

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
INSTITUTO DE ARTES – IdA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM ARTE PROFARTES**

Carmen Luciana Suhet

**PEDAGOGIA DA CRIATIVIDADE: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O
TEATRO NA ESCOLA**

Brasília

2018

Carmen Luciana Suhet

**PEDAGOGIA DA CRIATIVIDADE: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O
TEATRO NA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes /
Mestrado Profissional da Universidade de Brasília / UnB como
requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Artes / Sub-
área Artes Cênicas.

Orientador: Prof. Dr. José Mauro Barbosa Ribeiro
Co-orientador: Prof. Dr. Arão Paranaguá Santana

Brasília
2018

SSU947p SUHET, CARMEN
PEDAGOGIA DA CRIATIVIDADE: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA
O TEATRO NA ESCOLA / CARMEN SUHET; orientador José Mauro
RIBEIRO ; co-orientador Arão Paranaguá SANTANA. -- Brasília,
2018.
155 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Artes) --
Universidade de Brasília, 2018.

1. Pedagogia da criatividade. 2. Pedagogia Teatral. 3.
Criatividade e Educação. 4. Arte educação. I. RIBEIRO , José
Mauro, orient. II. SANTANA, Arão Paranaguá, co-orient. III.
Titulo.

Carmen Luciana Suhet

**PEDAGOGIA DA CRIATIVIDADE: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O
TEATRO NA ESCOLA**

Esta dissertação de mestrado foi julgada adequada para obtenção do título de Mestrado em Artes Cênicas e aprovada pelo Mestrado Profissional em Artes, Ensino de Artes/ (Música ou Artes Cênicas) – ProfArtes da Universidade de Brasília

Brasília, 25 de Junho de 2018.

Banca Examinadora:

Orientador: Prof., Dr. José Mauro Barbosa Ribeiro,
Universidade de Brasília

Co-Orientador: Prof., Dr. Arão Paranaguá Santana,
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dra. Silmara Carina Dornelas Munhoz,
Universidade de Brasília

Prof. Dr. Jorge das Graças Veloso,
Universidade de Brasília

Prof. Dra. Clarice Costa,
Universidade de Goiás

À minha mãe, minha fortaleza e porto seguro, por ser a pessoa mais presente em todos os meus momentos.

Ao meu pai herói, por sua garra inspiradora e apoio incondicional.

À Manuela e Eduardo, meus filhos, pessoas mais criativas com quem pude dividir essa existência.

Aos meus irmãos, meus parceiros, ouvintes e incentivadores de vida.

Aos meus alunos da Escola Parque, pela energia e generosidade ao dividirem cada experiência aqui relatada. Por me tocarem tão profundamente enquanto educadora e por se deixarem tocar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço às professoras da Escola Parque, companheiras de jornada, que contribuíram para essa pesquisa com seus depoimentos e sentimentos.

Agradeço aos colegas do PROF-ARTES por dividirem seus conhecimentos a cada encontro partilhado, em especial à Tatiana Trindade pela amizade e cumplicidade.

Agradeço particularmente duas pessoas que contribuíram profundamente para meu crescimento pessoal e desenvolvimento durante essa jornada: Angelina Rodrigues e Alessandro Correa.

Agradeço aos professores do PROF-ARTES por conduzirem ao aprendizado e à pesquisa, ao meu estimado orientador e, particularmente, ao professor Arão Paranaguá de Santana por todas as orientações e ensinamentos, por vezes doces e por vezes duros, porém sempre necessários.

RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida a partir de uma proposta pedagógica para o ensino de teatro nas séries iniciais, a qual teve como base o construto da “Pedagogia da Criatividade”, concebido a partir da confluência teórica e metodológica entre a pedagogia do teatro e a psicologia da criatividade. Vinculada à linha de pesquisa *abordagens teórico-metodológicas das práticas docentes*, que se volta para o estudo metodológico e experimental das práticas em sala de aula, a presente pesquisa ocorreu na Escola Parque 313/314 Sul de Brasília, com uma turma do quarto ano do Ensino Fundamental, durante o ano letivo de 2017. A motivação investigativa originou-se nas inquietações da pesquisadora sobre o ensino do teatro para crianças, precisamente na dificuldade relacionada à falta de autonomia criativa e desvalorização das produções cênicas em sala de aula. Assim, a proposta pedagógica foi desenvolvida através de oficinas cujos procedimentos didáticos foram selecionados em obras da pedagogia do teatro, psicologia da criatividade e na própria experiência docente da pesquisadora, levando em consideração o contexto cultural e pedagógico das crianças, o ambiente onde se processou o trabalho pedagógico e, notadamente, o histórico e as recentes alterações no funcionamento das Escolas Parque do Distrito Federal. Ao adotar a abordagem narrativa como referencial metodológico, o texto fundamentou-se na descrição e análise dos fenômenos observados, no uso da memória e outros recursos da pesquisa qualitativa, tais como entrevistas, diário de bordo e leitura de documentos, considerando ainda a literatura especializada que diz respeito à proposta pedagógica adotada. Com base nisso, tornou-se possível constatar a viabilidade da estratégia da pedagogia da criatividade no que tange à autonomia criativa dos estudantes, apesar das condições desfavoráveis decorrentes do regime de trabalho pedagógico proporcionado pela escola, durante a realização do trabalho. Foi observado, por fim, que para a construção de relações e interações no trabalho cênico junto a crianças, o ambiente escolar apresenta-se como um determinante singular, influenciando o desenvolvimento da criatividade e a capacidade de os estudantes expressarem algo novo no decorrer da alfabetização teatral.

Palavras-chave: Pedagogia da Criatividade. Pedagogia Teatral. Criatividade e educação.

ABSTRACT

The present dissertation was developed from a pedagogical proposal for theater teaching in the initial series, which was based on the construct of the Pedagogy of Creativity, "conceived from the theoretical and methodological confluence between theater pedagogy and the psychology of creativity. The present research was carried out at the Escola Parque 313/314 Sul de Brasília, with a class from the fourth year of the Elementary School during the academic year 2017. The research motivation originated in the researcher's concerns about the teaching of theater for children, precisely in the difficulty related to the lack of creative autonomy and devaluation of the stage productions in the classroom. Thus, the pedagogical proposal was developed through workshops whose didactic procedures were selected in works of theater pedagogy, creativity psychology and the researcher's own teaching experience, taking into account the cultural and pedagogical context of the children, the environment where the pedagogical work and, in particular, the history and recent changes in the functioning of the Federal District Park Schools. By adopting the narrative approach as a methodological reference, the text was based on the description and analysis of the phenomena observed in the use of memory and other resources of the qualitative research, such as interviews, logbook and document reading, considering also the specialized literature which concerns the pedagogical proposal adopted. Based on this, it became possible to verify the viability of the creativity pedagogy strategy with regard to the creative autonomy of the students, despite the unfavorable conditions arising from the pedagogical work regime provided by the school during the work. It was observed, finally, that for the construction of relationships and interactions in the scenic work with children, the school environment presents itself as a singular determinant, influencing the development of creativity and the ability of students to express something new in the course of literacy theatrical.

Keywords: Pedagogy of Creativity. Theatrical Pedagogy. Creativity and education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EP – Escola Parque

EPs – Escolas Parque

EC – Escola Classe

ECs – Escolas Classe

SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

RA – Região Administrativa

CODEPLAN – Companhia de Planejamento do Distrito Federal

ABRACE – Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas

GT – Grupo de trabalho

CAIC – Centro de Atenção Integral à Criança

TO – Teatro do Oprimido

FAEB – Federação de Arte Educadores do Brasil.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1 – Fachada da E.P 313/314 Sul | 88 |
| Figura 2 – Vista externa da sala de teatro | 88 |
| Figura 3 – Vista da sala de teatro para o pátio da escola | 89 |
| Figura 4 – Vista interna da sala de teatro | 89 |
| Figura 5 – Professores de teatro ao final da apresentação de “A princesa sisuda” .. | 96 |
| Figura 6 – Máscaras presentes na sala de aula | 98 |
| Figura 7 - Máscaras confeccionadas pelos estudantes | 99 |
| Figura 8 - Máscaras confeccionadas pelos estudantes (b) | 99 |
| Figura 9 - Máscaras confeccionadas pelos estudantes (c) | 100 |
| Figura 10 – Estudante apresentando sua máscara/personagem | 100 |
| Figura 11 – Projeção do filme “O Circo” | 102 |
| Figura 12 – Aula circo | 102 |
| Figura 13 – Estudantes experimentando em aula circo | 103 |
| Figura 14 – Alunos criando história coletivamente | 105 |
| Figura 15 – Alunos com suas máscaras-personagens para a improvisação | 105 |
| Figura 16 – Exercício de escrita de roteiro de ações | 106 |
| Figura 17 – Oficina de dança expressiva | 110 |
| Figura 18 – Processo de escrita coletiva | 113 |
| Figura 19 – Estudante com figurino montado para personagem | 114 |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| INTRODUÇÃO | 21 |
| 1. O CONTEXTO DA PESQUISA | 29 |
| 1.1 MEMORIAL..... | 29 |
| 1.2 PESQUISA NARRATIVA..... | 37 |
| 1.3 AS ESCOLAS PARQUE DO DISTRITO FEDERAL..... | 41 |
| 2. A CONTRIBUIÇÃO DA PEDAGOGIA TEATRAL..... | 45 |
| 2.1 A PRÁTICA PEDAGÓGICA COM BASE EM VIOLA SPOLIN..... | 48 |
| 2.2 A CONTRIBUIÇÃO DE BOAL..... | 53 |
| 3. TEATRO E CRIATIVIDADE..... | 59 |
| 4. PEDAGOGIA DA CRIATIVIDADE: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O TEATRO NA ESCOLA..... | 71 |
| 4.1 PROPÓSITOS DA PROPOSTA PEDAGÓGICA..... | 73 |
| 4.2 OS CAMINHOS DA NARRATIVA..... | 74 |
| 4.3 O CHÃO DE CRIAÇÃO E SEUS SUJEITOS..... | 75 |
| 4.3.1 Sobre o campo: as escolas parque hoje..... | 76 |
| 4.3.2 O espaço físico..... | 87 |
| 4.3.3 Os estudantes colaboradores..... | 91 |
| 4.4 AS OFICINAS, CRIAÇÕES E PROCESSOS..... | 94 |
| 4.4.1 Familiarização com a linguagem teatral..... | 95 |
| 4.4.2 Experimentação e criação com a linguagem teatral..... | 103 |
| 4.4.3 Repetições e finalizações..... | 109 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 117 |
| REFERÊNCIAS..... | 127 |
| APÊNDICES | |
| A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADO..... | 133 |
| B – PLANEJAMENTO ANUAL..... | 135 |

| | |
|---|-----|
| C – PLANEJAMENTO DO PRINCIPAL PROJETO DESENVOLVIDO NA PESQUISA..... | 137 |
| D – JOGOS DO REPERTÓRIO DA PESQUISADORA..... | 139 |
| E – ATIVIDADE DE CRIAÇÃO DE AMBIENTE PARA HISTÓRIA..... | 143 |
| F – ROTEIRO DE AÇÕES PRODUZIDO COLETIVAMENTE DURANTE AULA-OFICINA..... | 145 |
| G – ROTEIRO COM FALAS PRODUZIDO COLETIVAMENTE DURANTE AULA-OFICINA..... | 147 |
| H – HISTÓRIA UTILIZADA NO PROJETO DE ANIVERSÁRIO DE BRASÍLIA..... | 153 |
| I – TERMO DE CONSENTIMENTO | 155 |

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é fruto de pesquisa vinculada ao programa de Mestrado Profissional, PROF-ARTES, da Universidade de Brasília, sob a linha de pesquisa que tem como foco as abordagens teórico-metodológicas das práticas docentes relativas ao ensino do Teatro, dedicando-se ao recorte experimental das práticas em sala de aula.

A necessidade de analisar os processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos nas aulas de teatro para crianças na Escola Parque 313/314 Sul, em Brasília, nasceu a partir do confronto com a dependência do alunado em relação à aprovação do professor.

Portanto, alguns questionamentos foram considerados: como fazer para produzir um teatro criado pelos estudantes que seja relevante na perspectiva deles? Como contornar essa heteronomia criativa dos estudantes? De que maneira driblar os entraves relacionais e organizacionais estabelecidos na interação com o ambiente?

Dessa forma, o que se intenta com esta pesquisa é relatar as aulas a partir da perspectiva da Pedagogia da Criatividade, prezando pelo cuidado do não direcionamento da criação, orientando os estudantes no sentido do conhecimento da linguagem teatral e tendo como intuito sua expressividade e espontaneidade nas encenações.

Para tanto, ao apresentar o desenvolvimento de uma proposta pedagógica para o ensino do teatro na escola, foi necessário registrar os procedimentos realizados para alcançar os propósitos didáticos, reescrevendo os acontecimentos por meio do uso da memória e realizando a pesquisa por meio da narração dos fatos.

Além disso, foi necessário entender a organização político-pedagógica do contexto das Escolas Parque de Brasília em 2017, quando esta pesquisa foi realizada, para avaliar a influência que o ambiente pode exercer na qualidade do trabalho pedagógico.

A contextualização da pesquisa é realizada no primeiro capítulo, com o memorial descritivo da autora, o histórico do campo da pesquisa e alguns detalhes introdutórios acerca do trabalho pedagógico desenvolvido pela pesquisadora.

O sentido do termo Pedagogia da Criatividade, neste trabalho, abrange os processos de aprendizagem desenvolvidos junto aos estudantes/colaboradores de pesquisa, visando explorar o pensamento criador e a atitude criativa através de jogos e atividades com o propósito de estimular a imaginação, a independência, o pensamento divergente e a criação de algo novo, na sala de aula, durante a alfabetização na linguagem teatral.

Entendendo que a pedagogia teatral é um termo amplo, faz-se necessário um recorte que se afunila na prática de uma didática que abrange, nesta pesquisa, o ensino formal, mais especificamente as séries iniciais do Ensino Fundamental. Desse modo, enquanto aporte teórico-metodológico, articula mediação, jogo, processos criativos e estéticos, por meio de propostas educativas e artísticas, além de outros aspectos inerentes ao estudo de teatro (SANTANA, 2018)¹. Relacionam-se, portanto, a estética e a pedagogia, por meio de uma experiência dialógica estabelecida na mediação e concebendo a encenação, em si mesma, como um processo de aprendizagem (KOUDELA e ALMEIDA JÚNIOR, 2015). Essas concepções serão abordadas no segundo capítulo desta dissertação.

Considerando também a perspectiva de que a criatividade é toda realização humana capaz de produzir algo novo (VYGOTSKY, 2009), que pode ser estimulada por meios educativos, mas que, para isso ocorrer, a abordagem que prestigie os aspectos pessoais, motivacionais, emocionais e sociais (MITJÁNS MARTÍNEZ, 1997) em função do encorajamento do pensamento criador é mais importante que a aplicação pura de técnicas para esse fim (ALENCAR E FLEITH, 2003). O terceiro capítulo visa aprofundar esses aspectos da Psicologia da Criatividade.

A partir dessas perspectivas acerca da pedagogia teatral e da criatividade, o que se convencionou chamar de Pedagogia da Criatividade, neste trabalho, configura-se como um conjunto de atividades aplicadas para incentivar o pensamento criador e ações ou posturas educacionais empenhadas em estabelecer um ambiente propício para tanto, articulado à experiência teórico-prática da estética teatral, a fim de desenvolver a expressividade cênica da criança. Essa abordagem foi minuciosamente descrita no quarto capítulo.

¹ Texto do autor sobre a pedagogia teatral, retirado de obra que ainda se encontra no prelo, mas que teve seu uso autorizado.

² disponível em <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/195-secretarias-112877938/seb-educacao->

Ainda no quarto capítulo é explicitada a perspectiva metodológica realizada durante a pesquisa, em consonância com sua proposta, em que a coleta de dados ocorreu de maneira diversificada e não linear, na qual a própria narrativa constituiu a composição do método de investigação (HERNÁNDEZ, 2017), (SUÁREZ, 2017), e (MARTINS, TOURINHO e SOUZA, 2017), sendo executada a partir de: entrevistas semiestruturadas com quatro professores da escola e doze estudantes componentes de uma turma de quarto ano; descrição crítica das atividades aplicadas em sala de aula; e, por fim, na escuta sensível, referenciada em Barbier (1998, 2007), que defende a observação da participação dos estudantes, durante as oficinas e projetos aplicados durante a pesquisa, realizada de forma holística.

Vale ressaltar que as fotografias que ilustram o quarto capítulo foram tiradas com anuência dos estudantes e a sua divulgação, assim como a publicação para fins acadêmicos, foi autorizada por seus responsáveis por meio de um formulário de autorização. (Apêndice I)

Os estudantes que integravam a turma na qual foi realizada a observação e análise das aulas provinham de diferentes localidades periféricas do Distrito Federal, ocasionando uma considerável diversidade cultural e social no grupo. Eles tinham por volta de nove anos e frequentavam a Escola Parque desde o primeiro ano.

As quatro professoras entrevistadas tinham entre dez e vinte e quatro anos de atuação em sala de aula, dos quais mais da metade foram em Escolas Parque do DF. As entrevistas realizadas com essas profissionais somaram-se à análise do campo da pesquisa, fator de grande influência no trabalho desenvolvido com os estudantes no decorrer do ano letivo em que a pesquisa foi desenvolvida.

Ao ser inserida no programa *Novo Mais Educação*², do MEC, a EP deixou de atender em torno de sete mil crianças, que passaram a ter aulas com pedagogos em suas escolas de origem. Isso trouxe à tona questões relacionadas à prática generalista do profissional de educação, em contrapartida à prática do especialista, sendo essa discussão antiga no campo da educação em Arte e no Brasil.

As crianças que permaneceram tendo aula na EP cumpriam um período de dez horas diárias de carga horária, sendo cinco na Escola Classe e cinco na EP. Esse excesso de tempo de permanência na escola foi causando um cansaço nos estudantes, que passaram a render cada vez menos nas atividades propostas. Era

² disponível em <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16690-programa-mais-educacao> acesso em 06/06/2017

um paradoxo, já que, estando mais tempo na escola, a qualidade do trabalho pedagógico estava caindo, sendo essa a maior angústia do corpo docente.

Paralelamente a essas questões, ainda havia um desvio de função pedagógica, na medida em que os professores precisavam acompanhar os estudantes em horário de almoço, higiene bucal, descanso e lanche. Das cinco horas de contato com os estudantes, apenas duas eram destinadas aos momentos de aula propriamente dita. Essa prática causava uma confusão na relação professor-aluno, transferindo ao profissional funções de cuidado pessoal (FREIRE, 2015).

Em meio a esse contexto, as oficinas com os estudantes aconteciam, via de regra, apenas uma vez por semana, apesar de serem dois encontros semanais destinados a cada turma. Em decorrência do grande cansaço dos estudantes, quando a aula coincidia de ser logo após o momento de descanso, era preciso, na maioria das vezes, que fosse permitida a extensão desse momento em detrimento da aula.

Sabendo da influência do sono no baixo desempenho escolar (DUARTE, JC 2011 e MALUF e BARDELLI, 2013), fez-se a escolha pelo bem-estar das crianças, já que o contrário era bastante desgastante para todos. Assim, muitas foram as vezes em que se abriu mão do planejamento pedagógico em função da necessidade de repouso dos alunos.

A elaboração desse planejamento pedagógico foi perpassada pelo incentivo a uma postura de respeito entre os estudantes, de forma que se sentiam seguros para manifestarem suas ideias, encorajando seus questionamentos e pensamentos divergentes e valorizando suas contribuições ao grupo; e para não considerarem como disciplina a obediência cega a padrões de comportamento “robotizados”, aceitando a espontaneidade e o senso de humor como características bem-vindas ao processo criativo. Essas posturas criam um ambiente propício ao desenvolvimento do potencial criador e se opõem ao que a escola tradicional reproduz em larga escala na educação básica brasileira (ALENCAR, 2009).

Além da preocupação com o ambiente favorável, alguns exercícios foram elencados de Alencar (2009) com o intuito de incentivar o pensamento criador. Dá-se atenção especial às “relações forçadas” (ALENCAR, 2009), ou “combinações forçadas” (WECHSLER, 1993), em um projeto que foi aplicado durante o decorrer do ano, no qual os estudantes são forçados a criar uma história com personagens aparentemente sem nenhuma ligação entre si. Esses personagens são inventados a

partir de máscaras que eles mesmos confeccionam e têm como mote inicial serem máscaras trágicas ou cômicas. Eles são “forçados” a solucionar esse problema.

A elaboração das características físicas, emocionais e comportamentais do personagem, assim como a história de vida dele, foi direcionada a partir da adaptação de exercícios apresentados por Virgolim, Fleith e Neves-Pereira (1999), na primeira parte do livro *Toc, toc, plim, plim: lidando com as emoções, brincando com o pensamento através da criatividade*. Essa adaptação se deu especialmente porque esses exercícios visam a construção de uma autoimagem, enquanto nesse projeto os estudantes eram estimulados a criar as características de alguém imaginário.

A partir desses exercícios, há a criação de uma história, que se desenrola em cenas improvisadas, ocasionando a produção coletiva de um texto teatral e um espetáculo da turma. A apresentação desse espetáculo não chegou a ocorrer, por diversos fatores, como a falta de continuidade no trabalho, ocasionada por algumas interferências externas ao nosso cotidiano e pelo que os estudantes chamaram de “vergonha”. Em verdade, metade da turma se sentia insegura ou tímida em apresentar o resultado do trabalho para uma grande plateia, o que foi solucionado com a apresentação de um ensaio aberto para uma quantidade reduzida de pessoas.

Projetos pedagógicos, paralelos a esse, foram desenvolvidos para o atendimento das demandas do calendário escolar (como o aniversário da cidade, o dia das crianças, o dia do circo ou o dia da consciência negra) e, geralmente, seguiam a metodologia da inspiração em uma história contada — por meio de uma encenação da equipe de professores de teatro, assistência a um filme ou a narração da história — para o desenvolvimento de discussões, recontos e improvisações coletivas das histórias. Essa sistematização tem inspiração no que Spolin (2015) chama de “Teatro de Histórias”.

Em alguns dos projetos realizados em sala foram desenvolvidos os princípios do Teatro Fórum, uma das modalidades mais difundidas do Teatro do Oprimido, de Boal (1998). Em destaque, pode-se citar o projeto dedicado ao Dia da Consciência Negra, em uma adaptação simplificada do Teatro do Oprimido, quando discussões acerca de preconceitos sofridos pelos alunos foram concretizadas em cenas, de maneira a construir possíveis empoderamentos e posicionamentos em situações

futuras a partir da interferência do grupo na encenação. Faz-se necessário registrar que refazer as cenas era particularmente divertido para as crianças, que apreciavam o momento de fazer repetidas vezes o exercício proposto.

A todo momento, não só durante as discussões de aula, os estudantes sentiam-se à vontade para relatar situações experienciadas por eles, tanto na escola quanto fora dela, como uma espécie de desabafo de uma vida que se configurava demasiada dura para crianças de pouca idade.

Permeando toda a prática da pesquisadora, durante o ano letivo, a estrutura das oficinas dos Jogos Teatrais, proposta por Spolin (2008, 2015), guiava como um fio condutor o trabalho pedagógico. De maneira macro, no âmbito das fases dos projetos, e, de maneira micro, no planejamento didático de cada aula.

Um olhar ampliado no plano de aulas anual aponta para uma evolução no sentido de aprofundamento e complexidade, partindo de uma familiarização com a linguagem teatral, passando por momentos de criação, experimentação e repetição, e chegando ao momento do aprimoramento da cena, visando a apresentação de um produto estético. Essa progressão em complexidade é prevista por Spolin (2015) a partir da proposição de jogos cada vez mais elaborados que exigem maior envolvimento dos estudantes na manutenção do foco e da coletividade das encenações.

Apesar da influência decisiva de Spolin (2008, 2015), a prática pedagógica não se detinha apenas nos jogos propostos em seus livros. Por diversas vezes foram utilizados jogos inspirados em Boal (1998) ou em jogos tradicionais da nossa cultura popular. Outras vezes utilizava-se jogos adaptados do repertório teórico-prático da pesquisadora, mas, mesmo nesses casos, pode-se estabelecer relação de influência com a estruturação dos jogos de Spolin (2015). Visto que geralmente partiam de um problema que mantinha o foco do jogo, eventualmente envolviam regras da estrutura dramática (Onde/Quem/O que) e sempre passavam por uma avaliação sobre a manutenção do foco e a resolução do problema.

É importante considerar que a própria Spolin (2015) traça um paralelo entre a sua proposta dos jogos teatrais e o desenvolvimento da criatividade dos estudantes, o que pode ser ressaltado quando há a proposta de resolução de um problema a cada jogo, premissa básica das atividades elencadas pela Psicologia da Criatividade referenciadas neste trabalho.

Outro ponto em comum entre a Psicologia da Criatividade, que apresenta formas de incentivo ao potencial criativo, e os jogos teatrais, é a manutenção de um ambiente de respeito e encorajamento ao pensamento divergente. Koudela (2015) associa a avaliação, no jogo teatral, à Zona de Desenvolvimento Proximal, postulada por Vygotsky (1999), na qual a capacidade de resolução de problemas pode ser potencialmente ampliada a partir do auxílio de alguém mais capaz, como o professor, por exemplo.

O resultado dessa escolha metodológica foi a valorização do produto final desenvolvido pelos estudantes, por parte deles mesmos, pois, apesar de, por vezes, possuírem qualidade estética menor, tratava-se de algo que havia sido criado por eles de fato. Processos dessa natureza são incentivados por Vygotsky (2009) em seus estudos sobre a imaginação e a criação.

Com o decorrer do ano, foi possível perceber maior autonomia nos processos criativos, causada pela aplicação consciente das atividades e abordagens educacionais que incentivam o pensamento criador. A postura dos estudantes, durante as aulas, foi se modificando na direção de não mais solicitarem a interferência docente para a finalização de suas criações, tornando-se, portanto, mais seguros de suas próprias ideias e ações.

Para atingir esse nível de autoestima e confiança, foi preciso que o ambiente de sala de aula fosse construído em função do respeito às ideias do outro e, conseqüentemente, na aceitação das diferenças que, por ventura, apareceram nas relações do grupo. O sentimento de coletividade, no qual cada um fazia parte do todo e o todo formava uma unidade com indivíduos diferentes, foi estruturado a partir do direcionamento das atividades de desenvolvimento da criatividade, estimulando o pensamento divergente, associadas à mediação dos jogos teatrais.

A influência do ambiente no trabalho pedagógico pode ser positiva, como relatado acima, ou como quando há a adequação do espaço físico para a prática teatral. Assim como pode interferir negativamente, como é o caso da maneira em que a organização do cotidiano escolar nas EPs acabou prejudicando o desempenho dos estudantes, devido ao seu cansaço extremo e ao pouco tempo destinado às aulas propriamente ditas, no horário escolar.

1. O CONTEXTO DA PESQUISA

Este capítulo intenta realizar a contextualização da presente pesquisa, apresentando, na primeira seção, o memorial descritivo da pesquisadora por meio da narrativa das experiências que levaram aos caminhos trilhados em sua trajetória profissional e, conseqüentemente, conduziram às escolhas teórico-metodológicas desenvolvidas na pesquisa.

A segunda seção apresenta algumas considerações relevantes a respeito da Pesquisa Narrativa, de forma a justificar a escolha metodológica para este trabalho, que não teria outra forma mais ajustada de se desenrolar, já que a pesquisadora abandona a presunção da criação de um conhecimento científico cristalizado e abraça a ideia de destacar a experiência vivida, com todas as suas subjetividades e incompletudes.

Finalizando o capítulo, há a apresentação de um breve histórico do campo da pesquisa, isto é, a Escola Parque do Distrito Federal e suas especificidades. Desde a inauguração, seguindo os propósitos de seu idealizador, Anísio Teixeira, passando por diversas adaptações e chegando até o momento do desenvolvimento da pesquisa, quando sofre uma alteração que influencia no cotidiano descrito, por isso sendo relatada no quarto capítulo, que trata especificamente dos dados aqui analisados.

1.1 MEMORIAL

O palco e a necessidade de criação estiveram presentes em minha vida desde a infância. Isso não foi privilégio meu. Toda criança interpreta papéis em suas brincadeiras e esse costume é de extrema importância para a constituição da personalidade e dos papéis sociais. Slade (1987, p.18) diz que “teatro significa uma ocasião de entretenimento ordenada e uma experiência emocional”. Nesse sentido, o jogar com personagens é uma preparação para a vida emocional e social.

No entanto, desde criança me encarregava de criar, organizar, ensaiar e apresentar pequenas cenas teatrais, seja em família, com os vizinhos — no *pilotis* do prédio onde morava em Brasília — ou na escola. Portanto, não me detinha ao jogo dramático, no sentido postulado por Slade (1987), onde não existiria uma forma

de apresentação dessa encenação, pois isso seria uma maneira de alterar os processos naturais da representação de papéis nessa fase do desenvolvimento humano.

Ao mesmo tempo em que esses processos foram importantes para despertarem em mim o gosto pelo teatro, mantenho-os como referência de como não lidar com a representação infantil, pois tenho claro nas minhas percepções, corroborando com Slade (1987), a exposição e a intimidação que esses momentos podem causar às crianças, acarretando problemas de autoestima de difícil reparação futura. Por isso, penso que o meu papel enquanto educadora é respeitar o momento de simplesmente jogar, sem ligação com uma apresentação para uma plateia, a depender da fase de desenvolvimento em que a criança se encontra.

Bem cedo, aos treze anos, comecei a frequentar um curso de teatro na escola em que estudava, e na qual, posteriormente, seria professora, o Colégio Ciman. Essa escola era perto da minha casa, no Cruzeiro, uma Região administrativa de Brasília de classe média baixa nas décadas de 1980 e 1990. Nesse período, estava entrando na adolescência e tendo contato, como todo adolescente, com um mundo de possibilidades que podem acarretar bons ou maus frutos futuros. O teatro me envolveu e me captou neste momento, ocupando meu tempo de maneira produtiva e me proporcionando experiências expressivas.

Ao final do ano, fui desafiada a dar vida à Macabéa, de *A Hora da Estrela*, de Clarice Lispector (1977). Personagem profunda, sofrida e poética. Foi um lindo encontro. Macabéa foi o primeiro personagem que construí. O encantamento do público com “nossa” presença em cena rendeu convites para apresentar a peça em outras escolas. Tenho relatos de amigos que tiveram seu primeiro contato com essa autora, na tenra adolescência, por meio da minha representação dessa personagem e que, posteriormente, buscaram conhecer sua obra, por terem se interessado por ela a partir de então.

Aqui faço um adendo necessário, pois esse retorno que recebi das pessoas para as quais fui apresentando esse personagem me fazem refletir a respeito da importância e necessidade da formação de plateia nas escolas de Ensino Fundamental, sendo, para Barbosa (2008), um dos aspectos fundamentais da abordagem triangular no ensino das artes, na qual a fruição é uma formação de hábito tão relevante como qualquer necessidade humana. Sendo assim, é um aspecto significativo nas minhas escolhas metodológicas enquanto professora.

Voltando à Macabéa, que me oportunizava ser um pouco tosca e poética, proporcionando-me driblar um lado da minha personalidade e comportamento do qual queria fugir naquele momento adolescente, experimentei a oportunidade de ser reconhecida por algo que me esforcei para construir. Cativou-me esse sentimento. Segui com o teatro.

Essa experiência influenciou minhas escolhas pedagógicas desde que iniciei minha trajetória como professora, pois percebi o poder da arte em alcançar a autoestima de um ser ainda em formação, a partir do sentimento de ser capaz de expressar-se por meio da cena teatral; do sentimento de ser capaz de construir um personagem e com ele encantar um público; de um sentimento muito importante para a construção da personalidade do ser humano saudável, o sentimento de ser capaz.

Esse sentimento deve ser proporcionado no ambiente escolar para que as crianças desenvolvam o seu potencial criador, como evidenciado por Alencar (2009). Na medida em que o estudante está seguro de suas ideias e atitudes, permite-se trilhar os caminhos da criação, desenvolvendo, assim, uma postura mais confiante perante sua relação com o mundo em que vive. Busco, para isso, seguir as indicações de atividades e posturas referenciadas por Alencar (2009), Virgolim, Fleith e Neves-Pereira (1999), elencadas no terceiro capítulo desta dissertação.

Aos dezesseis anos, passei por uma seleção entre 400 adolescentes e ingressei num curso de teatro ministrado por diversos profissionais de renome de Brasília, no qual tive aulas de preparação vocal, de maquiagem, de interpretação e de dança. Ao final de um ano, montamos um espetáculo grandioso com o *Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna (1959). Mais uma vez me esforcei por driblar o óbvio em mim e representava, entre outras aparições pequenas, o Encourado. O grotesco, a força cênica e o mal encarnado na personagem do diabo me oportunizavam uma nova forma de construção e de expressividade. Após dois anos em cena, apresentando em diversos projetos e viajando com o espetáculo, tivemos uma pausa com o grupo. Todos estavam em idade de prestar vestibular, concentrarem-se em outras coisas.

Essa experiência foi relevante para a minha escolha profissional relacionada ao fazer artístico, pois estava em um momento de formação pessoal e a intensidade com que me envolvia com o fazer teatral me levava a concluir que esse seria o caminho que me conduziria a realizar algo de maneira competente, prazerosa e que

me completaria enquanto ser subjetivo, criativo e expressivo. A escolha pela licenciatura em Artes Cênicas foi natural, visto que, a essa altura, já trabalhava com a direção de um grupo de teatro infantil.

Iniciei minha vida de professora ainda antes de ingressar na Universidade. Passando por uma falência no comércio do meu pai, senti a necessidade de começar a trabalhar entre os dezesseis e dezessete anos. Procurei o Ciman, a escola onde eu havia começado a fazer teatro e sido aluna regular. Comecei, então, a ministrar oficinas de teatro para crianças em horário extracurricular, como já havia vivenciado anos antes. Lá aplicava o pouco que tinha de conhecimento enquanto atriz adolescente e amadora e realizava duas montagens por ano.

Posso afirmar que se tratava de uma forma extremamente tradicional de direção, que pouco instigava a criatividade dos estudantes envolvidos, priorizando o aprendizado das falas decoradas e a repetição de marcações cênicas criadas por mim. Os resultados agradavam às crianças e às famílias, mas, com o tempo e o ingresso no curso de Arte da Universidade de Brasília, percebi que essa não era mais a forma com a qual gostaria de trabalhar.

Após aproximadamente um ano afastada do palco, o grupo de teatro do qual participava recebeu um convite de encerrar o Festival de Teatro de Palmas, em 2000, e remontamos o espetáculo *Auto da Compadecida*. Dessa vez, fiquei com a personagem da Mulher do Padeiro, uma mulher sensual e forte. Recebi uma crítica bastante positiva dos jurados e atores que lá estavam, além do reconhecimento imediato da plateia, por meio de palmas efusivas. Guardo com orgulho e afeto esse dia.

No entanto, o trabalho cênico se tornara mais desafiador e complexo a essa altura. À época, enquanto aluna do curso de Artes Cênicas da Universidade de Brasília, levava muitas broncas nas aulas da disciplina de interpretação, que cursava com um professor renomado no departamento. Suas palavras sempre ecoaram em mim e, depois disso, fiquei por mais de dois anos sem cogitar fazer teatro. Fugia das disciplinas de interpretação. Ao estudar Psicologia, mais tarde, percebi com Alencar (2009) o quanto esse momento foi castrador da minha criatividade e, apesar das experiências anteriores positivas, esse momento da minha formação foi decisivo em me afastar de vez da encenação. Passei a me concentrar unicamente em ser professora. Meu palco era a sala de aula.

Aos vinte e um anos, já estava em sala de aula formalmente e tive que abrir mão do meu primeiro trabalho, proporcionando uma alteração na minha *práxis*, deixando de ser totalmente prática e passando a ser híbrida, entre teoria e prática teatral.

O ingresso na sala de aula do ensino regular, no Ensino Médio, como professora de História e Teoria do Teatro, como preparação para o Programa de Avaliação Seriada da UnB (PAS), aconteceu na minha trajetória antes mesmo que eu tivesse alguma preparação acadêmica para isso. Portanto, paralelamente às disciplinas que frequentava como universitária, tive que dedicar muito aos estudos teóricos por minha própria conta. Esse foi um ano de muito estudo e muita prosperidade profissional, pois logo foram surgindo muitos convites para trabalhar em outras escolas da cidade. Escolas grandes e tradicionais, que presavam o profissionalismo e a qualidade técnica do professor. Seguiram-se dezesseis anos de dedicação exclusiva à sala de aula.

Essa primeira experiência em sala de aula aconteceu no Colégio Equipe, em Taguatinga, que funcionou apenas de 2001 a 2010 e tinha como público estudantes de classe média. Lecionando para o Ensino Médio, com foco na preparação para o Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília (PAS/UnB), trabalhava com a História do Teatro atrelada a algumas aulas práticas, nas quais utilizava os Jogos Teatrais de Spolin (2006) e Boal (1998).

Desenvolvi alguns projetos de montagens ligados aos períodos históricos e obras dramáticas estudados por cada série, além da aplicação de uma oficina paralela, no período pós-aula, com aqueles alunos que mais se interessavam por teatro. Dessa oficina saíram três montagens teatrais e algumas *performances*. Nessa oportunidade, comecei a aplicar conscientemente o que busquei em minha pesquisa, que é o desenvolvimento da autonomia do estudante com relação à sua expressão artística e teatral, contribuindo, assim, com sua criatividade de maneira integral.

Esse despertar aconteceu durante as aulas da professora Denise Fleith, no Departamento de Psicologia da Universidade de Brasília, durante minha graduação, que se desenrolou juntamente com o início da minha prática como professora aqui relatada. Fleith, juntamente com Virgolim e Neves-Pereira (1999), é influenciadora de meus estudos e pesquisas em desenvolvimento da criatividade desde então e participa relevantemente em meu referencial teórico nesta pesquisa.

No Colégio Equipe, trabalhei durante os anos 2001 e 2002, até receber um convite do Colégio Marista de Brasília, que funcionava no Plano Piloto, na 609 Sul, tendo como público-alvo a classe média alta da cidade.

Estive como professora de Arte do Colégio Marista no que hoje conhecemos como 8º e 9º anos, em dois períodos: de 2003 a 2005, e de 2010 a 2012. Com as séries finais do Ensino Fundamental, apliquei vastamente a metodologia de Alencar (2009) e Virgolin, Fleith e Neves-Pereira (1999). O foco principal era o ensino da Arte como linguagem, sendo forma de expressão e desenvolvida ímpar da criatividade dos estudantes.

Nessa experiência, abordei a criação artística de meus alunos como um processo deles, individualmente ou em grupo, apenas orientado por mim. Algumas vezes o resultado era pouco estético ao olhar externo, porém sempre gratificante para os estudantes, que tinham perfeita consciência de que o trabalho era deles de fato, e não, como acontece largamente no ensino fundamental, uma ideia da professora aplicada pelos alunos com base em moldes preestabelecidos.

No Marista, trabalhávamos as linguagens artísticas de maneira generalista, por uma exigência da escola. Sendo assim, o Teatro, a Música, a Dança e as Artes Visuais tinham espaço nos projetos de todos os anos. Existia o espaço da teoria, mas o grande foco era a prática dos estudantes. Nessa escola tive a oportunidade de coordenar a equipe de Arte, desenvolvendo as apresentações dos projetos artísticos com verdadeiras bienais de Arte (chamadas de Biamar – Bienal de Arte do Marista), além de apresentações menores, nos anos em que não tínhamos a Bienal.

Nesses anos construí um repertório de atividades e, mais importante que isso, um repertório de atitudes enquanto professora, para auxiliar os estudantes a perceberem que podem criar sem a indicação da preferência de um adulto (o professor). Essas atitudes e posturas não foram criadas por mim, mas influenciadas por Virgolin, Fleith e Neves-Pereira (1999) no livro *Toc, toc, plim, plim: lidando com as emoções, brincando com o pensamento através da criatividade* e por Alencar (2009), no livro *Como desenvolver o potencial criador: um guia para a liberação da criatividade em sala de aula*.

Em paralelo ao Colégio Marista, fui professora de Artes Cênicas, das séries de Ensino Médio, do Colégio Ciman, na Octogonal³, de 2003 a 2009; no qual, como

³ R.A. de classe média alta do DF.

ocorria no Colégio Equipe, o foco era a preparação para o PAS/UnB. No entanto, assim como na experiência anterior, conquistei muito espaço para as produções teatrais e projetos práticos.

Um recurso muito utilizado com esses estudantes era a contação de histórias, forma que encontrei para que eles se apropriassem dos textos clássicos que precisavam conhecer, mas que não tinham interesse em ler. Comecei a contar as histórias ao final das aulas, envolvendo-os e despertando interesse para a leitura em alguns estudantes. Isso virou um aporte presente em minhas aulas e os estudantes passaram a ficar ansiosos pelo momento da história, como se fossem crianças pequenas. Assim, tiveram acesso aos clássicos gregos, romanos, elisabetanos, franceses, entre tantos, chegando até a Nelson Rodrigues, para citar ao menos um dramaturgo brasileiro.

Para o aprimoramento desse recurso, lancei mão dos ensinamentos de Busatto (2003) e Tierno (2010), utilizando a contação de história como forma de encantamento e envolvimento dos estudantes para minhas narrações se tornarem eficazes naquilo a que me propunha com elas. Quando chegava o momento em que tinham que realizar, na prática, releituras cênicas, os estudantes buscavam o texto original pelo qual haviam mais se interessado durante a contação de histórias das aulas teóricas, acessando, assim, a literatura dramática clássica e, a partir daí, produzindo seus próprios textos e encenações.

Essa prática reverberou na presente pesquisa, como será possível constatar no quarto capítulo deste trabalho, quando descrevo um projeto que tem como ponto de partida a contação de histórias.

No Colégio Mackenzie, no Lago Sul⁴, trabalhei de 2007 a 2009, paralelamente ao Colégio Ciman. Lá o foco era mais teórico, como preparação para o PAS/UnB também, mas houve espaço e autonomia para o desenvolvimento de alguns poucos projetos práticos, tendo em vista a carga horária reduzida por turma. Sempre acompanhada pelas metodologias do desenvolvimento da criatividade já mencionadas, tive a oportunidade de coordenar a equipe de Arte e desenvolver, por meio de projetos interdisciplinares, provas e aulas integradas, apresentações e exposições. Como havia uma exigência extrema relacionada ao PAS, a parte teórica

⁴ Colégio que tem como público-alvo a classe alta de Brasília.

era priorizada, forçando-me a manter sempre os estudos afiados e os ensinamentos pedagógicos em plena aplicação.

Desde 2012, venho atuando como professora na Secretaria de Educação do Distrito Federal. Nessa instituição, o aprendizado e a superação são diários. Toda a minha base literária vem sendo aplicada. Além disso, tenho que lidar com minha própria adaptação ao meio e, às vezes, à falta de recursos materiais. Fui forçada, assim, a desenvolver, em mim, a criatividade tão trabalhada em meus alunos, para fazer arte a partir dos recursos escassos acessíveis. Já estive nas séries iniciais e finais do ensino fundamental em escolas regulares e na Escola Parque, com crianças do 1º ao 5º ano.

Em minhas aulas na Escola Parque, busquei sempre a valorização daquilo que os estudantes trazem de repertório, com suas vivências sendo associadas ao que podem criar a partir dos conhecimentos que divido com eles. Por diversas vezes, precisei me desapegar do resultado esteticamente agradável ao adulto em função da valorização daquilo que as crianças haviam criado como produto genuíno de suas experimentações. Obviamente que existiram, durante o processo, orientações e intervenções, senão não haveria crescimento ou obtenção de novos saberes, apenas aplicação de seus padrões cotidianos, no entanto, a invenção por parte dos estudantes é estimulada e priorizada durante os processos de aula e, quando há, de produção cênica.

Esses processos de ensino e aprendizagem na Escola Parque serão detalhados na descrição da presente pesquisa — no quarto capítulo desta dissertação — que nasceu a partir do meu confronto, ano após ano, com a dependência do alunado em relação à opinião e ao aval do professor. A todo momento sendo questionada por eles a respeito do caminho a seguir em suas criações artísticas, percebia que se sentiam perdidos quando orientados, por mim, a criar segundo suas vontades. Essa foi sempre minha motivação para buscar uma forma de desenvolver em minhas turmas a autonomia do estudante com relação ao seu processo criativo.

O resultado dessa escolha metodológica em minhas aulas foi a valorização do produto final desenvolvido pelos estudantes, por parte deles mesmos, pois, apesar de, por vezes, possuírem qualidade estética menor, tratava-se de algo que havia sido criado por eles de fato. Esse processo é validado por Vygotsky (2009) em seus

estudos sobre a imaginação e a criação e será detalhado no terceiro capítulo deste trabalho.

Visto isto, alguns questionamentos foram considerados: como fazer para produzir um teatro criado pelos estudantes que seja relevante na perspectiva deles? Como contornar essa heteronomia criativa dos estudantes? De que maneira driblar os entraves relacionais e organizacionais estabelecidos na interação com o ambiente?

Daí veio a motivação para esta pesquisa: relatar as minhas aulas a partir da perspectiva do que chamo de “Pedagogia da Criatividade”, prezando pelo cuidado do não direcionamento da criação, orientando-os no sentido do conhecimento da linguagem teatral e tendo como intuito a expressividade cênica do estudante.

1.2 PESQUISA NARRATIVA

A escolha do aporte metodológico deste trabalho passou por um processo inverso ao habitual, onde primeiramente há a escolha da metodologia e, posterior a isso, a forma de coleta de dados. Entretanto, na proposta inicial desta pesquisa, a investigação já se baseava em relatos e em sua análise, portanto foi natural e adequada a adoção da perspectiva teórico-metodológica da Pesquisa Narrativa, que é uma abordagem da pesquisa de cunho qualitativo.

A presente pesquisa se adequa aos pressupostos investigativos e formativos do PROF-ARTES — Mestrado Profissional em Arte — da Universidade de Brasília, ao qual este trabalho está vinculado e que visa a qualificação de docentes da Escola Pública Brasileira no âmbito da Educação Básica. A linha de pesquisa aqui elencada tem o recorte nas abordagens teórico-metodológicas das práticas docentes à luz da relação entre essas abordagens e as práticas pedagógicas relativas ao ensino do Teatro em sala de aula formal.

A partir das abordagens de Suárez (2017), Souza, Martins e Tourinho (2017) e Hernández (2017), a coleta dos dados foi feita de maneira diversificada e não linear. Sendo assim, a pesquisa foi executada a partir de: entrevistas não estruturadas com quatro professoras e doze estudantes que compunham uma turma da Escola Parque 313/314 Sul, em Brasília; narrativa e descrição crítica das atividades aplicadas em sala de aula durante o ano letivo de 2017; E, por fim, da escuta sensível, na perspectiva de Barbier (1998,2007), que defende que a

observação da participação dos estudantes durante as oficinas e projetos aplicados durante a pesquisa seja realizada de forma holística.

É importante salientar que os relatos e as narrativas aqui contidos passaram por acompanhamento pedagógico e reformulações para se configurarem eficazes enquanto processo formativo e autoformativo e para não se reduzirem a mera repetição de hipóteses explicativas para a ação, de acordo com o que evidencia Oliveira (2012).

Para Suárez (2017), a narrativa sempre esteve presente nas pesquisas, no entanto seu uso enquanto metodologia que formula perguntas e hipóteses é bastante recente, altera as estratégias e práticas da produção de conhecimento e está ligado ao que ele denomina de “virada narrativa”. Esse conhecimento é chamado de “sentipensante” pelo autor, na medida em que traz à tona informações relevantes a respeito da “vida social, cultural, educativa, estética, emocional e passional dos sujeitos” (SUÁREZ, 2017, p.10) e os significados que são elaborados e reelaborados a partir da experiência do narrar.

A pesquisa biográfico-narrativa propõe um pluralismo metodológico em que amplia e gera novas estratégias que se valem da utilização menos ortodoxa dos recursos de investigação e rejeita um método que seja universal e excludente, geralmente associado às pesquisas positivistas. A amálgama dessa diversidade de recursos é a “pergunta sobre como estão sendo vividas, percebidas e interpretadas as experiências (...) por aqueles que as vivem, fazem e criam” (SUÁREZ, 2017 p.10).

O resultado disso é a produção de um saber horizontalizado, em que se reformulam seus meios e são retroalimentados a partir da coparticipação dos seres envolvidos. Assim, há a documentação e a visibilidade da diversidade de significados humanos, tornando publicamente disponíveis as experiências e suas análises (SUÁREZ, 2017).

A inserção do discurso e da narrativa nos meios acadêmicos, como metodologia de investigação, proporciona uma visão mais humanizadora desse contexto “e habilita a esperança de políticas de subjetividade, conhecimento e vida cotidiana alternativas e o desdobramento da imaginação do pensamento social e cultural” (SUÁREZ, 2017 p. 11).

A narrativa traz o sujeito para o centro da produção científica e acadêmica, valorizando suas experiências e levando suas subjetividades para o foco das problematizações dos estudos.

Sousa, Martins e Tourinho (2017) salientam que as narrativas são possibilidades teórico-metodológicas e meios de investigação com ênfase nas experiências pedagógicas cotidianas, realizadas no espaço escolar ou de criação artística, configurando-se como um processo formativo que contribui para a transformação dos acontecimentos e na configuração de novas histórias e significados. A Pesquisa Narrativa proporciona a compreensão das vivências, das percepções e das interpretações dos momentos experienciados em diversos aspectos de socialização.

As produções culturais e sociais podem ser alteradas a partir do desvelamento dos momentos de vida presentes nas narrativas, levando os indivíduos a reorganizar a própria história por meio de um olhar “escrutinador e sensível”, criando pontos de significado e coerência para acontecimentos relevantes (SOUSA, MARTINS E TOURINHO, 2017, p. 13). Nesse sentido, a pesquisa narrativa nos leva a “compreender como vida, arte e educação traçam, desmancham e redesenham nossos jeitos de conceber, pensar, agir e sentir enquanto fazemos (nossas) histórias” (SOUSA, MARTINS E TOURINHO, 2017 p. 14).

Portanto, a narrativa das experiências e afetos vividos constroem interpretações de subjetividades que nos levam à transformação e à aprendizagem por meio da reflexão sensível.

É pertinente entender a perspectiva de Barbier (1998, 2007), tomada como referência nesta pesquisa, a respeito do que seja a escuta sensível. Trata-se de uma atitude que se baseia na empatia, ou seja, colocar-se no lugar de ação para compreender os motivos que a ocasiona, proporcionando a relação dialética entre quem fala e quem escuta. Essa relação, portanto, não se limita ao ouvir, sendo uma abertura holística para o outro, envolvendo os cinco sentidos (visão, audição, olfato, paladar, tato) na escolha consciente de percebê-lo em sua completude subjetiva.

A escuta sensível não julga, ao passo que compreende sem aderir às opiniões ou identificar-se. Não se fixa sobre a interpretação dos fatos. É o saber sentir o universo afetivo, imaginário ou cognitivo para compreender suas ações a partir da perspectiva do outro. Para tanto, é preciso desenvolver uma presença ativa,

meditativa ou de hipervigilância, em que as demandas do outro sejam atendidas em justa medida (BARBIER, 1998,2007).

Com acentuada relevância na educação, a escuta sensível não deve se ater aos rótulos sociais ou a uma projeção de angústias ou desejos. Em caminho inverso a esse, não tem o papel de dizer a verdade ou apontar o que deve ser feito, pois não perpassa a visão de mundo ou os valores do pesquisador (ou professor, no caso desta pesquisa). Ao passo que o conhecimento teórico e a experiência não bastam para atender às demandas do outro, mas somente o desenvolvimento da escuta sensível permite alcançar uma atitude justa e um comportamento pertinente (BARBIER, 1998,2007).

Questionando a construção do conhecimento estritamente positivista, Hernández (2007) afirma que a perspectiva narrativa é considerada uma estratégia de pesquisa a partir do momento em que há a percepção de que os seres humanos constroem a realidade por meio de relatos e que as formas de elaboração da narrativa na investigação são, em si, consideradas um método de indagação.

Durante a década de noventa, aceitou-se como pesquisa narrativa a forma de investigação qualitativa que, num sentido amplo, estava baseada em narrativas que descreviam a ação humana (CASEY, 1995-96). Começou-se então a utilizar o termo 'pesquisa narrativa' como uma categoria, como um referente no qual se incluíam uma série de práticas de pesquisa emergentes e que se articulavam no que Denzin (1997) chamou de *narrativas do eu*. Nesse âmbito, a experiência particular das pessoas em sua dimensão temporal constitui o núcleo de tematização das narrações e que podem adotar diferentes formatos em função de suas finalidades e da ênfase que se ponha no processo de pesquisa (grafia), na cultura (etno) ou no sujeito (auto). O que sucede na prática é que os pesquisadores articulam esses três eixos em um contínuo que adquire formas de indagação diferenciadas (HERNÁNDEZ, 2017 p. 56. Grifos do autor).

Sendo, então, um método de pesquisa validado pela academia desde a “virada narrativa”, por volta da década de 1990, a pesquisa narrativa não é só geradora de conhecimento científico e acadêmico, mas de uma nova perspectiva, de um novo olhar a respeito do ato de pesquisar e tornar público os resultados da investigação, na medida em que o pesquisador se posiciona de dentro da pesquisa, alimentando as histórias e reunindo-as, sendo, portanto, um personagem ativo delas.

Esse novo olhar para a pesquisa intenta uma descentralização do sujeito, inserindo a percepção do leitor e criando uma tríade (pesquisador-pesquisado-leitor)

frente à díade tradicionalmente apresentada pelas pesquisas acadêmicas (pesquisador-pesquisado). Com isso, proporciona o metarrelato, viabilizando ao leitor completar o relato, possibilitando, assim, que haja vazios nas narrativas e evitando, com isso, a ficção perfeita na proporção em que aceita a falta de certezas ou a subjetividade do sujeito e do campo (HERNÁNDEZ, 2017).

Portanto, o que leva à escolha dessa perspectiva em um trabalho científico é uma necessidade de reposicionar o local do pesquisador, aproximando-o do outro, que concede generosamente suas histórias à pesquisa. Essa aproximação não intenta a “colonização do outro” ou a geração de um conhecimento acadêmico, mas a concepção de uma experiência relacional a partir do encontro dos sujeitos (HERNÁNDEZ, 2017).

Todas essas novas posturas metodológicas têm por objetivo que a pesquisa em educação, e em arte-educação, promova uma autonomia, colaborando “para que nós possamos ser donos de nossas próprias histórias, ao poder gerar a experiência de narrar-nos em companhia” (HERNÁNDEZ, 2017, p.71), libertando os sujeitos de regras academicamente estabelecidas em função da geração de conhecimento de uma maneira fechada e positivista.

1.3 AS ESCOLAS PARQUE DO DISTRITO FEDERAL

A presente pesquisa se deu no contexto do ensino de teatro na Escola Parque 313/314 Sul, em Brasília. Essa escola, assim como as demais Escolas Parques do DF, funcionava de maneira diferenciada se comparada às escolas regulares de Ensino Fundamental.

No plano original do educador Anísio Teixeira (1959, 1967, 1968), as Escolas Parque do DF deveriam atender à comunidade em regime de educação integral, inspirado no que já vigorava na Escola Parque da Bahia, ou Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador, Bahia.

Os alunos frequentariam a Escola Classe em um turno e a EP no turno contrário, todos os dias, com intervalo para almoço, somando oito horas o período de permanência do estudante na escola. Nesse período, os alunos da 1ª a 5ª série — de acordo com o antigo Ensino Fundamental de oito anos — teriam as aulas das matérias ditas formais na EC, durante quatro horas por dia e, nas outras quatro

horas, teriam atividades de iniciação para o trabalho, oficinas de artes industriais, atividades artísticas, sociais e de recreação.

Carbello e Ribeiro (2014) salientam que, dessa forma, o educador pretendia uma verdadeira revolução no sistema educacional brasileiro, visando o atendimento das crianças em estado de abandono, advindas das classes menos favorecidas.

No entanto, em Brasília, a clientela atendida pelas EPs nos anos iniciais, na década de 1960, era oriunda das classes mais abastadas, devido à localização privilegiada das escolas, que se concentravam no Plano Piloto, que é configurado por bairros próximos aos centros administrativos da cidade, planejados para receber a classe trabalhadora melhor remunerada, como elucida Pereira e Rocha (2006).

No entanto, Pereira e Rocha (2006) revelam que já em 1962 a forma como as EPs atendiam a comunidade teve que ser modificada, reduzindo a permanência das crianças na escola a seis horas diárias em dias alternados. Isso ocorreu devido ao crescimento do número de matrículas nas ECs e à desatenção governamental e política na manutenção do plano original de Anísio Teixeira, ocasionando a não construção da quantidade necessária de EPs para o atendimento da demanda das ECs.

Com o passar das décadas, o perfil da EP foi se alterando, devido ao aumento da quantidade de alunos e escolas no Plano Piloto e com a alteração do público atendido pelas Escolas Classes. A cidade cresceu de modo exponencial e novos bairros, chamados no DF de cidades-satélites, foram surgindo para abrigar quem migrava à nova capital em busca de trabalho.

Os alunos das escolas públicas passaram a vir desses locais mais periféricos da cidade, para estudarem próximos ao trabalho de seus pais e não mais próximos a suas residências, enquanto os filhos dos moradores do Plano Piloto foram sendo redirecionados à rede particular de ensino. Esse fenômeno ocasionou uma redução drástica na periodicidade dos alunos na EP, que passaram a frequentar essa escola apenas uma vez por semana, deixando, nesse dia, de direcionar-se a sua EC, no horário regular das aulas (PEREIRA e ROCHA, 2006).

Dessa forma, as EPs conseguiam atender a um maior número de estudantes, proporcionando uma educação em Arte, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, realizada por professores especialistas, ao invés desse componente curricular ser ministrado por um pedagogo com formação generalista.

Fazendo um salto histórico, de acordo com o depoimento da professora Margarida do Egyto⁵, na década de 1990 a escola passou por alguns tipos de organização, até chegar ao modelo que era praticado na última década, quando foi alterado novamente em 2017.

No ano de 1993, que foi quando ela chegou à Escola, as EPs atendiam de 1ª a 8ª série, de acordo com o antigo Ensino Fundamental de oito anos. Os estudantes de 1ª a 4ª série eram atendidos por duplas de professores de uma mesma área, enquanto os estudantes de 5ª a 8ª escolhiam as oficinas que gostariam de frequentar. E cada professor ofertava a oficina que tivesse maior habilidade, como interpretação, figurino, maquiagem, coral, cerâmica, modelagem, etc, além das oficinas de Educação Física. Os alunos das oficinas frequentavam a escola duas vezes na semana, enquanto os menores apenas uma.

Houve um período, ainda na década de 1990, em que a EP funcionou em regime semi-integral, recebendo todos os alunos de duas escolas, uma de 1ª a 4ª série e outra de 5ª a 8ª de maneira concomitante. A escola ficou lotada e precisou se adequar fisicamente para essa nova demanda. Mas ainda aconteciam as oficinas especializadas para os estudantes das séries finais do Ensino Fundamental.

Nos anos 2000, a escola passou por algumas crises. Uma delas quase a levou a fechar suas portas, quando os estudantes frequentavam a EP em regime não obrigatório, cabendo às famílias decidirem sobre isso e, conseqüentemente, ocasionando um esvaziamento das salas de aula. Isso esteve em vigor durante dois anos.

No ano de 2010, as EPs tornaram-se exclusivas das séries iniciais do Ensino Fundamental, atendendo aos alunos uma vez por semana dentro da sua carga horária obrigatória. Eles frequentavam suas escolas regulares nos outros quatro dias, como relatado anteriormente nesta seção.

As formas de atendimento à comunidade influenciam diretamente as escolhas didáticas dos professores, e a alteração desse atendimento geralmente causa uma mudança na postura dos estudantes e dos professores envolvidos no processo educativo, sendo esse aspecto um ponto de subjetividade crucial para o entendimento do campo da presente pesquisa.

⁵ Depoimento recolhido a partir de entrevista semiestruturada em 4 de maio de 2017.

No ano da aplicação desta pesquisa, 2017, houve uma outra modificação na maneira como os estudantes frequentavam a EP, trazendo uma nova especificidade para a relação entre professor e aluno e provocando novas necessidades e novos paradigmas a serem enfrentados pelos educadores que se encontravam na linha de frente naquele momento. Esse novo paradigma, seus percalços e impressões dos professores a respeito disso, foram considerados de perto para os resultados deste trabalho e podem ser conferidos no quarto capítulo desta dissertação.

2. A CONTRIBUIÇÃO DA PEDAGOGIA TEATRAL

Este capítulo intenta afunilar o olhar na Pedagogia Teatral para o entendimento dos propósitos deste trabalho, na medida em que se trata de um termo complexo que traz, em si, um universo teórico multifacetado. A proposta pedagógica desenvolvida nesta pesquisa se alicerçou, em grande medida, nos fundamentos teóricos e metodológicos especificados neste capítulo, tendo como base, principalmente, as propostas de Spolin (2006;2008; 2015) e de Boal (1998; 2014).

Dessa forma, faz-se relevante saber que a expressão *Pedagogia do Teatro* apareceu na Tese de doutorado de Ingrid Dormien Koudela, intitulada *Brecht: um jogo de aprendizagem*, em 1988, com o objetivo de “fundamentar a epistemologia e os processos de trabalho do teatro, inserindo-os na história da cultura” (KOUDELA, 2003, citado por Santana, 2003, p.17). Desde então, vários trabalhos acadêmicos de pesquisas a esse respeito vêm sendo desenvolvidos, aumentando a discussão e agregando fundamentos ao tema, que é de reconhecida relevância nos estudos do teatro.

Na origem dos estudos a respeito do que seja uma metodologia de ensino — e isso ultrapassa o universo teatral — há a perspectiva dos gregos, que compreendem o método como algo que considera relevante o contexto em que os sujeitos desenvolvem suas relações e une a teoria com a prática, na elaboração constante de um conhecimento a interagir com a cultura vigente e superar aquilo que se tem inicialmente, como os dogmas, apriorismos e espontaneísmos.

Nesse sentido, o que se convencionou chamar de metodologia de ensino é uma relação entre o educador e o educando, considerando os pressupostos tidos como objetivos, que são a matéria, o ambiente e a situação escolar etc; e aqueles tidos como subjetivos, que são os valores humanos, as pessoas, as comunidades, as relações etc, convergindo para o conhecimento da “estrutura teórico-prática dos procedimentos que levam à aprendizagem” (KOUDELA e SANTANA, 2005).

Este trabalho contemplará os pressupostos apontados por Santana, que tomam por pedagogia teatral: *o campo de estudos teóricos pertinente à sistematização de propostas e processos criativos, práticas estéticas e educativas, recepção, mediação e outros fenômenos abordados pela teoria do teatro* (2012, p.5).

Dessa forma, a expressão Pedagogia do Teatro converge para um ponto de interseção entre a estética e a pedagogia, abrangendo os diversos fenômenos da linguagem teatral de maneira teórico-metodológica articulados à pedagogia e à educação por meio de um processo dialógico que se manifesta na mediação e tem a encenação, em si mesma, como um importante processo para a aprendizagem (KOUDELA e ALMEIDA JUNIOR, 2015).

Essas ações metodológicas do teatro-educação tiveram, por muitos anos, fonte de inspiração nos fundamentos da psicologia e da educação, no entanto isso se inverte em determinado momento, com as práticas e teorias educacionais tendo como norteadores conteúdos e metodologias oriundos da estética teatral (KOUDELA e SANTANA, 2005).

Para Koudela (2003, *apud* Santana, 2003), o ponto de partida para as discussões com esse enfoque são o trabalho e os escritos de Brecht. Com a teoria da Peça Didática, o teatrólogo visava interferir na estrutura e na organização social das relações de trabalho e, assim, proporcionar discussões políticas e filosóficas, e por que não dizer, estéticas e artísticas, a respeito da divisão da sociedade de classes. Na Peça Didática, a participação ativa do receptor da obra de arte completa o espetáculo, sendo que a figura do espectador é dispensável, porém aceita, já que o aprendizado se dá no momento em que a peça é realizada — dos atores para os atores, dos atores para o público, do público para os atores— e, se as relações se ampliarem, pode-se ainda criar uma teia de aprendizagens, envolvendo o dramaturgo e os demais profissionais que contribuem para a realização da Peça Didática em si.

Outras metodologias que nascem para a sistematização do ensino do teatro são elencadas por Koudela e Santana (2005), como o Teatro Fórum, de Boal, o Teatro da Espontaneidade, de Moreno, e os Jogos Teatrais, de Spolin. Este capítulo focaliza os trabalhos de Spolin e Boal, que em muito acrescentam à sistematização do trabalho do professor de teatro em ambiente formal, nas salas de aulas das escolas básicas, campo de investigação desta pesquisa.

Historicamente, as metodologias teatrais tinham como meta a preparação de espetáculos, fossem profissionais ou amadores, ou, até mesmo, com objetivos didáticos ou escolares. A Escola Nova influencia a educação contemporânea como um todo, no sentido de libertar a criatividade e a expressividade, trazendo

consequências para o teatro-educação a partir da década de 1920. As ideias de Hebert Read, no *movimento de educação pela arte* na Inglaterra em meados do século XX, reivindicam direito à livre expressão e influenciam a forma de pensar a arte-educação naquele momento histórico.

As revoluções cênicas ocorridas nos séculos XIX e XX atribuem mais complexidade ao fazer teatral que se aproxima das instituições de ensino superior por volta dos anos 1920, a partir de criações de grupos e núcleos teatrais, os quais foram paulatinamente tornando-se cursos superiores. No Brasil, esse envolvimento das universidades e das formações superiores das profissões ligadas ao teatro aconteceu a partir da década de 1960, assim como a instauração da legislação que versava a respeito dessa nova visão a respeito do teatro.

Portanto, a sistematização do teatro na educação escolar só aconteceu a partir da segunda metade do século XX, o que vem causando, de maneira crescente e cada vez mais difundida, um crescimento no número de pesquisas e reflexões sobre o tema e nos proporcionando “possibilidades exploratórias no âmbito da estética, da antropologia e da educação, chegando mesmo a ultrapassar as barreiras das chamadas ciências humanas” (SANTANA, 2003, p.19).

Essas crescentes pesquisas promovem a reflexão a respeito da qualidade daquilo que os docentes de teatro estão proporcionando à formação de pessoas na linguagem teatral. Os relatos das práticas, as sistematizações dessas mesmas práticas e a difusão das pesquisas são de extrema relevância para a consolidação de uma *práxis* reflexiva, analítica e em constante construção.

Programas de pós-graduação, difundidos por todo o território nacional, como o PROF-ARTES — ao qual este trabalho é vinculado — assim como a criação de grupos de pesquisa em Artes Cênicas, como o GT Pedagogia do Teatro e Ensino do Teatro da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (ABRACE), contribuem para fortalecer o campo teórico e prático discutido neste capítulo, ampliam a atitude de pesquisar as metodologias aplicadas nos cotidianos das escolas brasileiras e acabam por auxiliar o amadurecimento da nossa Pedagogia Teatral enquanto campo de conhecimento.

Santana (2012) esclarece que a contemporaneidade proporcionou uma conquista dos arte-educadores ao incluírem a Arte no currículo da educação básica como direito básico de cidadania e, mais profundamente, como linguagem, o que impulsiona a pensar na pedagogia teatral, também, como um conjunto de

habilidades desses profissionais, formados especificamente para a *alfabetização* em Arte. Mesmo com todos os tropeços de uma formação especialista *versus* uma prática generalista, enfrentados ainda hoje em diversas escolas do país, pode-se encarar essa inclusão no currículo como uma vitória importante.

Delineando-se a “pedagogia do teatro enquanto campo de estudo, pesquisa, trabalho e criação”,

há de ser decifrado o enigma essencial – *por que, para quem, o que e como* ensinar teatro na educação básica –, o que em si não é uma tarefa excessivamente complexa, pois sua importância reside na possibilidade de compreender a realidade em cada obra, mobilizar o espírito, sensibilizar o corpo e provocar transformações efetivas (SANTANA, 2012, p. 8).

Cabe à escola, no papel do professor e enquanto instituição social, ultrapassar os limites do discursar sobre arte, de maneira formal e utópica, para passar ao aprendizado da linguagem artística, de maneira mais complexa, contando com a apreciação, a prática, a fruição, a análise e o entendimento dos contextos históricos, culturais e estéticos.

Há que se vivenciar um currículo que possibilite um trabalho pedagógico consciente para que os sujeitos tenham a oportunidade da expressão de si e de seu mundo, transpondo as barreiras de uma educação bancária, que fere a liberdade de expressão tão essencial à arte, na qual o professor transmite e o aluno recebe passivamente um conteúdo.

Dessa forma, a consciência do papel político do professor de teatro perpassa o desenvolvimento da autonomia criativa do estudante, incentivada consistentemente pelos jogos teatrais. Diante disso, este capítulo focaliza as metodologias de Spolin (2006; 2008; 2015) e de Boal (1998; 2014), de forma a justificar essa escolha didática-pedagógica.

2.1 SPOLIN COMO BASE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A título de sistematizar uma metodologia teatral, Viola Spolin registra uma série de atividades que chama de Jogos Teatrais, servindo de inspiração e pesquisa para grande parte dos profissionais de artes cênicas nas últimas décadas.

Na concepção de Spolin (2015), o jogo é composto por um conjunto de regras que guiam o jogador sem limitá-lo, mas, exatamente por serem seguidas, mantêm-no no jogo. A partir dessa premissa, seus Jogos Teatrais são constituídos por regras para atingirem objetivos claros e o sistema de jogo confere ludicidade e espontaneidade ao processo, além de proporcionar um ambiente de construção coletiva do resultado, no qual todos os jogadores se envolvem e preocupam-se com a manutenção do foco do momento.

Com a utilização dos jogos, professor e alunos podem tornar-se parceiros, “prontos a entrar em contato, comunicar, experimentar, responder e descobrir” (SPOLIN, 2015, p.29), por isso são perfeitos para a elaboração de conhecimentos e amadurecimento do grupo de maneira conjunta e, por isso também, fundamentaram a organização do trabalho pedagógico desta pesquisadora.

Portanto, intentando desenvolver o conhecimento da linguagem teatral, fez-se assaz importante nesta pesquisa “libertar a atuação de crianças e amadores de comportamentos rígidos e mecânicos em cena” partindo do princípio de que “todas as pessoas são capazes de representar” (DESGRANGES, 2011, p. 110), mas que precisam se desvencilhar de formas estereotipadas de encenação abandonando as fórmulas tradicionais de ensaio teatral em que se reproduz um texto extremamente decorado.

A orientação das aulas, no sentido de abandonar essas fórmulas tradicionais por meio dos Jogos Teatrais, segundo Desgranges (2011), tornou-se comum nos Estados Unidos nas décadas de 1940 a 1960, chegando ao Brasil por meio das traduções de Ingrid Koudela na década de 1970 e, rapidamente, difundiu-se em todo território nacional nos grupos de teatro improvisacional e nas aulas de teatro oferecidas nos sistemas oficiais de ensino.

Spolin (2015) salienta que as oficinas de jogos teatrais, com crianças e adolescentes, prescindem da obrigatoriedade de apresentações públicas e os conhecimentos teatrais são apreendidos sem esforço consciente, o aprendizado ocorrendo por meio das experiências e não de explicações teóricas e sistematizadas.

Dito isso, é preciso ressaltar que existe, por parte da comunidade escolar, uma pressão para a montagem e apresentação. Talvez por isso, alguns professores reproduzam a fórmula tradicional de decorar falas e apresentar aos pais. Essa pressão se repete ano após ano e deixa os professores de teatro em “xeque”, tendo

a validade do processo de seus trabalhos durante todo o ano questionada, caso se recusem a aderir ao movimento de montagem obrigatória de um produto final.

No entanto, percebi nesse tipo de prática o esvaziamento de significado por parte das crianças, que reproduziam o texto e as marcações cênicas sem grande entusiasmo ou espontaneidade, muitas vezes sem qualquer *verdade* ou o que se chama, desde Stanislavski, de *presença cênica*. Essa presença pode ser alcançada pelo jogo, pela construção de significados que se dá no jogo, num processo contrário ao de decorar para repetir, comum nas escolas.

Portanto, a abordagem dos jogos teatrais pode levar à apresentação de uma maneira mais espontânea. Ou, caso seja necessário, ao respeito da inapropriação de uma exposição de um produto final. Cabe ao professor, e ao seu grupo, decidirem isso. E não à direção da escola ou às famílias.

Além da espontaneidade, outras várias habilidades são construídas com a participação em oficinas com jogos teatrais. Spolin (2015) elenca algumas, dentre elas a autonomia, a concentração, a resolução de problemas e a interação com o grupo. Todas essas habilidades são necessárias para o fazer teatral e, mais profundamente, para o desenvolvimento do pensamento criativo, como explicado no terceiro capítulo deste trabalho. Visto isso, conclui-se a assertividade da escolha desta metodologia, como fonte inspiradora principal para alcançar os objetivos de pesquisa.

Essas habilidades relacionadas por Spolin (2015) são desenvolvidas, em suas palavras, de modo democrático, já que, jogando, todos podem aprender de maneira igual. Isso acontece através do brincar, através do lúdico, que proporcionam um ambiente de autoconfiança e autonomia, a partir da liberdade que é proporcionada à criança de resolver seus próprios problemas, de decidir o curso que dará à ação naqueles momentos, transformando a realidade de acordo com seus próprios julgamentos e desejos, e, então, desenvolvendo a habilidade da intuição e da espontaneidade, muito importantes para o fazer teatral, mesmo que de maneira não espetacular. Para ela,

poucas são as oportunidades oferecidas às crianças para interferir na realidade, de forma que possam encontrar a si mesmas. Seu mundo, controlado pelos adultos que lhes dizem o que fazer e quando fazer, oferece poucas oportunidades para agir ou aceitar responsabilidades comunitárias. A oficina de jogos teatrais oferece aos alunos a oportunidade de exercer sua liberdade, respeito pelo outro e responsabilidade dentro da comunidade da sala de aula (SPOLIN, 2015, p. 30).

Ao reivindicar essa autonomia e sentimento de pertencimento ao grupo, Spolin (2015) postula que os jogos teatrais alcançam um aspecto maior. Seus ganhos ultrapassam o âmbito educacional e passam ao social, na medida em que essas são habilidades necessárias ao convívio interpessoal e ao pensamento do ser enquanto cidadão pertencente a um sistema de regras específicas.

Cada jogo tem o seu objetivo específico e o planejamento da aula, com a escolha dos jogos a serem desenvolvidos naqueles momentos, obedece a critérios de cada professor e ao que ele encontra em seu grupo. Ao observar a turma, perceber suas necessidades e escolher esse ou aquele jogo, o professor se integra ao grupo, fazendo parte do que Spolin (2015) chama de jogadores e, assim, obedecendo ao que a autora tem como *práxis* para a utilização de sua metodologia. Assim, a identificação dos estudantes com o professor e com os jogos tende a aumentar a cada aula.

Ao se conquistar a confiança de cada estudante e assim se aproximar do grupo com o qual se desenvolve um trabalho de conhecimento cênico, todos se tornam cada vez menos inibidos e mais espontâneos nos jogos, fazendo as experiências cada vez mais autênticas e livres. Conseqüentemente, sua autonomia e autoconfiança se reforçam e o grupo se faz mais cúmplice e coeso em suas criações e experimentações.

Os jogos possuem uma estrutura simples, que consiste em *foco, instrução e avaliação*, e Spolin (2015) explica essa estratégia de maneira objetiva. O foco é aquilo que mantém os jogadores concentrados no jogo. Não é o objetivo do jogo, este nem sempre precisa estar explícito aos jogadores, mas sim aquilo que estará conscientemente presente nas ações dos jogadores, gerando envolvimento e concentração. As instruções são frases que podem ser ditas antes e durante os jogos para a manutenção do foco. Essas frases podem ser criadas pelo próprio professor, mas, para auxiliar nesse momento, a autora dá alguns exemplos de instruções na descrição de cada jogo. A avaliação não tem função de qualificar ou não a participação das pessoas no jogo, ao contrário, gira em torno de analisar, com o grupo, se o foco foi mantido por todos e de que maneira isso poderia ser melhor garantido. Essa estrutura é a essência dos jogos e visa dar organicidade para a aplicação deles. Com o tempo, o ideal é ir se desvinculando das instruções literais da autora, trabalhando de forma mais autônoma e singular.

Spolin (2015) orienta que o jogo tem a força de encorajar a disciplina nos estudantes, pois envolve-os na responsabilidade da manutenção do foco, alertando, enquanto professores, para

não confundir a liberdade do jogo teatral com licenciosidade. O teatro é uma forma de arte altamente disciplinada. (...) A autodisciplina irá evoluir nos alunos quando seu envolvimento com a atividade for completo (p.40).

E, então, a autora completa que a liberdade criativa está intimamente relacionada à disciplina, já que, para criar, o ser humano precisa de muita disciplina e trabalho e, caso haja necessidade, deve-se interromper o jogo em andamento e propor outro, que exija mais a concentração dos estudantes. Essa sensibilidade cabe ao professor e vai sendo afiada conforme vai adquirindo experiência e confiança em sua prática docente, competências que também podem ser desenvolvidas pela utilização do sistema criado pela autora (2015).

Mas, como todo trabalho publicado e testado à exaustão, o sistema de Jogos Teatrais recebeu algumas críticas e alguns olhares menos entusiastas, que, na verdade, trouxeram mais consciência na sua aplicação, ao invés de simplesmente descartá-lo como fonte inspiradora. Desgranges (2011) estuda e analisa a Pedagogia Teatral e instiga a evitar a utilização dos jogos como mera cartilha, escolhendo-os de acordo com as experiências do grupo, sem uma sequência linear, para que o professor/diretor não engesse sua prática metodológica.

Além disso, Desgranges (2011) sugere que o professor tem completa autonomia para isso, não devendo perder a oportunidade de utilizar o espaço de sua aula, das avaliações dos jogos, para possíveis discussões de foco social, contribuindo ainda mais para a formação global dos estudantes envolvidos nas oficinas.

A questão provocativa, contudo, não pode ser abandonada ou desconsiderada: em que medida a falta de estímulos a que os jogadores pensem sobre o que gostariam de comunicar teatralmente, em vez de centrar-se em investigações de problemas de atuação, pode tolher criações e leituras relevantes em um processo de Jogos Teatrais? Como evitar que isso aconteça? (DESGRANGES, 2011, p.120).

Essa indagação deve fazer parte da atitude do professor quando escolhe o jogo e quando direciona sua oficina. Dar voz e oportunidade aos estudantes de colocarem seus questionamentos e temas de interesse na roda de discussão

certamente enriquecerá todo o processo e trará, conseqüentemente, mais significância a tudo o que se produz, para cada aluno envolvido.

Por fim, Koudela (1992) orienta que o sistema dos Jogos Teatrais pode regular a atividade teatral, ao passo que deve ser superado no sentido de não limitar a ação do professor. Isso levou, nesta pesquisa, a uma aplicação mais autônoma da metodologia de Spolin, na medida em que se selecionou os jogos de acordo com os objetivos específicos da oficina, alterando ordens e frequências e inserindo outras influências didáticas.

Dessa forma, a perspectiva do jogo teatral, a organização das oficinas e a importância da resolução de problemas se fizeram essenciais para a prática cotidiana da pesquisadora, como relatado no capítulo 4 deste trabalho.

2.2 A CONTRIBUIÇÃO DE BOAL

A principal premissa teórica de Augusto Boal é que todos são atores, afinal no cotidiano os indivíduos estão sempre representando diferentes papéis, estando aptos, portanto, para a representação teatral, desde que queiram. E, além disso, todos são espectadores, porque estão, o tempo inteiro, observando. Todos, em suas palavras, são “espect-atores” (BOAL, 1998, p. ix).

Em seu livro *Jogos para atores e não-atores* (BOAL, 1998), apresenta uma sistematização que visa instrumentalizar qualquer pessoa a fazer teatro, atores profissionais, amadores, estudantes, operários ou qualquer pessoa que se interesse nessa forma de expressão artística, podendo, portanto, ser utilizado por professores, diretores, terapeutas ou em contextos sociais e políticos, para a solução e discussão de situações conflituosas ou, como o nome já nos diz, de opressão.

Aqui há que se ressaltar o papel político e social do teatro, na medida em que é utilizado para criar subsídios de empoderamento das pessoas, enquanto atores sociais. Boal defende que o teatro é uma das formas mais eficazes de alteração de uma situação presente e, então, de construção de um novo futuro.

Creio que o teatro deve trazer felicidade, deve ajudar-nos a conhecermos melhor a nós mesmos e ao nosso tempo, o nosso desejo é o de melhor conhecer o mundo que habitamos, para que possamos transformá-lo da melhor maneira. O teatro é uma forma de conhecimento e deve ser também um meio de transformar a sociedade. Pode nos ajudar a construir o futuro, em vez de mansamente esperarmos por ele (BOAL, 1998, xi).

A criação do Teatro do Oprimido (T.O) se deu em um contexto de resposta e ação aos regimes totalitários da América Latina na década de 1960, a partir de uma necessidade de libertação do povo de sua passividade e impotência. E o T.O. é, de maneira pertinente, relacionado por T. Teixeira (2008) à Pedagogia do Oprimido, de Freire (1987).

Tanto em Boal como em Freire, a concepção do que seja o “Oprimido” remete a um contexto que pode ser relacionado ao da escola pública brasileira, sendo, assim, relevante também para a Escola Parque. Para ambos, a opressão ocorre quando um indivíduo, ou grupo, ou sociedade, é impedido de ter algo devido à ação de outros, com maior poder. Para Boal (2014), oprimido é o cidadão que perdeu o direito a sua livre expressão de ideias, escolhas, diálogo. É o cidadão que perdeu o direito a se posicionar frente ao mundo que se impõe à força.

Visto isso, não há como negar a relação entre o T.O. e as práticas teatrais politicamente necessárias à realidade da escola pública, que atende a base daquilo que Boal, assim como Freire, chamavam de povo. Povo esse que claramente não é a classe média que vai a apresentações teatrais. Povo esse que é exatamente o que eles denominavam oprimidos.

Em verdade, esse seria um primeiro passo do papel político e ético do professor, isto é, ter a consciência e, com maior importância, despertar nos estudantes a consciência de que somos mais que um mero produto de uma determinação cultural ou de classe, somos responsáveis por aquilo que fazemos com o que nos é dado culturalmente ou socialmente. Essa atitude é chamada por Freire (2004) de responsabilidade ética pela nossa presença no mundo, negando todo o pensamento determinista que pode gerar a opressão e toda uma massa de oprimidos.

T. Teixeira (2008) afirma que ao criar seu método do T.O, Boal se aproximou da filosofia de Freire (1987), que afirma ser possível “todo mundo ensinar a todo mundo”, sendo o T.O uma forma de intervenção social e política desenvolvida pelos oprimidos, pelo povo e não para o povo, como algo que venha de cima para baixo. Essa prática teatral tem por objetivo estimular os oprimidos a lutarem por seu lugar social, sem se submeter aos desmandos de qualquer classe que queira mantê-los sem seus direitos de posicionar-se, de opinar, de mudar sua realidade por seus próprios atos. É um teatro que se diz revolucionário e, de fato, ele tem esse papel de empoderamento.

Dito isto, fica clara a influência da teoria marxista na criação do que Boal chamava de “*Estética do Oprimido*”, que envolve politicamente os indivíduos, que são impelidos a analisarem e interpretarem os “ *fatos sociais, morais, artísticos, históricos e econômicos*” de sua vida (TEIXEIRA, T, 2008).

O T.O provoca o questionamento por meio da interação entre o espectador e a ação cênica, promovendo a participação popular que passa a compreender os problemas sociais e, então, passa a buscar alternativas práticas para solucioná-los. Assim, prepara o indivíduo para ações reais em seu cotidiano, podendo proporcionar uma libertação de situações aprisionantes, opressoras.

O método do T.O envolve jogos, atividades e exercícios que permeiam a linguagem teatral, mas a ultrapassam, envolvendo outras linguagens que também visam a libertação e a desmecanização física e intelectual de seus praticantes, assim como a democratização do universo teatral (TEIXEIRA, T, 2008). Essas atividades e jogos estão compilados nos livros *Jogos para atores e não-atores* e *200 exercícios e jogos para o ator e não-ator com vontade de dizer algo através do teatro* (1998;1983). Nos livros, há “*exercícios de movimentação, equilíbrio, toque, percepção de sons e ritmos, com o estímulo dos vários sentidos sensoriais e da comunicação através da imagem como forma de aquecimento e desinibição*” (TEIXEIRA, T, 2008, p. 94).

O espectador é estimulado a interromper a ação, e a modificá-la por meio de sua própria participação na cena, sempre que achar que a solução dada ao problema é falsa, idealista ou insuficiente. Em suma, o espectador passa a ser o protagonista da cena, com a responsabilidade de alterar aquilo que o desagrada de alguma maneira, trazendo para si o poder de alterar as situações sociais de que participa em seu cotidiano.

Essa intervenção do espectador na cena é uma modalidade do T.O, extremamente difundida, conhecida como Teatro Fórum, em que o protagonista é substituído na cena por um espectador, ou alguns deles, que se sintam à vontade para modificar a cena de acordo com a forma que acreditem ser mais verdadeira ou pertinente, por meio de uma interpretação improvisada e, em seguida, o próprio protagonista interpreta, também de maneira improvisada, a variante que mais o agrada. Em sala de aula, nesta pesquisa, a aplicação do Teatro Fórum se deu de maneira simplificada, com os alunos sendo divididos em grupos de atuação e

plateia, que são impelidos a tomarem o lugar do protagonista nas cenas e as soluções às questões discutidas sendo construídas coletivamente.

Essa forma de teatro empodera os indivíduos na medida em que, quando as situações ocorrerem em suas vidas, eles estarão preparados para agir diferentemente daquilo que o *status quo* cristalizou, diferentemente do determinismo social ou cultural. Assim, cada indivíduo representa o seu próprio papel dentro de um mecanismo social, questionando e reorganizando sua vida a partir de uma visão nova, ressignificada, de um mundo a ser construído a partir de suas novas formas de agir e de responder às situações cotidianas.

Com essa prática, o T.O mistura ficção e realidade, pessoa e personagem, e faz com que o espectador da cena se transforme em ator. Na prática de sala de aula, isso torna as atividades ainda mais justificáveis, já que a criança tende a agir conforme o seu padrão e não conforme um modelo estabelecido para um personagem. Ao longo dos anos de atuação desta pesquisadora com educação na infância, percebeu-se que dificilmente as crianças se submetem a realizar ações ou interpretar personagens que entrem em conflito consigo mesmas. Geralmente elas imprimem nas suas ações cênicas seus próprios comportamentos e respostas frente às situações de sua vida cotidiana.

O objetivo da *Estética do Oprimido* é uma descoberta, ou melhor, uma redescoberta de si, do seu local de narrativa e de comunicação com o mundo, analisando e recriando a sua interação com as situações em que vive diariamente, fazendo com que os indivíduos se apropriem daquilo que é seu e possam intervir conscientemente na construção do próprio futuro (TEIXEIRA, T, 2008).

O T.O, assim como a *Estética do Oprimido*, tem em sua base os jogos que preparam os indivíduos para a utilização do teatro como discurso, como forma de modificação de padrões de comportamentos sociais. Os jogos possuem duas características essenciais para seu desenrolar, características também importantes à vida em sociedade, que são as regras e a liberdade criativa. Sem regras e sem liberdade criativa, os jogos não acontecem, assim como a vida social também não (BOAL, 1998). Nesse quesito, há um ponto de interseção com os Jogos Teatrais de Spolin (2006; 2008; 2015).

Didaticamente, ao seguir as regras do jogo, mas com liberdade criativa, o estudante se forma de maneira mais atenta às demandas da cena, iniciando-se aos

processos de criação cênica, assim como às formas de resposta ao jogo cênico, necessários para a apreensão do fazer teatral de maneira geral.

Esses jogos, essas atividades e essa postura didática são algo que corrobora com que Boal (2014) acredita ser a função da arte, isto é, conscientizar os seres, mas uma consciência real, nem sempre sistematizada ou verbalizada, por vezes prescindindo da utilização das palavras, em função da valorização de outras formas de comunicação e expressão, já que comunicação estética é a comunicação sensorial e não apenas racional (TEIXEIRA, T, 2008).

Ao desenvolver os exercícios propostos por Boal (1998) durante a pesquisa, intentava estimular as crianças a iniciarem um processo de se colocar como questionadores de sua própria realidade, pensando criticamente, mesmo que dentro das limitações de um raciocínio ainda infantil, e, então, tendo as ferramentas iniciais para lutar contra os processos de opressão que podem já estar sofrendo, ou podem sofrer futuramente. Pois o pensamento crítico e questionador foi inicialmente semeado em sua forma de encarar os acontecimentos.

A utilização híbrida dos jogos propostos por Boal (1998) e por Spolin (2006; 2008; 2015); e da estrutura das oficinas de Spolin, com a inserção eventual do Teatro do Oprimido de Boal (2014), respaldaram de maneira relevante a proposta pedagógica relatada neste trabalho. O próximo capítulo apresenta a fundamentação teórica relativa à Psicologia da Criatividade, complementando o embasamento desta pesquisa.

3 TEATRO E CRIATIVIDADE

O presente capítulo apresenta as perspectivas da Psicologia da Criatividade que norteiam esta pesquisa, desde os estudos a respeito do conceito de criatividade — que se apresenta como um objeto de investigação complexo e plural —, passando pela apresentação de características do comportamento do indivíduo criativo e as formas de incentivo dessa habilidade, ampliada pela apresentação dos estudos em que são elencados métodos e técnicas de desenvolvimento do potencial criador.

O estudo da criatividade e de seu desenvolvimento em ambiente escolar, especialmente no que concerne à linguagem artística, cresce a cada ano. Elenca-se aqui, em especial, as investigações de Martinelli (2003), na área do ensino da dança; Mozzer (2008), na ação infantil de contar histórias; e Hoyer (2010), que estuda a expressão da criatividade infantil em atividades lúdicas.

Além dessas pesquisas, pode-se citar dois relevantes encontros de estudo e discussão sobre o tema, o III Encontro do GT de Pedagogia das Artes Cênicas: Criatividade, criação e invenção nas práticas pedagógicas em Artes Cênicas, em 2016, e o Colóquio internacional do Instituto de Ciências sociais da Universidade de Lisboa, com o tema *Desvendando o teatro: criatividade, públicos e território*, em 2012.

No entanto, as pesquisas e trabalhos científicos a respeito desse tema são antigos, consolidados e se ampliam em diversos sentidos. Já na década de 1930, Lev Vygotsky afirmava que toda realização humana que produzisse algo de novo era chamada de atividade criadora. E essa foi a perspectiva do termo criatividade adotada neste trabalho.

Seus escritos na obra *A Imaginação e a Arte na Infância* inspiraram um sem número de estudiosos e pesquisadores desde então e são um aporte teórico de relevância para este trabalho, sendo as suas ideias prioritariamente consideradas durante esta pesquisa, bem como as obras daqueles que corroboraram e foram, de alguma forma, influenciados por ele.

O ser humano evolui com o passar do tempo, modificando seu presente a partir da combinação de conhecimentos de seu passado, sempre com o olhar e o interesse voltados ao futuro. Para conduzir ao entendimento do processo que leva a criar algo novo, Vygotsky (2009) explica o conceito de imaginação ou fantasia como

atividades do cérebro humano que combinam as experiências vivenciadas para a criação de algo inédito a partir de novas demandas de seu cotidiano.

A imaginação perde, nesta perspectiva, o aspecto de algo sem importância e passa a ser percebida como motriz da criação de tudo o que o homem altera em seu meio, proporcionando a criação artística, científica ou técnica.

Muitos foram os teóricos na área da psicologia que estudaram a criatividade, tanto no sentido de conceituá-la, como na perspectiva de mensurar suas formas de apresentação ou maneiras de incentivá-la nos seres.

As características intelectuais e de personalidade foram estudadas a fundo por Guilford (1950) a fim de traçar um perfil do indivíduo criativo para, então, elaborar instrumentos e testes para verificar os níveis de criatividade em diferentes indivíduos, testes que fossem diferentes dos testes de QI muito em voga na Psicologia naquele período e por muitos outros que vieram depois. Suas pesquisas revelaram a importância do pensamento divergente e influenciaram o trabalho de Torrance (1965; 1968; 1974; 1976), que privilegia, em seus testes, a fluência, a flexibilidade, a originalidade e a elaboração.

As pesquisas de Guilford (1950) se relacionam ao indivíduo adulto, diferentemente dos testes Torrance (1965; 1968; 1974; 1976) do Pensamento Criativo, que enfatizam a criatividade infantil e são, ainda hoje, utilizados em ambiente escolar. Ao relacionar a importância do ambiente para o pensamento criador, ele foca na escola e nos procedimentos a serem utilizados para o incentivo da criatividade do aluno.

Wertheimer (1959 apud ALENCAR e FLEITH, 2003), assim como a teoria gestaltista, tem a criatividade como a resolução de um problema ou de uma situação inacabada, que precise de organização ou reestruturação, levando, assim, a aspectos relacionados a pensamentos criativos. A teoria da Gestalt ainda associa a criatividade ao *insight*, isto é, aquele momento em que surge, repentinamente, uma ideia importante para a solução de uma demanda do indivíduo.

A psicologia humanista considera essencial que o meio seja adequado e estimulante para que haja o desenvolvimento da criatividade, isto é, que não existam pressões externas e avaliações rígidas, possibilitando a exploração de novas ideias, a segurança e a liberdade de expressão. Rogers (1978) relaciona o processo criativo à necessidade de algo novo que partilhe os fatores individuais dos seres àqueles que interferem em sua vida socialmente. May (1982) acrescenta que o pensamento

criativo é característico daquelas pessoas que não se enquadram ao seu momento sociocultural, concordando com Rogers (1978) ao criticar a instituição escolar por favorecer os comportamentos conformistas e passivos.

Já para Skinner (1974), e para os comportamentalistas, a criatividade é a junção não habitual de elementos, de maneira inovadora ou incomum, ocasionando uma nova forma de combinação desses elementos, enfatizando, também, a importância do reforço apropriado para o incentivo dessas novas associações que levam ao comportamento criador.

Mitjans Martínez (1997) concorda com algumas ideias postuladas por Vygotsky, dentre elas a que salienta que o desenvolvimento da criatividade passa por um processo de integração de elementos e condições que são individuais a partir da história de vida de cada um e de seus processos particulares de criação. Compartilham dessa opinião Amabile (1983; 1989; 1996), Alencar e Fleith (2003), Csikszentmihalyi (1994; 1999), Sternberg e Lubart (1999) e Simonton (1999).

Salientando a importância do papel da imaginação no processo de maturação infantil, de acordo com os postulados da Psicologia e da Pedagogia, Vygotsky (2009) reitera que o desenvolvimento geral da criança é favorecido a partir do incentivo de sua imaginação em atividades como os jogos infantis, nos quais a imitação e a reprodução são bastante presentes, mas, também, a criação de uma nova realidade a partir da combinação de experiências vivenciadas é promovida pela ludicidade criada na fantasia do universo desses jogos.

Mitjans Martínez (2002) também salienta a importância do que chama de criatividade lúdica, pois considera a sua contribuição para o desenvolvimento psicológico e cognitivo da criança e afirma ser a criatividade um processo complexo, com várias formas e níveis, justificando, então, as pesquisas com abordagem no universo infantil e escolar.

A ligação da imaginação com a realidade levando à criação de algo — uma ideia, um objeto, uma lei, etc. — realmente novo é extremamente relevante. Essa ligação se realiza num ciclo, no qual as informações têm como fonte a realidade e, depois de completado esse ciclo, há a volta delas para a realidade, concretizada em forma de interferência no mundo, como algo absolutamente novo, inédito (VYGOTSKY, 2009).

O processo cíclico da criação se configura, de acordo com Vygotsky (2009), a partir de uma sequência de conexões, sendo o primeiro passo a relação imediata com a diversidade e riqueza das experiências vividas e acumuladas durante a vida. A partir dessa perspectiva, percebe-se a importância de proporcionar o acesso ao conhecimento às crianças, seja na escola ou em contexto não educacional, para que elas sejam protagonistas de suas próprias experiências. Segundo o autor:

Daqui a conclusão pedagógica da necessidade de alargarmos a experiência da criança se quisermos proporcionar à sua atividade criadora uma base suficientemente sólida. Quanto mais veja, escute, experimente, quanto mais aprenda e assimile, quanto mais abundantes forem os elementos reais de que disponha na sua experiência, tanto mais importante e produtiva será, mantendo-se idênticas as restantes circunstâncias, a atividade da sua imaginação (VYGOTSKY, 2009, p. 18).

Conforme Alencar e Fleith (2003) e outros autores, como Ostrower (1990) e Koestler (1964), para algo ser criado, o indivíduo precisa ter conhecimento sobre aquilo que está criando, seja um objeto artístico, científico ou, ainda, no plano das ideias. No entanto, não é suficiente que haja um excesso de dados, é essencial que as crianças sejam atingidas, para, então, transformar a informação em experiências singulares.

Nesse sentido, podemos afirmar que só é possível ao sujeito da aprendizagem artística expressar-se cenicamente se ele conhecer as possibilidades de seu corpo, em questões de movimento e voz e, para isso, ele precisa entender esse corpo como um instrumento de trabalho cheio de possibilidades. Por isso, a importância da orientação de atividades ou jogos em que o estudante experimente o corpo de maneira expressiva.

Após o indivíduo apreender a respeito de suas experiências, o segundo passo, para Vygotsky (2009), é o período da maturação das ideias. Esse momento pode ser completamente diferente para cada um, podendo levar décadas para criar algo pelo qual trabalhou a vida toda, ou apenas alguns instantes de dedicação, e essa diferença de tempo de maturação pode ser observada nos grandes cientistas e inventores da história da humanidade.

Nesse sentido, há que se considerar a relevância de se ter paciência com o tempo de cada pessoa para a criação e experimentação de suas ideias, assim como não se pode esperar que todos os estudantes da turma tenham uma evolução igual nos seus conhecimentos e na maturação deles, ou, conseqüentemente, no

desenvolvimento de suas habilidades criativas e imaginativas. É certo que as crianças estão imersas numa fase de desenvolvimento psicológico em que a imaginação é valorizada, no entanto, não há como afirmar que todas as crianças têm o mesmo poder imaginativo, pois isso depende de diversos fatores, entre eles sociais e emocionais.

Por isso Vygotsky (2009) elenca como terceiro aspecto de peso no processo criativo o estado emocional dos seres, que influencia toda a saúde, os sentimentos e os pensamentos, sendo essencial para a criatividade, já que, sem autoconfiança e sem segurança, o indivíduo não acredita nas próprias ideias. E, após todos esses estágios, somente então a criatividade se concretiza na materialização de algo realmente inovador.

Os mecanismos da imaginação criadora obedecem a critérios de composição extremamente complexos. Vygotsky (2009) elucida os aspectos fundamentais para isso, que são a dissociação e a associação das impressões percebidas, quer dizer, a fragmentação das informações apreendidas em partes isoladas — processo de extrema importância para o desenvolvimento mental, que dá condições ao pensamento abstrato e à compreensão figurada — e, após seu perfeito entendimento, sua reassociação em um novo esquema modificado, completamente original, tido então como criação, criatividade, inovação.

No entanto, Alencar e Fleith (2003) ressaltam que essas fases, ou partes do processo criativo, não seguem uma ordem lógica ou cronológica, já que podem acontecer a qualquer momento e em qualquer sequência, não necessariamente linear.

Esses mecanismos, e a própria criação em si, só se dão, segundo Vygotsky (2009), a partir da necessidade do ser humano de adaptar-se ao ambiente que o rodeia, isto é, a criatividade é instigada pelas demandas cotidianas. Só se cria algo novo a partir daquilo que se precisa, a partir daquilo que se tem real interesse e que, de certa forma, vai fazer diferença.

Alencar e Fleith (2003) acrescentam a isso a ideia de que a emergência de um produto novo deve satisfazer um critério de relevância, isto é, uma ideia ou uma invenção original, para que sejam de fato inovadores, precisam, além da inovação, estar apropriadas a uma determinada situação, a que está ligada em sua gênese criadora.

Tendo como base essas argumentações, é possível concluir que é necessário que os professores de teatro se dediquem a envolver os alunos numa atmosfera que desperte o interesse, para que os estudantes tenham como demanda interna a necessidade de resolver os problemas que são colocados durante os jogos ou durante as suas criações cênicas.

Esse trabalho de conquista foi uma preocupação diária nas aulas descritas nesta pesquisa e permeou todas as escolhas didáticas feitas pela pesquisadora, fossem os jogos ou os projetos desenvolvidos em sala, ou a forma como tratava e relacionava-se com o universo individual de cada estudante, respeitando essa singularidade com afetividade e, obviamente, buscando a assertividade nas instruções proferidas.

Nos processos educativos, é preciso ter consciência de que a imaginação da criança está relacionada a cada fase do seu desenvolvimento. Vygotsky (2009) faz um paralelo com a imaginação do adulto, afirmando que não se trata de ser mais rica ou mais pobre que esta, sendo o fator de diferenciação entre ambas, apenas, o fato de a criança acreditar mais nas suas fantasias, embarcando de maneira mais profunda em suas criações. No entanto, o potencial imaginativo do ser humano está relacionado com as suas experiências e vai amadurecendo paralelamente ao processo de seu desenvolvimento mental e, como já mencionado, à qualidade dos conhecimentos adquiridos durante sua história de vida.

Portanto, quando professores escolhem a abordagem aos conhecimentos a serem desenvolvidos em aula, têm responsabilidade com a formação cognitiva e psicológica daqueles seres humanos que estão compartilhando da aula, na medida em que a qualidade desses conhecimentos proporciona o amadurecimento das capacidades criadoras dos seres, salientando-se que Vygotsky não menciona quantidade.

Além da abordagem e da qualidade da informação ofertada, questões ambientais também são consideradas relevantes para o desenvolvimento da criatividade (CSIKSZENTMIHALYI,1999), isto é, as interações em ambientes nos quais prevalecem um clima de aceitação às novas formas de pensar, com criticidade e liberdade, influenciam diretamente o pensamento criativo (SIMONTON, 1999).

Para Csikszentmihalyi (1999), o processo criativo se dá a partir da interação de três fatores: o indivíduo, o domínio e o campo. Compostos, respectivamente, pela genética e as experiências pelas quais o indivíduo passou; a cultura, as regras e

saberes a respeito de uma área do conhecimento; e, finalmente, pela validação por especialistas de uma área de conhecimento ou domínio. Para o autor, a criatividade só pode ser avaliada a partir da observação das comunidades, sendo incompleta uma observação isolada do indivíduo.

No entanto, os fatores individuais — como a motivação e as emoções —, além dos fatores sociais, culturais e históricos, também são de extrema importância para o processo criativo e não podem ser ignorados. O indivíduo é levado a criar algo novo de acordo com uma junção de aspectos que o levam a ter a pulsão criadora, e esses aspectos são de origens diversas, seja a necessidade, a demanda externa ou a vontade.

Corroborando isso, relacionamos os aspectos cognitivos e afetivos. Mitjans Martínez (1997) elenca esses elementos como nucleares na regulação do comportamento tido como criativo. Além disso, há a personalidade do indivíduo, que sempre influencia na maneira como ele pensa e cria. A autora, no entanto, elucida que os traços personalógicos não são os únicos determinantes nesse processo, já que há uma interação de vários aspectos que influenciam de maneira diferente o pensamento criador de cada pessoa.

Além disso, os fatores que podem influenciar a criatividade estão intrincados na educação escolar e, segundo Alencar e Fleith (2003), pensar essa educação em função do desenvolvimento de seres mais criativos se justifica sob a perspectiva de contribuir para a resolução de problemas cada vez mais complexos em uma velocidade cada dia maior, característica comum no contexto social da contemporaneidade, auxiliando, assim, na formação de uma sociedade futura mais autoconfiante, flexível, tolerante e cooperativa. Essas qualidades são imprescindíveis aos indivíduos enquanto cidadãos do nosso tempo e do tempo que está por vir.

Alencar e Fleith (2003) apresentam, também, alguns fatores inibidores da criatividade no contexto escolar, como a excessiva memorização de informações irrelevantes para a vida, a reprodução de conhecimento em vez da produção de conhecimento, o medo do erro e do fracasso que geram vergonha e constrangimento, o cultivo à obediência excessiva, à dependência e à passividade e, principalmente, a falta de consideração da imaginação e da fantasia como dimensões de grande relevância da mente humana.

Essas posturas, infelizmente, estão tão inseridas no contexto escolar que é possível observar professores experientes, de arte e teatro inclusive, reproduzindo esses padrões, especialmente no que tangem à obediência excessiva, à dependência e à passividade do alunado. Não se afirma, com isso, que se trate de uma postura consciente ou que, se fosse refletida, seria uma escolha desses profissionais, no entanto, por essa ser a *práxis* estabelecida na instituição escolar, a extinção desse padrão requer muito esforço consciente.

Nesse sentido, Pacheco (2017) defende que a estrutura da instituição escolar precisa ser completamente reformulada, visto que, da forma como funciona, foi instituída no século XIX para satisfazer o momento histórico da Revolução Industrial e a serviço da instrumentalização da sociedade para aquele momento. Esse modelo não favorece uma sociedade que visa o desenvolvimento integral do indivíduo e, de diversas formas, engessa o trabalho cotidiano das salas de aula, os professores e toda a comunidade escolar.

Para libertar a escola desse “engessamento” apresentado nas ideias de Pacheco (2017), é preciso repensar as estruturas da relação entre o corpo docente e o corpo discente, atribuindo maior horizontalidade a esse vínculo. Não se defende, com isso, um culto à indisciplina. Ao contrário, para realizar essa reformulação que emerge do discurso de Pacheco (2017), não é preciso que essa forma mais horizontal de fazer a educação subtraia o sentido de ordem e respeito, pois existem formas de construir um ambiente de disciplina considerando as individualidades dos estudantes.

Alencar e Fleith (2003) contribuem com essa discussão apresentando algumas estratégias para a promoção do espírito de aceitação das diferenças e de um ambiente onde o estudante se sinta confiante para colocar-se e expor suas ideias, a fim de que se desenvolva a criatividade em sala de aula, de maneira geral e não só nas aulas de Arte. Obviamente que o acesso ao conhecimento é de extrema importância, como já mencionado neste capítulo, para que, sob uma base sólida, o aluno possa criar a partir do que domina, mas a postura do professor frente aos estudantes, e a construção de uma unidade de respeito na turma, são imprescindíveis nesse processo.

Para tanto, o profissional que está à frente dessa relação precisa ter consciência desses comportamentos, para que possa, de fato, promover processos criativos em suas aulas. Mais importante que a aplicação de técnicas para atingir

esse objetivo, passa a ser “uma abordagem que contemple os aspectos pessoais, motivacionais, emocionais e sociais da criatividade” (CROPLEY, 1997, *apud* ALENCAR e FLEITH, 2003, p 137).

Complementando isso, Mitjans Martínez (2004) considera imprescindível que a escola e a família se atentem para o incentivo de aspectos que são associados ao pensamento e à atitude criadora desde a primeira infância, de maneira que isso influencie decisivamente o desenvolvimento do indivíduo.

Na escola e na sociedade, há uma associação quase automática entre a criatividade e a arte. João Francisco Duarte (1998) elucida que uma acaba conduzindo a outra, sendo a criatividade a capacidade de produzir algo novo com uma série de processos e fatores psicológicos. Para Piaget (1971), o ato de conhecimento sempre envolve uma parcela de criação ou um rearranjo de nosso esquema conceitual, criando um novo conhecimento e relacionando-o com o já existente, sendo este o ponto crucial para a aprendizagem significativa.

E, em se tratando de criação artística infantil, sabe-se que essa é experimentada de maneira mais frequente e extensa no drama ou representação teatral. A representação dramática liga de maneira íntima e direta a criação artística e suas experiências, já que, durante a ação, o drama torna-se obra das crianças enquanto suas vivências são reproduzidas e transformadas em algo totalmente novo, em um desejo de encarnação daquilo que é imaginado, materializando toda a sua fantasia em seus corpos e expressões (VYGOTSKY, 2009).

O contato com uma diversidade de elementos do teatro, como cenário, figurino, maquiagem, excitam a imaginação da criança, que combina todos esses elementos em prol de um objetivo comum, sendo o teatro a modalidade artística mais ligada ao jogo infantil, com suas representações de universos fantasiosos e a possibilidade de dar vida a qualquer situação mágica ou gigantesca que possa ter povoado o imaginário das crianças.

Em favor do processo criativo e da valorização da criação com o jogo no teatro, Vygotsky (2009) defende que as montagens teatrais não devem reproduzir um texto ou vontades de adultos que participam do processo educativo, sob o grave risco deles se tornarem meros reprodutores de ideias que não são relevantes para eles, ou até que eles não entendem, daí a experiência teatral se tornar mecanizada, destituída de significado. Koudela (2015) compartilha dessa mesma opinião, indicando os jogos teatrais como uma solução para essa questão.

Ao passo que, quando se proporciona que a criança crie coletivamente todas as coisas envolvidas na montagem teatral, desde o argumento da peça, o texto, cenário e quaisquer outros elementos, esse se torna um momento de sua criação, com significado para seu crescimento de maneira geral e contribuindo, também, para o desenvolvimento das habilidades criadoras das crianças envolvidas. Para tanto, é preciso que os adultos envolvidos se desprendam da avaliação estética e que a satisfação das crianças de verem sua criação tomar forma seja priorizada. Para o autor esse é o maior reconhecimento que as crianças podem experimentar:

O prêmio principal, a colher do espetáculo deverá residir na satisfação que as próprias crianças experimentem na preparação do espetáculo e no processo da sua representação – e não no sucesso obtido junto dos mais velhos e nos seus aplausos (VYGOTSKY, 2009, p. 91).

O movimento da Escola Nova, no início do século XX, partilha desse pensamento, acreditando que a atuação do professor deveria auxiliar na liberação da criatividade da criança, proporcionando um ambiente aberto à autonomia e às atitudes inovadoras por parte das crianças, respeitando e entendendo o processo de desenvolvimento infantil e priorizando a expressividade em detrimento dos ensinamentos técnicos de teatro (KOUDELA, 1992).

Esse movimento teve inúmeras críticas, mas, no que tange às ideias a respeito da criação teatral infantil, evoluiu tremendamente, especialmente com relação à educação tradicional, que priorizava mais os resultados, o produto a ser atingindo, em vez da riqueza do processo e da construção e maturação dos conhecimentos do indivíduo. “A pedagogia contemporânea leva em conta a natureza própria da criança e apela para as leis da constituição psicológica do indivíduo e de seu desenvolvimento” (KOUDELA, 1992, p.18). Isso pode ser considerado como uma grande contribuição à forma de planejamento e aplicação das aulas de arte.

Ward (1957, *apud* KOUDELA, 1992) observa ainda que os professores modernos devem dar ênfase ao processo, em lugar de enfatizar o produto final, já que, o mais

importante é o crescimento que resulta da experiência de criar uma peça. Esta mudança de ênfase do aspecto exibicionista para o aspecto educacional fez com que o teatro se transformasse em uma disciplina do currículo escolar que tem uma contribuição valiosa para a educação (WARD, 1957, *apud* KOUDELA, 1992, p. 20).

A abordagem criativa do ensino de teatro passa a ser vista, como relatado por Koudela (1992), a respeito da proposição de Ward (1957), essencial para o desenvolvimento da criança, e especialistas na área começam a diferenciar o teatro, arte feita por adultos, e o jogo dramático, este sim caracterizando arte infantil. Ressaltam-se o trabalho de Gabriel Barnfield, autor do *Creative Drama in Schools* e de Peter Slade, com o seu *Child Drama*.

O Jogo Dramático Infantil, de Slade, segundo Koudela (1992), envolve as questões pessoais e emocionais da criança, sendo mais verdadeiro que o teatro tradicional com falas decoradas, e tendo, como seu auge, a espontaneidade atingida no momento em que se está jogando. Essa percepção adquiriu extrema importância nesta pesquisa, na medida em que busquei mais a autenticidade do processo em detrimento da montagem de um resultado estético.

Nesse caminho, a autora ainda traz à tona o termo *Creative Dramatics*, que foi definido em um documento elaborado por uma organização profissional que representa o teatro realizado com e para crianças, fundada na Universidade de Northwestern, em 1944, e que trata de um método que tem por objetivo o desenvolvimento de capacidades específicas por meio do improviso cênico, tais como a habilidade de pensar criativa e independentemente, a prática de cooperação social e o desenvolvimento de habilidades interpessoais e relacionais baseadas na empatia.

A diferenciação entre drama e teatro reflete na realidade a preocupação em resguardar a espontaneidade na representação. A oposição ao teatro é sempre fundamentada nos aspectos formais que o espetáculo impõe à atuação e que são exteriores à criança. O aluno que simplesmente decora um texto clássico e o espetáculo que se preocupa apenas com a produção não refletem valores educacionais, se o sujeito da representação não foi mobilizado para uma ação espontânea. Mas a visão puramente espontaneísta também corre o risco de reduzir a proposta da educação artística a objetivos meramente psicológicos, o que afasta a possibilidade de entender a arte como forma de conhecimento (KOUDELA, 1992, p. 25).

Refletindo sobre esse risco de reduzir as atividades aos objetivos psicológicos de desenvolvimento da criatividade, que são importantes, mas não bastam à prática desta pesquisa, cuidou-se de associar os aspectos teatrais àqueles relacionados aos processos do desenvolvimento cognitivo e emocional de cada fase da criança, buscando o conhecimento do teatro como linguagem e forma de expressão, conjuntas e indissociáveis.

O conhecimento das técnicas e das posturas que incentivam o desenvolvimento do pensamento criativo deveria ser uma das preocupações do educador contemporâneo, independente da área de atuação. A criatividade, como habilidade para resolução de problemas e demandas cotidianas, pode dar às pessoas, de maneira geral, uma nova perspectiva de suas vidas, de seus projetos e de sua própria saúde emocional, como elencam Alencar e Fleith (2003) e Mitjans Martínez (1997), mesmo que nada tenha a ver com expressão ou expressividade.

Esse enfoque, fazendo parte da formação dos estudantes para além do conteúdo programático, deveria ser encarado como parte dos objetivos dos educadores de seres integrais e não compartimentados, como aqueles que saem da escola com a abordagem “bancária”, como postulado por Freire (1987).

Partindo das informações deste capítulo, a presente pesquisa se valeu do que aqui se convencionou chamar de Pedagogia da Criatividade para apresentar uma proposta que intentava estimular o potencial criador dos estudantes a partir do conhecimento da maneira que esse processo se dá nos indivíduos e considerando a relevância dessa postura no fazer docente para o ensino da linguagem teatral.

4 PEDAGOGIA DA CRIATIVIDADE

Neste trabalho, o sentido do termo *Pedagogia da Criatividade* abrange os processos de aprendizagem desenvolvidos junto aos estudantes/colaboradores de pesquisa, visando a explorar o pensamento criador e a atitude criativa por meio de jogos e atividades com o propósito de estimular a imaginação, a independência, o pensamento divergente e a criação de algo novo, em sala de aula, durante a alfabetização na linguagem teatral.

Para tanto, foram prestigiados os fundamentos da pedagogia do teatro juntamente com uma perspectiva de estimulação do potencial criativo e com a teoria da criatividade. Essa ideia se materializou a partir da apresentação de uma proposta pedagógica aplicada nas aulas de teatro no contexto específico da EP 313/314 Sul do DF — enquanto participante da escola em tempo integral —, envolvendo todas as complexidades que esse contexto implicou e dialogando com depoimentos de professoras da escola. Para fins de entendimento dos princípios que alicerçam o que se chama de Pedagogia da Criatividade, os aspectos edificadores deste construto serão esmiuçados nos próximos parágrafos.

Partindo do pressuposto de que a pedagogia teatral é um campo amplo, faz-se necessário realizar um recorte que se afunila na prática de uma didática que abrange, nesta pesquisa, o ensino formal, mais especificamente as séries iniciais do Ensino Fundamental. Desse modo, a pedagogia do teatro, enquanto aporte teórico-metodológico desta pesquisa, articula “*processos criativos, práticas estéticas, propostas educativas e artísticas, concepções sobre o jogo, recepção e mediação*”, além de outros aspectos inerentes ao estudo de teatro (SANTANA, 2018)⁶. Relacionam-se, portanto, a estética e a pedagogia, por meio de uma experiência dialógica estabelecida na mediação, e concebe-se a encenação, em si mesma, como um processo de aprendizagem (KOUDELA e ALMEIDA JÚNIOR, 2015).

Para os fins deste trabalho, consideramos que criatividade é toda realização humana capaz de produzir algo novo (VYGOTSKY, 2009) e que pode ser estimulada por meios educativos. Mas, para que isso ocorra, uma abordagem que prestigie os aspectos pessoais, motivacionais, emocionais e sociais (MITJÁNS MARTÍNEZ, 1997) em função do encorajamento do pensamento criador é mais

⁶ Texto do autor sobre a pedagogia teatral, retirado de obra que ainda se encontra no prelo, mas que teve seu uso autorizado

importante que a aplicação pura de técnicas para esse fim (ALENCAR e FLEITH, 2003).

A partir das perspectivas anteriormente elaboradas, acerca da Pedagogia Teatral e da Psicologia da Criatividade, o que é tratado como Pedagogia da Criatividade, neste trabalho, constitui-se como um conjunto de procedimentos aplicados para incentivar o pensamento criador e ações ou posturas educacionais empenhadas em estabelecer um ambiente propício para este propósito, articuladas à mediação da experiência teórico-prática da estética teatral, com a finalidade de desenvolver a expressividade cênica da criança.

Portanto, no contexto desta pesquisa, Pedagogia da Criatividade é a sistematização do ensino de teatro por meio de metodologias que impulsionem a aprendizagem dos princípios da linguagem teatral. A exemplo dos Jogos Teatrais de Spolin (2006; 2008; 2015), na medida em que contribuem para a espontaneidade cênica de maneira gradual e ativa, e o trabalho de Boal (1998), quando estabelece a possibilidade de qualquer pessoa aprender teatro, organizando exercícios adequados inclusive a não atores. Ambos são relevantes para essa proposta, pois apresentam jogos que utilizam o universo lúdico com o fim de alcançarem uma interpretação menos “mecanizada”.

Essas metodologias são trabalhadas de maneira híbrida com os conhecimentos de incentivo à criatividade postulados por Alencar (2009), que aponta os entraves ao potencial criador, condições favoráveis ao seu desenvolvimento e atividades que guiam a liberação da criatividade em sala de aula. Associam-se, ainda, os exercícios lúdicos sistematizados por Virgolin, Fleith e Neves-Pereira (1999), a fim de trabalhar a habilidade criativa e as estratégias elencadas por Wechsler (1993) para o encorajamento da criatividade.

Dessa forma, quando é mencionada a aplicação da Pedagogia da Criatividade neste trabalho, remete-se à utilização de Jogos Teatrais e abordagens metodológicas em função do desenvolvimento da criatividade num ambiente motivador, visando proporcionar o conhecimento da linguagem teatral, de maneira ainda inicial, mas valorizando a expressividade genuína dos estudantes.

Ao incentivar a criatividade dos alunos, aplicada às criações teatrais elaboradas nas aulas, há a contribuição, por consequência, à habilidade e à confiança de serem criativos em todas as áreas de suas vidas.

Nesse sentido, este capítulo visa contar como se deu o presente trabalho, a partir dos propósitos da pesquisa, apresentados na próxima seção, seguindo a perspectiva do que aqui se entende como Pedagogia da Criatividade. Para tanto, foi utilizado o aporte teórico-metodológico da Pesquisa Narrativa para a coleta de dados.

Finalmente, a seção final desse capítulo apresenta o relato sobre o campo empírico da pesquisa, enfocando as aulas, os projetos de trabalho, os jogos e demais atividades desenvolvidas pela pesquisadora e seus colaboradores, na escola.

4.1 PROPÓSITOS DA PROPOSTA PEDAGÓGICA

Considerando que uma proposta pedagógica seja essencial para a prática na educação escolar e que deva considerar os aspectos intrínsecos e extrínsecos à escola — como o currículo e a comunidade que atende —, os propósitos sobre os quais aqui discorridos foram fundamentais para o desdobramento deste trabalho, que se inseriu na linha de pesquisa que se volta para as relações entre as abordagens teóricas e metodológicas relativas ao ensino do teatro, além de seus desdobramentos midiáticos, pois este estudo dedicou-se ao recorte metodológico e experimental das práticas em sala de aula estando vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Arte, PROF-ARTES, da Universidade de Brasília.

Em síntese, este trabalho apresenta o desenvolvimento de uma proposta pedagógica para o ensino de teatro na escola, na perspectiva da Pedagogia da Criatividade, isto é, os fundamentos teórico-práticos da pedagogia teatral e as atividades de desenvolvimento do pensamento criador dos estudantes, elencadas da Psicologia da Criatividade.

Fez-se o registro dos procedimentos considerados apropriados para o auxílio da autonomia e da autoestima das crianças frente aos seus processos criativos; para a motivação da expressividade durante as encenações; e para a construção de um ambiente em que a coletividade fosse respeitada enquanto força motriz, na qual cada um possuía a sua individualidade valorizada, acolhida e respeitada.

Considerando que o campo da pesquisa foi influenciado pela organização do trabalho pedagógico, há, também, a descrição da influência do

ambiente físico no desempenho ou na concentração dos estudantes durante a atividade pedagógica.

Para tanto, nas seções que se seguem, a memória guiou a reescritura da realidade, com base na narrativa enquanto procedimento de investigação, os acontecimentos didáticos desenvolvidos no cotidiano das oficinas aplicadas nas aulas, contextualizando o campo e os sujeitos desta pesquisa.

4.2 OS CAMINHOS DA NARRATIVA

A presente pesquisa foi desenvolvida durante o ano letivo de 2017 na Escola Parque 313/314 Sul, em uma turma do quarto ano do Ensino Fundamental, que iniciou o ano com doze estudantes e finalizou com nove, devido à transferência de três crianças no segundo semestre.

A idade dos estudantes variava em torno dos nove anos e eles provinham de diferentes comunidades periféricas do Distrito Federal, formando um grupo heterogêneo econômica e culturalmente.

Eles estudavam no período matutino na Escola Classe 08 do Cruzeiro e no período vespertino na EP, fazendo parte de um projeto governamental de Educação Integral, que será relatado na seção 4.3.1, deste capítulo.

A organização pedagógica da EP designou duas aulas semanais de teatro para cada turma, com duração de uma hora cada. Este trabalho descreve os processos educacionais desenvolvidos nestes horários, relatando as escolhas metodológicas da pesquisadora, coletando as impressões dos estudantes e tratando esses dados dialogicamente com o campo teórico-metodológico aqui elencado.

Foram realizadas entrevistas com três professoras de Teatro da escola, a partir de um roteiro semiestruturado (Apêndice A). Essa forma de entrevista tinha como objetivo deixá-las à vontade para expressarem suas opiniões e vivências de maneira inteira, verdadeira e ilimitada, de forma a possibilitar que informações importantes fossem relatadas mesmo que não fizessem parte do que foi perguntado.

Essas abordagens investigativas e formativas sobre a atuação do profissional de educação da escola pública de Ensino Básico estão em consonância com a linha de pesquisa com recorte teórico-metodológico das práticas docentes em teatro, vinculada ao programa de pós-graduação em Arte, no Instituto de Arte da Universidade de Brasília, o PROF-ARTES.

A seguir, é realizado o relato do campo e dos sujeitos da pesquisa, com suas complexidades e subjetividades, a fim de compreender de que forma esses aspectos influenciaram as escolhas teórico-práticas-metodológicas.

4.3 O CHÃO DA CRIAÇÃO E SEUS SUJEITOS

Uma vez que o ambiente influencia no resultado das ações que são experienciadas na sala de aula, é necessário que seja feito o relato de como a escola funcionava e de como os professores e alunos sentiam-se naquele contexto, o que se refletia nos comportamentos de ambos os sujeitos perante as circunstâncias encontradas no dia a dia da instituição.

A relação entre o espaço escolar e o currículo oculto⁷ vem aparecendo em algumas pesquisas em educação, isto é, o ambiente como gerador de normas e valores que participam da formação do estudante, mesmo que de maneira implícita, mas de forma significativa (RIBEIRO,S, 2004). Dessa forma, o espaço material exerce influência na maneira como o indivíduo percebe as relações contidas nele e pode produzir reflexos em sua personalidade ou comportamento mesmo quando não está mais naquele contexto, mesmo quando ultrapassa a infância (FRAGO, 2001).

As influências entre o ambiente, o campo desta pesquisa, e as práticas pedagógicas foram relatadas em entrevistas realizadas com três professoras de teatro da EP 313/314 Sul e dialogaram com as percepções da pesquisadora acerca deste mesmo aspecto. Essas entrevistas surgiram da necessidade de compreender as angústias presentes no fazer docente como parte das apreensões daqueles que estavam em empreitada educativa semelhante.

Dentre as professoras entrevistadas, a Aline Seabra era a que tinha menor tempo de atuação na SEEDF, mas, assim mesmo, esse período era de dez anos, dos quais mais de quatro foram em Escolas Parque. Possuía formação específica em Artes Cênicas, com especialização em Educação Especial e Mestrado em Arte.

A professora Ruth França ultrapassava os vinte anos de atuação na SEEDF, dos quais mais da metade foi em EPs. Também tem formação específica

⁷ Currículo oculto são as atitudes, valores e conceitos transversais que contribuem para a formação integral dos estudantes, mas que não estão relacionados no currículo oficial e no planejamento.

em Artes Cênicas e durante sua trajetória se engajou em diversos movimentos em prol do desenvolvimento da pedagogia teatral na escola formal, como a FAEB.

A professora Leonice Santos completou vinte e quatro anos de SEEDF, somando dezessete em EPs. Possui formação em Teatro, enquanto bacharel, e tem licenciatura plena em Artes Cênicas. Além de professora, atuava como atriz em produções de teatro e cinema.

As profissionais entrevistadas assumiram papel de colaboradoras deste trabalho, visto que, na pesquisa narrativa, os relatos, por si, adquirem função de método de investigação, como afirma Hernández (2017). Seus relatos foram fonte para a elaboração da próxima subseção, na qual apresento o campo da pesquisa.

4.3.1 Sobre o campo: as escolas parque hoje

O atendimento à comunidade realizado pelas Escolas Parque do Plano Piloto sofreu inúmeras alterações no decorrer da história dessas instituições. Essas mudanças influenciaram a qualidade do trabalho realizado nas salas de aula e o estado de satisfação dos profissionais das escolas com relação ao desenvolvimento de suas atividades pedagógicas. Esta seção apresenta algumas citações que aludem a como as modificações são sentidas pelas professoras entrevistadas.

A partir de 2017, ano de desenvolvimento desta pesquisa, o atendimento das Escolas Parque foi alterado para introduzi-las no programa *Novo Mais Educação*, do Governo Federal, que incluía uma verba adicional, do Ministério da Educação, para a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Para cada aluno que ingressasse no ensino integral, a SEEDF receberia R\$ 5,00 (cinco reais) por mês. Para cada turma inscrita no atendimento das atividades complementares — artísticas, culturais, esportivas e de lazer — a SEEDF receberia R\$ 80,00 (oitenta reais) por mês. E, para cada turma inscrita no programa de atendimento complementar de português e matemática, a SEEDF receberia R\$ 150,00 (cento e cinquenta reais) por mês. Essas informações podem ser conferidas no site do Ministério da Educação, na área do projeto *Novo Mais Educação*⁸. A partir

⁸ Disponível em [:http://portal.mec.gov.br/busca-geral/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16690-programa-mais-educacao](http://portal.mec.gov.br/busca-geral/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16690-programa-mais-educacao) acesso em 06/06/2017

desses dados, não há como negar que houve um incentivo governamental extra para a implementação do programa.

Essa medida de inclusão das EPs no programa *Novo Mais Educação* foi publicada no Diário Oficial em 10 de outubro de 2016, na Portaria nº1.144, e ocasionou uma exclusão de aproximadamente sete mil estudantes, que deixaram de frequentar as Escolas Parque semanalmente. Em 2017 permaneceram somente dezessete das trinta e oito escolas que eram atendidas até 2016.

Essa redução de alunos atendidos pelas EPs desagradou a comunidade escolar, que se organizou para solicitar a revogação da decisão do Governo do Distrito Federal, como relata a professora Leonice Santos:

No início do ano, quando foi implementada, nós, alguns professores de EPs e alguns pais, nos reunimos *pra* mostrar ao governo o quanto seria sacrificante, porque isso não é escola em tempo integral. Nessa escola que eles estão colocando de forma arbitrária, o aluno fica 10 horas seguidas. Na nossa escola (EP 313 314 Sul), nós atendíamos a 11 escolas, hoje nós atendemos 3. Foi alegado pelo Secretário de Educação que seria um retorno da EP ao que era em meados de 1960, quando ela foi inaugurada *pra* esse perfil, porém o que nós estamos protestando desde o início dessa implementação, é que, da maneira como ela foi colocada, ela está sendo “tosca”, desculpe a palavra, mas ela está sendo “tosca”. Está sendo ruim *pra* todas as crianças, *pras* crianças que ficam na escola e *pras* crianças que ficaram fora da escola. Os alunos que perderam a EP tinham contato com a Arte e com a Educação Física, pelo menos uma vez por semana. Hoje, se não me engano, segundo a última contagem, nós temos mais de oito mil crianças fora da EP, e esse índice não é uma invenção minha, é um número de todas as reuniões que nós tivemos. (LEONICE SANTOS⁹)

As reuniões mencionadas pela professora Leonice ocorreram desde dezembro de 2016 até o início do ano letivo de 2017, assim que a comunidade escolar teve acesso ao novo modelo, e discorriam exatamente sobre o sentimento de injustiça que perpassava as falas de pais e professores perante a restrição ao ingresso dos estudantes que já estavam frequentando as EPs. Esse sentimento vinha acompanhado da convicção de inadequação dessa implementação, que ocasionava a permanência dos estudantes por dez horas seguidas na escola, sem preparar a escola para recebê-los, sem adequar ambientes e sem capacitar apropriadamente os profissionais de educação para acompanhá-los.

No entanto, o GDF não considerou os argumentos desse grupo, formado por pais e professores, implantando o programa à revelia da vontade da comunidade

⁹ Entrevista realizada por meio de roteiro semiestruturado em 14 de junho de 2017.

escolar e dos números excludentes apresentados pelo grupo nas sucessivas reuniões.

Um dos argumentos da Secretaria de Educação para esse novo modelo foi a obediência ao plano original de Anísio Teixeira (1959; 1967; 1968). No entanto, segundo Xavier (2013), nesse mesmo plano original de Anísio Teixeira deveria existir uma EP a cada quatro quadras do Plano Piloto, o que proporcionaria um amplo atendimento à sociedade. Contudo, a realidade no ano dessa implementação, 2017, não alcançava nem a quarta parte desse número, já que havia apenas cinco EPs no Plano Piloto e a EP mais recente tinha sido inaugurada em 1986.

A professora Leonice Santos, que já trabalhou em algumas EPs, alerta para esse panorama:

Essa ideia da Escola Parque se transformar numa escola também de tempo integral seria o ideal para os alunos, na minha opinião, se a escola atendesse os alunos como era a escola em 1960. Parece redundante o que estou falando, mas vejo assim: a escola não atende mais porque nós não temos mais o mesmo tempo; o mesmo tempo histórico de 1960. As Escolas Parques foram projetadas por Anísio Teixeira para serem 28 escolas só no Plano Piloto e atender todos os alunos de todas as Escolas Classes. Aí sim o aluno poderia frequentar a escola pela manhã, ou à tarde, e ir para a EP no horário contrário. Porém, o que acontece, o que eu vejo em tudo isso: temos apenas cinco escolas, só *pra* começar. Então teve um equívoco muito grande, por parte da Secretaria de Educação, nessa implementação “goela a baixo” dessa escola em tempo integral do qual eu não compartilho. (LEONICE SANTOS¹⁰)

O número de EPs existentes no Distrito Federal até o ano desta pesquisa refletia a histórica falta de interesse governamental em fazer com que o projeto original do educador Anísio Teixeira fosse seguido. Trata-se de uma observação simples, visto que houve um aumento de Escolas Classes para atender ao crescimento populacional da cidade e seus arredores, mas isso não se refletiu na construção das demais EPs planejadas, como idealizado inicialmente (PEREIRA E ROCHA, 2006).

Com o argumento de ampliar o ensino integral no Distrito Federal, a Secretaria de Educação defendia, nas reuniões supracitadas, que o trabalho desenvolvido com os estudantes diariamente teria maior qualidade que antes, quando todos frequentavam a EP apenas uma vez por semana.

¹⁰ Idem.

Paralelamente a esse argumento, a SEEDF declarou que as crianças que deixaram de frequentar as EPs teriam as mesmas atividades ofertadas em suas escolas de origem. No entanto, a realidade das Escolas Classe era de falta de estrutura física e pessoal, dificultando a execução de um trabalho de qualidade pelos profissionais dessas instituições.

As crianças que ficaram excluídas da EP hoje têm aulas de artes na EC, [ministradas] pelas pedagogas. A sensação que tenho é que a Arte Educação dá um passo *pra* frente e dois *pra* trás, porque existe uma discussão já há algum tempo em relação ao professor generalista, que ministra todas as artes, e sabemos que isso não é o ideal. Cada arte, por ter a sua especificidade, tem o seu profissional específico. E hoje temos todas essas crianças que, não só não estão tendo aula com o professor de artes específico, como estão tendo aulas com um pedagogo, que tem uma formação insuficiente do ponto de vista das artes. Se já não era ideal professores de artes assumirem todas as artes, é menos ainda que um pedagogo ministre aulas de arte. (ALINE SEABRA¹¹)

É pertinente realizar uma reflexão a respeito da exclusão das sete mil crianças que deixaram de ter acesso ao universo de conhecimentos e experiências vivenciadas em uma Escola Parque – que conta com professores especialistas, em oposição aos profissionais com formação generalista, como os das Escolas Classe – e que têm estrutura física e material adequada para as atividades artísticas e de educação física.

Essa discussão emerge de longa data no universo da educação e, especificamente, da educação em arte. A esse respeito, destaco Pereira e Rocha (2006), que pesquisam a EP em Brasília e citam Dewey (2010)¹² afirmando que ele “não tinha ilusão de que um professor sem conhecimento especializado em um dado campo pudesse desenvolver conceitos e atitudes positivas das matérias” (p. 5008). Dessa forma, é possível inferir que a atuação do especialista é mais adequada ao ensino da linguagem específica para a qual formou-se.

Em outra abordagem, Figueiredo (2004) desenvolveu uma pesquisa¹³ a respeito da formação dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, em cursos de Pedagogia, da qual emergiu o fato de o trabalho desenvolvido por esses

¹¹ Idem.

¹² Grande inspirador de Anísio Teixeira e um dos fundadores do movimento da Escola Nova.

¹³ Pesquisa realizada na área de música, mas que se aplica a essa questão da adequação de um profissional devidamente formado nas linguagens específicas da arte.

profissionais ser superficial nas linguagens artísticas, devido a uma formação também deficitária.

Além disso, a Lei Darcy Ribeiro (LDBN nº9.394/1996) institui uma forma de composição da Arte em que artes cênicas, artes visuais, dança e música são especificadas, em contradição ao texto anterior, que agrupava todas essas linguagens na Educação Artística, prevendo de maneira legal a atuação do especialista em detrimento do generalista. Essa lei é considerada uma pequena evolução¹⁴ neste sentido a partir de 1996. Esse documento é gerador dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997), que também especificam cada linguagem como única, contendo seus conteúdos e habilidades singulares.

A professora Leonice acrescenta a este debate sua opinião a respeito das aulas no contexto da Escola Parque serem mais adequadas por serem ministradas por professores especialistas, como podemos ver em parte de seu relato:

Acho lamentável um secretário de educação, que é de escola¹⁵, fazer um depoimento para os pais, que, indo uma vez por semana os alunos não adquiriam conhecimento, que a EP não era adequada dessa maneira. Eu tive a infelicidade de ouvir esse depoimento dele nas reuniões que tive com alguns pais e alguns outros professores. (LEONICE SANTOS¹⁶)

Essas questões foram largamente discutidas nas salas de professores na Escola Parque 313/314 Sul durante o ano de 2017 e a opinião dos professores era quase unânime de que a implementação da escola em período integral foi imposta de cima pra baixo, sem considerar a opinião da comunidade escolar, sem a devida adequação dos espaços físicos e sem a preparação do corpo docente para tanto, não estando, portanto, nem perto daquilo que se considerava razoável.

Outro ponto de descontentamento advinha das atividades não diretamente relacionadas ao ensino da Arte, às quais os professores estavam sendo submetidos com a nova organização da escola. A rotina dos estudantes na Escola Parque se iniciava com o almoço, seguido de um horário de aproximadamente uma hora para o repouso. Em seguida eram ministradas duas aulas, intercaladas pelo lanche e o recreio.

¹⁴ A LDBN 9.394/1996 ainda agrupa, em um mesmo monte, o teatro, o circo e todas as performances cênicas.

¹⁵ O secretário de educação do DF nessa ocasião, Júlio Gregório Filho, foi professor da SEEDF por 24 anos, sendo diretor de duas escolas, nesse período, e de mais duas na rede particular de ensino do DF.

¹⁶ Idem.

Os momentos de almoço, descanso e lanche, assim como a higiene bucal, eram acompanhados pelos professores, que, em geral, sentiam-se desconfortáveis com esse papel, pois consideravam que ao realizarem tais atividades estavam sendo desviados de sua função docente, para a qual se formaram.

O desvio da função educacional do professor, nas atividades relatadas acima, remete-se a uma discussão amplamente desenvolvida por Freire (2015) sobre um equívoco na relação entre professor e aluno. A confusão desse profissional com alguém que está à disposição para cuidados pessoais, de maneira majoritária, em detrimento do seu papel educativo e formador, é histórica na educação brasileira e precisa ser politicamente combatida pelos protagonistas dessa história. Isso se remete à “responsabilidade profissional de que faz parte a exigência política por sua formação permanente” (FREIRE, 2015, p.9), no sentido de que o professor se forma e ajusta sua formação constantemente aos contextos educacionais os quais vivencia e precisa ser valorizado enquanto educador, deixando de ser visto como “cuidador” ou alguém próximo ao convívio familiar¹⁷.

Sobre esse desconforto causado nos profissionais pela confusão de papéis, como citado anteriormente, a professora Aline relatou:

Estou muito mais cansada que no ano passado. Os momentos de atividade da vida diária, que são os momentos de descanso e almoço, estão extremamente cansativos. Não há nenhuma formação para o professor de artes para interferir nesses momentos da vida diária. Eu fico super preocupada quando uma criança não almoça, porque fico pensando que aquela criança pode desmaiar, passar mal e até adoecer; enfim, é uma responsabilidade e tanto. (ALINE SEABRA¹⁸)

Grande parte do período em que os professores estavam em contato com os alunos não era dedicado a atividades relacionadas ao ensino da Arte. Considerando que o estudante permanecia cinco horas corridas por dia na EP e que apenas duas dessas horas eram destinadas às aulas, não há como rebater esse incômodo sentido pelo corpo docente.

Cabe pontuar que, por estudarem em período integral, essas crianças manifestavam cansaço constantemente, o que, por diversas vezes, acabava por diminuir seu interesse e produtividade nas aulas, assim como era fácil observar um excesso de agitação nessas crianças. Pesquisadores como JC Duarte (2011) e

¹⁷ Como é o caso do tratamento de “tia” ou “tio”, comuns nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

¹⁸ Idem.

Maluf e Bardelli (2013) associam a privação do sono e o cansaço ao baixo rendimento nas atividades escolares.

Além da rotina exaustiva, os estudantes precisavam se deslocar entre as escolas, o que era feito por transporte escolar disponibilizado por meios governamentais. Os estudantes provenientes da Cidade Estrutural ainda eram levados até a EC no início da manhã e de volta para casa no final da tarde, por esse mesmo transporte. A complexidade desse aspecto geográfico é melhor explicada adiante.

Esse deslocamento contribuía para o cansaço físico dessas crianças e também para o conseqüente desinteresse e agitação delas, sendo mais um fator de interferência no cotidiano pedagógico, como era percebido pela professora Leonice no comportamento de seus alunos e no depoimento que recebeu de alguns pais.

A meu ver, a escola integral é um fracasso total. As crianças estão cansadas. Os professores estão cansados. Estamos em junho e já temos muitas crianças que saíram da escola. Temos depoimentos de pais dizendo “meu filho não aguenta mais, ele não dá conta”. Principalmente os alunos do turno vespertino, pois quando chegam à escola já percorreram uma longa distância. Além de atravessarem a cidade, sacudindo no trânsito no horário do almoço, aquele tumulto todo, quando eles chegam à escola, vão almoçar e aí descansar. (LEONICE SANTOS¹⁹)

As críticas ao novo funcionamento da EP foram feitas em amplos aspectos. O pessimismo percebido na fala das professoras era reflexo das suas impressões relacionadas a todo o contexto a que estavam submetidos o corpo docente e discente, que se apresentavam visivelmente cansados. E esse estado de exaustão era percebido como fator que prejudicava o rendimento dos estudantes nas atividades propostas. A professora Aline também demonstrou preocupação com esse aspecto.

As crianças “eleitas”, que estão na EP, passam um grande tempo fora de casa, em média dez horas em virtude da escola integral. Isso é extremamente cansativo. Não é adequado. Sei que tem famílias que realmente precisam, mas não há uma estrutura dos pontos de vista da alimentação adequada, do descanso e do transporte. Enfim, não existe uma estrutura adequada, principalmente porque não houve tempo para se pensar essa estrutura. O projeto foi implantado e a comunidade escolar teve que aceitar, simplesmente aceitar. (ALINE SEABRA²⁰)

¹⁹ Idem.

²⁰ Idem.

A maneira como foi realizada a implementação do projeto e os efeitos sentidos pelos professores, a partir da observação do comportamento dos alunos, indicava para um caminho de descaso com a parte humana dessa relação governamental, em que os estudantes eram os mais prejudicados. Estar na escola não garantia qualidade de ensino ou de aprendizagem, já que muitos outros aspectos externos acabavam por influenciar a rotina das atividades pedagógicas.

A pesquisa de Souza (2018) ressalta a necessidade de se atentar ao ritmo orgânico da criança, respeitando seus momentos de ócio e sua saúde emocional, relacionando esses aspectos à qualidade da aprendizagem alcançada na educação integral. Portanto, frequentar a escola em período integral não salvaguardava a efetividade do processo educativo, como relata a professora Leonice:

A gente quase não dá aula, pois alguns [alunos] dormem muito. Então, qual conhecimento, de fato, eles estão adquirindo? É até frustrante. As crianças dormem, outros perturbam pois estão tão cansados e agitados que nem dormir conseguem; eles demoram muito para se concentrar, e isso tá causando um estresse muito grande para os alunos e professores. (LEONICE SANTOS)²¹

Como os estudantes passavam o dia todo na escola, havia um momento, após o almoço e a higiene bucal, em que eram direcionados às salas de aula para descansar. Esse momento de descanso deveria durar em torno de uma hora, quando as crianças deveriam dormir em colchonetes espalhados pelo chão da sala. No entanto, por diversas vezes, esse período se estendia por mais uma hora, devido ao cansaço extremo dos alunos, tomando todo o primeiro horário de aula do período vespertino (período em que foi desenvolvida a presente pesquisa).

Tentar acordá-los era inócuo, pois algumas crianças simplesmente não conseguiam despertar para as atividades e por vezes era explícito o quanto os estudantes estavam carecendo somente de descansar. Por sensibilidade dos professores, então, era comum respeitar essa necessidade física das crianças, em detrimento do planejamento pedagógico, causando frustração nos profissionais ao perceberem que o aumento de tempo na escola não ocasionava, de fato, um aumento na produtividade das turmas.

²¹ Idem.

Esse estado de cansaço e sono constante foi um dos fatores que mais influenciou negativamente o processo de continuidade da presente pesquisa, pois, por mais que os estudantes colaboradores estivessem sempre muito interessados em criar e produzir, diversas foram as vezes em que foi preciso respeitar o ritmo deles e prolongar o período de descanso que ocorria no início do período da tarde, tomando grande parte da primeira aula do dia, senão toda.

Essa postura tinha por referência a consciência de que longos estados de vigília ou privação de sono – ocasionando esgotamento físico e mental – acarretam grande dificuldade de concentração e baixo rendimento em atividades escolares, como apresentado na pesquisa de Klein e Gonçalves (2008).

Oportunamente, é preciso retornar ao aspecto, previamente mencionado, do plano urbanístico original de Brasília, no qual cada conjunto de quatro quadras do Plano Piloto teria a sua Escola Parque, e, para cada quadra, haveria uma Escola Classe. Isso proporcionaria às crianças estudarem próximo a suas casas, percorrendo pequenas distâncias para chegar à escola, deixando-as livres de grandes deslocamentos no trânsito ou de terem que acordar muito cedo para estudar (PEREIRA E ROCHA, 2006).

Dito isto, salienta-se o equívoco do projeto de integração das EPs à escola de período integral e a razão do incômodo das professoras com o cansaço dos alunos, pois o crescimento populacional da cidade, acompanhado da alteração do público-alvo atendido pelas escolas, composto por crianças que moram mais distante, proporcionou a necessidade de grandes deslocamentos em transportes coletivos.

Esse é um dos pontos que contribui para a exaustão dos estudantes, ocasionando as dificuldades e frustrações apontadas anteriormente pelas professoras entrevistadas. Comumente, alunos relataram precisar acordar por volta das quatro horas da manhã para conseguirem chegar à escola pontualmente.

No entanto, apesar dos percalços, o depoimento da professora Ruth França apontou pontos positivos dessa nova forma de atendimento das EPs, como o aumento de contato com os estudantes, o que possibilitou maior conhecimento da clientela, e uma relação mais sólida com as crianças. Porém, ainda assim, foram apontadas necessidades de melhorias na estrutura de funcionamento da escola, além de adequações no currículo, exatamente em função desse aumento de tempo.

A escola mudou *pro* integral, mas a mentalidade, a estrutura e a organização ainda são com a cabeça do antigo sistema, então fica muito complicado. Vai precisar de uma coordenação pedagógica muito mais forte do que a atual e do que a anterior; a gente vai ter que discutir o currículo, que vai precisar mudar, enfim, muitas coisas vão precisar se adequar. Esse foi o primeiro ano, mas eu sou otimista, acho que o integral veio *pra* ficar, e tomara que fique, pois estou completamente adaptada. (RUTH FRANÇA²²)

Interessante observar que, mesmo em um depoimento imbuído de otimismo, apareceram as mesmas críticas relacionadas à inadequação da estrutura física e organizacional da escola, fruto de uma implementação forçada e não democrática do ensino integral.

Para que a modalidade de ensino integral funcionasse de maneira eficaz seria preciso um planejamento global, ultrapassando as questões orçamentárias, abarcando uma proposta curricular específica e inovadora, a formação de todos os profissionais envolvidos e a adequação dos espaços físicos da escola, como afirma Cantuário (2018).

Portanto, fez-se crucial trazer à tona o contexto político que perpassa essa alteração e revolve a prática e as percepções de todo o corpo docente envolvido. Foram muitas as críticas, assim como foram inúmeros os pontos a se repensar, como elucidou a professora Aline:

A comunidade escolar já chegou com uma certa antipatia (ao ano letivo de 2017), pois não foi consultada a respeito dessa mudança e isso implicou numa série de problemas. O maior problema é a exclusão de mais de sete mil crianças que antes tinham acesso à EP e que hoje não tem. (...) A escola integral pode ser muito boa quando se tem uma estrutura pensada *pra* isso; quando a comunidade escolar é ouvida e quando não há injustiça. E o processo não começou de uma forma muito justa. (ALINE SEABRA²³)

Após esses relatos das professoras aqui elencados, concluo que o projeto *Novo Mais Educação* é passível de inúmeras críticas pertinentes e relevantes que demandam atenção, pois causa grande desconforto nos profissionais envolvidos, nas crianças e em suas famílias, enfim, em toda a comunidade escolar. Ao final desta pesquisa, a inclusão das EPs na educação integral ainda funcionava da forma aqui apresentada, sem grandes alterações ou modificações por parte governamental.

²² Idem.

²³ Idem.

Essas críticas não se limitam à realidade aqui relatada. Por tratar-se de um projeto do Ministério da Educação — de alcance nacional, portanto —, a pesquisa de Ferla, Batista e De Souza (2018), que discorre sobre a implementação do *Programa Mais Educação* em Rondônia, conclui que a ampliação da carga horária não assegura que as atividades realizadas no contexto escolar sejam adequadas à proposta política de uma educação integral dos indivíduos.

Os pontos de reflexão, entretanto, ultrapassaram o projeto supracitado, já que, para que a educação básica brasiliense fosse de fato atendida no contexto das Escolas Parque, seria preciso muita vontade política para a construção e implementação de muitas outras Escolas Parque pela cidade. Inclusive nas localidades mais periféricas, as ditas Cidades Satélites²⁴ do Distrito Federal, visto que emergem desses locais, no contexto histórico aqui detalhado, a maior parte da clientela das escolas públicas.

No modelo original de Anísio Teixeira (1959; 1967; 1968), essas escolas tinham a função de instrumentalizar as crianças pobres e em situação de abandono (CARBELLO E RIBEIRO, 2014), portanto seria mais adequado que elas fossem localizadas também nas regiões menos abastadas da cidade.

Com isso, a última alteração no atendimento às escolas e à comunidade, isto é, a implementação do projeto *Novo Mais Educação*, trouxe aos professores da EP inúmeras modificações em seu cotidiano. É preciso registrar que essas mudanças acarretaram também muitas demandas diferenciadas às suas práticas. O ano de 2017 foi, portanto, um ano de adaptação e adequação para todos os envolvidos, no qual, via de regra, os professores precisaram repensar suas metodologias. Nisso incluiu a presente pesquisa e o que será relatado neste trabalho. Afinal, novos paradigmas geram novas soluções.

A contextualização da alteração dos atendimentos das EPs, relatada nesta sessão, partiu dos sentimentos de inadequação e frustração da pesquisadora, relacionados ao trabalho cotidiano e às concepções políticas entremeadas à prática dos professores da EP. No entanto, ao constatar-se, na fala dos demais professores, o quanto essa nova rotina alterava também a qualidade de seus trabalhos, entende-se que essas percepções não eram tão particulares assim, e que toda essa

²⁴ As ditas Cidades Satélites são as RAs do Distrito Federal.

mudança, realizada de maneira vertical pela SEEDF, influenciava a natureza do trabalho pedagógico de maneira geral.

Portanto, os relatos aqui elencados se relacionam diretamente às convicções, por parte das professoras entrevistadas, a respeito da influência do meio em que a prática pedagógica está contextualizada na execução dos planos de trabalho. Tais convicções estão em consonância com as investigações de S. Ribeiro (2004) e Frago (2001), que pesquisam a influência desse fator no cotidiano pedagógico escolar.

É importante, ainda, ressaltar que a presente pesquisa se propõe a analisar as práticas pedagógicas realizadas em um grupo específico, estando essas práticas inclusas na perspectiva da Pedagogia da Criatividade. Registram-se, para os propósitos de pesquisa, os procedimentos que foram adequados para tanto a partir do uso da memória para reescrever as experiências vivenciadas. Por isso, nos relatos das professoras, aqui citados, não há conexão com os seus projetos particulares de ensino de teatro, aplicados no âmbito de suas salas de aula com os seus alunos.

4.3.2 O espaço físico

A Escola Parque 313/314 Sul (Figura 1), campo da presente pesquisa, está localizada entre as quadras residenciais que dão nome à escola, na Asa Sul, região do Plano Piloto de Brasília, Distrito Federal.

O conjunto arquitetônico da escola seguiu as ideias do plano original das EPs (XAVIER, 2015), no qual o espaço dos pátios e os espaços naturais em volta das salas teriam que estar em contato com os ambientes das aulas, para que houvesse uma integração entre esses espaços e as pessoas que convivessem neles (Figura 2).



Fonte: Suhet, 2018.

Figura 2 – Vista externa da sala de teatro



Fonte: Suhet, 2018

No ano de desenvolvimento desta pesquisa, a escola possuía três salas apropriadas à prática teatral, três salas apropriadas às aulas de música e três de artes visuais, assim como uma sala para dança e uma sala para a prática de ginástica olímpica (ou artística).

A sala de aula em que essa pesquisa foi desenvolvida era apropriada à prática teatral, sendo ampla, com piso de cimento polido, com portas e janelas de vidro que permitiam a integração com o pátio de acesso às salas de teatro e com o jardim da escola.

Figura 3 – Vista da sala de teatro para o pátio da escola



Fonte: Suhet, 2018.

Nesse espaço havia dois armários para as professoras dos turnos matutino e vespertino guardarem os materiais de aula (Figura 3). A próxima figura evidencia outra visão dessa mesma sala, na qual há algumas poucas mesas e cadeiras, que ficavam encostadas nas paredes, para serem utilizadas segundo a necessidade das atividades de aula (Figura 4). Nesse mesmo espaço, além das aulas de teatro, os estudantes dormiam, no momento do descanso, em colchonetes trazidos por eles ou doados por uma professora da Escola Classe da qual provinham e que ficavam empilhados em um canto da sala, logo ao lado da porta (Figura 3).

Figura 4 – Vista interna da sala de teatro



Fonte: Suhet, 2018

Um espaço amplo para a prática teatral (Figura 4) se faz importante por causa das atividades corporais que se realizam com os estudantes durante as aulas.

Na realidade da SEEDF, são poucas as escolas que contam com essa estrutura física. Por diversas vezes, em outras realidades escolares as quais a pesquisadora vivenciou, foi preciso realizar as atividades práticas com os estudantes no meio do pátio da escola, pois as salas eram todas preenchidas por carteiras, impossibilitando as movimentações dos jogos teatrais ou ensaios realizados em contexto de aula.

Os estudantes que foram excluídos do contexto de atendimento das EPs em 2017 e que passaram a ter as aulas de arte em suas Escolas Classe de origem perderam o acesso a essa estrutura física adequada à prática teatral.

Para a realização de apresentações, aulas diferenciadas e exposições de trabalhos visuais, a escola conta com um auditório, um teatro em formato de arena e uma galeria de exposições, que foi subdividida, dando espaço para mais três salas de aula e para a Sala de Recursos.

Além das salas de aula originais, a escola ainda possui uma biblioteca ampla, que foi dividida para disponibilizar outros espaços de convivência necessários ao funcionamento da escola, tais como mais três salas de aula, uma sala de vídeo, um laboratório de informática, uma oficina de produção interna, uma salinha para a bibliotecária e uma outra salinha para a orientadora educacional.

Essa subdivisão da biblioteca e da galeria foi necessária devido às novas demandas da escola, como o aumento da quantidade de alunos atendidos na EP 313/314 Sul. As salas de aula “criadas” nesse contexto eram menores que as outras, construídas originalmente.

Para as aulas de Educação Física, a escola possui duas quadras poliesportivas com piso de cimento, um campo de futebol de grama natural e outro de grama sintética. Todos esses espaços não contam com cobertura para proteção do sol ou da chuva, deixando professores e alunos expostos às ações do tempo.

Além disso, há uma piscina desativada desde meados da década de 1990, em decorrência de um vazamento, e um bloco com vestiários e salas, todos também desativados.

Para os momentos de convívio coletivo e recreio há um parque infantil com areia e dois pátios amplos que eram também utilizados para a recepção e organização dos estudantes em filas de acordo com suas turmas nos momentos de entrada e saída, no início e final de cada turno.

Existem, também, quatro banheiros para utilização dos estudantes, além de mais dois para portadores de necessidades especiais e mais dois para utilização dos professores.

O setor administrativo é dividido para o serviço de secretaria, sala dos professores, sala de reuniões, sala da direção, vice-direção, supervisão pedagógica e supervisão administrativa.

A EP 313/314 Sul conta com uma ampla estrutura física para o atendimento dos estudantes que frequentam suas dependências, dando aos profissionais que lá atuam a possibilidade de explorar esses espaços da maneira que achem mais apropriada.

4.3.3 Os estudantes colaboradores

A investigação relatada neste trabalho ocorreu durante o ano letivo de 2017, contando, para tanto, com estudantes matriculados na Escola Classe 08 do Cruzeiro e na Escola Parque 313/314 Sul no contraturno de suas atividades regulares, como participantes da escola em período integral, como relatado na seção anterior.

A Escola Classe 08 atendia, além de estudantes da comunidade dos arredores da escola, crianças provenientes de diversas partes da cidade, principalmente da Cidade Estrutural, que é uma região administrativa surgida a partir de uma invasão numa região próxima ao Plano Piloto, nos arredores da rodovia DF-095, a Estrada Parque Ceilândia (EPCL, hoje conhecida como Via Estrutural pelos moradores do DF). Essa é uma região onde ocorre muita violência urbana, além da falta de condições básicas de higiene e saneamento, realidade comum em diversas localidades do país.

Algumas regiões da Estrutural, como se chama comumente essa região administrativa, são bastante próximas ao principal aterro sanitário de Brasília — que foi desativado em 2018 — e a formação dessa RA está ligada a isso, já que os primeiros moradores se instalaram lá para viverem como catadores de lixo. Ainda hoje, segundo dados encontrados no site da CODEPLAN²⁵, a renda da RA é baixa, mais de 80% de sua população não tem renda familiar acima de cinco salários

²⁵ Disponível em: <http://www.codeplan.df.gov.br/> acesso em 06/06/2017.

mínimos, e quase a metade dos moradores sequer completou o Ensino Fundamental, trabalhando, sem qualquer registro oficial, no ramo de prestação de serviços. Além disso, apenas 3% das moradias são regularizadas e 10% delas está em situação de vulnerabilidade.

A turma tinha doze estudantes, sendo seis moradores da Estrutural, dois do Cruzeiro, dois do SIA (Setor de Indústria e Abastecimento), um do Valparaíso e um do Recanto das Emas. O Cruzeiro e o SIA são próximos à Escola Classe 8 e caracterizam-se por terem moradores de renda média. O Valparaíso e o Recanto das Emas são Regiões Administrativas²⁶ mais distantes e caracterizam-se por terem moradores, em sua maioria, de renda média baixa. Após as férias de julho, dois estudantes foram remanejados da turma e um foi transferido da escola, totalizando nove crianças durante o segundo semestre letivo de 2017.

Essas informações a respeito da renda dos moradores das Regiões Administrativas fazem parte das informações oficiais contidas no site da CODEPLAN²⁷.

A formação do grupo de colaboradores contava com uma grande diversidade social e cultural, trazida pelas diversas origens e realidades sociais das crianças. As diferenças entre suas crenças e orientações éticas oportunizou diversas percepções de mundo, trazendo às discussões de aula várias possibilidades de entendimento e crescimento, na perspectiva da vivência do outro.

As crianças da turma tinham idade média de nove anos, sendo que apenas dois dentre eles tinham dez e três tinham onze anos; seus interesses gerais variavam entre o universo adolescente — ainda com maturidade insuficiente para isso — e assuntos ainda relacionados ao universo infantil. Isso se refletia nos temas escolhidos para suas encenações, assim como nas soluções que davam aos conflitos cênicos. No entanto, o clima de respeito e aceitação às diferenças sempre foi buscado e preservado durante as aulas.

Alguns dos estudantes que compunham o grupo de colaboradores viviam em realidades de formação familiar não tradicionais²⁸; outros relataram situações de

²⁶ O Distrito Federal é formado por Brasília, cidade planejada para funcionar próximo ao centro político e administrativo de maneira organizada e, de certa forma, elitizada, pois abriga pessoas que têm a possibilidade de pagar por um custo de vida de médio a alto. E pelas chamadas RAs (antigas cidades satélites), que surgiram de maneira desordenada, em localidades periféricas que abrigam as pessoas que migraram para o DF de diversas partes do país em busca de trabalho, muitas vezes informal. Nessas RAs há diferenciação de qualidade e custo de vida, assim como uma enorme diversidade cultural.

²⁷ Disponível em: <http://www.codeplan.df.gov.br/> acesso em 06/06/2017.

violência doméstica; uma aluna era bastante infrequente pois a mãe, sozinha e desempregada, enfrentava dificuldades para levá-la até a escola; e um dos estudantes narrou momentos em que precisou lidar com preconceito de cor em seu cotidiano social e escolar – por parte de outras crianças e até de um professor.

A turma contava ainda com um estudante com deficiência motora e cognitiva²⁹, mas que, por seu interesse nas diversas atividades propostas, sempre participou de todas as aulas e projetos. Suas dificuldades eram respeitadas e superadas por ele e pela maior parte dos colegas da turma, que se esforçavam para que ele se sentisse incluído. No entanto, era possível perceber nesse estudante, com idade acima da média da turma, um enfrentamento de muitas dificuldades em seu dia a dia, precisando se esforçar mais que a média para se locomover ou falar. Ele ainda apresentava, às vezes, um comportamento agressivo como forma de autodefesa em relação a alguns poucos colegas que tratavam-no com preconceito, expresso por abuso verbal ou até físico. Com o passar do ano letivo, esse comportamento do estudante foi deixando de ser habitual, chegando a quase se extinguir ao final do ano.

Os relatos das histórias de vida de cada estudante emergiam das conversas informais durante as aulas, a partir de uma relação de confiança que os estudantes iam adquirindo uns nos outros e na figura da pesquisadora. Era perceptível que essas histórias apareciam pela necessidade de extravasar realidades duras e complexas para serem compreendidas por pessoas tão jovens e que eles tinham no grupo a segurança do apoio que estavam buscando naquele momento.

Lidar com um grupo tão diverso trouxe ao cotidiano da pesquisa a complexidade da subjetividade dos seres nela envolvidos. Essa subjetividade permeia toda a investigação e análise aqui contidas, impossibilitando um olhar unificado dos indivíduos e justificando a metodologia de pesquisa narrativa aqui empregada.

²⁸ Formações que se diferenciam do padrão Pai, mãe e filhos. Com a presença da figura feminina como central e principal provedora (seja mãe ou avó). Em outros casos, crianças que são cuidadas por parentes próximos e, ainda, famílias com núcleo homoafetivo.

²⁹ O estudante tinha uma paralisia motora dos seus membros do lado direito, tendo dificuldade de se locomover, correr ou realizar atividades de coordenação motora fina e grossa. Sua fala era truncada, precisando de muito esforço para ser entendido (tanto por parte dele, quanto por parte do ouvinte). Não sabia ler ou escrever, apesar da idade avançada para a série que frequentava. Afora isso, apresentava grande interesse e participação nas atividades.

A próxima seção de texto foi elaborada a partir da descrição das atividades aplicadas nas aulas, juntamente com minhas percepções e dos estudantes que compunham o grupo de colaboradores desta pesquisa.

4.4 AS OFICINAS, CRIAÇÕES E PROCESSOS

As aulas aplicadas durante o período contemplado na pesquisa seguiram uma sequência em função de um aprofundamento na linguagem teatral. Para tanto, as atividades escolhidas partiam das mais simples às mais complexas. Essa lógica de planejamento foi fundamentada na organização das oficinas de jogos teatrais de Spolin (2006; 2008; 2015), que sugere uma progressão na dificuldade dos jogos, de acordo com a apropriação dos estudantes dos elementos básicos do jogo, que incluem principalmente a manutenção do foco e da estrutura dramática (o que/onde/quem). Essa composição refletiu-se diretamente no planejamento anual (Apêndice B).

Primeiramente, foram realizados jogos que proporcionavam a familiarização com a linguagem teatral, passando por momentos de criação, experimentação e repetição, chegando ao aprimoramento da cena e visando à apresentação de um produto estético totalmente produzido pelos estudantes.

Os objetivos foram contemplados por meio da aplicação de um projeto de criação colaborativa (Apêndice C), que durou todo o ano letivo, e por projetos mais rápidos e sintéticos, que foram desenvolvidos para contemplarem demandas específicas do calendário escolar, como o aniversário da cidade, o dia das crianças ou o dia da consciência negra. Em alguns momentos, foram adotadas algumas estratégias do Teatro Fórum, a modalidade mais difundida do Teatro do Oprimido, de Boal (2014), quando as experiências vivenciadas pelos estudantes foram concretizadas em cenas e modificadas pela assistência, de modo a construir um repertório de ações que poderiam empoderar suas atitudes em situações futuras.

Era imprescindível a construção de um ambiente favorável ao desenvolvimento das habilidades criativas dos estudantes, a partir de uma atmosfera de respeito às opiniões do outro e às diversidades, intentando que cada um sentisse mais confiança em expressar suas ideias, na certeza da elaboração de uma coletividade saudável e autônoma. Para tanto, foi preciso considerar os trabalhos de

Alencar (2009) e Mitjans Martín (1997), para os quais a influência do ambiente é decisiva para o incentivo ao pensamento criador.

Em todos os projetos foram aplicadas algumas atividades para o desenvolvimento da criatividade dos estudantes, em especial as elencadas em Alencar (2009), Wechesler (1993) e Virgolin, Fleith e Neves-Pereira (1999). Além dos jogos selecionados dos livros de Spolin (2006; 2008; 2015) e Boal (1998), jogos tradicionais da nossa cultura popular e outros que compõem o repertório prático-metodológico da pesquisadora também foram utilizados — estes últimos podem ser conferidos no Apêndice D.

Alguns jogos são inseridos nas aulas para fomento de um contexto lúdico e são repetidos diversas vezes durante o ano, pois são prazerosos aos participantes e visam um amadurecimento constante de algumas capacidades dramáticas ou criativas. Destaco “Viúvo”, “Estátua”, “Killer” e “Escravos de Jó” do repertório de jogos tradicionais da cultura brasileira, além de jogos como “Batatinha Frita”, “Revezamento com objeto”, “Espelho” e “Siga o seguidor”, de Spolin (2015), e de “Dança das cadeiras”, “Empurrar um ao outro” e a sequência de “Caminhadas”, de Boal (1998).

Essa repetição é defendida em Spolin (2015) como forma de aprimoramento das habilidades dos estudantes e de manutenção de um clima de entusiasmo para com as oficinas.

4.4.1 Familiarização com a linguagem teatral

Essa primeira fase durou dois meses e deveria ter contado com dezesseis aulas/oficinas³⁰, mas houve apenas dez, devido à difícil adaptação das crianças a uma rotina cansativa, conforme foi mencionado anteriormente.

Para recepcionar os estudantes no primeiro contato do ano com a Escola Parque, a equipe de teatro da escola elaborou, em conjunto, um projeto com o objetivo de colaborar com a formação de plateia e sensibilizar o estudante com a linguagem teatral. Martins e Picosque (2012) afirmam que um dos papéis fundamentais do professor de Arte é a mediação do conhecimento dessa linguagem,

³⁰ Aulas-oficinas são aquelas em que a pesquisa foi de fato realizada, já que, nem toda aula (encontro com os estudantes em período letivo com horário pré-definido pela organização pedagógica da escola) segue o planejamento pedagógico.

sendo essencial para a formação do indivíduo e para sua alfabetização em arte. Completando essa ideia, apresenta-se a proposta triangular de Ana Mae Barbosa (2010), que possui como um de seus pilares a apreciação do objeto artístico. Dessa forma, a maneira pela qual os estudantes foram recepcionados no ambiente da EP, com essa apresentação dos professores e as atividades aplicadas em sequência, tinha também a função de aproximá-los da linguagem teatral e iniciar o que se considera como formação de plateia³¹.

Esse primeiro momento de recepção dos estudantes contou, então, com a participação dos cinco professores de teatro da escola, atuando em quatro sessões, de uma hora cada, de modo a apresentarem-se para todas as turmas da escola. Uma professora fazia o papel de narrar uma história, escolhida por todos previamente, enquanto os demais encenavam o que estava sendo narrado (Figura 5).

Foi importante escolher uma história não conhecida (ou pelo menos não muito popular) para manter os estudantes atentos a algo que fosse novidade para eles. Por isso, optamos por um conto de Câmara Cascudo (2015), chamado “A Princesa Sisuda”. Essa é a história de uma princesa que desaprendeu a sorrir e seu pai, num ato de preocupação, prometeu sua mão em casamento a quem a fizesse sorrir.

Figura 5 – Professores de teatro ao final da apresentação de “A princesa sisuda”



Fonte: Suhet, 2017

³¹ A formação de plateia torna-se um conteúdo curricular na medida em que os profissionais de educação em teatro devem incentivar e cultivar o gosto por essa arte, especialmente se considerar-se que a maior parte de seus alunos não terão formação artística, mas, numa perspectiva otimista, serão apreciadores da arte.

Os desdobramentos dessa história foram encenados de maneira semi-improvisada, pois foi realizado um breve ensaio na reunião de coordenação e planejamento, no qual houve uma apropriação da história, mas não o desenvolvimento de um texto fixo. As falas eram improvisadas e os professores se transformaram nos personagens por meio de figurinos, à disposição nos camarins da escola, e de maquiagens, para o encantamento dos estudantes.

Após a apresentação, foram realizados alguns jogos relacionados à história encenada. Como, por exemplo, um jogo em que uma criança, sentada na cadeira da princesa, não podia sorrir, enquanto outras crianças, em fila, faziam, uma de cada vez, coisas “engraçadas” com o intuito de fazê-la sorrir. Esses papéis eram trocados com uma certa frequência, como no caso de a criança sentada não conseguir manter-se séria e sucumbir às graças de um colega.

Para integração do grande grupo que se reunia a cada sessão, foi aplicado o exercício “Bons dias”, proposto por Boal (1998)³², em que cada pessoa precisa cumprimentar o outro com um aperto de mão dizendo seu nome e não pode soltar a mão dessa pessoa antes de pegar na mão do próximo a ser cumprimentado, formando uma grande rede de apertos de mão.

Para finalizar, houve uma adaptação do que Spolin (2015) denomina de “Teatro de Histórias”, quando uma criança que se habilitasse narrava a mesma história que tinha acabado de assistir, enquanto outras realizavam as ações. Nesse jogo, foram usadas em cena partes do figurino de cada personagem para as crianças sentirem-se mais incluídas na história. Em uma das sessões, esse jogo pôde ser repetido três vezes com estudantes diferentes. Em duas outras sessões, esse jogo só aconteceu uma vez, devido ao aproveitamento do tempo da história por parte do narrador-criança. E, em uma das sessões, com crianças menores (entre seis e sete anos)³³, a figura do narrador-professor precisou ser mantida.

Esse momento foi essencial para fomentar nos colaboradores a vontade de estar em cena durante todo o ano letivo, pois eles, por diversas vezes, remetiam-se a essa experiência para se relacionarem com o que desejavam ou não realizar em suas criações.

³² Boal (1998, p.118)

³³ Essas sessões foram realizadas com todos os grupos da escola, alunos de todos os professores da equipe de teatro, separados por idade. Em uma das sessões, o grupo de colaboradores estava presente.

As primeiras duas aulas-oficinas após esse primeiro projeto tinham grande parte de seu tempo dividido entre os jogos tradicionais ou jogos de aquecimento e a aplicação de um jogo teatral mais elaborado. Grande fonte de inspiração foram os “jogos de integração” apresentados por Boal (1998)³⁴, por sistematizarem brincadeiras infantis e jogos tradicionais.

Na sala de aula, havia duas grandes máscaras penduradas na parede, uma de tragédia e outra de comédia (Figura 6). Logo no primeiro contato com esse espaço, os estudantes indagavam a respeito delas com curiosidade e espanto. Esse questionamento impulsionou o grande projeto realizado nesta pesquisa, que se iniciou com uma breve explicação da origem do teatro grego, da utilização de máscaras naquele teatro e dos gêneros trágico e cômico.

Figura 6 – Máscaras presentes na sala de aula.



Fonte: Suhet, 2017

A partir daí, foi instruída a criação de máscaras trágicas e cômicas em papel branco, sem nenhuma utilização de moldes prontos, apenas as referências de proporção contidas nas mãozinhas das crianças, isto é, a mão aberta era a medida da máscara, e as distribuições dos olhos e boca também partiam de medições com as suas próprias mãos. Com a base da máscara desenhada, foram adaptados exercícios e atividades da primeira parte do livro *Toc, toc... plim, plim! Lidando com as emoções, brincando com o pensamento através da criatividade*, denominados de “Meu nome”, “Quem sou eu”, “Carteira de identidade” e “Eu sou assim”, de Virgolim,

³⁴ Boal (1998, p.110-119)

Fleith e Neves-Pereira (1999), para a criação das características de personagens imaginários materializados nessas máscaras (Figuras 7, 8 e 9).

Figura 7 - Máscaras confeccionadas pelos estudantes.



Fonte: Suhet, 2017.

Figura 8 - Máscaras confeccionadas pelos estudantes (b)



Fonte: Suhet, 2017

Figura 9 - Máscaras confeccionadas pelos estudantes (c)



Fonte: Suhet, 2017

Ao final, todos apresentaram suas máscaras e seus personagens para a turma (Figura 10), em uma roda de conversas. Foram necessárias cinco aulas para essa elaboração.

Figura 10 – Estudante apresentando sua máscara/personagem



Fonte: Suhet, 2017

As aulas-oficinas, nessa fase do trabalho, eram sempre iniciadas com jogos tradicionais ou de aquecimento, mesmo quando o objetivo do dia era a elaboração das máscaras-personagens.

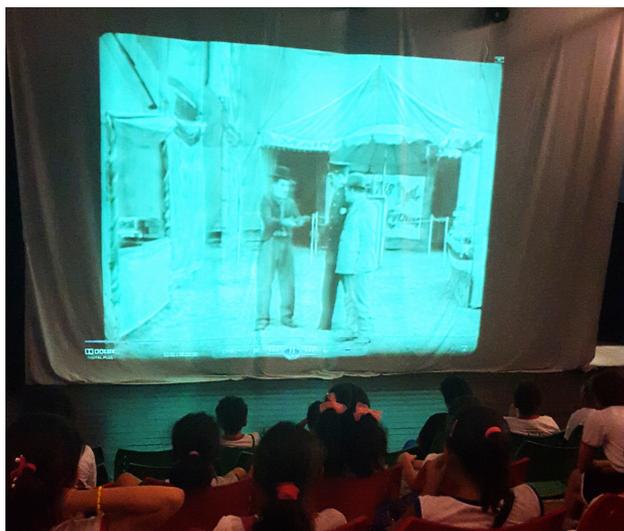
O desenrolar desse projeto visava a criação colaborativa de um espetáculo teatral, que passaria por algumas fases, dentre elas a improvisação a partir das histórias criadas e o registro de um texto elaborado em decorrência desse processo. José Mauro Ribeiro (2011) reforça o papel político da criação coletiva, que socializa o processo de criação, dando voz e vez para quem antes era apenas o fruidor, enquanto espectador, ou repetidor de algo já estabelecido, quando tinha a oportunidade de estar em cena. Dessa forma, reitera-se uma postura de revolução e de resistência no fazer teatral ao combater os meios de controle de massa e de consumo cultural de uma indústria que visa a planificação do pensamento e das ações sociais.

A presença de um estudante com deficiência física proporcionava situações de ambiguidade, em que algumas crianças agiam com empatia, enquanto outras, em menor número, com indiferença e até implicância. Devido a isso, houve necessidade de vivenciar com a turma uma situação de sensibilização, aplicando o exercício proposto por Boal (1998)³⁵. Essa atividade foi repetida algumas vezes durante o ano e trouxe aos estudantes, individualmente e enquanto grupo, a consciência das dificuldades daquele colega, tornando-os mais empáticos e pacientes nas suas relações cotidianas.

Em março, em decorrência do dia do circo, a equipe de teatro novamente realizou um projeto em conjunto, que foi realizado com todos os estudantes da escola. Houve uma sensibilização, com a assistência do filme “O Circo”, de Charles Chaplin (Figura 11), para todas as turmas, no auditório da escola, seguida de um momento de discussão sobre o cômico.

³⁵ Boal (1998, p.101): exercício em que os jogadores são forçados a realizar ações simples do cotidiano com uma das mãos ou uma das pernas amarradas, ou só se pode andar para trás ou para os lados.

Figura 11 – Projeção do filme “O Circo”



Fonte: Suhet, 2017

Posteriormente, foi realizada uma aula temática (Figura 12), com exercícios físicos relacionados a acrobacias simplificadas e uma breve oficina de palhaços. Esses momentos contaram com a orientação de duas professoras da própria equipe com formações específicas. Uma em acrobacia e capoeira; e a outra, em linguagem cômica e *clown*.

Figura 12 – Aula circo



Fonte: Suhet, 2017.

Algumas crianças reproduziram a movimentação corporal do personagem “Carlitos” no filme assistido e experimentaram atividades simples relacionadas à

linguagem do circo (Figura 13). De modo geral, essa aula trouxe um grande entusiasmo para os estudantes, pois diversificou a rotina comum.

Figura 13 – Estudantes experimentando em aula circo



Fonte: Suhet, 2017.

Essa primeira fase da pesquisa foi repleta por momentos de adaptação à nova realidade da EP e teve como principais funções a integração do grupo e a familiarização com a linguagem teatral.

4.4.2 Experimentação e criação com a linguagem teatral

A segunda fase do trabalho foi a mais duradoura e a que mais sofreu com influências externas durante as aulas. Foram cinco meses, somando-se quarenta horas de aula. Realizaram-se, no entanto, somente quinze aulas-oficinas.

A partir desse momento, as atividades inspiradas em Spolin (2006; 2015), Boal (1998) e outras fontes vinculadas ao jogo teatral tornaram-se a tônica na sala de aula. A ideia da resolução de um problema começava a ser incorporada pelos estudantes, mas a dispersão da assistência nos momentos de apresentação dos exercícios ainda era um entrave para a harmonia da turma.

Nesse momento, foram de suma importância o desenvolvimento repetido dos “exercícios gerais” apresentados por Boal (1998) para a quebra da atmosfera de competitividade que se apresentava, especialmente o exercício que propunha aos

estudantes que empurrassem uns aos outros exatamente com a mesma força, mas que a diminuíssem quando percebessem que o outro estava mais fraco, a fim de não haver vencedor ou perdedor, mas a manutenção de uma força igual entre ambos.

Retomando as máscaras-personagens, os estudantes precisaram criar histórias seguindo o gênero dramático explicitado nelas. Como cada estudante criou uma máscara de comédia e outra de tragédia, houve uma aula dedicada aos improvisos cômicos e outra aos trágicos. Era possível perceber uma confusão com o gênero tragédia, que foi associado pelos estudantes, na prática, ao terror.

Nessas oficinas, os jogos do “Onde”, “Quem” e “O que” (SPOLIN, 2015) auxiliaram a clarificar o ambiente, os personagens e a ação das cenas, auxiliando as criações dos estudantes e foram repetidos com frequência durante o ano.

A turma foi dividida em grupos que precisavam solucionar o problema de criar uma improvisação com personagens sem nenhuma ligação entre si e ainda adequar o gênero da cena ao que foi solicitado. Esse tipo de atividade foi elencado, em Alencar (2009), como “Relações forçadas” ou, em Wechsler (1993), como “Combinações forçadas”, e participou decisivamente na orientação deste projeto, que foi o mais desenvolvido nesta pesquisa. Esse exercício foi repetido algumas vezes, em momentos diferentes, para o desenvolvimento da capacidade criadora dos estudantes.

Para essas improvisações, foram dedicadas três aulas-oficinas, sempre iniciadas por jogos tradicionais ou jogos de aquecimento, com o fim de preparar a turma para o jogo teatral que viria a seguir.

Após algumas improvisações em pequenos grupos, ainda utilizando o exercício das “Relações forçadas”, foi criada uma história coletiva para toda a turma. Neste momento, os estudantes poderiam escolher qual dos dois personagens deveriam usar na história e o gênero não foi determinado.

Em círculo, cada estudante contava uma parte da história inserindo o seu personagem de modo que se mantivesse a coerência do enredo (Figura 14). O primeiro estudante tinha a função de iniciar a história e o último tinha a função de finalizar. O ambiente para essa história foi elaborado previamente por meio de um exercício de aquecimento (Apêndice E)

Figura 14 – Alunos criando história coletivamente



Fonte: Suhet, 2017.

A narração dos estudantes foi gravada e, em seguida, apreciada por todos que, após breves combinações de espaço, iniciaram a improvisação dessa história (Figura 15). Wechsler (1993) apresenta uma atividade semelhante, chamada “Véu Mágico”³⁶, na qual a criança se coloca sob um tecido fino, semelhante a um véu, enquanto cria sua participação cênica numa história criada coletivamente.

Figura 15 – Alunos com suas máscaras-personagens para a improvisação



Fonte: Suhet, 2017

³⁶ Estratégia criada por Torrance (1970) para estimular a fantasia nas crianças tímidas. Wechsler (1993, p.319).

Um exercício bem eficiente para essa elaboração cênica da história criada é o “Vários atores no palco” (BOAL, 1998), em que um grupo narra a história enquanto outro grupo realiza as ações em forma de mímica. Em seguida, os grupos trocam de papéis.

Após algumas oficinas em que essa história era improvisada, depois de jogos de aquecimento que foram selecionados para exercitar os estudantes na manutenção do foco, foi escrito um roteiro com as cenas de uma peça teatral (Figura 16), mas, neste momento, contendo apenas as indicações das ações de cada personagem. Nesse roteiro a história ganhou um título: “No Reino de Bolhas de Sabão” (Apêndice F).

Figura 16 – Exercício de escrita de roteiro de ações



Fonte: Suhet, 2017

Não era intenção, por ora, que houvesse um texto decorado ainda, para que os estudantes não perdessem a espontaneidade. Koudella (2015) chama a atenção para uma possível mecanização de palavras repetidas caso o texto se torne o centro das encenações.

Na escola, quase sempre o ensino do texto, entendido ainda como leitura e escrita apenas, é mal engendrado. Os traumas causados por um processo de alfabetização mal conduzido ressoam dolorosamente nas aulas de teatro. Textos são recitados de forma mecânica por alunos se não houver uma reorientação metodológica que nasce pelo e no teatro (p. 25).

Para evitar essa maneira esvaziada de reprodução de um texto decorado e recitado, os jogos teatrais priorizam a espontaneidade, trabalhando o texto de

maneira a encontrar significados efetivos para as crianças, com a fala sendo realizada pelo corpo e pela voz simultaneamente, em um plano sensório-corporal.

Jogos como “Dar e tomar”, “Blablação” e “Parte de um todo” (SPOLIN, 2015) foram de suma importância como forma de preparar os estudantes para os improvisos e criações cênicas realizadas a partir da história criadas por eles.

Durante as oficinas, alguns problemas e questionamentos relacionados às soluções cênicas apareceram. Para resolver isso, foi realizada como estratégia a atividade chamada “Sinética”. Esse exercício se resume a analogias diferenciadas do problema, com soluções fantasiosas, reais e pessoais (ALENCAR, 2009), tornando familiar o que é estranho e estranhando o familiar, para a solução de problemas de todas as complexidades (WECHSLER, 1993). Em seguida, discutia-se a resolução que mais agradasse ao grupo de maneira geral. Nessa fase do trabalho, foi muito importante manter o clima de respeito entre os estudantes e mediar as melhores soluções para que não houvesse embate entre eles.

Foi perceptível, em momentos de questionamentos, a relação de hostilidade entre as crianças, que tendiam a competir por tudo, por vezes de maneira agressiva. Mediar essas divergências a fim de criar uma atmosfera de respeito mútuo se fez decisivo na manutenção do sentimento de coletividade e parceria que eram importantes para o nosso processo de criação colaborativa.

Nessa fase da pesquisa, foi preciso interromper, por duas vezes, o desenvolvimento desse projeto. A primeira, por ocasião do aniversário da cidade, em abril, e a segunda, em maio, por uma necessidade da turma de entender a importância do conflito para a ação cênica.

Segundo Pallotini (1988), na dramaturgia o conflito é essencial para o desenrolar da ação, enquanto Pavis e Pereira (1999) defendem que o isso viabiliza o teatro. No momento de concretizar um roteiro escrito da história criada coletivamente pela turma, houve a necessidade de fazer com que os estudantes entendessem esse sentido para o desenrolar do drama, para a construção do desenrolar das cenas e do desfecho da história. Então, foi executado um projeto com esse objetivo, dando uma pausa no desenvolvimento do texto coletivo.

O grupo assistiu ao filme “Os Saltimbancos”³⁷, produção essa que se baseia na adaptação de Chico Buarque de Holanda. O enredo narra a história de

³⁷ Inspirado em *Os Músicos de Bremen*, dos Irmãos Grimm, o espetáculo é de autoria de Sergio Bardotti e Luis Enríquez Bacalov.

quatro animais que estão sofrendo alguma opressão em seus lares (sendo forçado a trabalhar à exaustão; sendo ameaçada de virar “canja de galinha” por estar velha e não botar mais ovos; sendo aprisionada em casa; ou sendo obrigado a ficar de guarda o tempo todo sem descanso) e decidem fugir em busca de um sonho, o sonho de serem artistas.

Em seguida, houve uma roda de discussões sobre os motivos pelos quais eles acreditavam que as pessoas eram forçadas a saírem de suas casas. Nesse momento, muitas histórias de suas vidas emergiram, seja em forma de vivência ou em forma de testemunho de alguém próximo.

Duas situações de violência e opressão pelas quais eles já haviam passado ou testemunhado foram usadas como inspiração para encenações em dois grupos. Essas encenações se transformaram em fóruns de discussão e maneiras mais adequadas de solucionar aqueles problemas foram incluídas nas cenas a partir da intervenção de alguém da plateia, que tomou o lugar do personagem na repetição da cena. Estava sendo feita, de maneira simplificada, o Teatro Fórum, de Boal (2014). Aquelas crianças estavam se empoderando para futuras possíveis situações de opressão em suas vidas.

Repetir as cenas era realmente prazeroso para os estudantes, que apresentavam cada vez mais sugestões de aprimoramento das soluções cênicas. Ver situações reais sendo encenadas trouxe a eles um sentimento de valorização desse processo, que reverberou decisivamente na relação que foi construída entre nós. Percebi que me tornei um ouvido “confiável”, não por solucionar seus problemas — que ultrapassavam a minha competência profissional —, mas simplesmente por ouvi-los de verdade.

Esse projeto durou apenas três aulas e foi extremamente importante para a manutenção da coletividade do grupo, além de resolver a visão da turma sobre a existência de um conflito no desenrolar do drama.

Para a celebração do aniversário de Brasília, foi realizada a narração de uma história de forma a induzir a participação dos estudantes na construção do personagem principal. A história original (Apêndice H) tratava de uma criança com um sonho grandioso envolvendo o céu de Brasília, uma das paixões do brasileiro.

Para narrar essa história, a todo instante solicitava a intervenção deles, com perguntas do tipo: qual o nome dessa criança? Essa criança era menino ou menina? Quantos anos ela tinha? Onde ela estudava?

Ao narrar uma história para os estudantes, tinha em mente o encantamento latente de uma história contada oralmente. Para tanto, foram observados os ensinamentos de Busatto (2003), que revelam a importância do domínio do ritmo, das pausas, das alturas da voz, das intenções e das imagens criadas a partir das palavras utilizadas. O resultado disso foi o interesse, a participação e, mais subjetivamente, o brilho no olhar das crianças durante a narração.

Ao final da narração, os estudantes foram divididos em grupos e recontaram a história por meio de encenação, inserindo personagens para que todos participassem das cenas. Essa metodologia também pode ser associada ao que Spolin (2015) denomina “Teatro de Histórias”.

Nesta ocasião, anteriormente à narração da história, foi utilizado um jogo de preparação adaptando um exercício utilizado com frequência para o desenvolvimento da criatividade (Alencar, 2009) chamado de “Tempestade de ideias”³⁸. Na verdade, foi seguida a proposta de Wechsler (1993), em que o estudante é estimulado a realizar fisicamente diversas soluções para um problema, como, por exemplo, executar formas diferentes de alcançar as nuvens do céu.

Ao final dessa fase, retornamos ao projeto principal do grupo e o roteiro de ações foi acabado (Apêndice F) Isso foi feito a partir dos improvisos realizados nas aulas e em um processo que exigiu inúmeras negociações para que todos os componentes do grupo sentissem que suas ideias e contribuições estavam sendo valorizadas e contempladas. Para concretizar a escrita do roteiro, foram necessárias duas aulas-oficinas e, para os exercícios de improvisação, que levaram a esse roteiro, dispusemos de cinco aulas-oficinas.

4.4.3 Repetições e finalizações

A terceira e última fase deste trabalho ocorreu durante os dois últimos meses de aula e teve seu planejamento adaptado à realidade que se vivenciava com

³⁸ Atividade introduzida por Osborn (1965) e descrita por Alencar como significativa no desenvolvimento do potencial criador.

a escola integral, isto é, apesar de termos dezesseis aulas no calendário, foram aplicadas apenas oito aulas-oficinas.

Para adaptar o planejamento elaborado para essa turma em relação aos temas explorados no calendário escolar, foram realizados dois projetos paralelos, um em decorrência do dia das crianças e outro para as discussões sobre o dia da consciência negra. Para tanto, foram dedicadas quatro aulas, não contabilizadas nas aulas-oficinas acima citadas.

Próximo ao dia das crianças, a direção da escola solicitou que fossem programadas atividades diferenciadas para alteração da rotina escolar. Cada professor poderia escolher algo que dominasse mais para ofertar uma oficina específica aos estudantes. A pesquisadora participou da oferta de uma oficina de dança expressiva, juntamente com uma professora da equipe de teatro que tinha formação específica nessa área. A oficina passava pela conscientização corporal, com experimentação de movimentos não cotidianos e apropriação desses movimentos para a elaboração de uma “frase coreográfica” em grupos.

Figura 17 – Oficina de dança expressiva



Fonte: Suhet, 2017

Foi perceptível a enorme importância do domínio da linguagem da dança, por parte da professora que planejou a oficina, para o direcionamento adequado das movimentações dos estudantes, incluindo a orientação para uma elaboração de algo que fosse genuinamente criado por eles, a partir do repertório experimentado nessa aula.

Com isso, novamente reflete-se sobre a atuação mais apropriada do especialista, em contrapartida à atuação generalista atribuída ao professor de

Educação Artística que se costuma realizar na escola básica no Brasil, apesar das discussões a respeito dessa inapropriação. Dewey (2010 *apud*. PEREIRA E ROCHA, 2006) defende que a qualidade do desempenho do professor está diretamente relacionada ao domínio da sua área de formação e ao que ele é capaz de engendrar a partir disso.

Essa oficina também me remeteu ao que Vygotsky (2009) instruiu sobre só ser possível criar a partir daquilo que dominamos. Isto é, tanto a criança, quanto o profissional de educação, só podem desenvolver algo autêntico a partir do domínio de uma informação ou a partir daquilo que já experienciaram de maneira verdadeira, caso contrário, o processo é limitado à imitação ou repetição de padrões estabelecidos.

O outro projeto realizado nesta fase da pesquisa, que também ocorreu para atender a uma demanda do calendário escolar, foi em decorrência do dia da consciência negra. A partir da assistência do filme *Kirikou e a Feiticeira*, de Michel Ocelot, discussões sobre maldade, preconceito, astúcia e coragem fizeram emergir, novamente, testemunhos de experiências vivenciadas ou testemunhadas pelos estudantes e levaram a elaboração de cenas.

Resumidamente, o enredo do filme mostra Kirikou, uma criança africana, proporcionalmente muito menor que as outras, enfrentando grandes desafios que atormentam toda sua aldeia, imputados à figura de uma feiticeira má. Com sua perspicácia, o protagonista vai solucionando todos os entraves do cotidiano da aldeia e acaba salvando inclusive a feiticeira da maldade que a aprisionava³⁹.

Novamente, foi utilizado, de maneira simplificada, o Teatro Fórum para discutir problemas reais experienciados na vida das crianças transformando, dessa forma, o “*espectador em protagonista da ação teatral, na tentativa de, através dessa transformação, modificar a sociedade, e não apenas interpretá-la*” (BOAL, 1998 p.319). No entanto, a transformação social não acontecia no âmbito da sala de aula apenas, mas se fazia iminente nas vidas daqueles estudantes, que passavam por experiências demasiadamente opressoras para serem suportadas por qualquer criança (como racismo, violência doméstica, humilhações, etc) e que estariam munindo-se de um repertório de ações para lidarem com essas situações a partir de então.

³⁹ Disponível em <https://youtu.be/ZmMs0B82pxU>. Acesso em 20/10/2017.

Para iniciar esse fórum, foi realizada uma adaptação do jogo “Completar a imagem” (BOAL, 1998), no qual dois estudantes assumem uma posição congelada na cena, a partir de relações de opressão, e os outros vão completando a imagem, conforme suas vontades e opiniões. Ao final, discutimos os significados das imagens formadas. Desses exercícios, afloraram as cenas e as discussões sobre as soluções dadas às situações de opressão.

Essas sessões simplificadas de Teatro Fórum eram acompanhadas de muito interesse dos estudantes, pois, para construir a cena, partia-se da narrativa deles e, para solucionar as questões, os alunos que estavam fazendo o papel de assistência interferiam na cena de maneira decisiva e verdadeira. Obviamente que, enquanto crianças em cena, primeiramente as repetições eram muito mais explicadas que encenadas, mas, após algumas tentativas, o improviso acontecia mais prontamente.

Retornando ao projeto de produção coletiva dos estudantes (“No Reino das Bolhas de Sabão”), a repetição e o aprimoramento das cenas eram o foco, de maneira que, aula após aula, as cenas eram refeitas e, com a crescente consciência por parte dos estudantes, o processo foi se transformando em ensaio, pois as cenas começaram a ficar mais iguais, mais repetidas, de fato.

Neste ponto, foi realizada a escrita do texto teatral com as falas dos personagens. Comparando aquele primeiro roteiro, que possuía apenas as ações cênicas, a esse último, notam-se poucas interferências na história original, sendo principalmente relacionadas à saída de alguns estudantes da turma e ao título do trabalho, que passou a ser “O Maravilhoso Reino de Bolhas”. (Apêndice G)

O processo de escrita foi coletivo, contando com cada estudante ditando suas próprias falas para que fosse digitado (Figura 17). Ter o texto impresso, em mãos, foi como um prêmio para os estudantes, quase como possuir um certificado de competência e, de certa forma, satisfez a turma enquanto produto, já que mais da metade da turma não queria apresentar o espetáculo para um público grande, com todos os alunos da escola no auditório. No entanto, em consonância com as orientações de Spolin (2015) nas instruções de sua metodologia, esse texto permaneceu em sala de aula até a finalização do ano, para evitar um exercício de decorar mecanicamente as falas, quando, então, as crianças puderam levá-lo para casa.

Figura 18 – Processo de escrita coletiva



Fonte: Suhet, 2017.

Apesar da frustração enquanto professora de teatro, foi respeitada a decisão da maioria, no sentido de não realizar uma apresentação, tomando como base Vygotsky (2009), que defende que forçar esse momento pode ocasionar grandes entraves na autoestima do estudante. Essa opinião coincide com Slade (1987), apesar da distância epistemológica entre ambos e da abordagem diferenciada, o que aumenta o campo de justificativa em diferentes aspectos para tal abordagem.

Essa insegurança dos estudantes refletia a descontinuidade do trabalho, ocasionada por fatores externos às aplicações das aulas-oficinas, além dos fatores mencionados anteriormente, como o sono, o cansaço e a agitação excessiva que interferiram decisivamente na concentração e no desempenho das atividades propostas.

No entanto, mesmo após a decisão da turma de não realizar uma apresentação grande, foi dada continuidade aos ensaios e, por duas vezes, outra turma da escola foi convidada para assistir a um ensaio aberto. Isso satisfaz parcialmente aos estudantes que sentiam necessidade de mostrar sua criação a outras pessoas.

Em outra ocasião, a turma foi levada ao espaço do teatro de arena da escola, onde havia figurinos disponíveis no camarim. Cada estudante montou um

figurino para o seu personagem (Figura 18) e foi realizado um ensaio bastante empolgante por conta dessa materialização a que eles tiveram acesso.

Figura 19 – Estudante com figurino montado para personagem



Fonte: Suhet, 2017

Com o desenrolar dos ensaios, os estudantes sentiram necessidade de inserir sons e músicas à cena, para uma ambientação mais completa. Então, foi feita uma seleção na internet de músicas que eles sugeriram para esse fim, sempre partindo de ideias deles e passando pela aprovação do grupo. Esse processo demandou muitas negociações e resultou na criação de uma *playlist* com o nome da peça na plataforma de *streaming* Spotify⁴⁰.

Nessa etapa do trabalho, os estudantes estavam bastante estafados com o cotidiano escolar e, por vezes, solicitavam momentos mais lúdicos. Em respeito a essa necessidade, foram aplicados jogos que agradaram aos estudantes em outras

⁴⁰<https://open.spotify.com/user/12143932453/playlist/2VLpAwwLpDufknrVA3vdoo?si=0444IsoVS26nhjc9P8Hc7A>

ocasiões, como os selecionados de Boal (1998): “espelho”, “cego”, “modelagem”, “mímica”, “seguir o mestre”, “objeto transformado”, além de alguns jogos tradicionais, deixando o ensaio para outro momento.

Por vezes, algumas questões surgiam durante o processo de ensaio e demandavam a intervenção docente para a solução. Como, por exemplo, na ocasião em que o estudante portador de deficiência se ausentou (o que raramente ocorria) e uma aluna chamou a atenção do grupo para o fato de o estudante não ter uma dicção compreensível. A intenção inicial da aluna era excluí-lo da peça, com a justificativa de que a plateia não entenderia o que era falado por ele. Como o intuito era que cada estudante participasse da maneira como decidiu no início do processo, foi realizada uma discussão para a solução desse impasse, por meio do exercício de “Tempestade de ideias”.

Após algumas rodadas de ideias, resolveu-se que cada fala do personagem do estudante seria seguida de uma pergunta de quem estivesse dialogando com ele, repetindo o que ele acabara de dizer. Então, se ele dissesse: “Quem deixou minhas filhas saírem? ”, o personagem seguinte responderia: “Quem deixou suas filhas saírem? Eu deixei. Achei que não teria problema”. Assim, o público entenderia de fato tudo o que se queria comunicar em cena e não seria excluído da encenação o aluno com dificuldade de dicção.

Em outra ocasião, um estudante chamou atenção para o fato de, no enredo, não se mencionar a figura de uma mãe; havia o pai, as filhas, o mordomo, pessoas da cidade, mas não havia uma mãe. Nem uma história que justificasse a ausência dela. Então foi realizada novamente a atividade chamada “Sinética” (ALENCAR, 2009), para solucionar essa lacuna da história. As respostas foram surpreendentemente tristes. Muitos testemunhos de abandono e violência emergiram na construção dessa hipótese. Por fim, a turma resolveu não justificar essa ausência na peça, deixando-a como estava antes do exercício.

É importante considerar que a própria Spolin (2015) traça um paralelo entre a sua proposta dos jogos teatrais com o desenvolvimento da criatividade dos estudantes. O que pode ser ressaltado quando há a proposta de resolução de um problema a cada jogo, premissa básica das atividades elencadas da Psicologia da Criatividade referenciadas neste trabalho.

Outro ponto em comum entre a Psicologia da Criatividade, que apresenta formas de incentivo ao potencial criativo, e os Jogos Teatrais, é a manutenção de

um ambiente de respeito e encorajamento ao pensamento divergente. Koudela (2015) associa a avaliação, no jogo teatral, à Zona de Desenvolvimento Proximal, postulada por Vygotsky (2009), na qual a capacidade de resolução de problemas pode ser potencialmente ampliada a partir do auxílio de alguém mais capaz, como o professor, por exemplo.

A análise dos processos educativos que se processaram no decorrer da pesquisa será desenvolvida nas considerações finais, a seguir, procurando destacar os pontos mais relevantes da prática docente e de que maneira isso poderia reverberar na própria experiência da pesquisadora. Por sua vez, considerando que a narração desenvolvida nesse capítulo transcende a atuação de professores e estudantes, a discussão poderá servir como reflexão para o trabalho de outros docentes e outras escolas, portanto para outras realidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fazemos pesquisa não apenas para compreender o que nos inquieta, mas para questionar o que está naturalizado.
(HERNÁNDEZ, 2017 p. 64)

O que se observa naturalizado nas salas de aula das séries iniciais em Brasília e, a considerar a literatura isso tem reflexos em todo o Brasil, é justamente o que movimentou as inquietações deste trabalho e fomentou a prática docente desta pesquisadora. As análises da proposta pedagógica, aqui relatadas, não se propõem a apresentar uma conclusão determinante e fechada a respeito do ensino da linguagem teatral, mas tentam causar uma reflexão sobre os procedimentos experienciados em sala de aula envolvendo teatro, criatividade e infância.

A educação em Arte, para João Francisco Duarte (1998), é muito mais uma ação significativa, onde o método é mais importante que o resultado. Por meio da Arte, a criança integra e organiza suas experiências num 'novo todo' significativo. Trata-se de uma comunicação consigo mesma, sendo importante para ela na medida em que ajuda na construção de seus processos de pensamento, no seu desenvolvimento perceptual e emocional, e na sua conscientização social, sendo útil, assim, para o desenvolvimento de seu potencial criador.

Para se estabelecer um programa de educação pela Arte, é preciso observar três elementos chaves: a organização das experiências da criança, a autocompreensão e o relacionamento com o outro por meio de seu trabalho (DUARTE, JF, 1998). A criança sente prazer em mostrar seus trabalhos artísticos pois, ali, está expondo aquilo que ela organizou significativamente do que vivenciou. Ela está se expondo e mantendo uma relação com o outro, com o meio social que a cerca.

Lamentavelmente, mesmo em termos artísticos, notamos uma educação impositiva de normas e padrões adultos, que, via de regra, não fazem o menor sentido para a criança. Quando o adulto corrige ou orienta demasiadamente a produção artística da criança, está cerceando-lhe a expressão e a comunicação consigo mesma, estabelecendo um padrão de dependência com o adulto e trazendo insegurança em relação a toda a sua educação nessa linguagem.

Essa heteronomia dos estudantes em sala de aula pode ser associada ao excesso de orientações “professorais” que limitam a liberdade de pensamento e criação das crianças. Ao se subestimar as capacidades de criação dos estudantes, dando-lhes caminhos e respostas prontas, a escola, enquanto instituição que mantém uma cultura de informar mais que formar, inibe severamente a criatividade dos seres, direcionando seu pensamento e suas produções a meras reproduções.

Um dos aspectos que se pode atribuir a isto é o excesso de cobrança da comunidade escolar a respeito da apresentação de um resultado, de uma culminância do trabalho, quando, em verdade, o processo em si deveria ter mais valia nesse ciclo.

Libertar-se dessa pressão chega a ser um papel político do docente, na medida em que essa postura é castradora e restringe o potencial criador, resumindo o ensino a repetições de fórmulas estéticas para agradar o olhar da comunidade escolar. Essa prática torna a escola um local de repetições sociais que condiciona à obediência excessiva e ao comportamento padronizado. E, como salienta Pacheco (2017), essa escola não mais serve ao nosso tempo, precisando ser questionada e reformulada, desde as ações cotidianas até a forma de sua organização e funcionamento.

Nesse sentido, ensinar a criança a declamar falas vazias de significado, vestido por uma bela roupa em um palco suntuosamente decorado é reproduzir padrões limitantes e superficiais; é realizar o que se chama de “educação bancária”. Portanto, promover a autonomia criativa, a valorização do processo e das experiências vivenciadas é resistir, é lutar por uma educação mais holística dentro do microuniverso da sala de aula, para, talvez, com bastante otimismo, posteriormente reverberar essa alteração no macro universo da instituição escolar.

Com isso, não se afirma que as apresentações são o grande vilão do ensino de teatro, mas que, a forma de construção desse produto apresentado carece de ser repensado. Na medida em que se entende que o resultado cênico é fruto de uma construção processual, colocando o estudante no centro dessa elaboração, o processo, muitas vezes longo e árduo, passa a ser mais valorizado que o resultado final, que dura poucos minutos.

O maior prêmio para a criança é ver o produto de suas ideias e criações tomarem forma, mesmo que com um acabamento estético primariamente realizado.

Assim, a participação na apresentação torna-se mais valorizada e a experiência se enche de significados, ocasionando a aprendizagem.

Portanto, nesta pesquisa, quando não há a obrigatoriedade da apresentação do produto de uma criação que se desenvolveu durante todo o ano, respeitando o sentimento de insegurança da maioria dos colaboradores, há o fortalecimento de uma prática docente consciente de seu papel de incentivo ao potencial criador. Ademais, isso tirou do ombro dos estudantes o peso do acerto, ocasionando mais verdade em suas criações e encenações.

A cobrança pelo acerto, por sua vez, é uma das barreiras mais severas à criatividade no sistema educacional. Quando se espera que o estudante sempre responda corretamente, não abrindo possibilidades diferentes de soluções e respostas, imputando exagerada cobrança, sem espaço para o erro, gera-se constrangimento e vergonha.

Esses sentimentos acarretam o medo de errar, que levam à insegurança de criar, deixando o alunado dependente da orientação do professor. Quando, nesta pesquisa, o grupo de colaboradores entendeu que não tinha obrigação nem responsabilidade de apresentar um produto final, suas criações tornaram-se mais espontâneas, mais livres e a experiência do fazer teatral se imbuíu de prazer. Foi perceptível a crescente confiança dos estudantes quando precisavam opinar e, principalmente, criar. Eles passaram a experimentar mais, sem medo das críticas dos colegas que estavam participando da mesma “aventura imaginativa” e “embarcavam” nas propostas uns dos outros.

Foi fundamental para o desenvolvimento da confiança e para a crescente independência do grupo dar suporte afetivo e emocional quando os estudantes precisavam lidar com frustrações, com o fracasso e com problemas de cunho pessoal, para que eles sentissem acolhimento na relação construída em sala, sem pré-julgamentos ou cobranças excessivas.

Essas posturas são relevantes no sentido de se adquirir consciência do processo de ensinar a criatividade como uma habilidade que envolve tanto os aspectos intrínsecos ao indivíduo, como os extrínsecos, a exemplo do meio com que ele se relaciona.

Para estimular a autonomia nos processos de criação e auxiliar o desenvolvimento das habilidades dos estudantes, foi relevante observar a possibilidade de ensinar a criatividade por meio da aplicação de exercícios e

atividades apresentadas pelos autores da Psicologia da Criatividade, aqui relacionados, durante as aulas relatadas neste trabalho. Foi nítido o progresso na confiança e autoestima do grupo.

Para promover essa postura autônoma, a utilização dos jogos teatrais se fez assaz significativo na medida em que os estudantes aprendiam a praticar a espontaneidade e o que Spolin (2015) chama de “presença cênica”. O jogo teatral, então, contrapõe a prática da reprodução de um texto e marcações cênicas sem grande entusiasmo ou espontaneidade, muitas vezes sem verdade ou qualquer relevância para as crianças, sendo perceptível o esvaziamento de significado nesse tipo de condução do trabalho.

Sabendo que a espontaneidade, nesse contexto, vai além do campo da imaginação, sendo corporificada nos gestos durante a atuação, a utilização do sistema dos jogos teatrais foi motivada, neste trabalho, pela materialização das ideias dos estudantes em seus corpos em cena, por meio da intencionalidade do gesto. Esse processo pode ser associado à criatividade, na perspectiva adotada nesta pesquisa, isto é, uma ideia inovadora que se concretiza em um produto novo, podendo este ser uma poesia, uma lei, uma invenção, uma música, uma cena, etc.

Importante ressaltar que, ao associar as atividades e exercícios da Psicologia da Criatividade aos Jogos Teatrais, o objetivo desta pesquisa inverteu uma lógica antiga de utilização do teatro em função de objetivos psicológicos, trazendo para o centro da prática o ensino do teatro enquanto linguagem, com seus objetivos específicos e valores próprios, valendo-se dos conhecimentos da psicologia em função do desenvolvimento da autonomia dos estudantes para suas criações cênicas.

Nesse sentido, um dos pontos mais ressaltados durante as oficinas foi a manutenção do foco durante os jogos. Sendo o foco algo que necessita de atenção para ser mantido pelos jogadores, como um ponto de concentração que deve deixar algo claro por meio da ação, podendo ser comparado a um problema a ser solucionado.

E então, novamente pode-se associar o sistema dos jogos teatrais às atividades que visam o desenvolvimento da criatividade, quando ambos apresentam um problema a ser solucionado a partir de pensamentos e ações que priorizam o que é divergente, ao passo que forçam a interação do grupo para a escolha da melhor resolução.

Outro ponto relevante para as oficinas e para o alcance dos objetivos docentes foi a relação instaurada entre os Jogos Teatrais e as regras. Desse modo, as regras são estabelecidas antes para libertar os jogadores do que para limitá-los, sendo usadas pelo grupo de forma a se alcançar o sentimento de pertencimento a uma coletividade saudável e para a manutenção da própria ação de jogar.

A elaboração de um produto por meio da colaboração foi possível, neste trabalho, devido a esse sentimento de coletividade. A história inventada pelo grupo, que se desenrolou em improvisações e na criação de um espetáculo, foi fruto do trabalho de incentivo à imaginação criadora dos estudantes. No entanto, esse produto não se fez mais relevante do que o processo de criá-lo, tampouco mais do que a experiência do fazer artístico-teatral que cada colaborador do grupo vivenciou.

Segundo Bondía (2001; 2007), a experiência é aquilo que nos toca, é o que nos passa. Nesse sentido, os participantes desta pesquisa experienciaram o criar de maneira ativa, aumentando sua autonomia e autoestima com relação às suas ideias, passando a encarar o fazer teatral de maneira menos distante, mais possível de ser realizada.

A experiência vivida no período desta pesquisa tocou a cada participante de maneira singular, incluindo nisso a pesquisadora, pois todos foram se tornando gradualmente abertos e receptivos, construindo seus saberes por meio da mediação entre suas vidas e o conhecimento. Essa mediação foi proporcionada por aquilo que se passava com o grupo, isto é, os acontecimentos se tornando experiências singulares e se transformando em saberes, também singulares e concretos.

A valorização do que cada indivíduo, que compunha o grupo de colaboradores, trazia de vivências e histórias de vida, trouxe ao trabalho executado maior importância na perspectiva dos participantes. Assim como oportunizar que eles se manifestassem, colocando suas ideias e temáticas no cerne das produções, entremeando-as e servindo como inspiração para as encenações, fazia com que se sentissem reconhecidos em suas singularidades.

Isso se tornou perceptível tanto na produção teatral realizada coletivamente, como produto de uma construção colaborativa, que se desenrolou por grande parte do período da pesquisa, assim como nos projetos que foram realizados paralelamente, nos quais foram realizadas adaptações do Teatro Fórum, de Boal (2014). Nesses casos, em especial, depoimentos pessoais dos estudantes formavam as situações dos fóruns, levando suas vivências e testemunhos

diretamente para a cena, associando suas subjetividades aos saberes teatrais experienciados.

Quando esta pesquisa toma a vida dos colaboradores como parte da elaboração do conhecimento e dos saberes, se encontra com as bases do pensamento complexo, postulado por Morin *et al* (2003). Para o autor, a complexidade é aquilo que é tecido junto e, portanto, está presente na história do homem desde que ele se percebe como homem. Temos, então, o que ele chama de *Homus Complexus*, que é o “tecido” de sua ordem biológica juntamente com a sua inserção em uma cultura, sendo o ser humano cem por cento natureza e cem por cento cultural.

Essa dialética compõe a complexidade vivenciada nas oficinas relatadas, quando se intenta que os estudantes adquiram consciência de seus saberes por meio do que Morin (1999) considera como a reforma do conhecimento, que é o conhecimento do conhecimento, religando a razão à emoção, separadas anteriormente pelo cartesianismo. Para o conhecimento do conhecimento, o ser, o pensamento, a razão, a emoção e a cultura fazem parte de um todo. Dessa forma, a educação deve ser encarada de maneira mais holística e os indivíduos envolvidos percebidos e respeitados em sua completude.

Permeando essa percepção de educação em que todos os aspectos são componentes da formação integral dos indivíduos, não há como ignorar as influências do ambiente para uma análise qualitativa do trabalho pedagógico, assim como das relações que se desenrolam no espaço e com a estrutura física disponível.

Dessa forma, o local onde as aulas foram ministradas imprimiram relação direta com o desenvolvimento das oficinas, na medida em que, por serem salas amplas, bem iluminadas e sem a ocupação por mesas e cadeiras em excesso, já possibilitavam que as atividades com o corpo, os jogos e as encenações fossem realizadas de maneira mais confortável.

O espaço físico adequado é uma realidade encontrada nas Escolas Parques de Brasília, pois, já em seu projeto, presavam por locais apropriados às práticas artísticas. Isso pode ser considerado um privilégio na rede de ensino público, já que, em escolas regulares, não há a conformidade arquitetônica para essas aulas, as quais, em diversas situações e realidades, acontecem em locais improvisados, com pouco espaço e sem comodidade para professores e estudantes.

Algumas análises podem ser feitas sobre esse tema, como por exemplo, o privilégio dado, na instituição escolar brasileira, a uma formação teórica, conceitual e abstrata, em detrimento da vivência, da experiência e das emoções. Essa realidade leva para segundo plano as atividades artísticas e acentua o preconceito, combatido há décadas por arte-educadores, de que a Arte é um componente curricular de menor valor.

Desse modo, a construção de tantas Escolas Parques quantas fossem necessárias para o atendimento de toda a rede de ensino público, não só do DF, mas de todo o território nacional, traria um alento aos profissionais da área, mas, principalmente, oportunizaria uma visão mais democrática a respeito da importância da alfabetização nas linguagens artísticas e concretizaria as ideias do educador Anísio Teixeira (1968) de maneira mais ampla. Ademais, tiraria do campo das ideias e concretizaria aquilo que a legislação⁴¹ prevê com relação ao ensino da Arte, valorizando a formação estética na educação básica de toda a sociedade e não só de uma pequena parcela de privilegiados.

A organização da instituição escolar, da maneira que é praticada ainda hoje, privilegia a divisão de classes (FREIRE, 1987) e reafirma uma postura de opressão a uma massa de indivíduos que são educados para dar continuidade a uma reprodução desse padrão social e cultural, em que são impedidos de manifestar suas ideias e vontades, além de sentirem-se determinados a padrões de trabalho, consumo e conforto de menor qualidade. A escola pública reproduz um padrão fabril de organização (PACHECO, 2017), com grades horárias rígidas, salas e conteúdos compartimentados, sinais que ditam a divisão do tempo e uma exigência comportamental de obediência excessiva, não mais adequada ao nosso tempo e carece de reformulação urgente.

Com isso, não se afirma, no entanto, que a estrutura física adequada seja o bastante para o ensino de Arte. O contexto da sala de aula envolve muitos fatores, complexos e inter-relacionais, como a formação do professor, o acesso aos materiais, a saúde física e emocional do corpo docente e discente, dentre outros tantos.

⁴¹ A LDB e os PCNs trazem, na percepção desta pesquisadora, uma visão utópica do ensino público da Arte no Brasil, na medida em que não há estrutura física e material para a concretização do que se prevê nestes textos.

A exemplo disso, relaciona-se a organização do cotidiano pedagógico e do atendimento à comunidade praticado nas EPs do DF durante a aplicação desta pesquisa. Ao se inserirem no programa de educação em tempo integral, as EPs do DF tiveram a sua identidade alterada.

A EP passou a servir como uma espécie de depósito das crianças da escola integral, já que não houve a preocupação da SEEDF com a adequação dos espaços, dos recursos materiais, da alimentação e da estrutura humana envolvida. Situações semelhantes são relatadas nas pesquisas de Cantuário (2018), que ressalta a falta de estrutura para receber o aluno integralmente, e de Ferla, Batista e De Souza (2018), sobre o caráter assistencialista do programa Mais Educação em Rondônia. Com isso percebe-se uma governamental falta de cuidado com a educação integral e com os sujeitos envolvidos nesse sistema.

Os estudantes simplesmente foram encaminhados às EPs, que precisaram se adaptar a essa nova realidade, mas os dirigentes das escolas não estavam instrumentalizados para realizar as adaptações necessárias ao formato de atendimento e à estrutura organizacional que o atendimento integral demandava.

Os professores sentiam-se perdidos e percebiam esse sentimento na equipe gestora também. Enquanto isso, os estudantes sofriam as consequências de profissionais que não sabiam muito bem como agir e que estavam fazendo o melhor que conseguiam, como quem tem uma “batata quente” em mãos, mas que não tinham muita segurança sobre suas escolhas.

O resultado foi uma escola com alto índice de cansaço dos professores e alunos, influenciando na utilização com qualidade do tempo/espaço pedagógico. Pesquisas como a de Maluf e Bardelli (2013), a de Klein e Gonçalves (2008) e a de JC Duarte (2011) associam a fadiga e o sono ao rendimento escolar, em consonância com os relatos das professoras da EP.

Os horários foram adaptados de forma que cada turma da escola teria duas aulas com cada professor, no entanto, devido ao cansaço, a maior parte das vezes em que as aulas seguiam o momento de descanso, os professores sentiam-se na obrigação de proporcionar um tempo maior para esse fim, já que as crianças estavam constantemente fatigadas, ao menos as do turno em que esta pesquisa foi realizada.

Essa foi uma das formas encontradas para driblar esse entrave relacionado à organização do tempo e do baixo rendimento dos estudantes, no

entanto não foi sem um alto preço a pagar. No caso do grupo colaborador desta pesquisa, pode-se associar a falta de segurança da maioria com relação à apresentação à falta de continuidade no processo, ocasionados por questões externas ao trabalho pedagógico, e a essas interferências no estado de saúde emocional que o cansaço físico dos estudantes impingia.

É importante refletir sobre a forma como as alterações são realizadas no sistema público de ensino, de maneira a movimentar uma visibilidade, na sociedade, de falsa preocupação social, mas que são verdadeiramente impostas sem nenhuma formação e instrumentalização dos mecanismos envolvidos. É como uma pintura numa parede repleta de mofo e umidade, maquiando os problemas reais sem resolvê-los.

Diante disso, reitera-se o papel fundamental do educador de alterar sua ação cotidiana, adotando novas formas de lidar com a *práxis* pedagógica, na qual a experiência deve ser priorizada e tida como fundamental na mediação dos saberes e o produto é apenas um extrato de todo o processo que se vivenciou para chegar a ele. Reafirma-se, com isso, o papel político do professor. Morin (1999) defende que qualquer reforma do ensino e da educação precisa começar com a reforma dos educadores, sendo necessário um movimento de conscientização docente para que ela aconteça.

Para ele, essa reforma educacional envolve a consciência do pensamento complexo, que aposta na transdisciplinaridade, que é uma metavisão, com múltiplos pontos de vista sobre o que é a vida. E então, Morin *et al* (2003) propõe os sete saberes necessários para a educação do futuro, que seriam inspirações para a escola: o erro, para que o conhecimento avance; o conhecimento persistente, rearticulando a ideia das disciplinas contra a fragmentação delas; a condição humana, que propõe reaprender sobre nossa condição cultural, natural, física, etc.; a identidade da terra e a sustentabilidade; o enfrentamento das incertezas, que comanda o avanço do saber e da cultura; o ensinar a compreensão como meio e fim das relações e a ética do gênero humano antropológica, religando indivíduo, sociedade e espécie.

Aqui, faz-se necessário elencar a noção do erro como um componente educativo de maior valia, se relacionado à obrigatoriedade do acerto, que inibe os processos criativos. A educação para a contemporaneidade precisa ser repensada para além dos pontos acima listados, precisa ser reformulada a partir do

pensamento complexo, da liberação da imaginação e da criatividade.

Alguns teóricos referenciados neste trabalho associam a criatividade diretamente à arte e ao teatro, como por exemplo Vygotsky (1999;2009), Spolin (2006; 2008; 2015) e Koudela (1992).

João Francisco Duarte (1998) considera a imaginação como substrato da criatividade, proporcionando rebeldia ao indivíduo, quando ele nega o que já está estabelecido e propõe algo ainda não existente. Assim, a rebeldia pode ser entendida como pressuposto de qualquer ato criativo. Visto que o ato criativo visa alterar uma ordem já existente e que vai de encontro às normas pré-estabelecidas, torna-se algo malquisto pela sociedade tecnocrata e pelo que chamamos de “educação bancária”, que molda os indivíduos para seguirem regras sem questionamentos.

Dito isso, reitera-se a relevância da proposta pedagógica aqui relatada, na qual a Pedagogia da Criatividade é apropriada para atingir a alfabetização teatral, incentivando a autonomia dos estudantes, tanto em sua forma de pensar, como na concretização de sua imaginação, oportunizando o elemento utópico da criação artística, com sua eminente função de transformação social, permitindo a reflexão da realidade para a transformação de uma nova realidade, como uma previsão do que está por vir.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Eunice S. **Como desenvolver o potencial criador: um guia para a liberação da criatividade em sala de aula**. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.
- ALENCAR, E. e FLEITH, D. **Criatividade: múltiplas perspectivas**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.
- AMABILE, T. **The social psychology of creativity**. New York: Springer-Verlag, 1983. _____ **Growing up creative: nurturing a lifetime of creativity**. New York: Crown Publishers, 1989.
- _____. **Creativity in context**. Colorado: Westview Print, 1996.
- BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: Editora da UFSCar, p. 168-199, 1998.
- _____. **A pesquisa-ação**. In: A pesquisa-ação. 2007.
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte/Educação como mediação cultural e social**. UNESP, 2008.
- BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos; DA CUNHA, Fernanda Pereira. **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. Cortez Editora, 2010.
- BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1998.
- _____. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Editora Cosac Naify, 2014.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. 2001. 2007.
- BUSATTO, C. **Contar e encantar: Pequenos segredos da narrativa**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- CANTUÁRIO, Valquiria Macêdo. O processo de implementação da escola pública de tempo integral no Piauí. 2018.
- CÂMARA CASCUDO, Luís da. **Contos tradicionais do Brasil**. Global Editora e Distribuidora Ltda, 2015.
- CARBELLO, Sandra Regina Cassol; RIBEIRO, Ricardo. Escola Parque: notas sobre a proposta de Anísio Teixeira para o ensino básico no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 9, n. 2, p. 365-377, 2014.
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **The domain of creativity**. In: FELDMAN, D. H., CSIKSZENTMIHALYI, M.; GARDNER, H (orgs.). **Changing the world: a framework for the study of creativity**. Westport: Praeger, 1994, p. 135-158.
- _____. **Implications of a systems perspective for the study of creativity**. In: STERNBERG, R. J. (org.). **Handbook of creativity**. New York: Cambridge University Press, 1999, p. 313-335.
- DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo**. São Paulo: Editora Hucitec, 2011.
- DEWEY, John. **Arte como experiência**. Martins Fontes, 2010.
- DUARTE, João Carvalho. **Privação do sono, rendimento escolar e equilíbrio psicoafectivo na adolescência**. 2011.
- DUARTE, Joao-Francisco; JUNIOR, João Francisco Duarte. **Fundamentos estéticos da educação**. Papirus Editora, 1998.
- FERLA, Valdiane Cardoso; BATISTA, Eraldo Carlos; DE SOUZA, Marilda Miranda. Educação integral ou educação de tempo integral? Uma análise do Programa Mais Educação e do Projeto Guaporé de Educação Integral nas Escolas Estaduais de Rolim de Moura-RO. **Diálogo**, n. 37, 2018.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira. A preparação musical de professores generalistas no Brasil. **Revista da ABEM**, v. 12, n. 11, 2004.

FRAGO, Antonio Viñao; BENITO, Agustín Escolano. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitectura como programa. DP&A, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v. 3, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Coleção leitura, 29ª edição, 2004.

_____. **Professora, sim; tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. Editora Paz e Terra, 2015.

GUILFORD, J. P. Creativity. **The American Psychologist**, v. 5, n. 9, p. 444-454, 1950.

HERNANDÉZ, Fernando. Minha trajetória pela perspectiva narrativa da pesquisa em educação. *in* MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; DE SOUZA, Elizeu Clementino. **_ORGANIZADORES_Pesquisa Narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação**. Fundação de Apoio a Tecnologia e Ciencia-Editora UFSM, 2017.

HOYER, Alice Rodrigues. **A expressão da criatividade infantil em atividades lúdicas**. 2010. 205 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

KLEIN, John M.; GONÇALVES, Alda. Problemas de sono-vigília em crianças: um estudo da prevalência. **PsicoUSF**, v. 13, n. 1, p. 51-58, 2008.

KOESTLER, A. **The act of cration**. Nova York: MacMillan, 1964.

KOUDELA, Ingrid e SANTANA, Arão Paranaguá. Abordagens Metodológicas do Teatro na Educação. **Ciências humanas em revista**. São Luis, V3, n 2, dezembro 2005.

KOUDELA, Ingrid e DE ALMEIDA JUNIOR, José Simões (Ed.). **Léxico de pedagogia do teatro**. Perspectiva, 2015.

KOUDELA, Ingrid. **Jogos teatrais**. Série Debates. São Paulo: Editora Perspectiva, 1992.

_____. A escola alegre. *In* SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais na sala de aula**: um manual para o professor. São Paulo: Editora Perspectiva, 2015.

LISPECTOR, Clarice; RANGEL, Pedro Paulo; BETHÂNIA, Maria. **A hora da estrela**. Livraria J. Olympio Editora, 1977.

MALUF, Maria Regina; BARDELLI, Cristina. As causas do fracasso escolar na perspectiva de professoras e alunos de uma escola de primeiro grau. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 7, n. 03, p. 263-271, 2013.

MARTINIELI, Suselaine Serejo; BARBATO, Silviane Bonaccorsi; MITJANS, Albertina Martínez. No ensino quem dança? Uma análise crítica sobre a criatividade no ensino de dança no DF. **Estudos e Pesquisas em Psicologia** (UERJ. Impresso), Rio de Janeiro, v. 3, n.2, p. 51-62, 2003. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/7788/5636>>. Acesso em: 15 dez. 2016.

MARTINS, Mirian; PICOSQUE, Gisa. Mediação cultural para professores andarilhos na cultura. **São Paulo: Intermeios**, 2012.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; DE SOUZA, Elizeu Clementino. Entrelaçamentos entre histórias de vida, arte e educação (prefácio) *in* MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; DE SOUZA, Elizeu Clementino. **_ORGANIZADORES_Pesquisa Narrativa: interfaces entre histórias**

de vida, arte e educação. Fundação de Apoio a Tecnologia e Ciência-Editora UFSM, 2017.

MAY, R. **A coragem de criar**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. **Criatividade, personalidade e educação**. Campinas: Papirus, 1997.

_____. A criatividade na escola: três direções de trabalho. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 189-206, 2002.

_____. O outro e sua significação para criatividade: implicações educacionais. In: SIMÃO, L. M.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. (orgs.). **O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia**. São Paulo: Thomson, 2004, p. 77-99.

MORIN, Edgar. **O método III: o conhecimento do conhecimento**. 1999.

MORIN, Edgar et al. **Educar para a era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana**. 2003.

MOZZER, Geisa Nunes de Souza. **A criatividade infantil na atividade de contar histórias: uma perspectiva histórico cultural da subjetividade**. 2008. 213 f. Tese (Doutorado em Psicologia)-Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

NACIONAIS, Parâmetros Curriculares. Secretaria de Educação Fundamental. **Brasília: MEC/SEF**, v. 1998, p. 2000, 1997.

OLIVEIRA, Rosa Maria Anunciato. Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação. **Revista de Educação Pública**, v. 20, n. 43, p. 289-305, 2012.

OSTROWER, Faiga. **Acasos e criação artística**. Rio de Janeiro: Campos, 1990.

PALLOTTINI, Renata. **Introdução à dramaturgia**. Editora Atica, 1988.

PAVIS, Patrice; GUINSBURG, J.; PEREIRA, Maria Lúcia. **Dicionário de teatro**. Perspectiva, 1999.

PEREIRA, Eva Waisros; ROCHA, Lucia Maria da Franca. Escola Parque de Brasília: uma experiência de educação integral. In: **VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**. 2006.

PIAGET, Jean; ÁLVARO CABRAL; OITICICA, Christiano Monteiro. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 1971.

RIBEIRO, Darcy. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Brasília, DF: Centro Gráfico do Senado Federal**, 1996.

RIBEIRO, Jose Mauro Barbosa. **Assim no teatro como na vida: experiências estéticas, leitura de mundo e consciência cidadã**. Tese (Doutorado em Arte). Escola de Teatro e Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia, 2011.

RIBEIRO, Solange. Espaço Escolar: um elemento (in) visível no currículo. **Sitientibus**, Feira de Santana, v. 31, p. 103-18, 2004.

ROGERS, Carl R. **Tornar-se pessoa**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

PACHECO, José. A escola atual está fadada ao fracasso. Disponível em <http://contratempo.info/educacao/escola-atual-esta-fadada-ao-fracasso-diz-educador-jose-pacheco/2017> Acesso em 13 de fev. 2018

SANTANA, Arão Paranaguá (coord.) SOUSA, Luiz e RIBEIRO, Tânia. **Visões da ilha: apontamentos sobre teatro e educação**. São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 2003.

SANTANA, Arão Paranaguá. Os saberes escolares, a experiência estética e a questão da formação docente em Artes. **Lamparina-Revista de Ensino de Artes Cênicas**, v. 1, n. 1, p. 58-75, 2012.

- SIMONTON, D. K. **Creativity from a historiometric perspective**. In: STERNBERG, R. J. (org.). **Handbook of creativity**. New York: Cambridge University Press, 1999, p. 116- 133.
- SKINNER, B. F. **Sobre o Behaviorismo**. São Paulo: Cultrix, 1974.
- SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil**. São Paulo: Ed. Summus, 1987.
- SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes. Tempo integral: tensões entre os tempos da escola e os tempos do corpo/Full-time: tensions between the school times and the body times. **Educar em Revista**, v. 34, n. 67, p. 159-175, 2018.
- SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin**. Perspectiva, 2006.
- _____. **O jogo teatral no livro do diretor**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2008.
- _____. **Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2015.
- STERNBERG, R. J.; LUBART, T. I. The concept of creativity: prospects and paradigms. In: STERNBERG, R. J. (org.). **Handbook of creativity**. New York: Cambridge University Press, 1999, p. 3-15.
- SUAREZ, Daniel. Pesquisa Narrativa: outras formas de conhecer. *in* MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; DE SOUZA, Elizeu Clementino. **_ORGANIZADORES_ Pesquisa Narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação**. Fundação de Apoio a Tecnologia e Ciencia-Editora UFSM, 2017.
- SUASSUNA, Ariano. **Auto da compadecida**. Nova Fronteira, 1959.
- TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.31, n.73, p.78-84, jan./mar. 1959. Transcrição do discurso pronunciado em 1950 pelo Prof. Anísio Teixeira, quando da inauguração do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (Escola Parque), na Bahia. Disponível em: <www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/cecr.htm>. Acesso em: 16/02/2018.
- _____. A Escola Parque da Bahia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.47, n.106, p.246-253, abr./jun. 1967. Disponível em: <www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/cecr.htm>. Acesso em: 16/02/2018.
- _____. **Educação não é privilégio**. Cia. Ed. Nacional, 1968.
- TEIXEIRA, Tânia Márcia Baraúna; ÚCAR, Xavier. **Dimensões sócio educativas do Teatro do Oprimido**. Universitat Autònoma de Barcelona, 2008.
- TIERNO, G (org). **A arte de contar histórias: Abordagens poética, literária e performática**. São Paulo: Ícone, 2010.
- TORRANCE, E. P. **Rewarding creative behavior: experiments in classroom creativity**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1965.
- _____. **Education and the creative potencial**. Minneapolis: The University of Minnesota Press, 1968.
- _____. **Pode-se ensinar criatividade?**. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1974.
- _____. **Criatividade: medidas, testes e avaliações**. São Paulo: Instituição Brasileira de Difusão Cultural, 1976.
- VARGAS, Luísa Zanini. O CONTO ORAL E AS VOZES EM KIRIKOU ET LA SORCIÈRE, ANIMAÇÃO DE MICHEL OCELOT. **Anais do VII SAPPIL-Estudos de Literatura**, v. 1, n. 1, 2016.
- VIRGOLIM, Angela MR; FLEITH, Denise de S; NEVES-PEREIRA, Mônica S. **Toc, toc... plim, plim!** Lidando com as emoções, brincando com o pensamento através da criatividade. Papyrus Editora, 1999.
- VYGOTSKY, L. S. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, Lev. **A imaginação e a arte na infância**. Rio de Janeiro: Relógio d'água Editores, 2009.

XAVIER, Cleber. **Escolas Parque de Brasília**: Uso do laboratório de informática pelos professores de Arte. Dissertação de Mestrado em Arte. Brasília: Universidade de Brasília, 2013.

_____. **Identidade e história da Escola Parque 313/314 Sul de Brasília**. Tramas para Reencantar o Mundo, n. 1, 2015.

WECHSLER, Solange Muglia. **Criatividade**: descobrindo e encorajando. Campinas: Editorial Psy, 1993.

<http://www.codeplan.df.gov.br/> acesso em 06/06/2017

<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16690-programa-mais-educacao> acesso em 06/06/2017

APÊNDICES

A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADO

- I. Nome
- II. Quanto tempo você é professor de Escola Parque?
- III. Faça um breve relato de como você está percebendo esse novo momento na EP. (a nova forma de atendimento aos estudantes)
 - a. Qual a sua opinião sobre o nosso trabalho de professor?
 - b. Você se sente confortável? Por quê?
 - c. Existem pontos positivos? Quais?
 - d. E negativos? Quais?

B – PLANEJAMENTO ANUAL



ESCOLA PARQUE 313/314 SUL

PLANEJAMENTO ANUAL

| Turno: Vespertino | | Ano: 4º ano | Professor: Carmen Suhet | Área: Artes Cênicas |
|--|--|---|-------------------------|---|
| Conteúdos | Objetivos | Metodologia/ Procedimento | | Avaliação |
| <ul style="list-style-type: none"> - Formação de Platéia; - Consciência corporal; - Planos (alto, médio, baixo); - Mímica; - Improvise; - Tríade do teatro: ator, texto, plateia; - Elementos técnicos teatrais (cenário, sonoplastia, iluminação e maquiagem); - Estrutura dramática (o que, onde e como); - Construção de personagem; | <ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar a consciencia corporal e a expressão cênica visando a interação e a socialização, bem como a ampliação da expressividade do estudante; - Reconhecer a vivenciar diferentes modalidades teatrais: bonecos, máscara, sombra, musicais, maquiagem e figurino; - Fomentar o interesse pelo teatro; | <ul style="list-style-type: none"> - Aulas práticas; - Jogos tradicionais; - Jogos dramáticos; - Jogos teatrais; - Jogos de improviso; - Filmes/ vídeos; - Criar fantoches e/ou máscaras; - Criação e treino de maquiagem teatral; - Montagem de cenários em planta baixa, maquete ou tamanho natural; - Criação de personagem; - Elaboração de figurinos; - Montar e ensaiar cenas/espetáculo; | | <ul style="list-style-type: none"> - Empenho e participação das atividades individuais e em grupo durante todo o processo. |
| <ul style="list-style-type: none"> - Elaboração de texto dramaturgico; - Montagem teatral | <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer o espaço de um teatro e suas funções; - Conhecer, vivenciar e apreciar um espetáculo teatral com postura crítica e participativa. | <ul style="list-style-type: none"> - Visita a um teatro (teatro dos Bancários); | | |

C – PLANEJAMENTO DO PRINCIPAL PROJETO DESENVOLVIDO NA PESQUISA

I - Confeção de máscaras de papel

Objetivos: Proporcionar o conhecimento a respeito das máscaras trágica e cômica, assim como os respectivos gêneros dramáticos representados por elas.

Desenvolver a habilidade de criar personagens, envolvê-los em uma história comum e organizá-los em uma cena teatral.

- a) Uma breve explicação sobre teatro grego; comédia e tragédia como gênero dramático; máscaras teatrais e personagem.
- b) Explicação sobre como fazer uma máscara de papel a partir das medidas da própria mão.
- c) Criação das máscaras de tragédia e de comédia com personagens criados pelos estudantes.
- d) Apresentação das máscaras e personagens para a turma.
- e) Criação de histórias de tragédia e comédia utilizando os personagens criados pelos estudantes.
- f) Reconto das histórias, quando necessário.
- g) Criação de cenas de comédia e tragédia a partir das histórias criadas.
- h) Apresentação das cenas para a turma.
- i) Montagem de mural com as máscaras para exposição do trabalho para o restante da comunidade escolar, por uma semana.
- j) Devolução das máscaras, para os estudantes.
- k) Roda de conversa sobre o trabalho.

II - Criação coletiva a partir de interesses da turma

Objetivos: Desenvolver a habilidade de criar personagens, envolvê-los em uma história comum e organizá-los em uma cena teatral.

Criar coletivamente um roteiro teatral, ensaiar e apresentar.

- a) Em roda, criar uma história a partir dos personagens já criados pelos estudantes, inserindo-os e atentando para a coerência da história.
- b) Cada estudante conta um pouco da história, sendo que o primeiro da roda inicia a história e o último finaliza. Não é permitido alterar o que o colega anterior criou, apenas inserir novas informações.
- c) Gravar a história enquanto vai sendo criada e ouvir em seguida.
- d) Improvisar sobre a história inventada.
- e) Registrar (escrever) a história.
- f) Dividir a história em cenas e improvisar cena a cena.
- g) Registrar as cenas.
- h) Dividir a turma em duplas e trios para produção de texto com falas por cenas.
- i) Roda de leitura dos textos produzidos e construção de um roteiro único.
- j) Ensaio.
- k) Apresentação.

D – JOGOS DO REPERTÓRIO DA PESQUISADORA

I - Nome com gestos

Geralmente aplicado nas primeiras aulas do ano. O objetivo é conhecer os estudantes por seu nome e quebrar um possível clima de formalidade ou timidez que possa existir, além de incentivar a expressividade física ampla e diferenciada à cotidiana. Esse jogo é comum nas oficinas de teatro.

O grupo é organizado em círculo e cada participante precisa dizer o próprio nome realizando um gesto expansivo que não pode se repetir com os demais jogadores. O primeiro jogador realiza seu gesto e fala seu nome, em seguida todos o imitam. O segundo jogador faz o mesmo, em seguida todos imitam o primeiro e o segundo jogadores. O terceiro jogador faz a sua parte e todos imitam o primeiro, o segundo e o terceiro jogadores. E assim sucessivamente, até todos participarem.

É muito importante a participação do professor neste jogo, assim como o incentivo para que os gestos sejam expansivos e não repetitivos. Com o passar dos minutos, a tendência é que os jogadores comecem a se desinibir e a se esforçarem para fazer graça. O clima de respeito e de diversão devem ser buscados.

II - Eu gosto

Como o nome do jogo diz, trata-se de um jogo em que as crianças expressam seus gostos e preferências diversas objetivando criar um clima de parceria e pertencimento ao agrupar semelhantes, além de desenvolver a atenção e a prontidão física, necessárias ao teatro.

Todos os jogadores sentam-se em círculos em lugares marcados, exceto um que ficará de pé no centro. Pode-se usar cadeiras ou marcar o chão com giz, fita ou qualquer outra coisa que fixe os lugares. O jogador que está de pé no centro diz: “Eu gosto de... (qualquer coisa de que goste. Exemplo: maçã; jogar futebol; ler; nadar; tomar banho; etc.)”. Todos os outros jogadores que se identificarem com esse gosto devem levantar-se e trocar de lugar o mais rápido possível, inclusive o jogador que está ao centro. Então, outro jogador vai sobrar sem um lugar para sentar-se, este deverá repetir o ciclo dizendo: “Eu gosto....”

Esse pode ser um jogo sem fim, pois não tem uma história ou um vencedor. Mas observar a prontidão dos alunos em trocar de lugar pode ser uma forma de avaliar se estão cansados, para trocar a atividade.

III - Escravos de Jó

Esse jogo tem o objetivo de desenvolver a atenção, a prontidão física e auxiliar no processo de aquecimento do corpo das aulas em que isso seja preciso. A utilização desse jogo nasceu da necessidade de trabalhar a concentração do grupo.

Cantando a música *Escravos de Jó*, os participantes jogam com o próprio corpo, como numa ciranda, eles vão pulando ao ritmo marcado na música e trocando de lugar com o colega ao lado, girando em sentido horário ou anti-horário, conforme combinado antes de se iniciar o jogo.

A música apresenta algumas versões, pois pertence ao que chamamos de tradição oral. A forma mais conhecida em Brasília é a seguinte:

Escravos de Jó

Jogavam caxangá

Tira, põe

Deixa ficar

Guerreiros com guerreiros fazem zigue, zigue zá

Guerreiros com guerreiros fazem zigue, zigue zá

Observando as sílabas sublinhadas nas palavras da música, acima, temos as indicações de tempo do jogo, isto é, os jogadores devem pular todos ao mesmo tempo nas sílabas marcadas, ocupando o lugar do colega ao lado. No momento em que cantam: “deixa ficar” não pulam. E no momento em que cantam: “zigue, zigue zá” devem ir e voltar ao seu lugar, fazendo um “zigue-zague” junto com a sugestão da música.

Esses movimentos parecem simples, mas geram muitos enganos até a turma toda acertar junto todos os movimentos nas direções combinadas. Quando estão dominando o tempo de pular, aumenta-se o ritmo da música; depois jogam fazendo apenas a melodia; depois jogam sem cantar, apenas a partir do ritmo do grupo, utilizando sua memória da música e dos movimentos de cada momento. Se um participante errar o movimento, todos devem iniciar novamente a ciranda, a fim de fazer com que ele aprenda junto com o grupo.

Quando, após várias repetições, a turma alcança o movimento conjunto, é hora de trocar de atividade. Ao repetir esse jogo ao longo de um ano, espaçando as aulas para a repetição, os estudantes vão amadurecendo seus movimentos e o ritmo do grupo.

IV - *Killer* (morte cênica)

Esse jogo é uma adaptação de uma brincadeira comum na infância, em que se realizava um sorteio de um “Detetive”, do “*Killer*” (o Assassino) e de todos os outros, que são as “Vítimas”. O Detetive tem como função descobrir quem é o Assassino, que pisca pra suas vítimas que devem dizer: “Morri!” O Assassino deve ser discreto pra não ser descoberto e perde se pisca para o Detetive, que deve prendê-lo. Então se sorteia novamente e uma nova rodada se inicia.

Nesta adaptação, retira-se um aluno do grupo e determina-se um *Killer*. Ao retornar com o Detetive, o *Killer* começa a pisca para as vítimas, que devem disfarçar para não indicar ao Detetive quem é o Assassino. As vítimas devem fazer uma morte cênica exagerada e cair ao chão e não podem se mover até que o Assassino seja descoberto. Ao fim, retira-se outro jogador para ser o Detetive e o jogo recomeça.

Esse jogo foi desenvolvido a partir da demanda de um grupo de alunos que, ao encenarem uma peça com mortes, ficavam se movimentando e conversando no decorrer da cena, mesmo após a morte de seus personagens. Lanço mão dele sempre que necessário, pois esse tipo de resolução cênica, com mortes, é muito comum nos improvisos e nas peças criadas pelas crianças. Tornando-o muito útil para que eles próprios cheguem a conclusão sobre a necessidade dos personagens mortos em cena permanecerem imóveis até a finalização da encenação.

V - Viúvo

Esse jogo tem o objetivo de desenvolver a concentração, a atenção e a prontidão física dos participantes. Todos precisam estar concentrados para que o jogo se desenrole com fluidez.

Esse talvez seja um dos jogos que mais agrada aos alunos da faixa etária desta pesquisa, por seu caráter extremamente dinâmico e lúdico. Trata-se de uma

brincadeira infantil não muito conhecida, mas realizada em diversas localidades brasileiras.

Os jogadores organizam-se num círculo, um sentado numa cadeira e o outro de pé, atrás da cadeira. Um dos jogadores deve estar sozinho, de pé, atrás da cadeira vazia. Esse é o Viúvo que deve piscar discretamente para um dos jogadores que estão sentados, que, então, deve sair correndo para sentar-se na cadeira do Viúvo. O jogador que está de pé, atrás de quem recebeu a “piscada”, deve tentar tocar no colega, a fim de impedi-lo de sair e caso não consiga, torna-se o novo Viúvo e deverá piscar para alguém que esteja sentado nas outras cadeiras. Assim sucessivamente.

De tempos em tempos deve-se alternar quem está sentado e de pé, para que todos possam experimentar as duas posições no jogo. Algumas regras são necessárias para a organização do grupo, como, por exemplo, o impedimento do Viúvo de sair de trás da cadeira ou de tocar no colega com força ou desrespeito para impedi-lo de sair.

A dinâmica do jogo deixa os participantes concentrados e em estado de alerta o tempo inteiro, além de proporcionar momentos de descontração e ludicidade durante sua execução.

E – ATIVIDADE DE CRIAÇÃO DE AMBIENTE PARA HISTÓRIA

Esta atividade intenta a criação de várias possibilidades de ambientes para, a partir deles, desenvolver histórias coletivas.

Os estudantes são orientados a deitarem-se pelo chão da sala e a respirarem fundo, relaxando cada parte de seu corpo e adquirindo consciência delas. Em seguida são orientados a ouvir todos os sons do ambiente, desde os sons produzidos nas proximidades aos mais distantes.

Então, pede-se que imaginem um lugar surreal, que não se parece com nenhum lugar que eles já tenham conhecido, seja pessoalmente ou por meio de imagens (fotografia, televisão, filmes, etc.).

Nesse ponto, eles imaginam-se nesse lugar. Sentem o chão desse lugar nos pés, o ar, o vento, os cheiros, os sons, a temperatura, as cores e tudo o que possa aguçar os sentidos.

Ao imaginarem-se caminhando por esse lugar, orienta-se que eles conheçam cada parte do ambiente, a fim de contar para os colegas quando retornarem dessa viagem.

Para finalizar, pode-se dar um pouco de tempo à imaginação das crianças, deixando-as no silêncio por alguns minutos, para então, orientar que viagem de volta à sala de aula, abram os olhos e, letamente sentem-se onde estão.

Em seguida as crianças descrevem para o grupo os lugares imaginados, com a maior riqueza de detalhes que puderem e, ao fim, o grupo escolhe um dos ambientes para iniciarem a criação de uma história.

Desse exercício surgiu “O Reino de bolhas de sabão” da história desenvolvida com os colaboradores desta pesquisa.

F – ROTEIRO DE AÇÕES PRODUZIDO COLETIVAMENTE DURANTE AULA-OFICINA

No Reino das Bolhas de Sabão

Personagens:

Rei Transformer
Príncipe caçula
Princesa mais velha
Princesa 2
Princesa 3
Alice
Criança do reino
Jack, o mordomo
Strignador, o porteiro
Ninja 1
Ninja 2
Palhaço Assassino

Cena 1

Era uma vez um reino de bolha de sabão. Nesse reino viviam três princesas. As duas mais novas, queriam ir brincar fora do castelo com as crianças do bairro, mas o rei Transformer não permitia.

O príncipe, o caçula da família, recebia mais atenção e podia fazer tudo o que queria. Quando ele pediu pra ir brincar fora, o rei permitiu, mas somente ele.

Cena 2

O rei chama o mordomo Jack e ordena que sirva seus filhos com sorvete. As princesas perguntam onde está o irmão caçula, Jack disse que ele está brincando fora do castelo. A irmã mais velha convence as outras duas que devem ir também. Elas pedem pro mordomo e ele permite que elas saiam. Para isso a irmã mais velha distrai o rei.

Cena 3

As duas princesas passam pelo guarda do castelo, o Strignador, que permite a passagem das duas sem se importar. Elas se juntam ao irmão e a criança do bairro para brincar e vão até a sorveteria, no caminho encontram uma criança abandonada e resolvem levar ela para tomar sorvete também.

Cena 4

O rei pergunta ao Jack onde está suas filhas, ele informa que as meninas foram brincar lá fora. O rei fica muito bravo e demite Jack. E então chama o Strignador para explicar quem deixou as meninas saírem. Ele diz que não viu problema de deixa-las saírem, já que o caçula já tinha saído. O rei demite ele também.

Cena 5

Jack e o Strignador ficam com raiva e chamam o palhaço assassino, o criminoso mais famoso do reino, para se vingarem do rei e sua família. Eles começam a estourar as bolhas de sabão que formam as paredes do castelo, que treme como num terremoto.

Cena 6

O rei convoca um ninja para solucionar esse problema, que aparece e começa a lutar com os três. Nesse momento, o palhaço dá um jeito de sequestrar o rei Transformer. Jack e o Strignador fogem em seguida.

Cena 7

A princesa mais velha se desespera e convoca outro ninja pra ajudar a encontrar seu pai. Eles saem para procurar o rei.

Cena 8

A princesa mais velha chama todas as crianças e se espanta com a presença de Alice, uma menina pobre e amedrontada que estava com suas irmãs e reconhece a menina como uma irmã sua que havia desaparecido há muitos anos, quando saiu pra brincar fora do castelo e se perdeu, por isso o rei não permitia que as outras princesas saíssem.

Alice não se lembrava disso pois era muito pequena quando se perdeu. A princesa mais velha conta tudo aos outros, que se emocionam com a presença da irmã encontrada por acaso.

Cena 9

Eles todos decidem ajudar os ninjas a encontrarem seu pai e saem para procurar o esconderijo onde ele estava preso, até encontrarem, por causa da inteligência e conhecimento de Alice de cada beco do reino. Então eles indicam o esconderijo para os ninjas, que lutam com o palhaço assassino, com Jack e o Strignador, vencendo e prendendo-os. O rei é libertado e reencontra seus filhos.

Cena 10

Por fim, as crianças contam sobre a Alice, e o rei Transformer se emociona ao reencontrar sua filha que estava desaparecida e promete que as crianças poderão brincar fora do castelo sempre que quiserem, desde que tomem muito cuidado para não se perder.

Para comemorar o final feliz, eles fazem uma grande festa com bolhas de sabão e sorvete.

G – ROTEIRO COM FALAS PRODUZIDO COLETIVAMENTE DURANTE AULA-OFICINA

O Maravilhoso Reino de Bolhas

Personagens:

Rei Transformer
 Jacira, Princesa mais velha
 Dhamirah, Princesa mais nova
 Alice, criança perdida
 Estela, Criança do reino
 Jack, o mordomo
 Ninja 1
 Ninja 2
 Palhaço Assassino

Cena 1

Era uma vez um reino de bolha de sabão. Nesse reino viviam duas princesas. As duas queriam ir brincar fora do castelo com as crianças do bairro, mas o rei Transformer não permitia.

Dhamirah: Pai, podemos sair só um pouquinho pra brincar lá fora?

Rei: Hoje não

Jacira: Por favor, pai! Você nunca deixa a gente sair...

Rei: Nananinaninã!

Dhamirah: ahhh, pai, por favorrrrr!

Rei: Não vou deixar!

(as meninas saem)

Cena 2

Rei: Jack!

Jack: Sim, senhor!

Rei: Jack, dá pizza pras minhas filhas

Jack: ok, Senhor!

(saem de cena, um para cada lado)

(as meninas entram em cena)

Dhamirah: Por que o papai nunca deixa a gente brincar lá fora?

Jacira: Porque ele tem medo de a gente se perder

Dhamirah: Mas isso é besteira...

Jack (chega com pizza): Princesas, pizza!

As duas: hummmmmm (comendo)

Dhamirah: Jack, a gente pode sair só um pouquinho, assim, rapidinho, vai?

Jacira: Por favooooorrrr!

Jack: ah, não sei...

Dhamirah: Qual o problema?

Jack: seu pai não vai gostar
Jacira: Mas eu tomo conta dela, sou bem grande já
Dhamirah: é! É só pra brincar um pouquinho e tomar um sorvete
Jacira: É! Não vai acontecer nada!
Dhamirah: Por favorrrrr!
Jacira: Por favorrrrr!
As duas: Por favorrrrrrr!
Jack: Tá bem. Mas voltem logo!

Cena 3

Dhamirah: Oi, tudo bem? como é seu nome?
Estela: Estela. E o seu?
Dhamirah: Meu nome é Dhamirah, sou filha do rei. Essa é a minha irmã Jacira.
Jacira: Oi! Vamos tomar sorvete?
Estela: Claro, só preciso avisar minha mãe primeiro
Dhamirah: Onde você mora? a gente pode ir com você?
Estela: Tudo bem.

Estela: Maaaaae! Vou ali tomar sorvete com as princesas, tá?!
Voz da mãe: tá bem, filha. Mas volte logo!
Estela: Claro mãe.
Jacira: Gente, olha aquela menina ali. Vamos dar um sorvete pra ela também?

Dhamirah: Oi, qual o seu nome?
Alice: Oi, meu nome é Alice (diz com medo)
Estela: Você está sozinha? Cadê sua mãe?
Alice: Eu não tenho mãe. Eu moro na rua mesmo.
Estela: Nooossa! Isso deve ser horrível!
Jacira: E desde quando você mora na rua?
Alice: Não sei. Desde que eu me lembro, moro por aí.
Dhamirah: Você quer tomar um sorvete conosco? A gente paga pra você.
Alice: Hum, sorvete! Pode ser.
Jacira: Então vem com a gente.

(elas saem de cena)

Cena 4

Rei: Cadê minhas filhas?
Jack: estão na sorveteria
Rei: Quem deixou elas saírem?
Jack: Senhor achei que não teria problema...
Rei: Isso é um absurdo! Você está demitido!
Jack: Não por favor!
Rei: Fora daqui!
(Rei sai de cena)

Cena 5

(Jack fica com raiva e chama o palhaço assassino, o criminoso mais famoso do reino, para se vingarem do rei e sua família.)

Jack: (ligando pelo celular) Por favor eu gostaria de falar com o Senhor Palhaço Assassino

Palhaço: Sou eu mesmo. O que deseja? Se for trote eu te mato!

Jack: Não é trote não, parceiro. Tenho um serviço para você.

Palhaço: Qual é o serviço, parceiro?

Jack: Destruir o castelo do Rei. Quero vingança! Vingança!

Palhaço: Ok, onde a gente se encontra?

Jack: Pode ser atrás do castelo, pronto pra estourar todas as bolhas de sabão.

(Jack assovia uma música qualquer enquanto espera o Palhaço.

Quando o Palhaço chega, eles fazem um cumprimento e começam a estourar as bolhas do Castelo)

Jack: Vamos estourar todas essas bolhas!

(eles estouram um monte de bolhas e o Rei começa a sentir o chão tremer, como num terremoto. MUSICA DE SUSPENSE)

Cena 6

Rei: (muito assistado, liga pelo celular) Alô! Ninja, venha me salvar! Socorro!!! Me ajude!

Ninja1: Quem está falando?

Rei: Sou eu, o Rei Transformer!

Ninja1: Estou indo o mais rápido possível

(Ninja chega e começa a lutar com o Palhaço. Jack pega ele por trás, com um “mata leão”. O Palhaço pega o Rei pelo Braço e sai de cena. O ninja ainda luta um pouco com o Jack, mas o Jack consegue escapar)

Cena 7

(todas as crianças entram em cena, no castelo)

Dhamirah: Cadê todo mundo?

Jacira: E por que tá tudo bagunçado?

Dhamirah: É cadê o papai? E o Jack?

Estela: Será que o terremoto que sentimos teve a ver com o sumiço de todo mundo?

Dhamirah: ah, sei lá, vamos procurar por aí

Jacira: Isso tá muito estranho. Vou pedir ajuda!

(liga pro Ninja 2. Som de telefone chamando)

(Barulho de ronco)

Alice: será que ninguém vai atender?

(som de telefone chamando insistentemente)

(barulho de ronco)

Ninja 2: (Acordando) Oi, uma pizza por favor!

Jacira: Alô, por favor, é do serviço de Ninjas?

Ninja 2: (confuso, acordando ainda) Ahn? Mas, com quem eu tô falando?

Jacira: Com a princesa. Preciso da sua ajuda, meu pai sumiu!

Ninja 2: Ai que fome... Ah, desculpa, sim claro!

Jacira: Vem o mais rápido que você puder!

Ninja2: Vou só tomar um banho e vou. Cinco minutinhos...

Jacira: Que inconveniência com a princesa! Vem agora!!!

Ninja 2: Tá bom, vou fedido mesmo.

Cena 8

Jacira: Meninas, vamos nos dividir pra procurar o papai.

Alice: Jacira, to reconhecendo esse lugar... Parece que eu brincava bem ali quando era pequena...

Jacira: Como assim?

Alice: É, parece que eu já morei aqui...

Jacira: Você sabia que eu tive uma irmã que desapareceu bem pequenininha? Você se parece muito com ela.

Alice: Você tem uma foto dela?

Jacira: Tenho sim, olha aqui no meu celular.

Alice: Nossa! Sou eu! Tenho certeza!

Jacira: Minha irmãzinha!!!

(se abraçam!)

(as outras meninas entram em cena)

Dhamirah: Gente eu consegui ouvir o grito de vocês lá do outro lado do Castelo.

Estela: O que tá acontecendo?

Dhamirah: Vocês parecem um monte de escandalosas!

Jacira: A Alice é a nossa irmã que desapareceu quando era bem pequenininha...

Dhamirah: Ahhhh! Sério?!

Jacira: Isso não é maravilhoso?!

(todas se abraçam por um tempo)

Estela: Será que é por isso que o Rei não deixa vocês brincarem lá fora?

Dhamirah: Acho que sim! (fala se soltando do abraço)

(o Ninja 2 chega)

Ninja 2: Cheguei! To na área!

Jacira: Que demora!

Dhamirah: Que cheiro é esse?

Ninja2: Não sou eu... (disfarçando)

Jacira: Vamos parar de enrolar e procurar o papai!

Ninja 2: Vamos! Sou especialista nisso!

Dhamirah: Então vamos logo!

Alice: Eu posso ajudar, conheço cada bequinho do reino.

Dhamirah: Então vem com a gente!

Cena 9

(música de suspense. Cena de procurar pelo palco e pela plateia)

Alice: Ali, tô vendo alguma coisa...

(todos se juntam no centro do palco. E ficam olhando pro público e dizendo, “ali, atrás daquele menino? Ou atrás daquela menina? Naaao, atrás daqueles dois meninos, ali!”)

Alice: Não gente! Ali óh!

(os ninjas saem correndo e trazem Jack e o Palhaço para o palco. Eles fazem uma luta sem se tocar, tipo video game, música animada. Eles prendem os bandidos e libertam o Rei. As meninas abraçam o Rei).

Cena 10

Jacira: Pai! Que bom que você tá vivo!

Dhamirah: Pai! Pai! Nós encontramos a nossa irmã perdida!

Rei: Onde?

Estela: Essa aqui!

(o rei abraça a Alice)

Rei: Que bom te reencontrar, minha filha!

Dhamirah: Paaai, agora o senhor vai deixar a gente brincar lá fora? A gente não se perde. Prometo

Rei: Sim! Com supervisão...

Meninas: Obaaa!

Jacira: Podemos dar uma festa pra comemorar?

Estela: É mesmo, vocês tem muitos motivos pra comemorar

Dhamirah: E você está convidada, Estela!

Rei: Festa!

(começa a música. Todos pegam as bolhas de sabão e dançam alegremente.)

H – HISTÓRIA UTILIZADA NO PROJETO DE ANIVERSÁRIO DE BRASÍLIA

Cheio de Céu

Era uma vez uma criança de 6 anos.

Essa criança morava em Brasília e era completamente apaixonada pela cidade. Na verdade, era apaixonada mesmo pelo céu de Brasília.

Seu sonho era conhecer o céu de perto. Ter um pedaço de céu pra si. E tudo que ela fazia era pensando numa forma, uma maneira de chegar no céu.

Todas as suas brincadeiras envolviam estar em lugares altos e cada vez mais altos.

Um dia a criança foi brincar no parque da cidade e, lá, avistou um foguete de brinquedo, num parquinho que tem lá. Chamou todos os seus amigos para irem brincar no foguete e foi subindo, subindo... subiu no lugar mais alto que pode e, quando olhou pra cima percebeu que ainda estava muito baixo pra alcançar o céu.

Num final de semana ela foi visitar uma tia em sua casa nova. A tia tinha se mudado pra uma cobertura num bairro novo, com prédios novos e muito altos. Logo a criança se interessou. Quando entrou no elevador, viu que havia botões dos dois lados. Muitos botões. Eram 30 andares. Então pensou: não é possível que agora eu não consiga. Entrou na casa da tia e esqueceu de toda a conversa que a mãe tinha tido com ela: nem cumprimentou ninguém. Foi direto pra varanda. Olhou prá baixo e viu o tanto que era alto. Mas quando olhou pra cima percebeu que não era alto o suficiente. A criança ficou olhando pra cima e imaginando se houvessem mais 30 andares acima dela... ainda assim não seria alto o suficiente.

Num feriado de Setembro ela estava soltando pipa, então ela percebeu uma nuvem mais baixa que as outras e, pensou, vou soltar bem a corda da minha pipa pra, quando ela encostar um pouco naquela nuvem, eu puxar bem forte. Assim pego um pedaço de nuvem pra mim. E assim a criança fez. Soltou a corda e a pipa subiu. E subiu. E subiu. E... a corda arrebentou, e ela não conseguiu pegar um pedaço de nuvem. E ainda ficou sem sua pipa.

No final de semana teve uma festa de aniversário de um colega da escola. Uma festa muito divertida, com pula-pula e cachorro-quente. No final todos receberam uma maletinha de plástico de lembrança. Uma maleta cheia de coisas gostosas: chocolate, bolo, pirulito, brigadeiro, pipoca, paçoca. Hum! Amarrado na maleta tinha um balão de gás, daqueles que flutuam sozinhos. E ela ficou muito empolgada com a ideia de chegar em casa e brincar muito com aquele balão flutuante. Soltar. Ver ele encostar no teto. Puxar a cordinha e ter ele de volta. E começar tudo de novo.

Chegando a casa a criança foi logo soltando o nó da cordinha do balão. E, um pouco antes de entrar em casa, um acidente terrível: o balão voou! Fugiu das brincadeiras de ir pra cima e voltar. E foi subindo, fugindo, cada vez mais longe. A criança se sentou no meio fio e ficou ali, desolada, muito triste mesmo. Olhando seu balão ir embora antes de que eles pudessem se divertir muito.

Quando o balão estava muito muito longe, bem pequenininho no céu, a criança teve uma brilhante ideia: **VOU CHEGAR NO CÉU NUM BALÃO!**

Entrou em casa como um furacão e pediu pro pai falar com um amigo que sabia fazer aqueles balões enormes, com uma cesta em baixo, pra eles irem no céu.

Falou tantos “por favor” que o pai não teve como negar. Ligou pro seu amigo e combinou o passeio pro outro final de semana.

A semana demorou muito a passar. Passou bem D E V A G A R mesmo! Mas quando o dia chegou, a alegria transbordava pela boca e a criança não conseguia parar de falar.

Eles subiram no balão, o pai, a mãe, o amigo dono do balão e a criança. E o balão foi subindo, subindo, subindo muito.

A criança se debruçou na cesta e ficou observando as coisas se afastando, ficando pra baixo, cada vez menores. Até que os prédios pareciam pecinhas de lego. As pessoas pareciam formiguinhas. Foi quando a criança percebeu que, até que enfim, ela já estava no céu! E olhou em volta e se encheu de céu. E se encheu de azul. Se encheu de luz. Viu uma nuvem próxima e pediu pra chegar perto (queria pegar um pedaço pra ela). Quando ela foi pegar, com as duas mãos... fluff! Não dá pra pegar nuvem! Ela não sabia. Mas estava tão satisfeita que começou a brincar de passar na nuvem e rodar e abrir a boca... ficou toda molhada com o vapor da nuvem. Eles passearam muito pela cidade pelo seu lindo céu. No fim da tarde, o balão foi descendo junto com o sol, até tocar no chão a tempo de eles assistirem ao por do sol mais lindo que eles já tinham visto. Cheio de azuis, brancos, laranjas e cor de rosa. E, a criança voltou pra casa e continuou a ser uma criança normal, que brinca, vai pra escola, faz dever de casa, anda de bicicleta, cai, machuca, chora, leva bronca, mas... com o coração cheio, completamente cheio de céu!



TERMO DE CONSENTIMENTO

Autorizo o estudante _____ a participar da pesquisa de mestrado da professora Carmen Luciana Suhet (Vinculado ao programa de Mestrado Profissional da Universidade de Brasília- Prof-Artes), que ocorrerá durante as aulas de teatro na Escola Parque 313/314 Sul, durante o ano letivo de 2017.

Autorizo o uso de dados e imagem do(a) meu/minha filho(a)/dependente para fins acadêmicos.

NOME COMPLETO: _____

ASSINATURA: _____

LOCAL: _____ DATA: __/__/__.