeiras possibilitam na abertura para a construção de mundos possíveis, a descoberta do corpo presente na construção cênica a partir da realidade presente nos jogos simbólicos,

são elementos que agregam valores à criatividade, gerando novos conhecimentos e permitindo o desenvolvimento das capacidades artísticas e intelectuais. Por meio dos jogos simbólicos a criança consegue dar novo sentido às coisas e situações vividas, de modo que, ao fazê-lo, a criatividade oferece maior plasticidade na construção do sentido estético e compreensão do mundo. Para ampliar essa compreensão, Piaget (1946, apud Bertoni, 2002, p. 73).

Refere-se ao surgimento dos jogos simbólicos, também denominados faz-de-conta, citando ações habituais (dormir, comer ou lavar-se) que ao serem realizadas fora dos seus contextos, evidenciam o denominado esquema simbólico (fase de transição), forma primitiva do símbolo lúdico, que marca a passagem do jogo de exercício para o jogo simbólico: a criança passa a exercitar, por meio da ficção, as suas ações cotidianas, sem os objetivos reais que as determinam (PIAGET, 1946 Apud BERTONI, 2002, p. 73)

As crianças gostavam bastante do termo faz-de-conta e após as histórias tratavam de inventar diversas situações para os personagens da história. “Agora é hora de brincar de faz-de-conta, né, tio Glaydson?” As crianças compreendiam que o faz-de-conta era o caminho da representação teatral, a possibilidade de vivenciar a situação dramática. Não por acaso, o meu projeto de ensino do teatro para crianças foi construído sob a égide da contação de histórias, com a seguinte rubrica: o ensino de teatro para crianças por meio da contação de histórias.

Eu sempre acreditei no poder da leitura e dos livros como elemento fundamental para o desenvolvimento humano e, principalmente no que tange ao crescimento intelectual e cognitivo, humano e sensível da criança. E, talvez, justamente por isso, desde aquela ocasião a contação de histórias passou a fazer parte do meu repertório pedagógico para o desenvolvimento dos processos teatrais e da imaginação elaborados na escola.

Desde que comecei a trabalhar com a contação de histórias na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a cada dia eu fui percebendo o quanto as crianças se desenvolviam, e o quanto elas se expressavam de forma coerente e autônoma. Após cada história, mesmo os alunos menores, aqueles que ainda não tinham desenvolvido as habilidades de leitura, se colocavam de forma argumentativa sobre os acontecimentos narrados nas histórias e até questionavam certos acontecimentos.

O mais incrível foi perceber que, os alunos a partir maternal III até o 5º ano já compreendiam bem a noção de conflito existente nas histórias e reconheciam o conflito como o elemento primordial para o desenvolvimento da ação teatral. Ao compreender a estrutura das linguagens narrativa e dramática a criança aprende formas de organização do mundo e aprende a se organizar (CAFÉ, 2015).

O processo que ofereceu às crianças uma maior compreensão da linguagem teatral e de suas reverberações passou a integrar uma série de experiências significativas para cada uma delas e, ao falarmos de contação de histórias e teatro, a grande maioria argumentava de que modo ambas as atividades lhes propiciavam novos conhecimentos e vivências artísticas.

Ao perceber a interação, o encantamento, a alegria e o desenvolvimento da criatividade das crianças por meio do processo teatral fundamentado na contação de histórias, com a base essencial da literatura infantil disponível, eu pude compreender, assim como já dizia Abramovich sobre a dimensão da literatura infantil, ao ressaltar:

Esses livros (feitos para crianças pequenas, mas que podem encantar aos de qualquer idade) são sobretudo experiências de olhar... (...) E é tão bom saborear e detectar tanta coisa que nos cerca usando este instrumento nosso tão primeiro, tão denotado de tudo: a visão. Talvez seja um jeito de não formar míopes mentais (ABRAMOVICH, 1997, p. 33).

Ao trabalhar com a contação de histórias, eu denotava justamente o que diz Abramovich (1997) ao pronunciar que as histórias feitas para crianças também alcançam os adultos, de tal modo, eu pude observar no meu processo inicial na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental que, as crianças e adultos sempre se mostravam sensibilizados com muitas das histórias contadas por mim. Na escola Cenecista sempre haviam monitores em minha sala, alguns eram estagiários dos cursos de pedagogia e outros estudantes de psicologia, além dos monitores contratados para auxiliar os professores com os estudantes com necessidades educativas especiais. Inclusive, alguns pais entravam com os filhos para assistir a contação de histórias.

Assim, a cada história contada nas aulas das terças-feiras, depois de devidamente discutidas pelas crianças, eu compreendia o quanto os estudantes que faziam as aulas de teatro ao final do dia estavam preparados para a construção dos personagens que eu solicitava em jogos dramáticos e nas dramatizações que fazíamos. Boa parte dos alunos do teatro tinha muita facilidade em desenvolver cenicamente as características emocionais dos personagens-tipo que surgiam no decorrer das ações cênicas criados como reconto de alguma história contada.

O projeto das aulas de teatro por meio da contação de histórias mostrou-se tão potente que, para além das expectativas iniciais da direção, foi possível estabelecer uma data e organizar a montagem do primeiro espetáculo do projeto terças teatrais. O espetáculo que as crianças tanto idealizaram foi pensado para o início do mês de julho de 2015, na semana que antecedia o recesso escolar.

O texto infantil que seria montado foi escolhido pelas crianças e se tratava de *O rapto da princesa Bolachinha* (texto completo em Apêndice). Esse texto foi escrito por mim e logo cativou grande parte das crianças da escola. Pode ser considerado um conto de fadas, já que tem reis e rainhas, príncipes e princesas, além de bruxas, magos e borboletas falantes.

Ao questionar as crianças participantes das aulas de teatro, sobre alguma história que elas gostavam muito para que começássemos a ensaiar para uma montagem preliminar, elas sugeriram justamente a história da princesa Bolachinha. Assim, para que tivéssemos mais tempo para ensaiar para a montagem do espetáculo pretendido, a direção autorizou que os ensaios ocorressem às terças e quintas, de modo que, os pais não teriam custos com os ensaios extras e as crianças teriam mais tempo para se dedicar à construção cênica daquele espetáculo.

Desse modo, reunidos no auditório da escola, numa terça-feira, depois da realização da aula de teatro do dia, as crianças e eu nos sentamos em círculo para a definição dos papéis que cada uma delas teria dentro do contexto da história *o rapto da princesa Bolachinha*.

Após os debates em torno da história, focalizando seus diversos aspectos, tais como ideias, a linguagem, as características das personagens, a construção dos episódios, o povoamento do espaço, o tempo real e o fictício, os sons e ruídos mencionados no texto ou acrescentados para sublinhar intenções – o que pode durar uma semana ou meses, segundo o interesse dos alunos, que é variável em função do desenvolvimento de seu nível de pensamento – chega-se ao difícil momento da distribuição de papéis para formar um elenco definitivo e da atribuição das tarefas que integram a montagem (REVERBEL, 1978, p.83).

Depois da definição dos papéis e funções dentro da peça, as crianças ficaram ainda mais empolgadas. Não houve nenhum problema na divisão das personagens da história e inclusive a princesa Bolachinha foi escolhida pelas próprias crianças. A menina que fez a princesa Bolachinha não tinha muitas falas, mas a história toda girava em torno do seu desaparecimento. Segundo o que diziam as crianças, a colega escolhida para o papel tinha um aspecto frágil e delicado, pressuposto muito comum às princesas e mocinhas existentes nas histórias perpetuadas na nossa cultura, por meio de uma herança colonial eurocêntrica⁷⁷.

As aulas de teatro estavam cada vez mais elaboradas e a cada dia as crianças realizavam jogos dramáticos muito divertidos, vistos por elas como brincadeiras. Não que não fossem brincadeiras, pois os jogos para as crianças não perdem essa configuração. E, para mim o mais importante era perceber que elas estavam realizando as aulas de teatro de

⁷⁷ Compreendo atualmente a minha responsabilidade enquanto professor, ao reconhecer a importância de contextualizar e possibilitar a valorização das culturas dos povos africanos e povos originários do Brasil, uma vez que, na atualidade são temas de ordem educacional urgentes.

forma prazerosa e descontraída. Como aquela era minha primeira experiência como professor regente, eu tinha uma cobrana constante comigo mesmo e almejava que as minhas aulas fossem interessantes e que agradassem aos alunos. De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educao Infantil:

O principal indicador da brincadeira, entre as crianas, é o papel que assumem enquanto brincam. Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianas agem frente à realidade de maneira não-literal, transferindo e substituindo suas aoes cotidianas pelas aoes e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos (BRASIL, 1998, p. 27, v.01).

Essa visão da brincadeira estabelecida pelo RCNEI⁷⁸ coaduna com a proposio constitutiva do teatro e, por essa razão, eu intensificava os diálogos realizados com as crianas com a ideia de brincar de fazer teatro. Tanto foi importante para mim essa noo da brincadeira que, eu escrevi no projeto do teatro um texto complementar chamado *A arte teatral aos olhos da criana*. Ao final de cada aula, sentados em uma grande roda, cada criana respondia a seguinte questão: - *o que você mais gostou na aula de hoje? O que achou mais difícil e mais divertido*⁷⁹. As aulas de teatro para as crianas, a continuidade da contao de histórias e o contexto escolar de forma geral me possibilitavam um crescimento pessoal e profissional e uma troca de experiências muito positivas com as crianas.

Ainda sobre o brincar, Zanluchi (2005, p. 89) pontua que “Quando brinca, a criana prepara-se para vida, pois   através de sua atividade lúdica que ela vai tendo contato com o mundo físico e social, bem como vai compreendendo como são e como funcionam as coisas”. As potencialidades que eu, em conjunto com as proposioes da escola, estava oferecendo às crianas eram diversas, desde a contao de histórias, teatralizao e práticas de jogos teatrais ao modo próprio da brincadeira. Tais práticas concebidas na escola Cenicista àquela altura mostravam-se excelentes mecanismos para auxiliar, por meio do jogo simbólico, as crianas na busca de soluoes para lidar com as exigências cotidianas, em situaoes reais do jogo social.

⁷⁸ é o Referencial Curricular Nacional para a Educao Infantil, ou seja, um conjunto de reflexões de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientaoes didáticas para os educadores que atuam diretamente com crianas de 0 a 6 anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira. Instituído a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educao (LDB) de 1996, o Referencial Curricular foi desenvolvido para aproximar a prática escolar às orientaoes expressas nas Diretrizes Curriculares Nacionais. De acordo com o Ministério da Educao (MEC), o RCN, elaborado em 1999, deve ser compreendido como uma ferramenta de estímulo   reflexão, e não como um manual a ser seguido.

⁷⁹ As enquetes realizadas ao final da contao de histórias me propiciavam analisar quais as histórias que mais agradavam às crianas e os temas que surgiam em suas falas. Assim, ao realizar os meus planejamentos eu tinha a possibilidade de agregar conhecimentos do interesse nas crianas e possibilitando aprendizagens interessantes e significativas.

Desse modo, utilizando a linguagem apropriada para a construção educativa das crianças no processo de montagem do espetáculo *O rapto da princesa Bolachinha*, eu passei a adaptar os jogos propostos por Olga Reverbel em seus dois livros: *Teatro na sala de aula* (1978) e *Jogos Teatrais na Escola* (2009). O livro de Reverbel que mais utilizei para subsidiar as minhas aulas de teatro foi exatamente *Jogos teatrais na escola: atividades globais de expressão* (2009).

A obra de Olga Reverbel foi de fato muito importante na minha trajetória pedagógica no âmbito escolar, tanto que passei a usar seus livros (1978; 2009) cotidianamente como bibliografia básica na elaboração das minhas aulas de teatro na escola Cenequista, a efeito daquilo que eu pretendia possibilitar educacionalmente aos estudantes. O conjunto de atividades propostas por Reverbel (2009), foi o ponto fulcral do bom andamento das aulas de teatro, na construção de uma sequência didática que viesse a favorecer o ensino de teatro para as crianças daquela escola.

Diversos jogos foram experimentados com a turma e, a encenação livre foi uma das mais utilizadas durante as aulas de teatro, alinhando-se com o projeto voltado à teatralização infantil por meio da contação de histórias. A criança dramatizava um fato qualquer do cotidiano, à sua escolha. Após o primeiro momento da cena, na sequência a criança refazia sua cena obedecendo as interferências sugeridas pelos colegas, e depois conversávamos sobre cada cena realizada. Noutros dias, as cenas eram orientadas, visto que o professor trazia algumas situações propostas e pedia às crianças que em grupos dramatizassem uma situação específica, buscando resolver o conflito apresentado e utilizando recursos da linguagem teatral, a exemplo: a improvisação.

Nossas aulas eram repletas de jogos, de brincadeiras, danças e muitas dramatizações. Uma das regras existentes na aula era o fato de que todos deviam ser incluídos, já que, no teatro não é possível construir algo sozinho. *Mesmo que exista apenas um ator em cena, se não tiver ninguém para assistir o teatro não acontece. O teatro é o lugar onde se vê. Vocês entenderam?* Era assim que eu dizia para as crianças.

As crianças dramatizavam poesias curtas, simulavam cenas do cotidiano, recontavam histórias, criavam suas próprias histórias, realizavam diversos exercícios de corpo e movimento e compreendiam dessa maneira as regras que cada *brincadeira teatral* exigia. O mais incrível é que a cada aula proposta o relacionamento da turma tornava-se mais apurado e fortalecido entre os partícipes.

Outro ponto interessante é que, após determinado período de aulas com a prática de jogos teatrais, foi possível observar que, a capacidade expressiva e a espontaneidade das

crianças já alcançavam resultados muito positivos, como mostra Olga Reverbel (1978). Essa constatação me ajudava a conceber a viabilidade da espetacularização do nosso processo, uma vez que, as crianças estavam demonstrando um avanço crescente sobre o fazer teatral. Nos jogos e brincadeiras, desde o início das aulas com a contação de histórias, a imaginação das crianças era estimulada, com o intuito de possibilitar que elas tivessem uma maior compreensão do mundo e de si mesmas.

Todos os acontecimentos, tanto nas histórias contadas e recontadas, bem como nas dramatizações livres e guiadas, eram debatidos e os alunos percebiam a necessidade da observação dos acontecimentos ocorridos diante de si. Entretanto, naquela época eu não tinha conhecimento de que desenvolvia uma parte importante da metodologia dos jogos teatrais, propostos pela americana Viola Spolin.

As nossas aulas foram construídas numa sequência didática que seguia os pressupostos das atividades globais de expressão oferecidas por Olga Reverbel, em seu livro: *Jogos teatrais na escola* (2009). E ainda que boa parte das atividades propostas tenham sido adaptadas ou elaboradas por mim, as crianças demonstravam ter alcançado cada uma das etapas esperadas no processo de aprendizagem com os jogos realizados, seguindo os relatos da pesquisa da autora.

Os pressupostos estabelecidos em cada um dos conjuntos das atividades foram muito importantes para eu compreender o crescimento de cada criança e seu aprendizado nas aulas de teatro, além de dar maior abrangência na visualização da apropriação da turma no viés coletivo das proposições alcançadas. Assim, foi possível compreender de que maneira o processo estava se estruturando, para que, a partir das atividades realizadas a cada aula fosse possível analisar sua efetividade no tangente a aproximação com os objetivos almejados e previamente definidos.

Quando realizamos as atividades globais de expressão nas nossas aulas de teatro, ainda que as crianças não compreendessem que haviam objetivos a serem alcançados, elas se mostravam empenhadas em cada proposição solicitada por mim e, em geral, o êxito que já era percebido na turma desde os primeiros recontos e dramatizações preliminares no processo artístico que se encaminhava para a montagem do espetáculo *O rapto da princesa Bolachinha* se mantinha vivaz.

A essa altura do processo teatral, eu já havia adaptado a história de *O rapto da princesa Bolachinha* para a linguagem teatral, organizando as entradas de cada personagem e suas falas na peça. As crianças já ensaiavam prestando atenção nas falas dos colegas, apurando a percepção e a observação do outro durante a realização das cenas. É importante

frisar que, algumas crianças, por ainda não realizarem uma leitura fluida, decidiram por decorar o texto com o auxílio da repetição após a escuta, desenvolvendo algumas técnicas como entonação, imitação, ritmo e estabelecendo as emoções de seu personagem. Todas as crianças do grupo queriam ter falas no espetáculo, mas, muitas delas não sabiam ler e, para que elas tivessem a oportunidade de atuação com falas, ainda que fossem frases curtas no diálogo, eu decidi que faríamos da repetição uma forma de se decorar o texto. Nesse momento, às vezes, incentivava entonações e ritmos diferenciados.

Ainda hoje, alguns anos depois do processo da peça *o rapto da princesa Bolachinha*, ainda utilizo com turmas de 1º e 2º anos o recurso da repetição das falas, porém, ao mostrar a fala do personagem para a criança tento não colocar muita emoção ou elementos da construção da personagem, de modo que ela se sinta livre para fazê-lo. Exemplo: toda vez que leio a fala de um personagem e peço à criança para que repita, eu costumo dizer: *como você diria isso estando brava? E se você dissesse essa fala para sua mãe? E se você estivesse com muito medo de uma bruxa, como você falaria?* Desse modo, cabe a própria criança conceber a construção da personagem que fará na cena teatral.

As nossas aulas de teatro contaram com a participação de dois estudantes com síndrome de down e um autista, todos em papéis importantes dentro do contexto da peça, enaltecendo não apenas as diferenças, mas a efetiva participação e dedicação que eles demonstraram em cada ensaio e nos jogos realizados. A turma, em geral, foi super acolhedora e uns ajudavam aos outros durante os ensaios. Mesmo sendo crianças, o senso de responsabilidade imperou dentro das aulas de teatro e as crianças compreenderam o que eu dizia quando me referia ao teatro como a arte da união do grupo.

Como os ensaios se desenvolviam positivamente, com as crianças comentando que se sentiam prontas para se apresentarem para o público externo e, constantemente me pedindo para marcar a data para a apresentação da peça, compreendi que os alunos já tinham a possibilidade de subir aos palcos. Primeiro porque eles já que tinham decorado todas as falas e entradas cênicas; depois, pelo fato de eu ouvir da maioria da turma que eles desejavam se apresentar. Após constatar que as crianças já haviam decorado o texto, sabendo todas as falas de todos os personagens, eu compreendi que era possível pensar na realização do espetáculo, finalizando desse modo aquele processo.

Com vistas a permitir que as crianças decidissem se queriam tornar o espetáculo público, fizemos uma roda de conversa para que cada uma delas apontasse se queria ou não realizar a montagem do espetáculo. Deixei claro que, caso alguma fala fosse esquecida durante às cenas a criança poderia improvisar. O sentido da natureza da improvisação já

havia sido trabalhado em sala e com a utilização desse recurso em alguns dos ensaios realizados.

Iniciamos concomitante aos ensaios, a confecção de alguns objetos que seriam parte do cenário da peça. Os primeiros objetos de cena começaram a ser construídos para a montagem do espetáculo e os alunos que faziam parte do ensino integral da CNEC ajudaram na construção desses adornos cênicos.

Os alunos se mobilizaram para confeccionar tijolos de caixas de sapatos para a criação do muro do castelo e para a construção da fonte dos desejos, troncos de árvores também foram feitos com papelão, tendo a base em latas de tinta vazias e pintados com tinta guache. E para a construção da copa das árvores foi utilizado papel crepom verde em dois tons. Os alunos estavam participando de todas as etapas da construção do espetáculo, afim de conhecer melhor o contexto existente por trás do espetáculo finalizado.

Os ensaios continuavam todas as terças e quintas. Eu já havia comprado algumas roupas em brechós para ajustar ao tamanho das crianças e havia preparado diversos objetos para serem usados em cena. Eu estava organizando a realização de meu primeiro espetáculo teatral com crianças – aquela era a primeira vez que eu atuava como professor de teatro em uma escola – portanto, aquela ocasião exigia o máximo de mim. Eu queria dar o meu melhor, pois, o meu objetivo era fazer com que a magia presente na história, a mesma que encantou as crianças ao me escutarem contando-a, e também presente durante os ensaios, pudesse ser vivenciada na execução do espetáculo.

Incrivelmente, ao elaborar juntamente com as crianças aquele espetáculo, eu me sentia extremamente satisfeito e artisticamente contemplado ao fazê-lo. Antes de iniciar meu percurso como professor, eu sempre me questioneei sobre o meu fazer artístico e sobre a necessidade da manutenção da criatividade artística que o meu *eu* artista exigia de mim. E, ao passo que o meu viés artístico se encaminhava para o contexto escolar, pude perceber que a expressão artística e estética presentes no teatro feito com crianças e no âmbito escolar não tira de mim o caráter de artista que sou.

Para Icle⁸⁰ (2002 apud Telles 2012) sobre o conceito de artista-docente fica a seguinte análise:

O conceito de artista-docente parte da percepção não dissociativa entre a atividade artística e a pedagógica no âmbito teatral e sim, que ambas são subsidiadas pelos mesmos princípios. Assim, “as diferenças nas respectivas atividades configuram-

⁸⁰ Gilberto Icle possui graduação em Artes Cênicas (1992), mestrado em Educação (2000) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2004). Atualmente é professor associado no Departamento de Ensino e Currículo e professor permanente no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É, também, professor permanente no Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da Universidade de Brasília.

se no contexto e, neste sentido, os princípios teatrais já preveem uma adaptação de procedimentos a cada um” (ICLE, 2002, p. 34).

A partir dessa compreensão pude perceber que ambas as funções, tanto a artística quanto a docente, estavam alinhadas àquilo que eu pretendia enquanto artista-docente e, avaliei que as minhas práticas de ensino do teatro só eram possíveis por que antes de ser docente eu havia buscado a formação artística que me habilitou para utilizar e ensinar as técnicas do fazer teatral. A sala de aula me possibilitava a manutenção de minha criação artística em sua amplitude e ainda me possibilitava a construção do processo de ensino e aprendizagem da linguagem teatral.

Quando o espetáculo já estava prestes a ser apresentado aos pais e à comunidade escolar, ele precisou ser adiado por questões de ordem maior; faltando poucos dias para a apresentação do espetáculo das crianças, eu sofri uma tentativa de assalto ao sair da escola Cenecista, depois do ensaio da peça, e tive que ser hospitalizado após ser alvejado pelos infratores. Esse fato me deixou bastante angustiado, pois as crianças e eu estávamos ansiosos por aquela apresentação. Esse incidente extrapolou a minha própria vontade me fazendo afastar das atividades escolares pelo período de quatro meses. Aqui eu reafirmo dois posicionamentos que estabeleci como metas profissionais e humanas, desde que atinei sobre a vida e quando estabeleci os meus propósitos ao iniciar a faculdade de teatro: - tentar ser o melhor professor que uma criança já sonhou na vida, oferecendo o melhor da minha matéria humana. E o segundo, desenvolver minhas práticas sociais e pedagógicas com base na alteridade.

Foi durante uma disciplina realizada na FADM, em 2011, durante o curso de teatro que eu ouvi pela primeira vez o termo alteridade, na visão de Frei Betto⁸¹, antes eu elegia a ideia de altruísmo como meta profissional. Depois de ler o livro *Gosto de Uva: escritos selecionados* (2003), refleti bastante sobre como possibilitar ações transformadoras por meio da educação oferecida às crianças. Ampliando ainda mais a noção de alteridade já discutida anteriormente, e que tenho buscado concentrar como apelo constante da minha prática docente, é preciso antes de tudo, compreender que união, empatia, respeito e humanidade coexistem de forma indissociável na alteridade.

A noção de alteridade recebeu distintas significações e diversas áreas do saber trataram de enviesar a alteridade a partir das demandas próprias e pertinentes de cada

⁸¹ Carlos Alberto Libânio Christo, ou Frei Betto (Belo Horizonte, 25 de agosto de 1944) é um frade dominicano, jornalista graduado e escritor brasileiro, filho do jornalista Antônio Carlos Vieira Christo e da escritora e culinária Maria Stella Libanio Christo. Adepto da Teologia da Libertação, é militante de movimentos pastorais e sociais.

conjunto de valores estabelecidos. Abbagnano (1998) expõe que para a filosofia, a alteridade, termo derivado “do latim alteritas. Ser outro, colocar-se ou constituir-se como outro” (ABBAGNANO, 1998 p. 34-35). Enquanto que, para a Psicologia, alteridade se refere ao “o conceito que o indivíduo tem segundo o qual os outros seres são distintos dele. Contrário a ego” (DORON, 1973, p. 75).

Para Frei Betto, foi o responsável pela minha tomada de consciência sobre os princípios fundamentais da alteridade: “É ser capaz de apreender o outro na plenitude da sua dignidade, dos seus direitos e, sobretudo, da sua diferença. Quanto menos alteridade existe nas relações pessoais e sociais, mais conflitos ocorrem” (2003, p.165/170). E o autor conclui:

A nossa tendência é colonizar o outro, ou partir do princípio de que eu sei e ensino para ele. Ele não sabe. Eu sei melhor e sei mais do que ele. Toda a estrutura do ensino no Brasil, criticada pelo professor Paulo Freire, é fundada nessa concepção. O professor ensina e o aluno aprende. É evidente que nós sabemos algumas coisas e, aqueles que não foram à escola, sabem outras tantas, e graças a essa complementação vivemos em sociedade. Como disse um operário num curso de educação popular: "Sei que, como todo mundo, não sei muitas coisas" (BETTO, 2023).

Trabalhar com crianças, enxergando em cada uma delas sua individualidade e suas potencialidades é algo que tenho buscado primar desde o início da minha jornada profissional no âmbito escolar. E, portanto, faço questão de recorrer constantemente aos fundamentos da alteridade para reabastecer meus princípios e todo o meu ideal humano e profissional nas relações que estabeleço, quer seja na escola ou no trato diário com os demais.

Em agosto de 2015, depois de iniciar meu tratamento de reabilitação no Hospital Sarah Kubitschek⁸², e enquanto aguardava a realização de duas cirurgias que seriam necessárias, eu passei a frequentar a escola, convidado pela direção, mas ainda permanecendo em afastamento laboral. Naquela ocasião, participei da mostra cultural da escola Cenecista de Brasília. A mostra tinha por temática a obra do escritor Monteiro Lobato e, de tal modo, criei uma cena teatral na qual interpretei o autor do Sítio do Picapau Amarelo. Além dessa participação, roteirizei o episódio “o saci” e dirigi um grupo de professores em uma apresentação teatral, com a finalidade de abordar por meio dessa encenação do Sítio do Picapau Amarelo, os cuidados com o meio ambiente.

⁸² Hospital Sarah Kubitschek, popularmente conhecida como Rede Sarah, é uma rede de unidades hospitalares brasileiras, destinadas ao atendimento de vítimas de politraumatismos e problemas locomotores, objetivando sua reabilitação. É uma entidade de serviço social autônomo, de direito privado e sem fins lucrativos, mantida parcialmente com recursos do Governo Federal, embora sua gestão faça-se pela Associação das Pioneiras Sociais. Seu nome é uma homenagem a Sarah Kubitschek, primeira-dama do país na época da fundação de Brasília.

Durante todo o período que estive de licença médica permaneci em contato direto com a escola Cenecista e com as crianças, eu ia duas vezes por semana à escola e, inclusive recebi a oferta de acompanhamento psicológico da psicóloga escolar, Ana Carla Melo. Apesar desse acompanhamento não ter se efetivado, fiquei contente com a atenção oferecida. Dessa maneira, eu permaneci atuante na escola, mesmo que de forma não oficial. Eu não recebia nenhum rendimento financeiro além daquele pago pelo INSS, mas o fato de estar integrado no dia a dia da escola CNEC era muito gratificante naquele momento da minha vida.

A minha permanência na vida escolar das crianças foi uma sugestão da diretora da escola, pois, segundo ela afirmava, de acordo com sua visão de psicóloga, a continuidade da minha relação com as crianças seria crucial para o não agravamento de um quadro clínico de depressão pós-traumática. De fato, foi muito positiva essa interação entre eu e as crianças, foi um exercício importante, me ajudou a não cair num processo depressivo e permitiu que o processo teatral da peça ensaiada pudesse ser concluído. O contato permanente com as crianças me fez perceber o quanto o meu trabalho era importante e valorizado por elas e por seus pais.

Em 4 de novembro de 2015, uma quarta-feira, retornei à CNEC para dar continuidade ao meu trabalho pedagógico. Foi um retorno muito especial e, eu fui recebido com muitos abraços e um enorme carinho. Eu já era visita constante na escola e, mesmo afastado, nunca estive ausente. Assim, o processo artístico do espetáculo foi reiniciado e, em 10 de dezembro de 2015, levamos a efeito a apresentação de *O rapto da Princesa Bolachinha*.

O processo dessa peça foi extremamente longo, se pensamos em teatro infantil, mas sua riqueza encantadora permitiu sua concretização. Até que finalmente fosse possível realizarmos a apresentação do espetáculo, eu e as crianças vivenciamos diversos acontecimentos que projetaram valores imprescindíveis em nossas vidas. De fato, um processo muito rico e repleto de aprendizado. Nessa relação direta entre a vida e a educação, Duarte Júnior (2000) assegura:

[...] o que nos interessa é a vida, com suas múltiplas sensibilidades e formas de expressão. A vida cotidiana, com todo o saber nela encerrado e que a movimentamos por entre as belezas e percalços do dia. A sensibilidade que funda nossa vida consiste num complexo tecido de percepções e jamais deve ser desprezada em nome de um suposto conhecimento “verdadeiro”. (DUARTE JÚNIOR, 2000, p.24).

Ao retornar à escola eu percebi o quanto aquele espetáculo era valoroso para as crianças, pois, mesmo durante a minha ausência elas faziam questão de levar o texto para a escola e, segundo algumas delas, sempre liam durante os momentos livres. Perceber esse apreço das crianças pelo processo que vínhamos realizando me fez constatar que, o processo havia se consolidado de forma significativa para as crianças. E, percebendo essa sensibilidade que as crianças tiveram com o nosso processo teatral me deixou extremamente orgulhoso. Durante o período de afastamento, em especial na semana da realização das cirurgias, eu sempre pedia a Deus que reestabelecesse a minha saúde e me devolvesse os movimentos da mão, pois, eu queria cumprir a minha missão de educar crianças para a vida. Para mim, a educação é o bem mais precioso que alguém pode almejar, pois, é por meio da educação que se cria cidadãos livres, humanos, críticos e responsáveis.

E assim, as nossas aulas de teatro que começaram a partir da contação de histórias, com uma infinidade de contos de fadas em que a fantasia imprimia finais felizes, fizeram surgir outras tantas histórias para cada um de nós. Os acontecimentos fizeram com que os meus alunos e eu nos aproximássemos ainda mais. No dia da apresentação, eu recebi de maneira muito emocionada, as flores e as palavras que algumas mães e a direção da escola me ofereceram. Mas, o que melhor representa aquela ocasião, foi o fato de ouvir o que as crianças disseram: “tio Glaydson, nós amamos você”. O mais importante é o amor, pois isso ninguém pode tirar de nós. “O amor é o que o amor faz. Amar é um ato de vontade — isto é, tanto uma intenção como uma ação. A vontade também implica escolha. Amar é um ato da vontade”. (hooks⁸³, 2021, p. 47). E, para que explicar mais?

O rapto da Princesa Bolachinha representa a minha luta pela vida e pela minha completa recuperação física e emocional, talvez por isso eu não consiga renunciar a sua presença nessa investigação, para mostrar como os processos artísticos são carregados de emoção, sensibilidade, afeto, memórias e aprendizagens significativas. Explico: fui vítima de um assalto com violência física, tendo que me afastar da montagem da peça quase pronta, por meses. Uma experiência de vida ameaçada, com sequelas físicas e emocionais que mexeu muito comigo. Retomei o trabalho com muito esforço pessoal e, tenho certeza de que me recuperei por causa do carinho recebido das crianças – por várias vezes algumas delas seguravam e beijavam a minha mão imobilizada por uma órtese, dizendo que ela ficaria curada. Portanto, eu me sinto na obrigação de prosseguir com o meu projeto artístico-teatral, para dar vida a magia do teatro infantil, cativando outras tantas crianças, alimentando

⁸³ Gloria Jean Watkins, mais conhecida pelo pseudônimo bell hooks, foi uma autora, professora, teórica feminista, artista e ativista antirracista estadunidense. hooks publicou mais de trinta livros e numerosos artigos acadêmicos, apareceu em vários filmes e documentários, e participou de várias palestras públicas.

assim a grandeza que elas possuem no coração e me esforçando para levar a efeito os processos teatrais, com vistas a desenvolver as sensibilidades, a cognição – o sensível e o racional – construindo conhecimentos que perpassem a sala de aula e conduzam as crianças pela vida a fora, possibilitando o desenvolvimento do olhar estético de cada criança.

Foi justamente nessa escola, a Escola Cenecista de Brasília, que após o desafio de montar esse meu primeiro espetáculo teatral, no contexto da educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, *O rapto da Princesa Bolachinha*; texto autoral escrito no formato de narrativa e roteirizado para a linguagem teatral, que me senti encorajado a realizar outras peças. Desse modo, nos dois anos que permaneci nessa escola, eu tive a felicidade de montar os espetáculos: *Meu Brasil brasileiro (autoral)*; *O sítio do Picapau Amarelo (adaptação)*; *Estelinha no mundo da leitura (autoral)*; *Uma Páscoa diferente (autoral)*; *Mais um brinde de Natal (autoral)* e uma versão adaptada de *Alice no país das maravilhas*, sem contar as diversas encenações em datas comemorativas e o curta-metragem *O roubo do Ouro* realizado pelos alunos que permaneciam na escola em tempo integral. Por tudo o que vivi naquele período e por todas as experiências que possibilitei e vivenciei, é para aquelas crianças que eu dedico o meu apreço e toda gratidão possível.

Neste momento, convido o leitor a assistir o resultado de nosso trabalho, pelo link abaixo listado:

https://drive.google.com/file/d/1V5yDtXeaVF8MMM_LOI9pyn683-R6ptii/view?usp=sharing

4.2 DEPOIMENTO - resultados

A fim de encontrar apoio para minhas percepções e ao mesmo tempo, constituir material para análise, utilizo como instrumento um Depoimento gravado em celular, solicitado por mim. Esse material que foi transcrito é do depoimento da ex-aluna Rebeca Cristina acerca da sua participação no processo artístico-teatral da peça *O rapto da princesa Bolachinha*, no ano de 2015, realizado na Escola Cenecista de Brasília. O que mais me impressiona no depoimento da ex-aluna é a vivacidade das lembranças que essa possui sobre o período e a riqueza de detalhes que traz em seu discurso. Cabe frisar que, do ano da realização do espetáculo até agora em 2022, já se passaram quase oito anos. A busca pelo depoimento de Rebeca Cristina aconteceu como forma de dar maior riqueza às análises e

reflexões deste trabalho, uma vez que, assim como nos esclarece André (1995), no método etnográfico é importante compreender o que pensam os participantes do processo, o como determinado evento reverbera em suas vidas e como estes consideram as experiências promovidas. O depoimento foi concedido pela ex-aluna Rebeca no dia 17 de março de 2022, com o consentimento expresso de seus responsáveis.

Vamos ao depoimento que trago aqui na íntegra (transcrito de uma gravação que se encontra em anexo), do qual pretendo analisar algumas partes da fala da estudante:

“Olá, meu nome é Rebeca, eu tenho dezesseis anos. E, eu tive a grande experiência..., de participar de uma peça muito especial para mim”, na época a estudante tinha apenas 9 anos de idade e, agora, em outra fase da vida, que se caracteriza por “mostrar que não é mais criança” essa adolescente ainda considera a experiência como especial. Isso é significativo com base nas referências das memórias que fazem nossas histórias e tornam nossas experiências significativas e tão singulares.

A vida humana é um constante fluir emotivo, sobre o qual advêm as significações que a palavra lhe dá. O homem experiencia o mundo primordialmente de maneira direta, emocional, voltando-se então sobre estas experiências e conferindo-lhes um sentido, através de simbolizações adequadas (DUARTE JÚNIOR, 1988, p.29)

Cada acontecimento de nossas vidas tem um significado pontual, por meio das nossas referências de mundo, pelas nossas experiências passadas e, por meio dos sentidos que vamos conferindo a esses episódios, é possível projetar nossa interpretação de valores acerca dos fatos e eventos experienciados. Talvez na época dos acontecimentos, por ainda ser uma criança, a aluna Rebeca não soubesse como expressar por meio de palavras os seus sentimentos sobre o processo teatral do qual participou, mas já conferia significados por meio de suas subjetividades. Agora, no tempo presente, ela consegue conferir por meio da palavra, sentimentos e sentidos que as aulas de teatro possibilitaram para si. A aluna prossegue dizendo:

“Com o meu querido grande professor e eterno tio Glaydson! E, ele é muito querido para mim, é um professor que sempre me deu forças ali falando: *olha, você consegue, você é capaz!* E ele sempre foi um ótimo professor, ele faz o que gosta, dá para ver assim no olhar dele. E eu amo muito o tio Glaydson”, Rebeca informa que o reforço positivo dado pelo professor foi muito importante para seu crescimento, pois lhe deu forças e a fez acreditar em si mesma. Esse reforço ocorre de forma consciente, uma vez que o professor considera que o processo cognitivo possui relação direta com a afetividade e, por meio do

afeto é possível favorecer os processos de ensino/aprendizagem da criança. Piaget (1994) nos possibilita refletir sobre o tema:

É indiscutível que o afeto tem um papel essencial no funcionamento da inteligência. Sem o afeto não haveria nem interesses, nem necessidades, nem motivação; em consequência, as interrogações ou problemas não poderiam ser formulados e não haveria inteligência. O afeto é uma condição necessária para a constituição da inteligência. (PIAGET, 1994, p.129 apud SOUZA⁸⁴, 2012, p. 252)

Aprender precisa ser uma experiência agradável, leve e prazerosa. O afeto é essencial para os seres humanos; a falta de afeto pode causar traumas, rupturas internas e psicológicas, dificuldades de aprendizagem e isolamento social. São os vínculos, portanto, que se favorecem a construção saudável do ambiente social, garantindo aos cidadãos o acesso ao universo simbólico da cultura e dinamizando dessa maneira as relações sociais.

“Mas, enfim, eu vou falar aqui agora da peça, como foi a minha experiência, né! A minha experiência foi incrível, né... como eu já disse! ” Nesse ponto, a aluna fala da experiência prática que teve na realização da peça teatral. Perceber-se parte do processo, saber que fez parte da elaboração do espetáculo e compreender que dia após dia vivenciou significativamente um processo gerador de experiências é conferir sentidos às suas aprendizagens. Para Dewey (2010, p. 110), “a experiência nesse sentido vital, define-se pelas situações e episódios a que nos referimos espontaneamente como “experiências reais” – aquelas coisas que dizemos ao recordá-las: “isso é que foi experiência”. Em sua fala nesse trecho da entrevista a aluna Rebeca deixa claro que a experiência com o teatro foi incrível, dando ênfase a essa experiência na sua vida. Logo adiante, ela nos conta sobre o ambiente no qual as aulas de teatro aconteciam e, esclarece:

“E, vou contar um pouco como era ali o ambiente de ensaio. O ambiente de ensaio não era nenhum pouco bagunçado, era tipo tudo muito organizado”, o ambiente era organizado e a turma colaborava sobremaneira com o andamento das aulas de teatro. Todos que ali estavam, o faziam por vontade própria, uma vez que as aulas de teatro eram oferecidas como atividade complementar na escola; não se tratava de um componente

⁸⁴ Maria Thereza Costa Coelho de Souza possui Graduação em Psicologia pela Universidade de São Paulo (1979), Mestrado, Doutorado e Livre-Docência (1984; 1990 e 2007) em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo. Realizou estágio de pesquisa no exterior na cidade de Lausanne, Suíça, em junho de 2004. Foi professora convidada do Departamento de Psicologia da Universidade de Fribourg, Suíça, em 2006 e 2009. Desde 1997 é professora do Instituto de Psicologia da USP e desde 2016 é Professora Titular do Departamento de Psicologia da aprendizagem, do desenvolvimento e da personalidade deste instituto. Tem experiência na área de Psicologia do Desenvolvimento Humano, especialmente a partir da perspectiva de Jean Piaget, com ênfase em processos cognitivos e afetivos do desenvolvimento humano, estudando principalmente os seguintes temas: afetividade, inteligência, desenvolvimento em diferentes contextos, transtornos de desenvolvimento.

curricular obrigatório. As crianças que participavam das aulas de teatro possuíam autonomia suficiente, tanto que, por se reconhecerem como parte do processo, decidiram ter a responsabilidade de tornar o ambiente das aulas organizado e propício para o aprendizado de todos.

“As pessoas queriam estar ali, então, as pessoas ficavam focadas no que o tio Glaydson estava falando. As pessoas queriam entender, queriam saber no que melhorar”. Havia o nítido interesse das crianças pelas aulas de teatro e, mesmo sem nunca terem feito teatro antes, elas se mostravam muito engajadas na empreitada da construção do processo teatral, anseando obter mais conhecimentos sobre o teatro e os fundamentos dessa linguagem. Quando os alunos se sentem parte do processo, naturalmente eles se integram. “Nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador igualmente sujeito do processo”. (FREIRE, 1996, p. 26), desse modo, o educando torna-se um sujeito ativo do processo de ensino-aprendizagem na construção e aquisição do conhecimento.

“Ali naquele ambiente também a gente conversava muito com pessoas que tinham Síndrome de Down, autismo, pessoas mais velhas do que a gente, pessoas mais novas”. A inclusão e a diversidade podem ampliar a educação, sendo práticas humanas e sociais urgentes. Essa prática da inclusão ficou impressa na atenção da ex-aluna.

“Então, hoje, eu Rebeca, pelo menos, eu consigo me desenvolver com qualquer tipo de pessoa... mais velha, mais nova. Uma pessoa com deficiência, eu consigo desenvolver muito bem, por conta do teatro”. A aluna percebeu a riqueza da aprendizagem com a inclusão, compreendendo a importância do respeito à diversidade. Durante o desenvolvimento das aulas de teatro, ela e a turma tiveram a oportunidade de conhecer e conviver mais de perto de pessoas com algum tipo de comorbidades.

“É, em relação a decorar texto, fazer atuações, improvisações isso também me ajuda muito hoje. E, é uma das coisas que eu pratiquei e fiz na peça *O rapto da princesa Bolachinha*. Improvisei muito, decorei o texto e fiz uma bela atuação”. Embora não seja possível precisar no depoimento exatamente como e onde a lida com os textos “ajudam” a Rebeca no cotidiano atual, é perceptível sua desenvoltura para falar com segurança e fluência verbal. A essas qualidades da oralidade podemos atribuir aos exercícios promovidos pelo teatro.

“Ali foi como o tio Glaydson tinha me direcionado a fazer. Então, hoje eu consigo, é... decorar muitas coisas facilmente por conta do teatro, né! E eu consigo também improvisar ali, às vezes, eu não estou conseguindo falar numa apresentação, eu consigo

improvisar. É, de acordo com o que a apresentação está pedindo”. Aqui fica evidente que as aprendizagens promovidas durante as aulas de teatro, nos primeiros anos escolares da aluna, ainda reverberam e são aplicadas à vida da mesma.

Para Dewey (1938, p. 26 apud Ramaldes, 2017, p. 128), “o princípio de continuidade de experiência significa que toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subsequentes”. Nessa constatação de aprendizagem significativa, a aluna mostra que as experiências do passado somadas às experiências presentes se fundem e criam um continuum de experiências.

“É, na apresentação em si, eu fiquei muito nervosa! Só que, eu era uma pessoa muito tímida para apresentar para as pessoas”. Na época em que a aluna participou das aulas de teatro ela era extremamente tímida, tinha muita presença de palco, porém apresentava dificuldades de concentração e costumava rir ao encarar a plateia. No dia da apresentação final, antes de entrar em cena, Rebeca e seus colegas realizaram algumas dinâmicas de relaxamento e seu nervosismo passou despercebido pelos que assistiram.

Mas, o tio Glaydson sempre fez algumas dinâmicas que fizesse aquilo sumir, e, era muito incrível assim como que a timidez sumia quando a gente fazia esse tipo de dinâmica. E hoje eu não sou mais tímida para fazer esse tipo de coisa, para apresentar para um grande público, para um pequeno público, para apresentar para uma única pessoa, não tenho mais essa timidez.

De acordo com os apontamentos da aluna, o teatro a ajudou na superação da timidez e hoje favorece suas ações práticas, no dia a dia e na escola.

“Então, o teatro, essa peça em específico, também me ajudou muito a crescer muito. A história era muito incrível”, não é possível saber onde e como esse crescimento foi favorecido pelo teatro, pois em idade de crescimento e desenvolvimento constante, tudo influencia. Mas, por outro lado, a alegria, intensidade e paixão no depoimento da aluna demonstram não só o seu envolvimento na época da montagem, como também, as repercussões que deixaram boas lembranças na estudante.

“Assim... o cenário foi espetacular, sabe! A gente tinha pouco recurso, mas ficou muito incrível tudo aquilo. Tudo aquilo ficou maravilhoso! Com pessoas de todas as idades fazendo, de todos os tipos e, enfim”. O envolvimento da turma no fazer teatral e na construção de experiências individuais e coletivas mostram a riqueza de uma turma diversa. A isso a escola tradicional se opõe, pela necessidade de manter a divisão de turmas por idade, limitando as trocas de experiências de certa forma.

“É, essa foi a minha experiência e, é isso aí! Eu espero que o tio Glaydson continue. É, tipo [produzindo] muito”. A aluna acaba desempenhando uma avaliação satisfatória ao

processo teatral realizado, bem como para a culminância do espetáculo. Quando ela expressa o desejo de continuidade do trabalho do professor está traçando um bom parâmetro para essa avaliação. Ao desejar realizar mais processos teatrais ela demonstra que foi bom, foi marcante e positivo. E, se foi bom ficou na memória porque construiu sentido e significados.

5. DO ESPETÁCULO UM CHÁ COM CLARICE LISPECTOR

Depois de quatro anos da montagem de *O rapto da princesa Bolachinha*, após ter trabalhado com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental II, eu estava de volta aos anos iniciais do Ensino Fundamental I, para continuar a desenvolver processos teatrais com crianças. Durante o período de remanejamento oferecido pela Secretaria de Educação do Distrito Federal, no final de 2018, eu solicitei o preenchimento permanente de uma vaga disponível na Escola Parque 308 Sul, alcançando assim o sonho de trabalhar em uma escola na qual os componentes artísticos são o foco prioritário da educação promovida na escola.

A organização do trabalho pedagógico da Escola Parque 308 Sul emerge de um processo de construção e interação do social com o conhecimento e utilizando como base o Currículo em Movimento da Educação Básica – Ensino Fundamental Anos Iniciais (SEEDF, 2014) e as necessidades apresentadas pela clientela atendida, propõe-se um trabalho voltado para as experiências sociais, afetivas e cognitivas, inserindo-as na formação do cidadão consciente. (SEDF, 2022, p. 9).

Na nova escola, deslumbrado pela grandeza monumental de sua arquitetura moderna, ao me deparar com a estrutura física de um teatro de verdade, confesso, fiquei empolgado para realizar grandes espetáculos naquele local. Ressalto que, em todas as escolas por onde passei, antes de trabalhar na Escola Parque 308 Sul, apesar de não contar com o espaço específico do teatro, sempre fiz grandes peças teatrais utilizando espaços alternativos; compreendo que, o mais importante é o desenvolvimento da linguagem teatral e, sei que essa linguagem pode acontecer em qualquer espaço, uma vez que se trata de uma realização humana na busca por uma educação que promova transformações sociais contundentes. Foi na Escola Parque 308 Sul, ao longo de 2019, que eu consegui realizar o processo e montagem do texto teatral *Um chá com Clarice Lispector*, texto que eu havia começado a escrever a algum tempo atrás, mas tinha deixado na gaveta para dar prosseguimento a outros projetos escolares.

Um chá com Clarice Lispector foi um texto escrito especialmente para ser montado por crianças; eu queria mostrar que o teatro feito com crianças também pode ser

construído por meio de metáforas, conflitos mais abrangentes, em situações que possibilitem reflexões mais apuradas, sem subjugar jamais a capacidade de compreensão que as crianças têm ou podem desenvolver sobre o mundo. Desde os meus primeiros anos atuando como professor, eu percebi o enorme potencial presente no universo do teatro feito com crianças, visto que elas demonstram muita vontade, empenho, alegria e entusiasmo quando estão vivenciando os processos artístico-teatrais.

No texto, a vida real da autora de “A hora da estrela”, funde-se com elementos fictícios e poéticos estabelecidos para a criação do conflito que movimentava o espetáculo. No texto existem trechos, nomes e citações de Clarice Lispector, numa mescla com a poesia escrita por mim, Gláysdon Lammarck. De acordo com a história fictícia desse espetáculo, Clarice teria saído da Ucrânia aos nove anos de idade, de forma que pudesse ter memórias e recordações do tempo vivido naquela região. Outra situação construída foi a suposta amizade entre ela e um menino chamado Batouche, nomeado por ela, na história, como o menino dos girassóis.

Aos poucos, a vida de Clarice vai sendo contada e, suas angústias, medo, solidão e esperanças tornam-se públicas, de modo que, ao compartilharmos sua história, a sua essência, ao ser mostrada, revitaliza sua importância para a literatura brasileira, na forma humana de sua expressão vital e estimula novos leitores e pesquisadores de sua obra. Conhecer a vida e obra de um autor, dentro do contexto da educação estética é uma maneira de aguçar o desenvolvimento intelectual, uma vez que exige uma busca profunda por conhecimentos que sejam capazes de subsidiar novas descobertas e com as quais seja possível desvelar elementos que somente se pode conhecer nas entrelinhas da produção deixada por esse autor.

5.1 DESCRIÇÃO da Montagem

Foi pensando em promover novas e possíveis experiências na vida das crianças que, durante a realização das aulas de teatro, por compreender que a arte teatral é capaz de promover o desenvolvimento das habilidades criativas, reflexivas, críticas e sociais, que planejei realizar um processo teatral com maior aprofundamento sensível. Nesse capítulo falo sobre a construção do espetáculo *Um chá com Clarice Lispector*, peça teatral que trouxe para mim, um novo olhar sobre o fazer teatral. Essa peça foi encenada por uma turma de

estudantes do 4º ano, alunos com idades entre 9 e 10 anos, sob a minha regência/mediação, na Escola Parque 308 Sul, no ano de 2019.

Os meus alunos da turma 42 foram essenciais para a criação desse espetáculo, pois se mostraram interessados desde o início, aceitando com muito envolvimento e alegria o desafio de conhecer mais sobre Clarice Lispector, a partir do prisma do olhar do professor e entusiasta da obra da referida autora. Para Reverbel (1978), ao falar sobre a importância do diálogo entre professor e alunos, como forma de conceber as atividades dramáticas ao ensinar teatro, cabe refletir:

As condições que consideramos básicas para o professor de Atividades Dramáticas desenvolvem-se e enriquecem, dia a dia, na sala de aula, através do convívio com o aluno. O maior estímulo para que a capacidade criadora do professor se desenvolva é o diálogo com o aluno (REVERBEL, 1978, p. 8).

Ouvir as crianças e dialogar sobre a importância do teatro para a vida sempre foi uma tarefa muito prazerosa para mim. As rodas de conversa que fazíamos ao fim de cada aula, possibilitou a construção desse trabalho voltado à vida e obra de Clarice Lispector, realizado no ambiente escolar, com crianças, numa escola como a premissa da arte como experiência. O processo iniciado com essa turma foi um divisor de águas na forma como eu vinha ofertando as aulas de teatro nas escolas em que trabalhei anteriormente; eu poderia dizer que, o professor (eu) que fui antes do espetáculo *Um chá com Clarice Lispector*, era outro, diferente daquele que me tornei depois dessa montagem.

Justamente por essa razão, eu quis trazer nesta pesquisa tanto *O rapto da Princesa Bolachinha*, meu espetáculo de estreia no teatro, feito na escola – com crianças e para crianças e em épocas diferentes – como o espetáculo em homenagem à escritora Clarice Lispector. Cada um desses espetáculos teve uma importância muito significativa no meu fazer pedagógico e reverberam ainda hoje na minha vida. O primeiro foi o estágio preparatório que me outorgou como professor de teatro; o segundo, no quando de outras noções e com outras tendências em minha visão sobre o ensino de teatro para crianças, trouxe-me novas possibilidades estéticas para a realização do processo que culminou na montagem do espetáculo.

Nesse segundo espetáculo em análise neste trabalho, eu pude perceber que os participantes tiveram a possibilidade de vivenciar muitos jogos teatrais e experimentações dramáticas não focados exclusivamente na contação de histórias ou na repetição das falas dos personagens da peça. Mas, para além desses elementos comuns no teatro, as crianças foram convidadas a fazer um mergulho nas possibilidades da cena e suas experimentações.

E, ainda tendo como base a contação de histórias, as crianças passaram a compreender as diferenças existentes no ato de contar histórias e de representá-las.

No teatro buscamos o gesto exato de cada personagem, sua voz, seu pensamento, de tal maneira que ele se apresente inteiro para quem esteja assistindo. Na narrativa este personagem será concebido pelo ouvinte através dos elementos oferecidos pelo narrador, muitas vezes não mais que meia dúzia de palavras, as quais fornecem elementos suficientes para que o personagem crie vida na imaginação do ouvinte (BUSATTO, 2003, p. 74).

O ponto de partida do processo teatral do espetáculo foi iniciado com a dramatização de alguns trechos do livro *A hora da estrela*, texto escrito por Clarice Lispector e adaptado como monólogo por mim. Ao entrar na sala de aula, eu não entrei como o professor Glaydson, mas assumindo a personagem do livro de Clarice com a finalidade de descrever os acontecimentos presentes no enredo da obra. O processo teatral que ali se iniciava, tendo como base a literatura ‘Clariciana’ tinha duas perspectivas básicas: apresentar um ícone da literatura brasileira, ofertando conhecimento histórico e a criação teatral centrada na vida real, nos contextos do cotidiano como o pano de fundo na criação dos conflitos da personagem.

Clarice Lispector já era uma escritora muito importante na minha formação pessoal e, ao iniciar a pesquisa para a construção da peça sobre sua vida e obra, fiquei extremamente comovido ao assistir com a atenção merecida a entrevista que ela concedeu à TV Cultura, no ano de sua morte. Em 1977, a escritora Clarice Lispector foi entrevistada pelo jornalista Júlio Lerner, para o programa Panorama Especial da TV Cultura e, ao ser interrogada pelo entrevistador com a seguinte questão: “é mais difícil você se comunicar com o adulto ou com criança?” A escritora responde:

Quando eu me comunico com criança, é fácil... porque eu sou muito maternal. Quando eu me comunico com adulto, na verdade, eu estou me comunicando com o que há de mais secreto de mim mesma... aí é difícil! (...) o adulto é triste e solitário. A criança tem a fantasia, é solta (TV CULTURA, 1977).

Foi por acreditar no poder que há na comunicação com a criança, na fantasia e imaginação próprias da infância, que decidi abordar alguns pontos da obra de Clarice Lispector em sala de aula, na expectativa de criar algumas cenas teatrais contextualizadas com os livros *A hora da Estrela*, *A vida íntima de Laura*, *Como nasceram as estrelas e Felicidade Clandestina*. Ao iniciar a construção das cenas teatrais, tendo a arte literária como base para a construção cênica, eu acreditava poder auxiliar as crianças no processo de leitura e escrita, possibilitando também a interpretação de texto, no sentido da compreensão dos fatos.

Devo mencionar que, a peça *Um chá com Clarice Lispector* só foi possível de ser montada porque eu estava em uma escola de natureza especial⁸⁵, especificamente voltada para a experiência artística das crianças, a Escola Parque 308 Sul. Antes de migrar para a Escola Parque, eu trabalhei em escolas regulares e, por essa razão, tinha pouco tempo com os estudantes, aulas de 50 minutos, uma vez por semana, e atendia diversas turmas. Por esse motivo, ainda que eu quisesse montar um espetáculo nos moldes da peça aqui apresentada, seria muito difícil gerenciar tempo suficiente para os ensaios.

O meu ingresso na Escola Parque 308 Sul aconteceu em 2019. No ano anterior, porém, eu encaminhei o projeto *Projetando Valores Por Meio do Teatro*, para análise da equipe responsável pela concessão da aptidão necessária para os professores com interesse em atuar nesse modelo educativo. Ao ser convocado para explicar o projeto para uma banca composta por pedagoga, orientadora e dois coordenadores de Escolas Parque, após responder aos questionamentos sobre o projeto e seus objetivos, fui aprovado e pude solicitar o remanejamento para uma das Escolas Parque disponíveis, escolhendo a unidade da 308 Sul.

A escola Parque faz parte do plano de construções escolares de Brasília, idealizado por Anísio Teixeira que à época da construção da nova capital era diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep). Esse modelo de escola trazido para Brasília teve como inspiração o modelo de uma escola existente em Salvador, erguida no bairro da Liberdade, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro. É importante frisar que Anísio Teixeira recebeu grande influência do pensamento de John Dewey, tendo como inspiração central para a elaboração do modelo de escolas parque os anos de convivência, durante seu mestrado, com esse filósofo e professor norte-americano que buscou incansavelmente unir a teoria e a prática no ensino. A educação precisa instrumentalizar para a vida, de modo que, quando a educação se distancia sobremaneira das proposições da vida real do indivíduo, já não há nenhum sentido nesse processo (Dewey, 2010).

De acordo com a visão de Anísio Teixeira (1975), seguindo os pressupostos da escola nova, o Brasil precisava de uma educação que priorizasse o raciocínio, o fazer, a autonomia de pensar e agir, a experimentação. E nessa construção das escolas do Distrito Federal, a Escola Parque trazia em seu bojo o desenvolvimento das atividades artísticas, físicas e recreativas e de iniciação ao trabalho. Agregando valor aos conteúdos e propostas

⁸⁵ As Escolas de Natureza Especial são unidades escolares com tipologias de atendimento diferenciadas, que oferece espaço, tempo e oportunidades formativas com metodologias de ensino específicas e aprofundamento curricular, com vistas ao desenvolvimento integral dos estudantes. São 26 unidades entre Escolas Parque (EP), os Centros Interescolares de Língua (CIL), a Escola da Natureza, Escola Meninos e Meninas do Parque (EMMP) e a Escola do Parque da Cidade (PROEM).

pedagógicas ofertadas pelas escolas classe. Anísio Teixeira denominou de Centro elementar de educação, tratando da interligação entre as escolas da rede que funcionariam da seguinte maneira:

O funcionamento das Escolas Parque foi concretizado pela Comissão Administrativa do Sistema Educacional de Brasília – CASEB, no que se referia à Educação Elementar e Educação Média. O Plano Original determinava que em cada grupo de quatro quadras residenciais circunvizinhas, existiria um Centro de Educação Elementar composto de: 1 – JARDINS DE INFÂNCIA – destinado a educação de crianças de 4 a 6 anos; 2 – ESCOLAS CLASSE – para educação intelectual de crianças de 7 a 12 anos, em curso completo de seis anos ou séries escolares; 3 - ESCOLA PARQUE – destinada a completar a tarefa das Escolas Classe, mediante o desenvolvimento artístico, físico e social da criança e sua iniciação no trabalho, através de uma rede de instituições ligadas entre si, dentro da mesma área e constituída de: - biblioteca infantil e museu; - pavilhão para atividades industriais; 13 - conjunto para atividades de recreação; - conjunto para *atividades sociais (música, dança, teatro, clubes, exposições)*; - dependências para refeitório e administração. (SEDF, 1984) Com a elaboração do Plano Educacional pretendia-se, não só implantar um projeto pedagógico que viesse a se constituir em modelo para as outras Unidades Federadas, como também, dispor o sistema educacional de um conjunto de estabelecimentos de ensino “com funções diversas e considerável variedade de forma e objetivos, a fim de atender às necessidades específicas de ensino e educação e, além disto, à necessidade de vida e convívio social”. (OP⁸⁶ n° 19). (Proposta pedagógica 2012, *grifos meus*, p.05).

Em seus primeiros anos de atividade, a Escola Parque 308 Sul tratava as Artes como um conjunto de atividades para recreação, como está expresso na Proposta pedagógica de 1984 e presente no PPP de 2019 da referida escola. Contudo, no ano de 1996, com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n°-9.394/96, a Arte passa a ser componente curricular obrigatório, passando a introduzir as quatro linguagens artísticas como: artes visuais, a música, a dança e o teatro. Sobre a proposta geral dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997), a disciplina de Arte tem uma função tão importante quanto os demais domínios dos conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem, tendo as suas especificidades. De acordo com documentos da Escola Parque 308 sobre o público atendido nos primeiros anos dessa escola, sendo ela a primeira do modelo a ser entregue à comunidade, salienta-se que:

No Projeto Político Pedagógico, versão 2019, a Escola Parque da 307/308 Sul foi entregue à população de Brasília em 21 de abril de 1960, iniciando o ano letivo em 16 de maio do mesmo ano. “A clientela então atendida nesse primeiro momento configura a descaracterização do plano elaborado por Anísio de atendimento a todas as classes sociais, sendo filhos provenientes de um nível social elevado, com um número muito reduzido de crianças oriundas das classes

⁸⁶ Orientação pedagógica em que se expressa a finalidade do funcionamento das escolas do Distrito Federal, apresentando objetivos a serem alcançados; pontuando-se a necessidade do atendimento às necessidades e demandas que ensino e educação oferecidos pelas escolas devem cumprir.

mais desfavorecidas que residem em acampamentos instalados nas quadras em construção” (DISTRITO FEDERAL, 2019d, p.14).

Contudo, a escola Parque foi construída com base em objetivos muito claros e, é importante ter em mente que, Anísio Teixeira acreditava na educação como um espaço de transformação que preparasse “indivíduos autônomos e pensantes”, “em uma ordem social, intelectual e industrial eminentemente complexa e mutável” (TEIXEIRA, 1975, p.36 apud SOUZA 2018).

A prática pedagógica desenvolvida na Escola Parque se apresentava diferenciada, primando pela participação dos alunos. Enquanto a Escola Classe se organiza de forma convencional, enturmando as crianças conforme seu grau de escolaridade, na Escola Parque as mesmas eram distribuídas de acordo com suas aptidões, podendo vivenciar experiências de aprendizagem nos campos do trabalho, das artes, da Educação Física, da leitura. (DISTRITO FEDERAL, 2019d, p. 15).

Foi na escola parque 308 Sul, 59 anos depois de sua inauguração, em Brasília, que eu passei a atuar como professor de teatro no ano de 2019. Justamente no ano de meu ingresso nessa escola, pude iniciar o desenvolvimento do processo teatral que culminou com a realização do espetáculo *Um chá com Clarice Lispector*. Acredito que muita coisa tenha mudado na Escola Parque 308 Sul desde sua concepção e inauguração nos anos sessenta, mas, tenho a impressão de que os pressupostos da arte como experiência, com vivências reais e transformadoras, permanecem como um dos pilares norteadores das práticas oferecidas por essa escola, pelo menos pelos professores que acreditam na Arte.

Ao chegar à Escola Parque 308 Sul, entrando ali pela primeira vez, fiquei absolutamente impactado. Aquela era sem dúvidas a escola dos sonhos de qualquer criança. Com jardins, quadras, teatro, espaços amplos, piscinas e uma arquitetura fascinante. De verdade, não há como alguém ir àquela escola, pela primeira vez, sem *espantar-se com tamanha grandiosidade*, contemplando com fascínio a beleza que ela impõe. Ninguém adentra uma escola como essa saindo incólume ao seu esplendor.

Naquele dia eu tinha ido à escola para levar minha documentação e, na ocasião, aproveitei para apresentar meu portfólio artístico. Em geral, o portfólio é usado como um meio de avaliar a construção do conhecimento dos alunos, pensando no percurso que estes vivenciam ao longo do período letivo. Muitos professores auxiliam os alunos para que eles mesmos criem seus portfólios, como forma de compreensão dos objetivos dos conhecimentos e das aprendizagens propiciadas, como nos mostra Villas Boas⁸⁷ (2004).

⁸⁷ Benigna Maria de Freitas Villas Boas Possui graduação em Pedagogia pelo Centro de Ensino Unificado de Brasília (1971), mestrado em Ensino - University Of Houston (1978), doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1993) e pós-doutoramento em Educação pelo Instituto de Educação da

Para mim enquanto professor, ao construir portfólios anuais sobre o meu fazer pedagógico em cada período de atuação em sala de aula, eu tenho a possibilidade de avaliar e refletir sobre as minhas práticas pedagógicas, afim de me espelhar no que deu certo, adaptando e melhorando meu modo de ensinar em processos futuros. Esse material está servindo de fonte para a presente pesquisa.

Na Escola Parque cada professor atua em grupo. Nos grupos constituídos para atendimento às crianças, existem quatro profissionais das seguintes áreas: Artes Visuais, Música, Teatro e Educação Física. Cabe ressaltar que, em alguns grupos, chamados na escola de quartetos, a vaga de teatro pode ser ofertada a um professor de dança, e vice-versa. No meu primeiro ano naquela escola eu atendi às turmas 12, 24, 42 e 51. As turmas correspondem às séries iniciadas pelo primeiro número das dezenas, ou seja, 12 ao 1º ano e 24 ao 2º. E assim sucessivamente.

Para cada turma atendida por mim, foram pensadas estratégias para o ensino de teatro e, em todas elas o ponto de partida foi a contação de histórias. A essa altura já haviam se passado quatro anos desde a realização de *O rapto da princesa Bolachinha*, porém, a teatralização infantil por meio da contação de histórias ainda era a minha principal estratégia no desenvolvimento das aulas de teatro propostas na escola. A contação de histórias e o teatro são duas formas didáticas muito potentes na realização de experiências em que são acessados conteúdos que potencializam as descobertas da oralidade e da expressão corporal, aprendizagens transformadoras, possibilitando aquisição de novos conhecimentos para as crianças. Portanto, ao associá-los nas práticas pedagógicas do ensino de teatro, eu pretendo potencializar as experiências infantis.

Sabemos que contar histórias é diferente de representá-las, ainda que essas duas ações possuam uma aproximação entre si. Em Busatto (2003) é possível perceber a relação presente na contação de histórias com a representação teatral, quando essa autora nos esclarece que, “contar histórias é diferente de representar histórias todos sabem, porém, iniciada a narrativa começam a surgir os primeiros indícios da representação: o corpo de um personagem, a voz de outro” (2003, p.74).

Foi justamente pensando nessa relação entre a narrativa e a representação teatral que eu estabeleci como metodologia de ensino nas minhas aulas a contação de histórias; com vistas a promover o ensino do teatro para crianças, possibilitando dessa maneira o desenvolvimento da representação teatral na escola.

Universidade de Londres (1997). Professora emérita da UnB. Atualmente é professora aposentada da Universidade de Brasília. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Avaliação para as aprendizagens.

Todas as vezes em que eu promovi a dramatização de histórias com os meus alunos, eu pedia que eles buscassem para mostrar para a plateia como era o personagem do enredo, não por meio de descrição, mas por meio de suas ações físicas, gestuais e com a entonação de voz mais adequada para cada personagem interpretado. Algumas crianças insistiam em descrever a história, então eu pontuava: *para deixar de ser uma narrativa e virar representação teatral nós precisamos dar vida ao personagem. Nós não entramos na sala e dizemos eu estou caminhando, nós simplesmente caminhamos e todos percebem.* Para Viola Spolin (1998, p. 340) ao definir alguns termos utilizados em seu livro “Improvisação para o teatro” ela utiliza o termo fisicalização para expressar essa construção da expressão sem a necessidade das palavras. O conceito do termo fisicalização sugere que o essencial é, “mostrar e não contar; a manifestação física de uma comunicação; a expressão física de uma atitude; usar a si mesmo para colocar um objeto em movimento; dar vida ao objeto”. O que Spolin (1998) solicitava aos seus alunos é que eles deviam fisicalizar um sentimento, mostrando-o por meio das ações corporais. Enquanto a narrativa procura subsidiar a imaginação, oferecendo elementos que conduzam o ouvinte; já no teatro se busca promover um contexto específico (Busatto, 2003).

Ainda que possuam suas características próprias, há na narrativa e na representação teatral uma confluência muito significativa na construção de um personagem, pois, ambas conduzem o imaginário para uma história. Na narrativa a história é contada ou narrada a fim de criar na imaginação do ouvinte o universo de ações presentes na trajetória do personagem, já na representação teatral essas ações são corporificadas. Essa corporificação trata de dar corpo a palavra, fazer o que se fala por meio das ações físicas. Se fazer compreendido por meio das ações. As ações fazem parte da linguagem corporal e não precisam necessariamente contar com a linguagem verbal. Segundo o Dicio, dicionário informal online, sobre corporificação entende-se:

Ato ou efeito de corporificar, de dar corpo a alguma coisa; corporização. Ação ou resultado de materializar, de tornar concreta uma ideia abstrata, de ser a encarnação física de algo que é intangível; materialização, concretização, encarnação. Reunião de coisas ou pessoas em torno de um grupo, de uma corporação; agremiação. Etimologia (origem da palavra **corporificação**). Corporificar + ção (2022).

Portanto, pensando no conceito e nos significados que o envolvem, compreendemos que tanto na contação de histórias quanto na representação teatral essa corporeificação acontece. Na verdade, ela é fundamental para que a linguagem seja levada a efeito. Ainda pautados no conceito da fisicalização, proposto por Spolin (1998) e na

compreensão do termo corporeificação apresentado pelo dicionário, temos também a contribuição de Cananéa⁸⁸ (2016), que nos incute:

Fortalecer em seus protagonistas a descoberta e o exercício de suas potencialidades e talentos artísticos-culturais, sem abdicar de ajudá-los também a identificar e a superar os próprios limites, pelo exercício contínuo da autocrítica. Promover o uso das múltiplas linguagens, de modo a não tornar seus participantes reféns do uso exclusivo da oralidade (CANANÉA, 2016, p. 172).

Pensar na fisicalização e/ou corporeificação dentro dos pressupostos da linguagem teatral, durante a realização dos jogos teatrais e nas representações promovidas na escola é “encorajar a liberdade de expressão física, porque o relacionamento físico e sensorial com a forma de arte abre as portas para o insight. [...] Esse relacionamento mantém o ator no mundo da percepção – um ser aberto em relação ao mundo à sua volta” (SPOLIN, 1998, p.14). Essa percepção presente no quando da expressão física, reelabora sensações, compreensões e percepções estéticas bastante apuradas.

Na contação de histórias o contador projeta de tal modo as ações aproximando-se assim da representação teatral. Ao contar histórias nós podemos nos apropriar de alguns elementos oferecidos pela linguagem teatral, mas sem desconstruir os elementos próprios da narrativa. Minha primeira apresentação nessa escola, numa contação da história, os professores de teatro e dança da escola participaram dançando e cantando no decorrer dos fatos narrados por mim.

Ao contar histórias, buscando abrir espaço para a imaginação das crianças, o meu maior desejo é fazer com que a partir da experiência como ouvinte ela se torne confiante o suficiente para também assumir o lugar de fala, encorajando-se ao ponto de também contar histórias e permitir-se representar essas histórias a partir da linguagem propriamente teatral. “Contar história é uma arte, e o contador de histórias é um performer, um homem de ação” (Busatto, 2003, p.80). Busatto ao citar Zumthor⁸⁹ traz a seguinte definição de performance:

P. Zumthor nos traz o conceito de performance justificando que “quando a comunicação e recepção (assim como, de maneira excepcional, a produção) coincidem no tempo, temos uma situação de performance (...) este ato pede performance, corpo e voz em movimento, atitude poética para expressar um texto, transformando-o numa obra, e assim envolvendo o sujeito-ouvinte que se torna o receptor de uma manifestação artística (ZUMTHOR apud BUSATTO, 2003, p. 80).

⁸⁸ Fernando Antonio Abath Luna Cardoso Cananéa é pedagogo, mestre em educação, especialista em políticas públicas de cultura, produtor cultural e teatrólogo. Nasceu em João Pessoa (PB) e fez graduação em Pedagogia, Especialização em Educação Popular e Mestrado em Educação na UFPB.

⁸⁹ Peter Zumthor é um arquiteto suíço, agraciado com o Prémio Pritzker de 2009. Seu trabalho é descrito como descompromissado e minimalista.

Eu poderia dizer que a minha apresentação com a contação de histórias para os alunos da Escola Parque 308 Sul, juntamente com os demais professores participantes nessa recepção, no primeiro dia de aula, foi concebida como uma performance. Desde a abertura do portão até a chegada ao teatro, as crianças foram conduzidas por um caminho de manifestações artísticas: a recepção aconteceu com os professores caracterizados de personagens multicoloridos, todos cantavam e tocam instrumentos, convidando os alunos a se movimentarem enquanto se dirigiam ao teatro.

Já no teatro, sem interferências, a contação da história foi iniciada quando todos os personagens do caminho já estavam posicionados no palco, depois de terem conduzido todas as crianças ao lugar da cena. A contação de histórias realizada naquele dia foi registrada por muitas crianças como um espetáculo teatral, e ainda que não tenha sido de fato um espetáculo propriamente dito, teve vários aspectos de uma espetacularização.

No decorrer dos dias, ao assumir o comando das turmas do meu quarteto, iniciei as aulas de teatro. Cada aula era pensada a fim de construir espaços de convivência em que a confiança e o diálogo fossem os elementos preponderantes dos processos teatrais possíveis. Na primeira semana de aula, eu juntei todas as minhas turmas e levei os alunos para o teatro da escola. No teatro, eu apresentei a estrutura desse espaço da representação cênica, abordando também a tríade teatral, conforme nos mostra Magaldi⁹⁰ (2002), estruturando-se do seguinte modo: ator, texto/mensagem e o público. Ao explicar sobre a tríade teatral, eu quis estabelecer a importância de cada um desses elementos que compõem a linguagem teatral, frisando a formação de plateia.

Depois das primeiras orientações, os alunos foram divididos em dois grupos, enumerados como 1 e 2. O grupo 1 subiu ao palco para realizar os jogos propostos pelo professor, enquanto o 2 assistia. Na sequência o grupo 2 subiu ao palco e o 1 se sentou assumindo o lugar da plateia. Nesse momento meu trabalho era mais intuitivo, e novamente eu não tinha ideia de que estava trabalhando com a metodologia dos Jogos Teatrais de Viola Spolin (2001). A primeira atividade proposta, depois dos alongamentos, tratava-se da consciência corporal. De modo que, os alunos deviam caminhar pelo palco sem esbarrar uns nos outros, buscando perceber o lugar que seus corpos ocupam no espaço, bem como a relação com os demais sujeitos também presentes em cada ambiente.

No nosso corpo somos nós. É a nossa única realidade perceptível. Não se opõe a nossa inteligência, sentimentos, alma. Ele os inclui e dá-lhes abrigo. Por isso tomar consciência do próprio corpo é ter acesso ao ser inteiro... pois corpo e

⁹⁰ Sábato Antonio Magaldi foi um crítico teatral, teatrólogo, jornalista, professor, ensaísta e historiador brasileiro.

espírito, psíquico e físico, e até força e fraqueza, representam não a dualidade do ser, mas sua unidade (BERTHERAT, BERNSTEIN, 1991, p. 14).

Conhecer-se melhor, perceber-se no espaço e sentir-se parte de um coletivo era a ideia que eu tinha ao propor tal atividade. Enquanto as crianças andavam pelo teatro, mudando as direções da caminhada para não esbarrar nos colegas, eu as orientava para que sentissem o peso do corpo e as sensações que esse exercício provocava em cada uma delas. Em geral, nós realizamos os movimentos de forma mecânica e muitas vezes não paramos para pensar na dimensão que há por trás de cada movimento de nosso corpo.

Logo após o exercício, todos expressavam suas sensações e percepções, a fim de refletirem sobre as potencialidades de seus corpos. Essa proposta preliminar, do caminhar pelo espaço, buscando sentir o corpo na relação com o outro em cada ambiente, sempre acontece em minhas aulas. Eu sempre incluo coreografias aos espetáculos teatrais que realizo com meus alunos, e, para que essa proposta seja levada a efeito, é preciso que eles cultivem a noção das habilidades corporais, uma vez que, por meio do aprimoramento das possibilidades motoras do corpo e da consciência de si no espaço, as crianças aprendem a relacionar-se com os demais.

As aulas seguintes aconteceram especificamente na sala de aula, já que o teatro da escola funciona de forma compartilhada entre os professores da unidade escolar, não podendo ser usado todos os dias. As salas de aula da Escola Parque são amplas e possibilitam a realização dos jogos e brincadeiras teatrais desenvolvidos nas aulas de teatro.

A turma 42, foco dessa parte da pesquisa, se mostrou muito empenhada na realização dos jogos e atividades desde as primeiras aulas ministradas. A construção de cenas com a referência de acontecimentos do cotidiano foi uma das propostas que mais agradou a turma e, essas cenas foram criadas pelas próprias crianças, de modo livre e criativo. Essa aula foi denominada *Cenicando* e os alunos puderam utilizar objetos durante as ações dramáticas.

Na quarta semana de aulas, a turma 42 iniciou os ensaios da peça *Mulher com M de mundo*, esse texto de minha autoria abordava a violência contra a mulher. Cabe frisar que, foram as próprias crianças que pediram para montar “alguma cena para apresentar para os colegas”; elas ficaram entusiasmadas depois de assistir uma peça no teatro da escola. “Tio Glaydson, como é que eles conseguem fazer uma apresentação tão bonita assim?” Esse foi o questionamento que eu ouvi de uma criança da turma enquanto estávamos na roda de conversa que fazíamos na sala.

Eu expliquei que a turma também poderia encenar tão bem quanto os colegas que elas haviam visto atuando no palco, bastava que tivessem muita vontade e dedicação. “Para ser bom em qualquer área da vida de vocês é importante que vocês façam com muito amor, dedicação e vontade. O teatro foi feito para encantar e para contar uma história que se considere importante de ser contada para alguém”. Essas foram as minhas palavras e nos estudos dessa pesquisa achei quem pense como eu:

Não importa se contamos para instruir ou divertir, para curar, salvar ou embalar. O que não podemos esquecer é que temos nas mãos, ou melhor, na voz, um produto oriundo do imaginário dos nossos ancestrais e, se queremos nos apropriar dele para encantar é necessária a consciência de que “o amor à palavra é uma virtude; seu uso, uma alegria (ZUMTHOR, 2001, p. 71 apud BUSATTO, 2003, p. 82).

No teatro contamos histórias, criamos situações e resolvemos conflitos. O teatro assim como a contação de histórias nos possibilita alcançar diversos sentimentos nos espectadores. O teatro amplia vozes, aborda temas muitas vezes silenciados e nos leva a refletir sobre a nossa vida e nossa relação com o mundo. O teatro também pode curar as angústias da vida, salvando-nos do tédio e embalando nossos sonhos, pelo menos para quem permite. O teatro assim como a contação de histórias nos encanta e promove nossas fantasias e desejos.

A aula daquele dia finalizou-se com a contação da história da Maria, a personagem fictícia da história que viríamos a encenar no teatro da Escola Parque em homenagem à mulher. CAFÉ (2020, p.104) ao se referir sobre a contação de histórias diz que, “por meio da emoção vivida nas histórias fortalecemos nossas experiências individuais, ao mesmo tempo em que passamos a pertencer a uma experiência universal que nos une enquanto seres humanos, dotados de capacidade de sentir”.

Cada vez que eu conto uma história, por ter sido tocado de algum modo pelo contexto de tal narrativa, eu imagino que ela poderia tocar outras pessoas. Eu conto histórias e faço teatro com a intenção de tocar o coração das pessoas, ou de fazê-las refletir junto comigo. Eu acredito na força das histórias e enredos escolhidos e tenho a necessidade de comungar com os outros. Para mim, mesmo fazendo teatro com crianças, faria sentido promover o ensino do teatro para o divertimento, mas não exclusivamente, muito mais que isso, fazer teatro e ensiná-lo para crianças tornou-se uma responsabilidade de possibilitar experiências humanizadoras.

O papel da contação de histórias no processo de teatralização infantil tem se mostrado muito positivo nas minhas aulas de teatro. A cada história contada é possível

perceber o envolvimento das crianças, no que tange ao desenvolvimento interpretativo (reconhecimento) e emocional (identificação) em virtude de cada narrativa apresentada. De fato, as experiências possibilitadas com a utilização desse recurso metodológico agrupam-se em vivências que favorecem sobremaneira a imaginação e a criatividade.

A peça *Mulher com M de mundo*, com abordagens sobre o *ser mulher* e suas lutas diárias, causou nas crianças da turma 42, o desejo de fazer mais e mais encenações. E atestou para mim o que eu já vinha observando: as crianças conseguem compreender muito bem sobre qualquer assunto, desde que se contextualize com uma linguagem acessível e própria para a compreensão delas. As crianças estavam muito empolgadas com a ideia de “contar histórias por meio do teatro”, é assim que eu me refiro ao teatro para a infância, já que o processo de aprendizagem do teatro que ofereço no âmbito escolar tem como base constitutiva a contação de histórias como elo fundamental da teatralização.

Ao lidar com os alunos das turmas 12, 24, 42 e 51, eu pude conhecer melhor cada grupo de estudantes atendidos nas aulas de teatro. E, a partir desse *conhecer*, na observação diária em sala, foi possível desenvolver estratégias metodológicas específicas para cada grupo, adaptando jogos teatrais e criando as condições necessárias para o bom andamento do processo teatral de cada turma.

O tipo das atividades propostas pelo professor deverá acompanhar paralelamente o processo de desenvolvimento físico, afetivo e cognitivo da criança, para que o objetivo do teatro na educação possa ser atingido. Tal objetivo é o de favorecer a autoexpressão, oferecendo meios para que, gradativamente, se desenvolvam a espontaneidade, a imaginação, a percepção, a observação e, conseqüentemente a criatividade (REVERBEL, 1978, p.9).

Justamente por observar atentamente às turmas é que eu consegui perceber que os alunos da turma 42 tinham de fato o perfil para iniciar um processo teatral com maior aprofundamento, tanto em se tratando do texto proposto, no caso do texto *Um chá com Clarice Lispector*, quanto nos termos da carga dramática e das emoções próprias das personagens do enredo. Para Reverbel, “o teatro tem a função de “divertir instruindo” é uma verdade que ninguém ousaria contestar, pois seria negar-lhe a própria essência e a sua longa história” (1978, p. 3). Enquanto faz teatro, ainda que não se dê conta das inúmeras aprendizagens que está desenvolvendo, a criança dialoga com vários conhecimentos e situações que irão possibilitar experiências muito significativas, auxiliando-as no desenvolvimento de suas potencialidades e saberes.

Para mim, desde que iniciei a escrita da peça sobre Clarice Lispector, o fiz imaginando que, ao dar início ao processo teatral com as crianças, seria possível ensinar,

encantar e fazer refletir sobre a vida. A ideia dessa peça foi se construindo no dia a dia com a turma, durante os jogos propostos em sala e nas dramatizações realizadas pelas crianças. Em uma das aulas, ao propor a criação de uma cena em que as crianças utilizavam objetos para contar uma história imaginada, eu as vi representarem fatos da vida cotidiana, e de tão convincentes nas ações e sentimentos, personificavam consideravelmente a realidade com um apelo cênico profundo na cena criada.

O brinquedo e a infância acham-se tão indissoluvelmente ligados que poderíamos dizer que se confundem. O jogo dramático é aceito pela criança com naturalidade porque ela o incorpora ao seu repertório de jogos de “faz-de-conta” e entrega-se, espontaneamente, à sua prática (REVERBEL, 1978, p.9).

Os objetos presentes nas cenas elaboradas pelas crianças eram como os brinquedos com os quais elas conhecidamente brincavam, criando situações de faz-de-conta. E na identificação do brincar que lhes é tão comum e presente na infância que vivem, elaboravam espontaneamente as cenas mais interessantes que a imaginação lhes possibilitava. Os jogos teatrais propostos para a turma se convergiam para as crianças na mais divertida das brincadeiras teatrais, segundo elas próprias costumavam dizer.

Cada aula era um verdadeiro laboratório para a construção do espetáculo. Por exemplo: em uma das aulas eu formei grupos e pedi que cada um desses grupos criasse uma situação cênica em que Clarice Lispector estivesse presente e nos contasse algo secreto sobre sua vida, e as crianças criaram cenas extremamente ricas imaginativamente. Uma das cenas nos contava que Clarice conseguia falar com os animais, sabia o dialeto animalesco. Em outra cena, proposta por outro grupo, Clarice contava que um de seus manuscritos estava escondido em um baú que ela enterrou no quintal em Recife. As crianças demonstravam uma capacidade imaginativa muito extensa, e uma criatividade vigorosa.

Se o jogo dramático a coloca numa situação utópica através da imaginação, seja uma situação de imitação ou de fantasia, a criança ensaia uma conduta independente que a ajuda a sair de seu egocentrismo ao mesmo tempo que lhe oferece uma cosmovisão. (...) a medida em que o professor vai sugerindo atividades que incitem a imaginação da criança, encontra toda riqueza de sua expressão dramática espontânea e do seu papel essencial no desenvolvimento harmonioso da personalidade (REVERBEL, 1978, p.10).

Perceber o desenvolvimento teatral e imaginativo das crianças me deixava completamente feliz, eles foram aprendendo e criando com mais confiança. Outra coisa que me deixou muito contente foi ouvir o depoimento de uma aluna participante do processo da peça *Um chá com Clarice Lispector*, a própria aluna fez questão de frisar em seu depoimento que antes de sua participação nas aulas de teatro ela não se relacionava bem com as pessoas, vivia em crise existencial e era triste. Porém, segundo ela relata, sua vida foi transformada

positivamente depois de conhecer um pouco sobre Clarice Lispector, e encantou-se ao interpretar Macábea. Ressalto que, o depoimento dessa aluna será transcrito e fará parte da continuação das discussões presentes neste trabalho.

Tantos foram os diálogos realizados em sala que, enquanto as crianças e eu conversávamos sobre o teatro, sobre Clarice Lispector e sobre o espetáculo pretendido, a todo o momento me vinham novas possibilidades de elementos a serem agregados às cenas existentes na peça. O texto foi recebendo inúmeros acréscimos ao longo do processo teatral, inclusive com a construção de novos personagens. Ao longo dos ensaios, as crianças que antes não queriam ter falas, apenas movimentações cênicas, voltavam atrás e pediam: “tio Glaydson, tem como você escrever uma fala para mim?” Perceber que todos da turma, sem exceção, estavam envolvidos no fazer teatral, contribuía significativamente para o alcance dos resultados pretendidos me deixava feliz e forte para continuar.

Depois do texto, o que mais encantou os estudantes foi a construção coreográfica do espetáculo. Eles já vinham de uma rotina de exercícios e jogos voltados à consciência corporal e espacial, portanto, ao iniciarmos a elaboração das coreografias do espetáculo, já havia uma iniciação por parte do grupo sobre a ideia de responsabilidade que há de se ter com o corpo e na relação espacial de convivência com os outros corpos.

A arte dramática é uma arte de ação e movimento. Numa sala de aula, o professor orienta as atividades dramáticas, facultando aos alunos condições para que se expressem em movimento. O movimento individual ou grupal, que decorre das ações espontâneas implica uma necessidade de espaço. O aluno deverá descobrir e conhecer seu espaço (REVERBEL, 1978, p.19).

Os alunos da turma, sempre muito respeitosos uns com os outros, desenvolveram uma atenção muito grande com os colegas. Os maiores compreendiam a importância de deixarem os menores na frente durante as coreografias e se dividiam pela sala a fim de não ocupar o espaço destinado ao outro, para não se esbarrarem durante as movimentações.

O senso de trabalho coletivo imperava e as crianças se mostravam mais unidas a cada dia. A união da turma era tamanha que, durante o recreio elas passaram a brincar juntas, coisa que não acontecia antes. Antes, eu via algumas crianças isoladas do grupo durante o recreio, por essa razão, na sala, durante uma das rodas de conversa, falei sobre a importância da união do grupo, explicando que os atores/atrizes de um espetáculo podem ser grandes amigos, já que, por passarem tanto tempo juntos durante a construção de um processo teatral, tendo em comum o desejo de realizar um grande espetáculo tornam-se partes de um todo.

Para Reverbel (1978, p. 20) “nossas experiências evidenciam que a confiança no ambiente é fundamental para o desenvolvimento das atividades dramáticas, e que esta confiança varia em função da idade e dos interesses do grupo de alunos”. A turma 42 esteve constantemente unida durante todo o ano letivo e, nos dois processos teatrais realizados: *Mulher com M de Mundo* e em *Um chá com Clarice Lispector* construíram uma relação de grande confiança, tanto entre si quanto em relação ao professor, observadas no comportamento cotidiano dessas crianças, durante o período escolar.

Boa parte dos ensaios foram realizados na sala de aula, e mesmo assim, a noção espacial construída na sala os fez ter a plena noção de seus lugares no palco do teatro da escola. Reverbel (1978, p.20) frisa que, “o espaço adequado não se limita apenas à extensão, mas também à harmonia e tranquilidade do ambiente”. Um espetáculo denso e carregado de significados como esse que estávamos construindo realmente exigia a plena harmonia do grupo.

Ao longo do ano letivo, durante a construção e desenvolvimento do espetáculo *Um chá com Clarice Lispector*, as crianças viveram uma série de experimentações cênicas. Desde o momento em que conheceram a escritora, por meio do monólogo apresentado pelo professor, na contação de histórias que buscava contextualização do tempo histórico a fim de elucidar os fatos mais marcantes da vida e obra de Clarice, até a criação cênica feita por cada criança.

Durante esse período foram realizados muitos exercícios no intuito de gerar nas crianças a consciência corporal e espacial, como: aulas de teatro e dança, jogos teatrais e brincadeiras. Foram possibilitadas vivências em que as crianças puderam realizar diversas atividades dramáticas, a fim de conhecerem-se a si mesmas, compreendendo a importância da relação harmoniosa com os demais. Reverbel (1978, p. 22) sobre as atividades dramáticas diz que essas “desenvolvem-se, progressivamente, da infância à adolescência, obedecendo cada uma delas ao objetivo geral do teatro na Educação, que visa estimular a autoexpressão do aluno”. Nesse sentido, as experiências vivenciadas pelas crianças dessa turma demonstravam naquele momento como estavam se expressando com intenção e intensidade.

As primeiras cenas, jogos e atividades de construção de cenas realizadas timidamente pelas crianças no início do processo, o momento inicial da aventura teatral, foram se transformando pouco a pouco e, de modo que, expandindo e ampliando os significados sobre a representação teatral, as crianças da turma passaram a ter um *novo olhar* sobre as cenas. Elas demonstravam grande responsabilidade no modo como entravam em

cena, como falavam as falas das personagens e nos diálogos que reproduziam na peça. Para Santos (2002),

O jogo simbólico ou faz-de-conta é o momento inicial das primeiras manifestações dramáticas, de caráter espontâneo, subjetivo e individual, em contraposição à representação teatral, considerada um progresso em relação àquele simbolismo lúdico inicial. (...) nessa medida, mais intencional, objetiva e coletiva (SANTOS, 2002, p 21).

Eram crianças, mas, estavam tão envolvidas naquela peça teatral que, o encantamento com a história fez delas *mensageiras de Clarice*. Aquelas crianças transpuseram uma das fases das manifestações dramáticas, colocando-as de fato no patamar da representação teatral. Para elas, apresentar o espetáculo havia se tornado uma missão, e, portanto, queriam fazer com que seus personagens parecessem reais.

As crianças da turma 42 escreveram cartas para Clarice Lispector – uma dessas cartas encontra-se no portfólio da peça *Um Chá com Clarice Lispector*, as demais permanecem guardadas no meu arquivo pessoal. Nas cartas, em geral, com muita intimidade as crianças falavam sobre a peça, sobre o desejo de se tornarem escritoras, sobre fatos da vida e sobre Batouche. Batouche foi um personagem inventado por mim e na história tratava-se do melhor amigo da personagem principal. Segundo as crianças, nas cartas escritas à Clarice, demonstravam saber tudo sobre a vida da escritora, almejando a amizade dela. Mesmo os fatos que eu reiterei que se tratava de ficção, fatos criados para gerar o conflito que movimentava a nossa representação, para as crianças tudo tornou-se verdade.

O processo teatral que vínhamos desenvolvendo gerou nas crianças um sentido de pertencimento muito grande. Para elas, Clarice Lispector era uma figura *conhecida*, uma amiga íntima com a qual elas lanchavam na cantina da escola, com quem elas voltavam para casa no micro-ônibus escolar ao término do horário das aulas. Em todas as cartas que eu li, já que a própria Clarice não podia lê-las, vi o sentimento amoroso das crianças estampando o papel, e ali, um carinho verdadeiro e o amor na forma mais pura foram expressos.

A função primordial da arte é objetivar o sentimento de modo que possamos contemplá-lo e entendê-lo. É a formulação da chamada “experiência interior” que é impossível atingir pelo pensamento discursivo, dado que suas formas são incomensuráveis com as formas de linguagem e de todos os seus derivativos (LANGER⁹¹, 1962, p. 87 apud Santos 2002, p.59).

Ainda que não pudessem explicar o que sentiam, em relação não só à Clarice, mas ao processo teatral como um todo, em suas falas as crianças davam pistas: “tio Glaydson, eu não sei explicar o que eu estou sentindo, mas eu estou muito feliz”; “tio, essa foi a melhor

⁹¹ Susanne Langer, nascida Susanne Katherina Knauth (Nova Iorque, 20 de dezembro de 1895 — Nova Iorque, 17 de julho de 1985) foi uma filósofa, escritora e educadora norte-americana, mais conhecida por suas teorias sobre a influência da arte na mente humana.

peça que eu já fiz na vida”; “tio, eu fui com a minha mãe na livraria e comprei três livros da Clarice”; “o que ela me ensinou foi sobre a simplicidade, é isso, simplicidade”.

A experiência tem a ver com o não saber, com o limite do que sabemos. Na experiência sempre existe algo de “não sei o que me acontece”, por isso não pode se resolver em dogmatismo. A experiência tem a ver com o não-dizer, com o limite do dizer. Na experiência sempre existe algo de “não sei o que dizer”, por isso não pode se elaborar na linguagem disponível, na linguagem recebida, na linguagem do que já sabemos dizer (...) a experiência exige outra linguagem transpassada de paixão, capaz de enunciar singularmente o singular, de incorporar a incerteza (LARROSA, 2021, p. 69).

Por mais que as crianças comentassem de seus sentimentos e percepções o que me chamava atenção era o comportamento solidário que havia conquistado, entre as crianças daquela turma. Algo que as palavras não são capazes de explicar, pois se revela no momento vivo do acontecimento.

A experiência seria o modo de habitar o mundo de um ser que existe, de um ser que não tem outro ser, outra essência, além da própria existência corporal, finita, encarnada, no tempo e no espaço, com outros. E a existência, como a vida, não pode ser conceitualizada porque sempre escapa a qualquer determinação, porque é, nela mesma, um excesso, um transbordamento, porque é nela mesma possibilidade, criação, invenção, acontecimento. (LARROSA, 2021, p.43)

Depois de quatro meses de ensaios, organização dos figurinos e elaboração do cenário para a realização do espetáculo, as crianças e eu decidimos que era chegada a hora de apresentar o espetáculo finalmente. Os pais já comentavam sobre a peça quando vinham à escola, pois seus filhos falavam sobre os ensaios e alegravam-se ao dizer que iam fazer um espetáculo de verdade. Para algumas crianças, o teatro concebido para elas é muito infantil, por isso, elas enxergavam o nosso espetáculo como uma forma de valorização do potencial que possuíam. Para mim, é essencial não subestimar as crianças, pelo contrário, o potencial delas é enorme. Ainda que tenhamos grandes preconceitos e maneiras diferentes de entender e tratar a infância como mostra Desgranges:

A noção de infância é construção histórica, conceito que se faz e refaz ao sabor das transformações sociais no decorrer dos tempos. A concepção “infantilizada” que se tem do teatro feito “para crianças” é reflexo da própria visão de infância estabelecida por nossas sociedades, concebendo a criança como ser incompleto, alguém que está em vias de, em estado de aperfeiçoamento (2015, p. 87).

No meu entendimento a infância é uma fase de descobertas, na qual todos os conhecimentos possíveis devem ser apresentados seguindo a lógica da dinâmica existente nessa fase da vida. Ao citar Desgranges (2015), o fiz para contextualizar o fato de que muitas pessoas com quem convivo na escola e na vida insistem que eu devia fazer peças teatrais voltadas aos padrões Disney, descontextualizadas da vida, apenas com o intento da fantasia.

Eu evito subestimar a capacidade de compreensão de uma criança, pois, percebo a potência e o valor de cada uma em sua individualidade e a capacidade de apreensão do contexto da vida cotidiana, na compreensão real da vida.

O sentimento de contentamento da turma me causava profunda emoção e, aquele contentamento também era meu. Montar um espetáculo em que a realidade da vida é contada por crianças, na qual elas demonstram que também sabem e são capazes de mostrar isso para as pessoas, foi uma constatação esplêndida. Eu que também tive a alegria de fazer *Teatro* nos tempos de criança nunca achei justo que subestimassem minha capacidade, muito pelo contrário, gostava quando me permitiam mostrar o que eu sabia e podia fazer, às vezes, como um grande desafio.

Mas, ainda assim, eu sempre me questionava sobre o quanto do espetáculo os meus alunos teriam compreendido, de que modo o processo teatral os havia tocado. Depois do espetáculo, na aula seguinte à apresentação, eu deixava que eles falassem sobre suas emoções, suas impressões acerca das aulas, do processo e da espetacularização. O meu maior desejo era ouvi-los, para saber como eles concebiam novas experiências a partir das nossas aulas e, de tal modo, compreender se as minhas aulas estavam de fato possibilitando aprendizagens significativas aos meus alunos. Na verdade, a minha preocupação era saber se os meus alunos estavam felizes.

Muitas vezes o que possui grande sentido para nós, em função de nossas experiências e vivências, pode não abranger os mesmos significados para os demais. O que ocorre de fato é que, no teatro, ao escolhermos determinado espetáculo e elaborarmos a estética da montagem deste, temos o intuito de fazer com que o público sinta determinadas sensações e emoções. Porém, ao pensarmos em teatro escolar, com crianças e para crianças, precisamos compreender que essas crianças ainda estão em formação e seus gostos e valores ainda estão em construção. Desse modo, é importante refletir sobre como esses processos artísticos desvelados na escola atuam sobre o desenvolvimento das crianças, e como promover aprendizagens reais.

Falar dessa formação requer que compreendamos que, por ser um ser incompleto, como um quebra-cabeça em constante acréscimos de novas partes que lhe agregam e o encaminham para a completude. Nós humanos, ao contrário do quebra-cabeça, nunca chegaremos à completude, temos a consciência do nosso inacabamento (FREIRE, 1996), mas compreendemos que estamos em constante processo de desenvolvimento. E sobre processos do desenvolvimento da criança, nós temos boas referências sobre o tema em Vygotsky (1994),

Um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança (p.117-118).

Sobre esse aspecto da zona de desenvolvimento proximal, no que tange ao despertar de processos internos de desenvolvimento no indivíduo, eu acredito fortemente que o processo da peça *Um chá com Clarice Lispector* tenha possibilitado a aquisição de novos conhecimentos às crianças, estimulando o desenvolvimento individual de cada uma delas, tanto pelo trabalho coletivo que desenvolveram, quanto pela liberdade que tiveram para expressar os novos aprendizados que tal processo possibilitou. Nas cartas escritas pelas crianças e no depoimento da aluna Ana Clara é possível compreender que, segundo ela, antes do processo teatral ela não se compreendia, depois do processo teatral dessa peça ela passou a se conhecer melhor. Ou seja, assim como aponta Vigotsky (1994),

A zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também aquilo que está em processo de maturação (Vigotsky, 1994, p. 113).

Perceber que as crianças estavam desenvolvendo novas percepções sobre si, sobre os outros e sobre o mundo me deixou uma sensação de satisfação com minhas escolhas. Em um determinado dia, uma aluna chegou na sala toda empolgada com uma sacola nas mãos e foi logo dizendo: “a partir de agora eu vou aprender tudo sobre Clarice Lispector, pois eu fui com a minha mãe na livraria do shopping e comprei três livros dessa escritora”. Para mim foi gratificante ver e ouvir essa aluna falar com tanta propriedade sobre seu aprendizado sobre Clarice Lispector, isso porque, antes dos ensaios da peça, ela nem sequer sabia da existência da autora. Portanto, concordando com Vygotsky (1994), percebendo que a zona de desenvolvimento proximal das crianças foi despertada durante nosso processo artístico, de modo que, os novos conhecimentos passavam a fazer parte do arcabouço de experiências das crianças partícipes das aulas de teatro.

Durante os ensaios, ao longo do processo teatral desenvolvido com a turma 42, as crianças já vinham mostrando o quanto estavam envolvidas com o enredo da peça e, isso repercutia a forma responsável como vivenciavam o desenvolvimento do espetáculo *Um chá com Clarice Lispector*. Eu acreditava categoricamente no sucesso da realização daquele trabalho artístico, promovendo os últimos detalhes para a grande estreia. Porém, é bom

ressaltar que, em todas as aulas, eu fiz questão de dizer para todas as crianças presentes no elenco da montagem que, as aulas de teatro deviam ser divertidas e prazerosas.

Ao explicar o funcionamento das aulas de teatro na escola, eu pontuei às crianças que elas não deviam se sentir pressionadas a alcançar resultados além de suas possibilidades. Tendo a clara noção de que o teatro escolar não deve exigir que as crianças sejam profissionais do teatro, até porque a grande maioria talvez não tenha essa disciplina como meta de vida, mas a ideia é que elas possam vivenciar de forma segura e sadia as experiências possibilitadas pelas aulas de teatro propostas, oferecidas na escola. Vivenciar arte, desenvolver aptidões artísticas e agregar valores por meio de experiências concretas.

Todo o planejamento para a execução da peça foi organizado, os últimos ajustes feitos e a data da apresentação agendada. E, já que o processo que havíamos iniciado a quatro meses atrás tinha se tornado um espetáculo, nada mais justo do que manter essa dimensão enviando convites bem elaborados para os convidados das crianças. A operação das luzes e do som da apresentação ficou a cargo do professor, pois, na Escola Parque 308 Sul os equipamentos do teatro são muito complexos para o manuseio e, é vedada a operação pelas crianças.

Vale ressaltar que, caso haja interesse de algum professor habilitado nas técnicas de luz e som em oferecer aulas específicas nesse tocante, será preciso justificar em planejamento prévio. Compreende-se que experienciar de forma prática a utilização desses recursos cênicos é muito importante para o desenvolvimento de capacidades e habilidades essenciais para as crianças que estudam teatro na escola. Para Reverbel (1978), sobre apresentação de teatro no palco da escola:

Apresentar um trabalho de teatro num palco da escola ou da comunidade é uma situação que deverá ser muito bem planejada pelo professor a fim de que os alunos tenham muita confiança neste ambiente e suficiente domínio de técnicas dramáticas a ponto de realizarem seu espetáculo utilizando com segurança os elementos da linguagem cênica (REVERBEL, 1978, p. 20).

As crianças e eu estávamos de acordo em realizar a apresentação do espetáculo. Elas se sentiam preparadas e durante a semana anterior à encenação nossos ensaios ocorreram no palco do teatro para que houvesse a devida organização espacial da peça e de cada cena a ser apresentada. Eu deixei claro para as crianças que eles não deviam se sentir pressionados e ainda que quisessem muito fazer o melhor possível, eram crianças fazendo teatro na escola; não eram atores profissionais, de modo que a única exigência que deviam ter consigo mesmas era a de fazer daquele momento prazeroso e divertido.

O dia da apresentação enfim havia chegado. Dia 08 de novembro de 2019, uma sexta-feira. A apresentação estava marcada para às 10h da manhã, logo após o recreio das crianças. A turma 42 chegou às 8h da manhã e foi diretamente para o teatro da escola. O professor as encaminhou para o camarim, para que elas pudessem se vestir com as roupas de seus personagens. Depois de devidamente vestidas, algumas crianças ajudaram o professor com os últimos detalhes do cenário para depois lancharem.

Faltando alguns minutos para a apresentação, as crianças fizeram uma grande roda no palco, num momento de concentração, se deram as mãos e repetiram juntas:

[...] obrigado por você existir e fazer parte da minha vida. Eu quero agradecer por todas as coisas maravilhosas que aprendi com você, e, eu sei que você também aprendeu comigo. Eu coloco a minha mão sobre a sua para que você entenda que pode contar comigo. Fazer teatro é estar junto, é confiar. Viva, Clarice Lispector! Viva! E agora, vamos juntos para “Um chá com Clarice Lispector”... (TURMA 42, 2019).

O texto acima foi criado para servir de estímulo de comunhão às crianças participantes do espetáculo *Um chá com Clarice Lispector* no último ensaio antes da peça. Esse texto foi lido por mim e repetido por todas as crianças participantes da montagem, que à essa altura encontravam-se em círculo no palco do teatro da Escola Parque 308 Sul, de mãos dadas umas com as outras. Eu que já vinha falando para eles sobre a importância da união, do trabalho coletivo e da alteridade presente no diálogo queria que eles sentissem nessa mensagem a tônica de todas as palavras e aconselhamentos que eu vinha expressando ao longo das nossas aulas e ensaios. Depois de realizar esse momento de união em que cada um demonstrava seu apreço pelo outro, todos se abraçaram e deslocaram-se para suas posições cênicas. Eu fui para a cabine de som e iluminação, colocando nesse momento uma música de fundo para recepcionar a chegada do público.

A porta do teatro se abriu, todas as crianças do 3º ao 5º ano, do período matutino da escola vieram para ver o espetáculo. Os pais, tios, irmãos e avós de algumas crianças também vieram. Eu fui ao camarim pela última vez, enquanto a plateia se sentava, desejei boa sorte para as crianças e assumi o controle do som na cabine do teatro. A iluminação foi operada por um iluminador profissional que atendendo à minha solicitação veio à escola naquele dia.

Todas as luzes se apagam no teatro. Nesse momento se inicia um leve burburinho na plateia, sendo logo silenciado pela narração de abertura do espetáculo. Pela fresta da cortina do palco principal, entra em cena Macábea – interpretada pela aluna Ana Clara, aluna do 5º ano, atriz convidada. Dali por diante, estamos todos imersos na vida e obra de

Clarice. Naquele espetáculo não víamos crianças apenas, víamos personagens marcados pelo desejo de falar do real e do sensível de cada pessoa. E depois que a história foi contada, erguendo suas xícaras todos entoam: “agora nós podemos finalmente tomar um chá com Clarice Lispector”. Neste momento, convido o leitor a assistir o resultado de nosso trabalho, pelo link abaixo listado:

https://drive.google.com/file/d/1V590Ah1_7XaOOiaAtANxMBWr2jIKuXzu/view?usp=sharing

5.2 DEPOIMENTO - resultado

O depoimento da ex-aluna Ana Clara acerca da sua participação no processo artístico-teatral da peça *Um chá com Clarice Lispector*, no ano de 2019, realizado na Escola Parque 308 Sul, de Brasília, foi dado pelo celular e transcrito, para que seja analisada sua fala. O espetáculo foi montado com os alunos do 4º ano, porém, na época em que os ensaios aconteciam, a aluna que era do 5º ano, turma também atendida por mim, passava boa parte do tempo nas minhas aulas e em companhia dos estudantes do 4º ano; sua permanência nas minhas aulas tinha autorização expressa da direção da escola, uma vez que a aluna se identificava com o professor e com os alunos da referida turma. Isso mostra a abertura de uma escola que escuta seus discentes e docentes. O depoimento da aluna é carregado de emoção e ela faz questão de frisar o quanto o teatro a fez amadurecer, dando-lhe maior consciência de seu processo de crescimento na adolescência e, segundo ela, ensinando-a a lidar com suas próprias emoções.

Oi, gente! Eu me chamo Ana Clara. Eu tenho quatorze anos e, eu sou ex-aluna do professor Glaydson. Então, Gente... (hoje eu vou), hoje eu vim falar de como foi a minha experiência com Clarice Lispector. E como foi participar de uns projetos do meu ex-professor Glaydson, envolvendo Clarice Lispector.

Desde o início da fala da aluna é possível perceber a organização, fluência e maturidade em sua expressão oral. Ainda que o teatro não tenha sido o único responsável pelo desenvolvimento da estudante, podemos afirmar que sua contribuição foi valiosa sendo visível na diferença de pessoas que nunca tiveram a oportunidade da experiência. Além do mais, a aluna deixa claro que viveu uma nova experiência ao conhecer um pouco sobre a vida e obra de Clarice Lispector. Assim como nos orienta Paulo Freire, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 21).

Perceber que a partir das experiências promovidas nas aulas de teatro, no processo teatral construído com o foco na vida e obra de Clarice Lispector, tenha possibilitado a construção de uma nova experiência para a aluna postula que essa tenha sido uma experiência significativa para a mesma.

“Então, gente... primeiro eu vou falar sobre como foi participar do espetáculo. Gente, participar do espetáculo foi uma emoção muito grande, porque quando eu li o primeiro livro, que inclusive é esse daqui” [no vídeo a aluna mostra a capa do livro] *A hora da Estrela*, “é... foi muito gratificante. Por que? Porque esse primeiro livro que eu li dela, eu ainda fui conhecer a Clarice Lispector. Porque eu não conheci ela, né! Então, foi uma experiência assim, uma surpresa para mim. Porque, eu não imaginava que a história seria assim, né! Então, ler o livro dela foi como conhecer a Clarice Lispector pessoalmente, né!”. A fala da estudante encontra ressonância nas ideias de Dewey, citadas por Ramaldes:

... se uma experiência desperta curiosidade, fortalece a iniciativa e suscita desejos e propósitos suficientemente intensos para conduzir uma pessoa aonde for preciso no futuro, a continuidade funciona de modo bem diverso. Cada experiência é uma força em marcha. Seu valor não pode ser julgado se não na base de para que e para onde se move ela. A maior maturidade de experiência do adulto, como educador, o coloca em posição de poder avaliar cada experiência do jovem de modo que não pode fazê-lo quem tenha menos experiência. Sua tarefa é, pois, ver em que direção marcha a experiência. (DEWEY, 1971 [1938], p. 29 Apud RAMALDES, 2017, p. 129-130).

Uma aluna de ensino Fundamental que lê um livro por interesse próprio demonstra o quanto ficou envolvida pelo trabalho. Suas palavras nos levam à percepção de seu envolvimento com prazer. A entrega ao imagiário que toda boa leitura provoca foi oportunizada para a aluna, por meio das experiências possibilitadas no processo de montagem da peça *Um chá com Clarice Lispector*. A aluna prossegue sua fala demonstrando o quanto ficou envolvida como a autora da história que ela e seus colegas estavam montando no teatro, acrescentando que sua curiosidade foi despertada, sentindo-se convidada a pesquisar, por conta própria, mais detalhes sobre a vida da autora que tanto fascínio lhe despertou. E continua:

Porque, eu procurei documentários dela, procurei vídeos dela, procurei tudo sobre ela, porque eu já estava envolvida com a Clarice Lispector, né! Então foi uma experiência muito grande participar dos espetáculos dela [sobre ela], né! Principalmente na peça *Um chá com Clarice Lispector*.

O envolvimento da aluna Ana Clara com o processo teatral instigou-a a um crescimento pessoal e, de forma autônoma, ela percebeu que o conhecimento pode ser construído por ela própria, necessitando apenas de sua força de vontade para a realização de leituras e pesquisas. Para Freire (1996, p.121), “a autonomia, como amadurecimento do ser

para si, é um processo, é vir a ser”. A autonomia se fundamenta na liberdade da construção de suas próprias experiências, na busca por significados e sentidos que gerem novos conhecimentos e sentidos, na tomada de atitude que leva as pessoas a uma ação.

Porque, a [pausa longa] tem no meio das páginas do livro, tem um trecho que fala sobre a Macábea, não um trecho na verdade, algumas páginas, perdão! Fala sobre a Macábea, né? Fala... só que a Macábea, ela só está interpretando [quis dizer que a autora usou uma personagem, mas que por trás dessa personagem está a própria autora falando de si possivelmente] ... ela é a Clarice Lispector, entende? Então, foi conhecer... então, né! Foi... interpretá-la foi... muito gratificante. Porque foi uma sensação que me fez conhecer mais ela, que fez eu descobrir mais sobre a história dela, sobre a infância dela, sobre a vida dela, né!

Ao se identificar com a personagem de “A hora da Estrela”, a aluna acredita ter se conectado de algum modo com a própria Clarice Lispector; tal fato ocorre pela identificação criada enquanto construía a personagem Macábea. A partir de seus próprios conceitos, na elaboração das suas experiências e pela liberdade de suas sensibilidades. Ao parar para reparar detalhes sutis, acurando sua sensibilidade para conceber alguma forma de compreensão que pudesse fazê-la exprimir seu encantamento, sua admiração, a *transformação de seu espírito* a aluna nos leva a crer que as experiências vividas lhe conduziram à educação estética.

Educação estética refere-se primordialmente ao desenvolvimento dos sentidos de forma mais acurada e refinada, de forma que nos tornemos mais atentos e sensíveis aos acontecimentos em volta, tomando consciência deles e, em decorrência, dotando-nos de maior oportunidade e capacidade para sobre eles refletirmos. (DUARTE JÚNIOR, 2000, p.191)

As experiências oferecidas tiveram um papel fundamental nesse processo que estimulou os sentidos e sensibilidades da aluna, uma vez que despertou seu interesse, fazendo-a abranger sua capacidade sensível, conduzindo-a a novas reflexões e permitindo que o fenômeno estético se evidenciasse organicamente. Ao se referir sobre sua concepção da experiência estética como algo além do conhecimento, em *Art as Experience*, Dewey Apud Barbosa (2002) afirma que:

O conhecimento entra na produção de arte, mas que, “tanto na produção quanto na apreciação de trabalhos de arte, o conhecimento é transformado; ele se torna mais do que conhecimento por que se funde com elementos não intelectuais para tornar válida uma experiência – enquanto experiência (DEWEY Apud BARBOSA, 2002, p. 149).

A experiência estética trata-se assim de um processo individual, no qual as experiências de cada pessoa são elaboradas por meio de significados que essas lhe imputam. Desse modo, os conhecimentos prévios, as experiências promovidas são acomodadas e por meio de elementos não intelectuais consagram as novas experiências.

Então, foi muito gratificante participar dos espetáculos, né! Do [espetáculo] *Um chá com Clarice Lispector*, de *Alice no País das Maravilhas* envolvendo Clarice Lispector, né! Esse espetáculo foi um dos maiores espetáculos lá na minha escola, foi sensacional participar.

Ana Clara, fala orgulhosa que o espetáculo foi um dos maiores realizados em sua escola – pela duração (1h15), pelo contexto da peça; e pelos elogios recebidos de alunos e professores que parabenizaram a turma pelo excelente desempenho em cena. Ao definir que sua experiência foi significativa, a aluna nos leva a intuir que, essa constatação nasce do fato dela se sentir feliz por ter participado da peça, pelas coisas que ela aprendeu durante o processo, e por compreender que suas vivências geraram para si uma experiência concreta – com sentidos reais para sua vida e seus conhecimentos.

E o que eu aprendi no espetáculo, gente foi que... é [pausa] como era a Macábea... ela era uma mulher muito apaixonada, uma mulher muito simples e humildade. Então, o que eu carreguei daquela mulher ali foi a simplicidade, o que hoje eu carrego para a minha vida inteira, a simplicidade, né! Então, hoje eu vejo tudo muito simples, e uma das maiores reclamações do tio Glaydson, era... de eu ver as coisas e colocar que tudo eu queria. Então, hoje eu vejo as coisas “tudo” [muito mais] simples e eu entendo porque é simples, ou porque tem aquilo. Então, foi a simplicidade que me comoveu, ali naquela história toda do espetáculo. Então, foi isso.

A fala da aluna pouco revela, mas o vídeo e a entonação da voz mostram o seu envolvimento. Ao conhecer-se mais intimamente, compreendendo seus sentimentos e suas angústias – emoções com as quais não estava conseguindo lidar – a aluna Ana Clara passou a refletir sobre suas ações, para consigo e com os demais. Antes do início do processo teatral da peça, a aluna se isolava, não queria conversar com ninguém e, muitas vezes chorava num canto da sala. O processo da peça *Um chá com Clarice Lispector* despertou seu interesse e, de repente, aquele turbilhão de emoções foi aos poucos se organizando, de tal modo que, sua forma de convívio na escola tornou-se outra e seus colegas passaram a admirá-la. Ao lidar com suas emoções, compreendendo e organizando suas subjetividades, orientando-se pelos conhecimentos e pela percepção de seus sentimentos, a vida da aluna ganhou um novo sentido. Ao ser aceita e admirada pela turma ela se sentiu acolhida e mais segura, embora as palavras do discurso não produzam muito sentido.

E, como foi me expressar no teatro? Foi assim... foi uma mudança de cura interior, gente! Porque, eu... eu cada hora tinha um humor. Eu, tinha hora que estava feliz, tinha hora triste, tinha uma hora que eu não queria falar com ninguém... então, participar do teatro e dos espetáculos foi como uma mudança para mim. Porque, eu passei a me entender, passei a procurar mais sobre os meus sentimentos, a entender o meu humor, né! E, *não deixar que o meu humor acabe estragando a minha alegria*. Então, foi uma das maiores mudanças em mim, que foi mudar o meu humor através do teatro. (*grifos meus*)

A frase grifada revela o poder de transformação e ao mesmo tempo de domínio das emoções, mostrando a potência das experiências com arte nas escolas. O teatro é uma arte de comunicação e transformação. O poder da linguagem teatral no desenvolvimento pedagógico, estético, social e humano das crianças torna-se claro e evidente. Para Arcoverde⁹² (2008), o teatro levado às salas de aula deve assumir-se enquanto Arte, arte que ensina e transforma:

O teatro precisa ser levado à sala de aula como arte, assumindo o seu papel como obra de arte. Através dele, a criança vai se deparar com uma das mais antigas manifestações culturais, e diante dessa manifestação cultural, aprenderá e verá que o teatro discute sempre as questões existenciais do homem no mundo. É dentro dessa perspectiva que o teatro tem a sua função estética, catártica, questionadora, transformadora, política e social – uma obra de arte enquanto atividade artística que expressa o homem e os seus sentimentos. (ARCOVERDE, 2008, p.9).

O teatro, enquanto a arte da expressão e da comunicação humana faz despertar em nós o anseio pelo autoconhecimento; ao nos possibilitar novas experiências, em trocas dialógicas constantes, nos preparando para uma compreensão mais apurada e sensível sobre nossa própria individualidade.

E, o teatro passou a significar não só o teatro para mim, né gente, porque ali foi onde eu aprendi, onde eu conheci a Clarice Lispector, né! Foi onde eu aprendi a lidar comigo mesma, né! Então, hoje eu vejo que o teatro não é apenas um teatro, e sim um teatro só pode ser feito se tiver uma história. É como um livro... um livro não é só um livro, o livro, ele, tem uma história. Então, o teatro tem aquele espetáculo todo, aquela emoção... Sabe, que cativa todo mundo.

Essa fala mostra o valor que essa aluna aprendeu a dar ao teatro, ainda que já tivesse abertura e gosto por leituras, o teatro passou a ter um significado muito marcante para ela. Chama minha atenção a emoção que carrega sua voz.

Então, fazer o teatro [participar das aulas de teatro] me mostrou muitas coisas e, olha que eu nem gostava de teatro, hoje eu sou apaixonada pelo trabalho e super me orgulho [daqueles] que trabalham com isso, né! Porque [fazer e viver em prol do] teatro não é fácil, mas ninguém disse que ia ser fácil, né? Então, é um papel [profissão] que dá muito orgulho de se ver, né! Então, é muito lindo o teatro. Então, o teatro para mim não significa apenas teatro para mim, né!

Ainda que a aluna não tenha o objetivo de seguir a carreira de atriz, todas as suas vivências e experimentações, possibilitadas nos processos teatrais, servirão para seu processo formativo no que tange a apreciação artística. Muito provavelmente, ao ser

⁹² Silmara Lídia Moraes Arcoverde nasceu em Garanhuns – PE, estudou na PUCPR e atualmente mora em Curitiba – PR, onde trabalha na Módulo Editora com a produção de livros didáticos, paradidáticos, temáticos e de literatura infantojuvenil.

indagada sobre o teatro, ela poderá acrescentar o valor o qual concebe a essa arte, uma vez que experienciou na prática seu desenvolvimento.

E, o papel do professor foi... como posso explicar? O papel do professor Glaydson... ele... não só comigo, mas com todos os outros alunos, os meus colegas, ele foi não só um professor, mas, um pai. Ele foi muito acolhedor com a gente, ele sempre sentou ali quando a gente não estava bem, ou quando a gente estava bem. Ele sempre sentou [rodas de conversa eram realizadas após todas as aulas], conversava com a gente, tirava as nossas dúvidas, sempre nos ajudava. É, então... o papel dele foi acolher a gente e dar novas experiências para a gente, né! Então, esse foi o papel dele.

Saber que a aluna tem esse apreço todo por mim, me deixa completamente feliz. Eu já disse anteriormente que me inspirei nas minhas professoras da educação infantil para buscar ser o melhor professor que eu pudesse – professor e ser humano, diga-se de passagem. Eu acredito numa educação do acolhimento, pois a cognição depende em muito da afetividade; tenho a consciência de que o meu papel é de mediador; mediar as experiências que o teatro pode oferecer e, tornar esse processo prazeroso, divertido e dialógico é o meu maior desejo.

Eu me preocupo com cada criança que passa pela minha sala de aula, pois, enquanto ela está comigo, ela está sob minha responsabilidade. Por isso, eu me coloco como amigo dos meus alunos e tento resolver os problemas que eles apresentam, sejam esses relacionados à aula, da escola, ou mesmo assuntos da vida externa. A vida é uma só, tudo está interligado; a vida na escola e a vida num contexto geral constroem as subjetividades de cada um de nós. Quando uma criança apresenta um conflito pessoal, eu tento auxiliá-la para que consiga resolver suas demandas e, constantemente, ao buscar acolher essa criança, eu me coloco como um familiar, por isso muitos me estimam como um pai. Mesmo tendo a consciência de que sou professor dessas crianças, eu não consigo me dissociar da figura de tio que foi construída para mim.

Assim como eu me referia às minhas professoras da educação infantil como tias, hoje os meus alunos se referem a mim. Eu não vou tirar das crianças o encanto e a admiração que nutrem por mim ao me chamarem de tio, aliás, eu gosto desse título. As famílias não se opõem, muito pelo contrário, também me chamam de tio. Eu tenho apenas um sobrinho de verdade, mas ele não convive comigo e, eu não tive filhos. Por isso, seguindo a ótica da minha orientadora Ângela Café, eu quero ser tio do mundo. Esse título diz muito sobre mim e a respeito do afeto que gosto de oferecer às outras pessoas.

E como o meu olhar mudou? O meu olhar mudou, gente, através da Macábea, da Clarice Lispector. A simplicidade de Clarice Lispector, né, mudou muito o meu olhar.

A experiência ocorre continuamente, porque a interação do ser vivo com as condições ambientais está envolvida no próprio processo de viver. Nas situações de resistência e conflito, os aspectos e elementos do eu e do mundo implicados nessa interação modificam a experiência com emoções e ideias, de modo que emerge a interação consciente. (DEWEY, 2010, p. 109).

É por meio das experiências que o indivíduo constrói novos sentidos para a vida. Cada nova experiência nos capacita para outras experiências possíveis e promove a educação estética. A estética, como forma sensível de estar no mundo, implica o envolvimento consciente com a realidade, na presença humanizante em todos os espaços que favorecem a vida. Essa *estesia* contrapõe-se à *anestesia* (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 161).

Quando a aluna diz: “o meu olhar mudou”, ela expressa claramente que uma nova experiência trouxe novos significados para sua vida e sobre eles ela reflete: “a simplicidade de Clarice, né, mudou o meu olhar”. Todo processo de formação educativa resulta no desenvolvimento de novas capacidades de apreensão, compreensão e produção de sentidos. Para Julián Marías⁹³ (1983)

O que se escolhe na vida é algo diferente: não o que se é, e sim quem se vai ser. Há que se precisar um pouco mais: não escolho quem tenho que ser (isto vem definido pela vocação, diante da qual repito, sou livre, porém à custa da inautenticidade, se a uso para afastar-me dela) e sim, quem e de que maneira vou ser; em outras palavras, qual vai ser a trajetória efetiva de minha vida, na medida em que permite a circunstância (MARÍAS, 1983, p.24)

O desenvolvimento das sensibilidades, o processo de autodescoberta, a liberdade de interrelação com as subjetividades, a multiplicidade de linguagens estéticas experienciadas durante o processo de montagem do espetáculo *Um chá com Clarice Lispector* serviu de estímulo para o encaminhamento da educação estética da aluna Ana Clara. Difícil traduzir em palavras.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegar nesse ponto do trabalho é muito gratificante para mim e, por uma infinidade de situações: ao longo dessa pesquisa, ao revisitar lugares profundamente marcantes da minha trajetória pessoal e profissional, eu pude compreender quantas barreiras foram vencidas, tomando consciência de todo aprendizado que foi possibilitado nesse percurso e

⁹³ Julián Marías Aguilera foi um filósofo espanhol, considerado o principal discípulo de José Ortega y Gasset. Foi diretor do "Semanário de Estudos de Humanidades", membro da Real Academia Espanhola e da Real Academia de Belas-Artes e doutor honoris causa em Teologia pela Universidade Pontifícia de Salamanca.

refletindo sobre valores essenciais presentes em minha formação humana. Recordar o aluno que fui, para melhor compreender o professor que me tornei, foi uma experiência muito rica, de modo que, pude perceber que a minha criança interior ainda reside em mim, tornando o meu fazer artístico-teatral muito mais vivo e amoroso. Foi possível constatar o quanto o trabalho com arte na escola é capaz de promover aprendizagens significativas, possibilitando experiências marcantes e inesquecíveis para as crianças.

Agora, ao pensar naquela arvorezinha que foi a responsável por minha incursão num espetáculo teatral, e na professora que me proporcionou conhecer o teatro, eu compreendo o que são aprendizagens significativas, e o quanto as experiências vivenciadas podem marcar a nossa vida. Já não enxergo aquela árvore como um personagem menor em relação aos demais personagens da peça, pois, graças a ela eu me tornei mais forte e corajoso para lidar com as intercorrências da vida. Aquele espetáculo na pré-escola, *O casamento da princesa*, marcou decisivamente a minha escolha profissional e, por isso, ao recordá-lo sinto-me profundamente feliz. Talvez por essa razão, hoje, ao ofertar as aulas de teatro para as crianças, eu sinto a firme convicção de que esses processos teatrais terão impacto direto em suas vidas.

Ao escrever essa dissertação, em muitas ocasiões eu me deixei levar pela emoção. Recordar os meus tempos de criança e a relação que estabeleci desde cedo com a escola me trouxe uma série de lembranças, fazendo aflorar as minhas sensibilidades. Se eu pudesse explicar... é que, desde muito menino, eu sempre vi a vida com poesia; as coisas tinham significados mágicos para mim. De toda a dor que eu sentia, pelos abandonos que enfrentei, eu busquei extrair beleza, resignificando e dando sentido às intercorrências da vida. Foi o meu encantamento pelo mundo, na fantasia de inventar a vida ao meu modo, que me fez ter esperanças por dias melhores. As possibilidades de minha vida mudar eram mínimas, mas, por menores que fossem, elas existiam. Quando eu olhava para céu, nas noites mais estreladas, eu via muito mais que estrelas a reluzir... eu enxergava a amplidão! E na minha inocência de criança, eu supunha que se o céu era assim tão grande, eu tinha um mundo inteiro por descobrir. Pois, foi a imensidão do céu que me fez supor a grandeza da terra.

Os meus primeiros anos escolares me possibilitaram a construção de inúmeras experiências, rompendo as fronteiras do pensamento e me fazendo alcançar novas percepções acerca da vida, do mundo e de mim mesmo. Foram essas experiências iniciais que despertaram o desejo de buscar novos conhecimentos, uma vez que, minhas professoras faziam questão de dizer que eu tinha muito potencial artístico. A partir desse fortalecimento na construção de minha identidade, ao me tornar professor, consciente do papel da escola

na vida de uma criança, eu tive a grata felicidade de iniciar minha trajetória profissional como contador de histórias. Imagine só, trabalhar com a arte da imaginação, fecundando sonhos e fantasias; gerando encantamento, fazendo despontar sensibilidades, ao auxiliar a criança na construção de novos sentidos para a vida.

Foi ao ingressar na primeira escola na qual atuei como professor que, o sentido de ser um professor-artista fez ascender em mim o desejo de tornar as vivências dos meus alunos o mais intensas possível. Eu acreditava que as sensibilidades podiam ser desenvolvidas e buscava possibilitar que cada criança experimentassem situações que a levasse a abranger significações mais amplas sobre o mundo. Desde aquele período, nos idos de 2015, eu já almejava uma educação para o olhar, na época eu não sabia como nomear a educação estética, por isso a fazia como uma espécie de sensibilização, na busca por uma educação mais humana e humanizadora. Compreender a educação como um projeto de transformação social sempre fez parte das minhas convicções e, por essa razão, o meu trabalho docente se encaminhou no firme propósito de auxiliar meus alunos na descoberta do mundo, por meio das aproximações estéticas e suas reverberações.

O meu projeto de educação se constituía na ideia de que, ao desenvolver suas sensibilidades, a criança se tornaria mais engajada nas transformações do mundo, conseguiria ter mais empatia pelo próximo, seria instrumento de mudança em sua família, estaria preparada para as demandas da vida de forma consciente e fraterna. Do mesmo modo, eu imaginava que todos poderiam desenvolver suas percepções intelectuais, apurando a compreensão, compreensão essa que os faria realizar questionamentos pontuais em favor das mudanças sociais. Favorecer esse intelecto as faria interpretar as metáforas de uma poesia, decodificar a linguagem cinematográfica e apreciar uma obra de arte. Ou seja, eu almejava que as crianças desenvolvessem suas potencialidades para dar sentidos e significados para o mundo à sua volta. Quando o olhar estético é apurado, inevitavelmente provoca questionamentos, dúvidas, emoções desconhecidas e novas ações do indivíduo sobre o mundo. Uma vez que esse processo ocorra não há como retrocedê-lo, pois, haverá sempre algo novo para ser acrescentado.

Desse modo, por meio da contação de histórias, eu iniciei minhas aulas com as crianças daquela escola. A cada história, eu procurava acrescentar situações que fizesse as crianças refletirem, imaginarem soluções para a criação de um desfecho possível na vida das personagens. Foi assim que eu consegui fazer com que as aulas se tornassem mais dinâmicas e atrativas. Mas, apenas a contação de histórias não era suficiente para consolidar a educação do olhar que há tempos eu vinha sonhando, já que não dava às crianças o lugar

de interação necessário para uma participação e reflexão potentes. Por isso, ao solicitar a permissão da escola para realizar uma oficina teatral para as crianças, foi possível criar um espaço em que elas pudessem experimentar situações que viessem a conceber novos significados e sentidos para suas interpretações de mundo, do mesmo modo, estimular suas sensibilidades e conhecimentos. Foi com as aulas de teatro que efetivamente o aguçamento das sensibilidades das crianças notoriamente pode ser levado a efeito.

A dissertação me fez refletir sobre diversos pontos existentes na construção dos processos teatrais que realizei no âmbito escolar e, um desses pontos marcantes trata-se da escuta sensível. Percebo hoje que, todas as vezes em que eu parei as aulas para conversar com alguma criança, ou para fazer as rodas de conversa com toda a turma, a dedicação de cada uma dessas crianças aumentava consideravelmente, pois, dali por diante, elas se sentiam muito mais engajadas e respeitadas em suas particularidades e/ou fragilidades. Muitos foram os apontamentos que eu consegui observar mais de perto nessa pesquisa e, acredito que essas constatações serão muito positivas na continuidade do meu trabalho docente, uma vez que, é por meio da reflexão que se operam as mudanças, a partir da tomada de atitudes conscientes no trabalho que realizamos.

O trabalho com crianças também me fez perceber o quanto a educação escolar na infância é potente e deve ser levada com seriedade e sem subjogos. Os processos teatrais que realizei com as crianças me levam a crer que, a força de vontade, a alegria e a responsabilidade com que elas vivenciam o processo, faz com que o teatro chamado por muitos, pejorativamente de *teatrinho* deixe de ser negligenciado, encontrando assim um lugar de efetiva representatividade artística, assumindo-se enquanto arte teatral na infância. Para mim, iniciar a trajetória docente com crianças foi uma das mais significativas e gratificantes experiências alcançadas. Eu tive o privilégio de ver as crianças desenvolvendo a criatividade; nas aulas de teatro elas tinham a liberdade para fazer a imaginação fluir livremente, se ajudando mutuamente no dia a dia dos processos teatrais, experimentando a dimensão estética em seus apontamentos sobre a vida, enriquecendo o intelecto, sem perder, contudo, a grandeza e sensibilidade presentes em sua matéria humana.

Os processos teatrais realizados no âmbito escolar fizeram surgir valores humanos imprescindíveis, tais como: respeito, tolerância, solidariedade, empatia e amizade. As turmas sempre foram multisseriadas, de modo que haviam crianças de três a onze anos; além de crianças autistas, com síndrome de Down, com hiperatividade e impulsividade. A alteridade tornou-se um fundamento essencial no meu fazer pedagógico, como maneira fundamental de reconhecimento da singularidade de cada uma das crianças com as quais eu

lidava no dia a dia das aulas. O mais interessante era perceber o quanto as turmas se relacionavam bem, de forma respeitosa e amiga.

Esse estudo me trouxe muitos apontamentos que serão fundamentais para as reflexões que subsidiarão minhas práticas futuras, uma vez que, por meio do embasamento teórico estabelecido na escrita dessa pesquisa, foi possível ter uma compreensão mais apurada acerca do meu fazer artístico-pedagógico. Ao analisar os processos teatrais das peças *O rapto da princesa Bolachinha* e *Um chá com Clarice Lispector*, tendo como suporte as falas das alunas Rebeca e Ana Clara, foi possível compreender os significados e sentidos que elas conferem aos processos teatrais vivenciados. E de tal modo, conceber o alcance que elas tiveram em torno das aproximações estéticas possibilitadas nas aulas de teatro. O principal suporte para as aproximações estéticas são as experiências reais, as vivências, a relação direta do sujeito com o objeto sensível que é capaz de conduzir o processo da educação estética.

Durante o andamento desse trabalho, eu percebi que, a educação estética não pode ser ensinada como eu acreditava quando comecei a dar aulas. Ninguém pode simplesmente trazer uma porção de “conhecimentos” e esperar que o outro absorva instantaneamente o que lhe é oferecido. Na verdade, a educação estética é um percurso pelo qual o indivíduo pode passar. É muito importante compreendermos que, cada ser é único em sua construção do sensível; cada indivíduo é fruto de experiências muito singulares e, portanto, ele tem um modo muito pessoal de ver e dar sentido ao que está ao seu redor. O principal suporte para tornar possível as aproximações estéticas é a manutenção constante da experiência real. É por meio das vivências, na relação direta do sujeito com o objeto sensível que o processo da educação estética se encaminha.

É impossível fazer com que o outro veja a partir do prisma do nosso olhar, mas é possível orientá-lo a fim de que ele consiga perceber que existem outras formas de conceber a vida. É possível mostrar que existem outros ângulos para se enxergar o mundo. A busca pela educação estética sugere que, é necessário vivenciar múltiplas experiências, em situações reais do cotidiano, a fim de conceber essas experiências significados e sentidos, que de modo geral, são consolidados a partir das sensibilidades. Cada experiência dá suporte a novas experiências e gera novos conhecimentos e valores. O ser humano é assim, um ser em constante transformação, sempre num processo de construção de si mesmo, um ser inacabado.

7.REFERÊNCIAS:

7.1 Bibliográficas;

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo, Scipione, 1997.
- ANDRÉ, M. *Etnografia da prática escolar*. São Paulo: Papirus, 1995.
- ANTUNES, Celso. *Inteligências Múltiplas e seus jogos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- AURELIO, *O minidicionário da língua portuguesa*. 8. Edição. – Curitiba: Positivo, 2010. 960 p.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Tradução Lucie Didio. Série Pesquisa em Educação, v. 3, Brasília: Líber Livro Editora. 2004.
- BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- _____. *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. *A imagem no ensino da arte*. 6.ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- _____. *A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez Editora, 2010.
- _____. *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. -7. Ed. – São Paulo: Brasiliense, 1994. – (Obras escolhidas; v. 1).
- BERTHERAT, Tereze e BERNSTEIN, C. *O Corpo tem suas Razões: antiginástica e consciência de si*. SP: Martins Fontes, 1991.
- BETTO, Frei. *Gosto de uva: escritos selecionados*. Rio de Janeiro: Garamond, 2003.
- BORDIEU, Pierre. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. São Paulo: Cia. Das Letras, 1996.
- BUSATTO, Cléo. *Contar e encantar: Pequenos segredos da narrativa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- CAFÉ, Ângela Barcellos. *Princípios e fundamentos para o contador de histórias aprendiz*. Brasília: Lisbon International Press, 2020.
- CANANÉA, Fernando A. Abath L. C. *Educação popular e identidade cultural*. João Pessoa: Imprell Gráfica Editora, 2016.

CERQUEIRA, Teresa Cristina Siqueira. SOUSA, Elane Mayara. *Escuta Sensível - O que é: escuta sensível em diferentes contextos laborais*. In: CERQUEIRA, Teresa Cristina Siqueira. (Org.) (Con) Texto em escuta sensível. Vários Autores. Brasília: Thesaurus, 2011.

COURTNEY, Richard. *Jogo, teatro & pensamento*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

CURY, Augusto Jorge. *Pais brilhantes, professores fascinantes*. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. *Literatura Infantil: Teoria e Prática*. São Paulo: Ática, 2006.

DANTAS, Heloísa. *A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon*. In: LA TAILLE, Yves de; Oliveira, M. K.; DANTAS, H. Piaget, Vigotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

DEMO, Pedro. *Conhecer & Aprender: sabedoria dos limites e desafios*. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2000.

DENZIN, N. K; LINCOLN, I. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DESGRANGES, Flávio. *Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo*. 2.ed. São Paulo: Hucitec, 2011.

_____. *A pedagogia do espectador*. – 3. Ed. – São Paulo: Hucitec, 2015.

DEWEY, John. *Arte como Experiência*. Tradução. Vera Ribeiro. SÃO PAULO: MARTINS, 2010.

DORON, *Dicionário de Psicologia*. São Paulo: Itamaraty, v.5, 1973.

DUARTE, Júnior João Francisco. *Fundamentos estéticos da educação*. Campinas, SP: Papirus, 1988.

FERREIRA, Taís. *A escola no teatro e o teatro na escola*. Porto Alegre: Mediação, 2006.

FISCHER, E. *A necessidade da arte*. Rio de Janeiro Ed: Guanabara tradução Leandro Konder 1981.

FREITAS, Nilson Guedes de. *Pedagogia do Amor: caminho da libertação na relação professor-aluno*. Rio de Janeiro: WAK Ed, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GARCIA, V. C. V. *Fundamentação teórica para as perguntas primárias: O que é matemática? Por que ensinar? Como se ensina e como se aprende?* Educação, v. 32, n. 2, 9 jul. 2009.

HARTMANN, Luciana; VELOSO, Graça. *O teatro e suas pedagogias: práticas e reflexões*. Brasília: Editora UnB, 2016.

- HOOKS, bell. *Tudo sobre o amor: novas perspectivas*. Tradução Stephanie Borges. São Paulo: Efeante, 2021.
- HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: o Jogo como Elemento na Cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- KANT, I. *Crítica da faculdade do juízo*. Tradução de Valério Rohden e António Marques. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- KONDER, Leandro. *O que é dialética / Leandro Konder*. — São Paulo: Brasiliense, 2008. (Coleção Primeiros Passos: 23)
- KOUDELA, Ingrid. *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 2006
- LANGER, Susanne. *Sentimento e Forma* (Trad. Ana Maria G. Coelho e J. Guinsburg). São Paulo: Perspectiva, 1980.
- LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. Coleção Educação: Experiência e Sentido.
- LÉVINAS, E. *Totalidade e Infinito*. Lisboa: Edições 70, 1980.
- LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública – a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1985.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1992.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MACEDO, Gisele. *A campanha: Felipe Tiago Gomes*. Uberaba, Brasil: CNEC Edigraf, 2018. 288p.
- MAFFESOLI, M. *Elogio da razão sensível*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- MAGALDI, Sábado. *Iniciação ao Teatro*. In: *Qualificativos em voga e Destino do teatro*. Editora Ática. São Paulo, 2002.
- MARÍAS, Julián. *Ortega: las trayectorias*. Madrid, Alianza Editorial, 1983.
- MARQUES, Isabel A. *Ensino de Dança Hoje: textos e contextos*. São Paulo: Cortez, 1999.
- OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- PAVIS, Patrice. *Dicionário de Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- PEIXOTO, Fernando. *Um teatro fora do eixo*. São Paulo: Hucitec. 1997.
- RAMALDES, Karine; CAMARGO, Robson Corrêa de. *Os Jogos teatrais de Viola Spolin: Uma Pedagogia da Experiência*. Goiânia: Kelps, 2017.
- REVERBEL, Olga Garcia. *Teatro na sala de aula*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978.

_____. *Jogos teatrais na escola: Atividades globais de expressão*. São Paulo: Scipione, 2009.

RIOS, Terezinha Azerêdo. *Ética e Competência*. 20, ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ROSSINI, Maria Augusta Sanches. *Aprender tem que ser gostoso*. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. *Brincadeira e conhecimento: do faz-de-conta à representação teatral*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

SCHILLER, Friedrich. *A educação estética do homem: numa série de cartas*. São Paulo: Iluminuras, 2002.

SILVA, Narciso Laranjeira Telles da. *Módulo 25: Pedagogia do teatro 1*. Brasília, 2012.

SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho de. *Afetividade segundo Jean Piaget: contribuições para a psicologia do desenvolvimento. Cognição, afetividade e moralidade: estudos segundo o referencial teórico de Jean Piaget*. Tradução. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012.

SILVA, Narciso Laranjeira Telles da. *Módulo 25: Pedagogia do teatro 1*. Brasília, 2012.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1998

_____. *Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

_____. *Jogos teatrais na sala de aula*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

TAHAN, Malba. *A arte de ler e contar histórias*. Rio de Janeiro: Conquista, 1964.

TEIXEIRA, Anísio. Dewey. J. Vida e Educação. SP: Abril Cultural, 1980 (Col. "Os Pensadores"). "A Pedagogia de Dewey (Esboço da teoria da educação de John Dewey)

TEIXEIRA, Anísio. *Pequena Introdução à Filosofia da Educação: A Escola Progressista ou a Transformação da Escola*. São Paulo: Editora Nacional, 1975.

VIGOTSKY, Lev Semyonovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VILLAS BOAS, B.M. *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Campinas: Papirus, 2004.

ZANLUCHI, Fernando Barroco. *O brincar e o criar: as relações entre atividade lúdica, desenvolvimento da criatividade e Educação*. Londrina: O autor, 2005.

Teses consultadas:

CAFÉ, Ângela Barcellos Coelho. *Os contadores de histórias na contemporaneidade: da prática à teoria, em busca de princípios e fundamentos*. 2015. 277 f., il. Tese (Doutorado em Artes) — Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/19310>. Acesso em: 27 jan. 2023.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. 2000. 233 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2000.197855>. Acesso em: 27 jan. 2023.

SOUZA, Márcia Cristina Soares Cabrera de. *Anísio Teixeira e a educação brasileira: da formação intelectual aos projetos para a escola pública, 1924-64*. 2018. 597 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018. DOI <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.te.2018.912>. Acesso em: 28 jan. 2023.

7.2 Webgrafia;

ARAÚJO, A. F.; TEIXEIRA, M. C. S. *Gilbert Durand e a pedagogia do imaginário*. **Letras de Hoje**, [S. l.], v. 44, n. 4, 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/6539>. Acesso em: 21 mar. 2023.

ARCOVERDE, Silmara Lídia Moraes. *A importância do teatro na formação da criança*. In: Anais [...]VIII Congresso Nacional de Educação da PUCPR–EDUCERE, Curitiba–Paraná/PR. 2008. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/94187062/A-IMPORTANCIA-DO-TEATRO-NA-FORMACAO-DA-CRIANCA#> Acesso em: 27 jan. 2023.

BETTO, Frei. *Alteridade*. Disponível em: <https://www.freibetto.org/alteridade/> Acesso em: 20 mar. 2023.

BONDÍA, Jorge Larrosa, *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. In: Revista Brasileira da Educação, N° 19, Jan/Fev/Mar/Abr, Rio de Janeiro: ANPED, 2002. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5699733/mod_resource/content/1/BOND%20C%208DA_Notas%20sobre%20a%20experi%C3%Aancia.pdf Acesso em: 28 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc> Acesso em: 19 mar. 2023.

BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil*. Brasília: MEC / SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf Acesso em: 28 jan. 2023.

CAFÉ, Ângela B. O Jogo Lúdico na Escola de Ensino Básico. LICERE - Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer, [S. l.], v. 21, n. 4, p. 1–25, 2018. DOI: 10.35699/1981-3171.2018.1923. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/1923>. Acesso em: 28 mar. 2023.

Círculo de Bakhtin: *alteridade, diálogo e dialética* [livro eletrônico] / organizado por Cristiano Paschoal... [et al.] - Dados eletrônicos. - Porto Alegre: Polifonia, 2020. Disponível em: https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/19772/2/Notas_sobre_a_alteridade_em_Bakhtin.pdf Acesso em 28 jan. 2023.

Corporificação. In.: Dicio, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2022. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/corporificacao/> Acesso em: 28 jan. 2023.

Escola Parque “308 Sul”. Projeto Político Pedagógico – PPP. Brasília, 2019.

ELLIS, Carolyn. *The Ethnographic I: A Methodological Novel about Autoethnography*. Carolyn Ellis. Walnut Creek, CA: AltaMira Press, 2004. 448 pp. Disponível em: https://www.academia.edu/76366070/The_Ethnographic_I_A_Methodological_Novel_about_Autoethnography Acesso em: 28 jan. 2023.

Ellis, Carolyn; Adams, Tony E. & Bochner, Arthur P. (2010). Autoethnography: An Overview [40 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 12(1), Art. 10, Disponível em: <https://doi.org/10.17169/fqs-12.1.1589>. Acesso em 28 jan. 2023.

Forte, M. (2019). *Processos metodológicos na investigação de um professor-artista*. Revista Digital Do LAV, 12(3), 005–019. <https://doi.org/10.5902/1983734839293>. Acesso em 02 de janeiro de 2023.

LERNER, Júlio; LISPECTOR, Clarice. *Entrevista de Clarice Lispector nos revela traços de sua personalidade*. Youtube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Ws52MbR-Hws>>. Acesso em: 25 maio. 2022. 24:28.

OLIVEIRA, A. de F.; CANANÉA, F. A. A. L. C. .; RÉGIS, B. F. .; RÉGIS, Íris F. . *Novos olhares em educação popular: um projeto, duas obras e um mesmo caminho rumo à sistematização do conhecimento, do saber e do fazer pedagógico*. Revista de Educação Popular, Uberlândia, MG, v. 20, n. 2, p. 333–344, 2021. DOI: 10.14393/REP-2021-55742. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/55742>. Acesso em: 30 dez. 2022.

OLIVEIRA, F. F. de. *Experiência estética infantil e a relação com obra de arte nos espaços artísticos*. Olhar de Professor, [S. l.], v. 24, p. 1–18, 2021. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.24.17645.078. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/17645> . Acesso em: 28 jan. 2023.

PASQUAL, Dayse Melo da Silva. *A base afetiva-volitiva na constituição de educadores (as) ambientais, doutorandos (as) do programa de pós-graduação em Educação Ambiental da FURG*. 2009. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) - Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2009. <http://repositorio.furg.br/handle/1/2694>. Acesso em: 27 jan. 2023.

SANTOS, S. M. A. (2017). *O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios*. Plural, 24(1), 214-241. <https://doi.org/10.11606/issn.2176-8099.pcs.2017.113972>. Acesso em 02 de janeiro de 2023.

SOUZA, M. T. C. C. (2011). *As relações entre afetividade e inteligência no desenvolvimento psicológico*. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722011000200005>. Acesso em 20 de mar. 2023.

VILLAS BOAS, B. M. *Avaliação formativa e formação de professores: ainda um desafio*. *Linhas Críticas*, [S. l.], v. 12, n. 22, p. 75–90, 2021. DOI: 10.26512/lc.v12i22.3283.

Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3283>.
Acesso em: 4 jun. 2022.

ZANATTA, B. A. (2012). O legado de Pestalozzi, Herbart e Dewey para as práticas pedagógicas escolares. *Teoria E Prática Da Educação*, 15(1), 105-112. <https://doi.org/10.4025/tpe.v15i1.18569>. Acesso em 04 jan. 2023.

8 -Apêndices:

8.1 Portfólio da montagem do espetáculo O rapto da princesa Bolachinha;

https://drive.google.com/file/d/1V5yDtXeaVF8MMM_LOI9pyn683-R6ptii/view?usp=sharing

8.2 Texto integral da peça *O rapto da princesa Bolachinha*

O RAPTO DA PRINCESA BOLACHINHA



(Imagem da montagem da peça *O rapto da princesa Bolachinha*, 2015. Acervo pessoal do professor Glaydson Lammarck)

TEXTO: Glaydson Lammarck

Roteiro para encenação teatral da história *o rapto da princesa bolachinha* turma CNEC 2015.

Cena 1 – entrada do prólogo ao som de uma música instrumental suave

Prólogo (*professor*) – bom dia, meus caros amigos! Que bom que vocês vieram para ver a nossa apresentação. Hoje temos a honra de lhes apresentar... O rapto da princesa bolachinha. Antes de contarmos essa magnífica história, eu quero lhes apresentar os personagens da peça. Vejam só! Do reino Grandão nós temos: o rei Medroso, a rainha Risonha, o príncipe Pirulito e a linda princesa Bolachinha. Não posso me esquecer da empregada Astrônoma e das lindas borboletas que enfeitam o jardim real. O Arlequim

apesar de não ser daqui é sempre requisitado para os serviços de arauto! Temos as flores, os soldados e uma borboleta Monarca que só aparece em ocasiões especiais...

Do reino de Mitriani, o terrível lugarejo que fica atrás das montanhas, perto do penhasco e acima do rio, temos as bruxas Azucrina, Pirracenta, Chincarita e a Menor de Todas. E para nos contar como essa história começou, nós temos o privilégio da presença da vovó Almerinda e da Nina. Desejamos a todos, um excelente espetáculo!

(Enquanto o professor fala sobre os personagens eles entram no palco pelo lado direito e saem pelo lado esquerdo, voltando para os bastidores para suas respectivas entradas cênicas).

Cena 2 – entrada da vovó Almerinda e da Nina

(O palco está escuro e as personagens entram com lanternas nas mãos. A nina traz nas mãos uma boneca; já a vovô Almerinda traz um livro de histórias).

Vovó Almerinda – vamos Nina, venha! Hoje a vovó vai te contar uma linda história... uma história sobre reis e rainhas, príncipes e princesas de terras distantes, com muito encanto e magia.

Nina – vovó Almerinda, será que você pode me contar aquela que eu tanto gosto sobre o rapto da princesa Bolachinha?

Vovó almerinda – sim, Nina! A vovó contará exatamente essa! *(a vovó começa a contar)* Certa vez, há muito tempo atrás, no reino Grandão, aconteceu algo muito estranho... uma bruxa do reino de Mitriani, chamada Azucrina resolveu fazer uma visita ao rei Medroso... *(As luzes se apagam e, todos os personagens do reino Grandão que já estão posicionados no palco, fazem a primeira coreografia do espetáculo).*

Cena 3 – coreografia (o país da fantasia)

Trecho da música escolhida para a coreografia “Eu gosto de contos de fadas, porque eles ensinam como combater o mal... ajudando pessoas infelizes e a lutar incansavelmente por um ideal. Vamos para um país que é de fantasia... pelos caminhos da ilusão. Vamos cantando uma melodia ao compasso alegre do coração”. *(traduzido do espanhol)*

Cena 4 – entrada do prólogo

Prólogo - no reino grandão reinava a mais perfeita paz... todos os finais de tarde eram cheios de música e poesia. Mas como tudo o que é bom dura pouco... certo dia a bruxa Azucrina e suas três filhas resolveram fazer uma visita ao rei Tadeu, mais conhecido como rei Medroso.

Cena 5 – coreografia das bruxas voando em suas vassouras

Azucrina – finalmente chegamos, bruxititas da mamãe!

Pirracenta - que viagem longa! pensei que só chegaríamos aqui no próximo século da lua.

Azucrina – deixe-me bater na porta.

Cena 6 – coreografia da empregada Astrônoma. A empregada deve executar três ou quatro ações que são: varrer, levar um banco de um lado para o outro, espanar e jogar o lixo debaixo do tapete do salão real

Astrônoma – ufa! quanto trabalho eu tenho. E as pessoas ainda dizem que a vida de empregada é fácil! Fácil? Experimenta!

Cena 7 – Astrônoma e Azucrina

(três batidas na porta e depois mais três batidas seguintes. Gravação de batidas em porta de madeira e depois do ranger da porta se abrindo)

Astrônoma – acho que alguém está batendo na porta... Ah, é a bruxa!

Azucrina – e quem você pensou que fosse? Papai Noel, por acaso?!

Astrônoma – ah, bem que podia ser! Faz muito tempo que eu não ganho um presente.

Azucrina – não seja insolente, você pelo visto vive com a cabeça no mundo da lua!

Astrônoma – o mundo da lua me encanta! Mas, o que a senhora deseja, dona bruxa?

Azucrina – eu gostaria de falar com o rei Medroso.

Astrônoma – ele não poderá lhe atender no momento.

Azucrina – pois então, que seja a rainha Risonha!

Astrônoma – ela também não pode lhe atender!

A filha da bruxa Azucrina lhe interrompe para dar uma opinião.

Pirracenta – mamãe, mamãe! Então, pode ser o príncipe Pirulito!

Astrônoma – impossível!

Azucrina – saia já da minha frente, sua imprestável! Onde já se viu, a empregada do castelo querer impedir a bruxa mais incrível do mundo de falar com o rei Medroso.

(Azucrina entra no castelo acompanhada das filhas e deixa astrônoma sem reação na entrada do castelo).

Cena 8 – Azucrina e suas filhas vão ao salão real

Azucrina – majestade rei Medroso, me desculpe por entrar dessa maneira no castelo... mas, eu tenho uma proposta irrecusável para lhe fazer!

Rei medroso – Oras, mas do que se trata, senhora bruxa Azucrina?

Rainha risonha – o que pode ser tão importante?

Azucrina – eu gostaria de casar a minha filha, a bruxinha Pirracenta, como seu filho, o príncipe Pirulito!

Rei medroso – casar a sua filha com o meu príncipezinho?!

Rainha risonha – essa é boa! Era só o que faltava... casar a filha da bruxa com o meu Pirulitinho? Nunca!

Príncipe Pirulito – de acordo com os livros que eu li, os príncipes se casam com princesas e, bem... as bruxas não se casam. Elas vivem em cavernas, fazem poções, têm uma coruja de estimação e um gato preto.

Princesa Bolachinha – toda bruxa tem nome esquisito. O meu irmão não se casará com a filha da bruxa. Não, não! Mil vezes não!

Azucrina – eu nunca fui tão humilhada em toda a minha vida.

Todos – Azucrina, saia do castelo. Azucrina, saia já do castelo!

Azucrina – Quanta humilhação... eu me vingarei por isso! Aguardem!

(as bruxas pegam suas vassouras e saem irritadas. Azucrina olha fixamente para a princesa Bolachinha)

Cena 9 – coreografia com o tema das bruxas durante a saída do castelo

Cena 10 – o arlequim entra com sua corneta e anuncia um grande baile

Arlequim – atenção, atenção! Venho a todos avisar... o rei medroso dará um grande baile e a todos manda convidar. Convida reis e rainhas, príncipes e princesas, e os nobres do lugar. A festa vai ser animada demais, só as bruxas é que não poderão entrar.

Cena 11 – o baile começa e todos dançam felizes ao som de uma linda melodia instrumental

Cena 12 – Azucrina e Bolachinha

Arlequim – a festa começou, mas o que ninguém sabia é que Azucrina estava escondida no jardim, atrás da fonte dos desejos, esperando a pobre princesa Bolachinha passar por ali.

Azucrina – psiu, psiu!

Bolachinha – quem está aí? É você miau?!

Azucrina – olá, bonitinha!

Bolachinha – eu?

Azucrina – você mesmo, bobinha!

Prólogo - Bolachinha caminha na direção da bruxa que estava disfarçada de rainha e acaba sendo hipnotizada.

Azucrina – venha, isso mesmo... se aproxime um pouco mais! (*gargalhada fatal*). Varinha, varinha de condão, transforme essa linda princesinha em uma árvore do Reino Grandão. Blict, blact, blão.

(As luzes se apagam no palco e quando se ascendem novamente podemos ver uma grande árvore no centro do palco. A princesa Bolachinha foi transformada em uma das árvores do jardim real).

Cena 13 – o desaparecimento da princesa Bolachinha

Prólogo – assim que o baile terminou, todos perceberam o sumiço da princesinha. A princesa pequenina, Bolachinha, desapareceu. A rainha Risonha caiu numa tristeza profunda e de ser Medroso o rei se esqueceu. O Pirulito deixou de ler seus livros e só pensava na irmã tão querida e especial. A empregada Astrônoma caminhava de um lado para o outro, sempre com a cabeça no mundo da lua. O rei decide chamar seus soldados para irem em busca do paradeiro da princesa Bolachinha.

Rei medroso – soldados! Soldados, venham cá!

Soldados – (*os soldados entram cantando*) soldados do rei nós somos, viemos para ajudar. Tudo o

que o rei mandar, faremos! Tudo o que o rei pedir, faremos! Estamos sempre prontos para ajudar! O nosso orgulho é servir, o nosso rei que é tão bom e cheio de amor... servindo sempre com coragem e destemor.

Rei medroso – saiam por todos os reinos vizinhos, vales e montanhas e só voltem aqui quando encontrarem Bolachinha.

Soldados – sim senhor, majestade! Assim faremos, soberano!

(Os soldados saem cantando a mesma música da chegada)

Cena 14 – cena passaredo (coreografia)

Arlequim – os soldados saíram por todo o mundo, mas em nenhum lugar da terra conseguiram encontrar a princesinha, e por isso, no reino a tristeza de todos só aumentava. Então, vieram pássaros e borboletas para alegrar o coração dos soberanos.

Monarca – *(cantando em trio com as cantatrices)* no reino um dia... aconteceu! Que foi levada a princesinha... a filha do rei Tadeu! Quem a levou? Foi uma bruxa má! Só porque com a sua filha, o príncipe não quis se casar...

Arlequim – nem mesmo as lindas músicas da borboleta Monarca e das Cantatrices puderam alegrar o reino. Mas, esperem! Quem é que vem voando em sua vassoura em direção ao castelo? Não acredito no que os meus olhos estão vendo! Olhem bem na direção daquelas nuvens do céu e vejam quem vem vindo em nossa direção...

Cena 15 – a chegada da bruxinha Pirracenta

(A bruxinha Pirracenta chega ao castelo sozinha e bate na porta do castelo. Todos ouvem o som de três batidas na porta)

Astrônoma – ah, é a filha da bruxa!

Pirracenta – e quem você achou que fosse, uma ábobora, por acaso?

Astrônoma – bem que podia ser. Adoro doce de ábobora depois do jantar de sábado!

Pirracenta – eu gostaria de falar com o rei Medroso!

Astrônoma – de jeito nenhum!

Pirracenta – pois então, quero falar com a rainha Risonha!

Astrônoma – nananinã!

Pirracenta – saia já da minha frente, sua imprestável!*(a bruxinha entra no castelo e vai direto para o salão real falar com o rei)*

Cena 16 – a bruxinha Pirracenta se encontra com o rei Medroso, com a rainha Risonha e com o príncipe Pirulito

Pirracenta – majestade rei Medroso, eu peço desculpas por entrar dessa maneira no castelo, mas, eu tenho algo importante para lhe dizer sobre o sumiço da princesa Bolachinha.

Rei medroso – o que você sabe?

Rainha risonha – diga, diga logo!

Pirulito – se você sabe mesmo, conta logo!

Pirracenta – a minha mãe, a bruxa Azucrina, transformou a princesinha em uma das árvores do jardim do castelo.

Rainha risonha – em árvore!? A minha linda Bolachinha agora é uma árvore?!

Pirracenta – sim, majestade! E para desfazer o encanto é necessário que a senhora chore uma lágrima de amor verdadeiro sobre ela.

Rei – Oras bolas, então vamos já para o jardim desfazer esse encanto sórdido!

Prólogo – todos foram para o jardim. A rainha Risonha começou a chorar sobre algumas árvores, até que percebeu que só lhe restava uma única lágrima de amor de mãe nos olhos. Ela não podia gastar sua última lágrima em uma árvore qualquer, por isso ficou pensativa...

Cena 17 – penúltima cena – ainda no jardim.

Rainha Risonha – já chorei em mil árvores e agora só me resta uma lágrima. Qual dessas árvores pode ser a Bolachinha? Seria talvez aquela perto da fonte?

Rei medroso – tem tantas árvores aqui... não deve ser essa da fonte não! Que tal aquela lá longe, aquela que está perto do portão?

Pirracenta – espere! Eu me lembrei de algo importante, majestade! A minha mãe disse que a transformou em árvore perto de uma fonte dos desejos. Então, só pode ser essa que a rainha disse!

Prólogo – a rainha chorou a última lágrima que tinha guardada nos olhos e o encanto se quebrou. A princesa Bolachinha tornou-se novamente gente e a alegria retornou ao castelo. O príncipe Pirulito aceitou se casar com a bruxinha Pirracenta e trouxe as bruxititas para morarem no reino Grandão. E quanto à bruxa Azucrina... bem, vocês não vão acreditar...

Astrônoma – deu certo, deu certo!

Princesa bolachinha – o que deu certo?

Astrônoma – vocês diziam que eu vivia com a cabeça no mundo da lua, pois bem... eu vivia mesmo! Eu construí um foguete espacial e o deixei no jardim. A bruxa Azucrina se escondeu dentro do foguete justamente no dia em que eu o mandei para a lua. Para a lua! *(Todos dão fortes gargalhadas com a situação engraçada)*

Vovó Almerinda – Dizem que, lá na lua, a bruxa Azucrina encontrou um dragão muito bravo que vive cuspidando fogo... e até hoje os dois vivem em guerra. Em noites de lua cheia é possível ver um dragão correndo sem parar atrás da bruxa. E assim termina a história *(a vovó fecha o livro, a Nina sorri e as luzes se apagam)*

(As luzes se ascendem novamente, todos os personagens participam da coreografia final e agradecem ao público).

FIM

8.3 Depoimento

Vídeo da ex-aluna Rebeca sobre sua participação no processo de montagem do espetáculo O rapto da princesa Bolachinha;

https://drive.google.com/file/d/1V5yDtXeaVF8MMM_LOI9pyn683-R6ptii/view?usp=sharing

8.4 Portfólio da montagem do espetáculo Um chá com Clarice Lispector;

https://drive.google.com/file/d/1V590Ah1_7XaOOiaAtANxMBWr2jlKuXzu/view?usp=sharing

8.5 Texto integral da peça Um chá com Clarice Lispector;

Um chá com Clarice Lispector



(Imagem retirada da internet)

Texto: Glaydson Lammack

Um chá com Clarice Lispector

Glaysdon Lammarck

*

Texto escrito como forma simbólica de demonstrar todo apreço que eu tenho pela obra da autora que sempre aguçou o meu imaginário. Essa peça é uma singela homenagem à literatura já consagrada dessa que é uma das maiores escritoras do mundo, a inspiradora e misteriosa Clarice Lispector. Esse texto foi desenvolvido para encenação dos alunos do 4º ano da Escola Parque 308 Sul, no ano de 2019. Juntos, eu e os meus alunos fizemos uma pequena imersão no universo dos personagens de Clarice Lispector, afim de nos humanizarmos cada vez mais no olhar sobre a figura do outro.

*

PERSONAGENS:

Prólogo

Persona I

Persona II

Clarice

Pinkhas (Pai de Clarice)

Mania (Mãe de Clarice)

Leia/Elisa (Irmã de Clarice)

Tania (Irmã de Clarice)

Batouche (Melhor amigo de Clarice) **Ficcional**

Olga Borelli (Amiga e datilografa de Clarice)

Ricouchet (Filho de Batouche) **Ficcional**

Macábea (A hora da estrela)

Raimundo (Chefe de Macábea)

Glória (Colega de trabalho)

Madame Carlota (Cartomante)

Pereira (Dono da distribuidora de mercadorias)

Personagens das coreografias e Vertigens de diversas "Clarices" em cena.

Todas as meninas são versões de Clarice.

*

A Peça foi dividida em duas fases: passado (1920 até 1931) - época em que a personagem ainda não assumira toda a sua percepção do mundo. E a Recriação do tempo presente (1932 à 1977). Em alguns momentos o passado se mescla com o presente e os personagens da obra de Clarice Lispector se comunicam com o público. O texto não se assume como uma biografia de Clarice Lispector, já que conta com diversos elementos e situações ficcionais criados pelo autor dessa peça.

Cena I

*

Abertura Oficial - *(ao som de uma música instrumental suave, o professor faz a abertura do espetáculo. O teatro está todo escuro e, por enquanto, não há nenhuma ação cênica com personagens, ouve-se apenas a voz que narra o enredo que será apresentado)*

Em oportuno momento, num tempo em que a poesia das palavras e a magia dos livros parece ter se perdido, nós temos a honra de trazer até vocês um espetáculo baseado na vida e obra de uma das maiores escritoras mundiais, e por grata felicidade, brasileira. A escola Parque 308 Sul, o professor Glaydson Lammarck e os estudantes da turma 42, orgulhosamente apresentam: **Um chá com Clarice Lispector**. Tenham todos uma boa viagem, nesse carrossel de poesias e palavras soltas.

Macábea - Olha só tia, eu ganhei o meu primeiro dinheiro. Eu acho que dá até para comprar um rádio... não deve ser tão caro! Eu amo as coisas que contam no rádio. O rádio conta as coisas do mundo todo.

Voz em off - "Agora me diga uma coisa, você é idiota ou está se fazendo de idiota?"

Macábea - "Eu não sei o que eu sou?"

Voz em off - "Mas, pelo menos você sabe que se chama Macábea, não é mesmo?"

Macábea - "Mas, eu não sei o que tem dentro do meu nome!"

Voz em off - Sinceramente, você é estranha... parece ser

lesada, uma palerma. Nada menos que uma boba. (Para o público depois da saída de Macábea) "quanto a moça, ela vive num limbo impessoal, sem alcançar nem o melhor nem o pior. Ela somente vive, inspirando e expirando, inspirando e expirando. Na verdade - para que mais que isso? O seu viver é ralo. Sim". (Clarice, 2017, p.57)

(Macábea entra com o rádio no ouvido, escuta a gravação de um programa de rádio e caminha por todas as direções. Ela parece ansiosa com as notícias, na verdade, ela tem o hábito de repetir tudo o que ouve no rádio, por isso fica aflita para não se esquecer dos detalhes. Terminada a gravação ela conta tudo o que escutou para quem possa ouvi-la).

Macábea - "Eu ouvi na Rádio Relógio que o homem que escreveu Alice no País das Maravilhas era padre e também matemático". O nome dele é difícil, eu não sei dizer! *(caminha um pouco mais)* "Lá na rua da minha casa tem um galo que canta toda madrugada... não é mentira não, eu estou falando a verdade!" *(Macábea sai de cena)*

As cortinas do teatro se abrem para o público ao som de Uma furtiva lacrima, interpretada por Izzy. De repente o clarão está iluminando a casada família Lispector... ilumina as poltronas da sala, os porta-retratos, a escrivaninha e a máquina de escrever de Clarice. Ilumina também a Nina, a boneca preferida de Clarice. É possível ver alguns livros da personagem sobre a escrivaninha. Clarice caminha para frente, indo em direção ao público, segurando nas mãos, quase abraçando-o, o livro "As reinações de Narizinho", de Monteiro Lobato.

Clarice - "Um dia, como quem não quer nada, ela veio me contar que tinha o livro As reinações de Narizinho, de Monteiro Lobato. Sabe aqueles livros que qualquer criança sonha em ter, que fazem com que qualquer criança fique apaixonada? Um livro Cheio de figuras! É um livro que qualquer criança pode ficar vivendo dele, comendo, dormindo... Mas, era muito caro para mim. Eu não tinha como comprá-lo. Ela disse que iria me emprestá-lo". Mas, ela nunca me emprestou. Mas que talento ela tinha para a crueldade. Ela toda era pura vingança, chupando balas com barulho. Na minha ânsia de ler, eu nem notava as humilhações a que ela me submetia: continuava a implorar-lhe emprestados os livros que ela não lia". *(Trechos do diálogo extraídos do livro Felicidade Clandestina, 1971)*

(Fecham-se as cortinas)

*(Na **cena I parte II**, dois prólogos dançam charleston, estilo musical dos anos 20)*

Cena conduzida por um prólogo, nesse caso, dois prólogos que tratam de apresentar a grandiosa escritora Clarice Lispector. As cortinas estão fechadas, portanto, os personagens se colocam no espaço iluminado do tablado, em frente ao cortinado do palco principal. Acompanham o diálogo duas Personas. *(As personas são personagens de caráter espelhado que representam a dualidade de cada pessoa)*. Depois de realizarem a coreografia ao som do "Charleston", os prólogos se entreolham e questionam onde estão as cadeiras. As personas entram correndo, trazendo cadeiras para acomodar o prólogo a que representa.

Prólogo I - Mas, afinal de contas, onde estão as cadeiras? Oras bolas, isso não é possível!

Prólogo II - Não sei atuar muito bem de pé. Prefiro estar bem confortável!

Prólogo I - *(Olhando para os lados)* Deixe-me ver... *(gritando)* tragam as cadeiras!

(As personas trazem as cadeiras e os prólogos começam a homenagear Clarice, contando fatos de sua vida e utilizando-se de trechos da obra da autora).

Prólogo I - Depois que o fogo se apaga ainda restam as cinzas. As cinzas se vão com o vento, mas, sem se esquecer que já foram brasas em estado de calor puríssimo. Um pôr de sol não é o adeus do dia, mas, um até logo... uma breve despedida com retorno garantido. Há sempre algo a mais para ser dito e, mesmo que se recolha mil folhas do pergaminho, faltará um verso na última linha em branco.

Persona I - "Liberdade é pouco. O que eu desejo ainda não tem nome".

Persona II - "Enquanto eu tiver perguntas e não houver resposta, continuarei a escrever".

Prólogo II - Eu nunca precisei estar aqui até este momento! Mas, o tempo exigiu de mim essa visita que por tantas luas adiei. Eu precisava trazer aos habitantes dessa aldeia chamada mundo, as últimas palavras que encerram a dança da poesia "**Clariciana**".

Persona I - "Minha força está na solidão. Não tenho medo nem de chuvas tempestivas nem de grandes ventanias soltas, pois eu também sou o escuro da noite".

Persona II - "Mas tenho medo do que é novo... e tenho medo de viver o que não entendo. Quero sempre ter a garantia de pelo menos estar pensando que entendo - não sei me entregar à desorientação".

(Os prólogos se levantam, passam a mão no queixo e caminham para a boca de cena. As personas aproveitam para se sentar no lugar vazio).

Prólogo I - O céu está mais escuro queo habitual esta noite! Sinto um gosto amargo na boca e meu coração palpita de forma acelerada. Eu queria ir visitá-la no hospital, mas não permitiram a entrada. Queria entregar um girassol à Clarice!

Persona I - Parece que ela não se sentiu bem durante a madrugada. A Olga esteve com ela o tempo todo! Ela ainda sussurrou alguns argumentos de sua nova personagem. não quis dizer nem o nome do romance e muito menos o nome da personagem da história. " A história de uma moça tão pobre que só comia cachorro quente. A história não é só isso. A história é de uma inocência pisada, de uma miséria anônima. Eu não quero dizer o nome. É segredo". *(Texto transcrito da entrevista dada por Clarice ao jornalista Júlio Lerner em 1977, na TV Cultura).*

Persona II - Somente quando a dor intensificou e, ela percebeu que o tempo estava indo em direção ao mar dos portugueses, foi que ela deu os últimos detalhes daquela obra tão sublime!

Prólogo II - Ela conseguiu como ninguém colocar a alma no papel. Falando do trivial de maneira humana, tocante e com alcance conclusivo. Suas linhas têm a magia e o encantamento que tocam dentro de nós.

Prólogo I - Imagine só! Ela chegou bem perto do coração selvagem, iluminando-se com um lustre de sensibilidade, enquanto a cidade estava sitiada. Descobriu que maçãs podem viver no escuro e, ainda narrou a paixão segundo GH. Essa infinita poesia sem rabiscos é Clarice Lispector. E, ela é um sopro de vida nesse mundo. *(Partem ao som da mesma música de chegada. Durante a partida, percebendo que as personas ficaram para trás e sentadas nas cadeiras um dos prólogos faz um reclame).*

Prólogo I - Hei, o que vocês ainda estão fazendo aí, vamos logo... era só o que me faltava!

Cena II

*

Abrem-se as cortinas ao som de Melodia Sentimental, de Heitor Villa Lobos, interpretada por Zizi Possi. Nessa cena existem várias "Clarices" tentando compreender a vida. Há apenas uma Clarice em cena quando a luz se ascende e, ela está lendo um livro. As outras vão chegando uma a uma na sequência, cada uma delas ao chegar traz um livro nas mãos e tem algum apontamento específico sobre a vida.

Clarice das "Clarices" I - Eu descobri durante as noites de insônia, nas minhas madrugadas, que, a ânsia desperta os sonhos mais profundos apenas para dizer que chegou. Na verdade, temos tantas ânsias. A ânsia da juventude é chegar à vida adulta, e, quando se torna adulto se questiona como será a velhice. E, quando se é velho se descobre finalmente como era linda a infância... aquela infância cercada de afeto e de fantasia. A minha ânsia é escrever tudo o que sinto e que por vezes não falo.

Clarice das "Clarices" II - É ou não é impressionante? Eu descobri que há uma marca no platô da vida e, mesmo que se tente apagá-la, friccionando uma borracha com todas as forças das mãos e deixando os joelhos cansados, a marca teimosamente continua lá... intacta! Essa marca tem nome. Sim, se chama memória! Por vezes, nossa memória encontra-se bem preservada, noutras, quase apagada.

Clarice das "Clarices" III - A vida é nossa e, somos da vida os personagens construtores. Hoje eu entendo um pouco de tudo o que escrevi. Antes tudo era mistério, dúvida - incertezas pairavam no ar. Depois, percebi que cada palavra alicerçava a construção de uma história completa. Mas, ainda duvido que existam histórias completas. O cheiro das flores do jardim me leva para bem longe... para onde? Eu não sei!

Clarice das "Clarices" IV - Acredito ter encontrado um caminho, incerto e enigmático. Nesse caminho existe uma porção de águas viva. Não posso me interessar pelas tangentes, por ter o miolo do enigma e seu núcleo no centro de tudo. Mas, obstinadamente, insisto em descobrir como nasceram as estrelas. E penso no passo adiante, depois de ter levantado após a queda.

Clarice das "Clarices" V - "A explicação do enigma é a repetição do enigma". Pobre de Mineirinho e pobre da maçã que estava no escuro. "Tudo o que eu digo e que repito é para não esquecer". Eu fiz várias descobertas no mundo e, percebo que é quase tudo verdade. "A felicidade sempre foi

clandestina para mim". "Como contar o que se seguiu? Eu estava estonteada, e assim recebi o livro em mãos". Eu não sei explicar, mas, vocês já perceberam que os balões que não estouram na terra oxidam no espaço? Agora fico assim, sem saber o que dizer, em êxtase puríssimo.

De repente, entram alguns soldados exigindo a entrega dos livros que as personagens que interpretam Clarice possuem. Um dos soldados pega das mãos de cada uma das "Clarices" o livro que essa segura e depois diz ao seu chefe que a missão está cumprida. Nessa cena a música tema é o Hayat benin nº6.

Comandante - Andem, andem logo! Vamos, eu já disse para andarem mais rápido. Recolham todos os pergaminhos, esses malditos pergaminhos. E que não reste qualquer lembrança desse maldito lugar. *(A cena traz a lembrança da fuga da família Lispector para o Brasil, além de mostrar o desrepeito de alguns com o conhecimento literário produzido pela humanidade)*

(Os livros são recolhidos. Um dos soldados que participa da ação, mas que não concorda com as atitudes do comandante, questiona as razões de se destruir o conhecimento existente nos livros)

Soldado - Não sei se consinto com o que faço, pois meu ramo de felicidade se zanga ao fazê-lo. "Só se servem do pensamento para autorizar as suas injustiças. E só se empregam as palavras para disfarçar os pensamentos". (Voltaire)

Comandante - A justiça serve a um ideal que norteia a vida humana, toda ela é construída a partir de pretensos desejos. Por isso, façamos o que precisa ser feito. E isso já será o bastante soldado! Agora, evite questionamentos.

Soldado - Sabe meu senhor, "em matéria de injustiças, o pior não é sofrê-las: é cometê-las". (Pitágoras)

Comandante - Ah, deixe de conversa e vamos logo!

As cortinas se fecham após a tomada dos livros e saída dos soldados. Entra em cena do fundo do teatro para as escadarias a personagem Clarice "tempos de paz". A música tema da condução dessa personagem é Panis Angelicus. Nesse momento o público assiste a chegada de Clarice com a bandeira da Ucrânia, usando um lindo vestido azul celeste. Ao chegar na escadaria do teatro, a personagem entrega a bandeira para alguém da plateia. Sentada na escada ela olha fixamente para o público. Em seguida, começa a falar.

Clarice - "O melhor mesmo era calar. Outra coisa: se tinha

alguma dor e se enquanto doía ela olhava os ponteiros do relógio, via então que os minutos contados no relógio iam passando e a dor continuava doendo. Ou senão, mesmo quando não lhe doía nada, se ficava defronte do relógio espiando, o que ela não estava sentindo também era maior que os minutos contados no relógio. Agora, quando acontecia uma alegria ou uma raiva, corria para o relógio e observava os segundos em vão". (**Perto do coração selvagem, 1943**)

(As cortinas se abrem ao som de Brest fortress e os atores e atrizes fazem uma coreografia representativa).



Cena III

*

(Coreografia The Brest Fortress) Поки що я шукав відповіді. Але, більше не розуміючи, що зі мною відбувається, я просто ходжу. Чи буде

мир у майбутньому, я не знаю. Можливо, майбутнє ніколи не настане! Це більш-менш так, це завжди теперішній час.

Cena VI

*

A abertura dessa cena é feita com a música "Luz e esplendor", de Walter Queiroz, interpretada por Elizeth Cardoso. A personagem Clarice agora aparece na versão adulta. Clarice está de costas para o público e está trajando seu conjunto de dormir; conjunto esse, estampando de flores. Ela escreve algo à máquina. Duas meninas, uma de cada vez, brincam em frente a Clarice. Elas são as lembranças de Clarice Lispector, de seu tempo de criança.

Menina I - *(Falando para a Clarice adulta que está na sala datilografando)* Escrever para mim é um grande prazer, mas, dói. Vem brincar comigo, vem! "Sou como você me vê! Posso ser leve como uma brisa, ou forte como uma ventania, depende de quando e como você me vê passar".

Menina II - *(para o público)* A dor dói de uma maneira estranha e necessária. É coisa minha, cisma da alma. "Eu preciso de uma aspirina, você me dá uma?"

Menina I - "O que te dói?"

Menina II - "Não sei o que dói, só sei que dói!" Ando de um lado para o outro dentro de mim. Se eu não me perdesse tantas vezes, provavelmente já teria alcançado a legião estrangeira.

Menina I - Se acalme, vem!

(As meninas saem juntas e de mãos dadas. Clarice se levanta da cadeira e finalmente se mostra para o público que assiste cada movimento da personagem)

Clarice - Enquanto eu escrevia, voltei no tempo. Parece até que voltei a ser a pequena menina da casa da infância. Ela ainda está lá, assim como a deixei... **Voz em off** - Haya, Haya!

Quando eu era criança eu adorava brincar com a cadeira da escrivanhinha de papai. Por sinal, eu adoro escrivanhinhas, necessariamente. Eu adorava me esconder. E sempre me escondia

no mesmo lugar, meu esconderijo secreto. Esse esconderijo deixará de ser secreto agora.

Eu pegava a cadeira da escrivaninha, arrastava para perto da janela, atrás do cortinado, e ficava lá... quietinha, sussurrando a respiração esperando que alguém viesse e me encontrasse. Ficava por horas em cima da cadeira, mas, ninguém vinha me procurar.

Então eu saía, cabisbaixa, confesso que eu esperava mais das pessoas. Ainda assim, eu ia até à cozinha onde todos estavam reunidos e dizia: aqui estou eu! Eles riam de mim. Eu saía muito preocupada com aquela situação, pois, imaginem só: E seu tivesse sido abduzida por alienígenas? Ou, se eu estivesse perdida numa floresta, ou quem sabe... se eu tivesse resolvido partir na última chamada noturna do trem pagador! Será mesmo que ninguém iria me procurar? Mas, esperem... é a voz de mama! Sim, eu reconheço bem essa voz.

Cena IV

*

Todos podem ouvir a voz da mãe de Clarice como pano de fundo da cena iniciada. O público vê a Casa da família Lispector. Duas poltronas em cena e um quadro na parede. De repente, os personagens da infância de Clarice aparecem em cena e é como se ela estivesse em sua casa - situação ficcional criada pelo autor da peça - na pequena Chechelnyk. Na situação ficcional dessa cena, Clarice é uma menina de uns oito ou nove anos.

Mania (mãe) - Haya, Haya onde está o bebê de mama? Haya!

Haya (Clarice) - Mama, cá estou! Chamas por mim?!

Mania - Sim, Haya! Eu e o seu pai precisamos conversar muito seriamente com você!

Haya - Fiz algo errado? Mas o que foi que eu fiz, mama?

Pinkhas - Claro que não, meu coração! Eu e sua mãe não podemos reclamar de você!

Haya - Mas, se não fiz nada de errado, porque me chamaram?

Mania - Haya, eu e o seu pai decidimos partir para o Brasil!

Haya - Partir?! Ir embora para longe?

Pinkhas - Sim, Haya! As coisas por aqui não estão nada bem e, os amigos de papai que foram para o Brasil e a sua tia Zaina estão muito bem lá. Eles vão nos ajudar quando lá estivermos.

Haya - Não posso partir. Não quero partir, Mama!

Mania - Haya, não há como permanecer aqui! Partiremos para o Brasil, amanhã de manhã!

Haya - Não, Mama! Mas... e Batouche?

Mania - Batouche está na Rússia na casa da família Bertold.

Pinkhas - Você gosta muito do Batouche, não é mesmo Haya?

Haya - O Batouche é o meu melhor amigo. o melhor amigo do mundo todo!

(Tania e Leia entram em cena)

Leia - Haya, pare de chorar!"De repente as coisas não precisam mais fazer sentido".

Tania - É sempre, Batouche! Batouche de manhã, de tarde, de noite. O tempo todo! "Cada pessoa é um mundo. Cada pessoa tem a sua própria chave e a dos outros nada resolve". As pessoas a gente leva no coração, não no bolso.

Haya - *(falando baixinho e de forma muito emotiva)* Ele é meu melhor amigo.

Pinkhas - Meninas, não vamos nos entristecer agora. A nossa viagem é necessária! Partiremos para o Brasil amanhã de manhã.

Mania - Bem cedo, meninas!

Haya - Mama, posso levar uma flor?

Mania - Uma flor, bebê de mama?

Haya - Sim. O girassol que Batouche me deu.

(A senhora Mania olha para o senhor Pinkhas, e ele assente com a cabeça).

Mania - Pode, pode sim!

(Haya sorri feliz e todos saem de cena)

Os personagens saem da cena ao som da música Green leaves, tema do filme Álamo. As cortinas se fecham. Na frente das cortinas duas personas. Uma traz um quadro de um navio e a outra um lindo girassol, intercalando-se, elas declamam um

poema

Persona I - Como farei este último ato de fato? Colocarei mais de um personagem em cena? Talvez não! Isso seria bobagem. Basta que haja uma pessoa na arcada principal. Pois, acredito que o último ato precisa ser magnífico. Esse personagem estará diante das suas mais fortes lembranças.

Persona II - O enredo deverá conter uma linda história de amor, ou não? O amor existirá sempre, romantizado ou na doação perene de um sobre os demais. O personagem terá sobre si o desvelar de uma notória epifania. Deverá ser um ato marcante e muito reflexivo. As entrelinhas serão levadas em conta e a peça chegará ao fim.

Persona I - Falar-se-á do amor acolhedor de uma mãe, ou dos barulhos provocados pela multidão que caminha nas ruas? Não há porque falar da guerra, agora tudo será gestado nas boas recordações. Enfim, o personagem será livre para falar. Não haverá um fim calculado, as ações desse personagem o conduzirão.

Persona I - Não haverá partida, muito menos chegada. Tudo será convertido numa coisa só. Arrancarei as folhas que falam de saudades, deixarei o encontro finalmente acontecer. No fim, as notícias da Rádio Relógio falarão dos instantes alegres que tornam a vida em algo esplendoroso. E, sim, o galo cantará à meia noite, enquanto as pobres moças sonham com as imagens do livro que possui apenas letras e uma capa desgastada. Quando nada mais restar, e as recordações falarem muito alto... o cenário ficará sozinho, pois, o personagem principal já terá partido.

Cena V

*

(O embarque para o novo país, o Brasil)

A luz rebrilha no palco. É dia e o navio já está a postos para o embarque. A buzina da embarcação dá o primeiro aviso para os viajantes embarcarem. Alguns amigos da família Lispector, e de outros viajantes despendem-se com lenços brancos, acenando o adeus. A família Lispector se prepara para partir para o Brasil, olhando uma última vez para o porto. A música da cena é "As folhas verdes do verão",

interpretada por Wilma Bentivegna

Pinkhas - Adeus, amigos!

Mania - Vida nova no Brasil, Pinkhas!

Tania - Quero conhecer o Rio de Janeiro!

Leia - Quero experimentar algo bem saboroso no Brasil!

Haya - *(De cabeça baixa)* - Eu não quero ir!

(Batouche aparece entre as pessoas que se despedem e a senhora Mania o reconhece em meio a toda gente)

Mania - Eu não posso crer! Veja, Haya!

Haya - Não quero olhar nada, mama!

Mania - O destino nos prega algumas peças surpreendentes. Olhe meu bebê! Veja quem está lá! Veja quem veio se despedir de você!

(Haya levanta a cabeça e vê Batouche)

Haya - Mama, é Batouche... o Batouche veio se despedir de mim!

(A mãe e o pai de Haya sorriem. As irmãs fazem cara de desapontamento)

Haya - *(gritando)* Batouche!

Batouche - *(gritando)* Haya!

Haya - Batouche, vai me visitar no Brasil!

Batouche - Sim, Haya! Eu irei... eu prometo!

(Nesse instante fecham-se as cortinas)

Cena VI

*

Uma verdadeira amizade dura para além das águas de um vasto oceano azul. A cena em questão acontece do lado externo das cortinas e, enquanto isso, o paredão das sombrinhas está sendo organizado logo ao fundo do palco.

Clarice *(na borda do palco, enquanto forma-se o paredão)*
Batouche ainda é uma música a ressoar em minhas lembranças. Depois da nossa despedida, eu percebi o que era perder...

perder-se, desprender, deixar, mesmo tentando segurar fortemente entre os dedos. Batouche foi a minha primeira perda. Outras perdas menores sucederam, mas, nenhuma que pudesse se comparar àquela.

(As cortinas se abrem e a marcha se inicia. Todos que estão na marcha caminham até a borda do palco ao som de uma música folclórica ucraniana)

Persona I - Em uma pequena cidade da Ucrânia, em 1920, nasceu Haya Lispector.

Persona II - Filha do casal Mania e Pinkhas Lispector e, irmã de Leia e Tania.

Persona III - Procuravam uma vida melhor e então decidiram partir para o Brasil.

Persona IV - No Brasil seus nomes são abrigados. Mania passa a se chamar Marieta.

Persona VI - Pinkhas ganha o nome de Pedro, e no Brasil trabalha como engraxate.

Persona VII - Leia torna-se Elisa, e Tania continua com o nome de Tania, mesmo!

(Clarice retorna à cena vindo do fundo do palco. Todos saem de costas e deixam somente Clarice em cena)

Clarice - E, Haya é um nome que significa vida. No Brasil ganhei o nome de Clarice. O Brasil me deu as maiores alegrias da minha vida. De Haya à Clarice Lispector. Do outro país não restou nem o pó dos sapatos. Só tenho mais uma coisa a dizer: acho que Macábea veio como uma resposta para muitas das minhas perguntas. Pois, eu sabia que aquela pobre moça procurava mais que a própria felicidade. Ela queria existir. Saber que se existe é a grande felicidade. "Felicidade é pouco, o que desejo ainda não tem nome". Para Macábea era chegada a hora da estrela (A hora da Estrela, 1977).

Cena VII

*

Macábea, pobre Macábea

Nessa cena as falas, em sua grande maioria foram transcritas de modo semelhante as dos diálogos do filme A hora da estrela

(1985), de Suzana Amaral, e são falas extraídas do livro *A hora da Estrela*, de 1977, de Clarice Lispector.

(Depósito de mercadorias. Existe um paredão de caixas. Raimundo está contando e Glória está anotando a quantidade de produtos. Macábea, recém contratada está olhando como se faz o serviço. Porém, fora contratada para ser datilografa)

Pereira - "Raimundo, ou Raimundo... venha cá!"

Raimundo - "Deixe-me ver o que o Pereira quer".

(Raimundo sai da presença de Glória e Macábea e vai falar com Pereira)

Pereira - "Raimundo você vai até o banco e transfere um dinheiro da minha conta para a conta da firma, certo?"

Raimundo - "Sim, pode deixar".

Pereira - "E, deixa eu te perguntar: quem foi que fez isso aqui?"

Raimundo - "Foi a nova datilografa, a Macábea".

Pereira - "Maca o quê?"

Raimundo *(fala pausadamente)* - "Macábea".

Pereira - "Que porcaria, isso é uma porcaria! Veja só, Brasil com b minúsculo, o texto não tem uma vírgula e ainda escreveu caixa com q. Caixa com q!"

(Macábea aparece na porta)

Pereira - "Você espera lá fora! Depois o Raimundo fala com você".

Macábea - "Sim, senhor! O senhor me desculpa!"

Pereira - "E ainda por cima é feia, feíssima!"

(Macábea volta para o depósito e olha fixo para Glória)

Macábea - "Glória, você me dá uma aspirina?"

Glória - "Que houve, Maca? Você não tem cara não?"

Macábea - "Tenho sim. Pior é tu, que é feia!"

Glória - "Você não está nada bem! Por que é que você não vai à cartomante".

Macábea - "Cartomante?"

(Macábea olha para o público como se pedisse autorização)

para ir se consultar com a cartomante)

Cena da Cartomante

*

Essa cena foi criada com uma atmosfera de mistério e suspense. A luz é fosca e oscilante. Macábea caminha timidamente até a casa de madame Carlota. Ao chegar, a porta está aberta e ela adentra o local, ficando na sala, próxima a escada que a conduzirá ao quarto da vidente. Logo ao ser chamada pela cartomante, ela sobe as escadas bem devagar e, sempre olhando para os lados e para baixo.

Madame Carlota - *(gritando)* Pode entrar! Pode entrar, eu já disse!

Macábea - *(timidamente)* "A senhora me dê licença, e me desculpe!"

Madame Carlota - "Não há porque se desculpar! Eu sou muito prática, então vamos ao que interessa, lindinha!"

Macábea - Sim, senhora! Sim, senhora!

Madame Carlota - "É sua primeira vez numa cartomante?"

Macábea - "É. É sim, senhora!"

Madame Carlota - "Fique tranquila minha florzinha, eu só faço o bem às pessoas! Até ajudo uma ONG de criancinhas abandonadas - "A fundação Jesuíno Vidal, lá em Pelotas. No Rio Grande do Sul!" Qual é o seu nome, posso saber?"

Macábea - "É Macábea".

Madame Carlota - "Que nome lindo! Pois vejamos o que o futuro lhe reserva, Macábea! Preste atenção! Hum, estou me comunicando com os meus guias. *(num rompante)* Corte o baralho!"

(Macábea divide as cartas de baralho ao meio. Madame Carlota joga algumas cartas na mesa)

Madame Carlota - "Pobrezinha Macábea! Espere... Seu chefe vai te chamar de volta, vai dizer que pensou melhor... não vai te mandar embora!"

Macábea - *(rindo-se)*

Madame Carlota - "Seu namorado vai te procurar, vai te propor casamento!"

Macábea - (*Continua rindo*)

Madame Carlota - "Mas, espere! Eu vejo um gringo. Um gringo de olhos azuis, não... verdes! Ele é muito rico. Sabe Macábea, se você não fosse tão apaixonada pelo seu namorado, esse gringo iria te propor casamento".

Macábea - (*dispara-se a rir*)

Madame Carlota - Preste atenção! Assim que você sair da minha casa, ouça bem, sua vida será transformada para sempre. Para sempre, Macábea!

Macábea sai da casa de madame Carlota ao som de uma música epifânica. Na sequência o público ouve a gravação da entrevista de Clarice Lispector para o programa Panorama da TV CULTURA, realizada em 1977, enquanto vê a personagem Clarice sentada em sua poltrona e de costas para a plateia.

Clarice (se levanta e olha fixamente para o público) - "Macábea é uma moça tão pobre que só comia cachorro-quente. Nordestina, órfã de pai e de mãe, foi criada por uma tia. De uma inocência pisada, de uma miséria anônima". Eu busquei dentro de mim mesma a compreensão de quem era ela, apesar de não ser eu. Ela vivia uma vida perdida, dentro de um mundo estranho e perplexo que esmaga os seres menores. O conforto chegou pela boca de uma cartomante.

Olga - Clarice, chegou uma carta para você!

Clarice - Carta, para mim?

Olga - De quem é a carta?

Clarice - veio da Ucrânia. É carta de Batouche.

Uma luz acende em local distinto do palco e, nesse instante é possível ver Batouche na versão velho e jovem. Duas figuras distintas que são exatamente a mesma pessoa intercalam a leitura da carta.

Batouche jovem - Eu prometi que iria ao seu encontro, e aqui estou! Não como eu queria, mas por meio dessa carta que agora lhe escrevo.

Batouche velho - meu filho Ricouchet, fez o favor, de lhe escrever essa carta, Haya! Estou velho, mas feliz! Vi um dia desses um livro seu numa livraria russa. Eu olhei fixamente para a sua foto na página final e fiquei muito contente pelo seu sucesso. Você não mudou nada, Haya! Quer dizer, seu nome agora é Clarice.

(Pausa dramática)

Clarice joga a carta para cima e diz: Me espera que eu também estou chegando, Batouche! Logo após a fala, todos os atores e atrizes aparecem em cena com sua xícara nas mãos e a personagem que fez o papel principal de Clarice Lispector diz: Finalmente podemos tomar Um chá com Clarice Lispector. O professor entrega dos certificados e faz os devidos agradecimentos. FIM

8.6 Depoimento – ex aluna

Vídeo da ex-aluna Ana Clara sobre sua participação no processo de montagem do espetáculo Um chá com Clarice Lispector;

https://drive.google.com/file/d/1V5yDtXeaVF8MMM_LOI9pyn683-R6ptii/view?usp=sharing