



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO
CENTRO DE LETRAS E ARTES – CLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE ARTES CÊNICAS
MESTRADO PROFISSIONAL**

**QUANDO VAMOS COMEÇAR A FAZER TEATRO?
A LUDICIDADE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

LAURA MENEZES

**RIO DE JANEIRO
2021**

LAURA MENEZES

**QUANDO VAMOS COMEÇAR A FAZER TEATRO?
A LUDICIDADE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada como pré-requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Artes Cênicas pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

Orientadora: Profa. Dra. Liliane Ferreira Mundim

**RIO DE JANEIRO
2021**

Catalogação informatizada pelo(a) autor(a)

M541 Menezes, Laura
Quando vamos começar a fazer teatro? A ludicidade na prática pedagógica na Educação Infantil / Laura Menezes. -- Rio de Janeiro, 2021.
91f

Orientador: Liliane Ferreira Mundim.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas, 2021.

1. Pedagogia do teatro. 2. Professor-personagem. 3. Processo Drama. 4. Teatro na escola. 5. Educação infantil. I. Mundim, Liliane Ferreira, orient. II. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO
CENTRO DE LETRAS E ARTES – CLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE ARTES CÊNICAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE ARTES CÊNICAS**

LAURA MENEZES

**QUANDO VAMOS COMEÇAR A FAZER TEATRO?
A LUDICIDADE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Apresentada em: __/__/__

Banca Examinadora

**Profa. Dra. Liliane Ferreira Mundim
(Orientadora)**

Prof. Dra. Rosyane Trotta

Prof. Dra. Mariene Hundertmarck Perobelli

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Ethel Rocha, por ser minha melhor amiga e melhor mãe do mundo. Que você acorde todos os dias cantando.

A todas as minhas amigas e amigos de vida, sem as/os quais, a vida não faria sentido.

À minha orientadora Liliane Mundim pela alegria contagiante, paciência e dedicação.

Às professoras Rosyane Trotta e Mariene Perobelli por participarem da banca de qualificação e de defesa e também pelas importantes contribuições que fizeram para a pesquisa. Pela gentileza e interlocução, lhes agradeço.

Aos queridos amigos da turma de mestrado pela constante torcida e apoio: Arthur Brandão, Nei Rafael, Joana Certo, Luiza Rangel, Andreia Morais, Rebeca Quieroz, Ana Mangeth e Beto Ramoa. Conseguimos!

Aos queridos alunos e alunas por embarcarem comigo nessa aventura mágica. Obrigada pela participação, disponibilidade e afeto.

Ao Thales Sauvo, o mais talentoso e criativo estagiário com quem já trabalhei. Obrigada por sua generosidade, por compartilhar as ideias mais inspiradoras e topar sentar ao meu lado nessa montanha russa. Sem você, este trabalho não existiria.

Ao meu parceiro de trabalho e amigo Pedro Lontra, pela assistência durante todo o processo e pelos cafezinhos nos breves momentos entre uma batalha e outra.

Ao Marcelo e ao Renan, profissionais sempre disponíveis para ajudar a fazer magia, operando milagres por trás de mesas de luz e som.

Por fim, às professoras e assistentes de turma, que acompanharam o dia-a-dia deste processo, fazendo de tudo para que os alunos se sentissem seguros e disponíveis para o trabalho. Obrigada por todo o suporte e confiança.

RESUMO

Esta pesquisa é um relato de experiência que tem como objetivo reunir material que possa orientar professores da Educação Infantil nas aulas de teatro na escola. Este estudo se dá através do relato e análise crítica do processo cênico que propus e vivi com meus alunos, enquanto professora de teatro da educação infantil de uma escola particular no Rio de Janeiro. A problemática que gerou o pontapé inicial para este trabalho, foi a percepção de que o trabalho teatral feito nas escolas com crianças bem pequenas, na maioria das vezes, é centrado na ideia de uma apresentação nos modelos engessados e tradicionais das perspectivas adultas. Por trás da ideia da proposta prática o objetivo era romper com esse *modus operandi* e orientar um processo que, embora ainda conduzido pelo professor, abrisse mais espaço para a autonomia criativa dos alunos - livres das amarras dos acertos -, para a imaginação e para as experimentações em coletivo, estas sim, tão importantes para as crianças e fundamentais do ponto de vista da pedagogia do teatro. As análises contidas nesta dissertação têm base não apenas nas anotações feitas durante as aulas, como também em vídeos, fotografias e outras mídias gravadas ao longo do percurso, além de observações feitas por estagiários e assistentes que acompanhavam as turmas diariamente, e minhas memórias pessoais e percepções individuais no decorrer de todo o processo.

Palavras-chave: Pedagogia do Teatro, Professor-Personagem, Processo Drama, Educação Infantil.

ABSTRACT

This research is an experience report that aims to gather material that can guide early childhood education teachers in drama classes at school. This study takes place through the report and critical analysis of the scenic process that I proposed and lived with my students, as a drama teacher in early childhood education at a private school in Rio de Janeiro. The problem that generated the kickoff for this work was the perception that theatrical work done in schools with very young children, most of the time, is centered on the idea of a presentation in plastered and traditional models of adult perspectives. Behind the idea of practical proposal, the objective was to break with this *modus operandi* and guide a process that, although still conducted by the teacher, would open more space for the creative autonomy of students - free from the shackles of successes -, for imagination and collaborative experimentation, which are indeed important for children and fundamental from the point of view of Theatre Pedagogy. The analyzes contained in this dissertation are based not only on the notes taken during classes, but also on videos, photographs and other media recorded along the way, in addition to observations made by interns and assistants who accompanied the classes daily, and my personal memories and individual perceptions throughout the process.

Key words: Theater Pedagogy, Teacher-in-Role, Drama Process, Early Childhood Education.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01: Recurso pedagógico - avião de madeira.....	41
FIGURA 02: Recursos pedagógicos - cachecol e óculos.....	41
FIGURA 03: Em aula - <i>The Broken Engine</i>	42
FIGURA 04: Montando o avião em duplas.....	43
FIGURA 05: Um grande avião com a turma inteira.....	44
FIGURA 06: O avião quebrado.....	46
FIGURA 07: A queda do avião.....	53
FIGURA 08: Andando pelo deserto.....	54
FIGURA 09: Aviadores exaustos descansam.....	55
FIGURA 10: Recurso pedagógico - <i>Flashcards</i>	58
FIGURA 11: Em aula - <i>Draw me a sheep!</i> - parte 1.....	59
FIGURA 12: Em aula - <i>Draw me a sheep!</i> - parte 2.....	60
FIGURA 13: Ilustração do planeta do Pequeno Príncipe.....	62
FIGURA 14: Exercício da sementinha - parte 1.....	67
FIGURA 15: Exercício da sementinha - parte 2.....	68
FIGURA 16: Brincando com sombras - parte 1.....	70
FIGURA 17: Brincando com sombras - parte 2.....	71
FIGURA 18: Ilustração do Pequeno Príncipe deixando seu planeta.....	72
FIGURA 19: Brincando com sombras de pássaros - parte 1.....	73
FIGURA 20: Brincando com sombras de pássaros - parte 2.....	74
FIGURA 21: O espaço da mostra cênica.....	78
FIGURA 22: O espaço da mostra cênica - detalhes.....	79
FIGURA 23: Mostra cênica - <i>The Broken Engine</i> - parte 1.....	82
FIGURA 24: Mostra cênica - <i>The Broken Engine</i> - parte 2.....	82
FIGURA 25: Mostra cênica - <i>Draw me a sheep!</i> - parte 1.....	83
FIGURA 26: Mostra cênica - <i>Draw me a sheep!</i> - parte 2.....	83
FIGURA 27: Mostra cênica - <i>My Friend, The Flower</i> - parte 1.....	84
FIGURA 28: Mostra cênica - <i>My Friend, The Flower</i> - parte 2.....	84
FIGURA 29: Mostra cênica - <i>Flock of Birds</i> - parte 1.....	85
FIGURA 30: Mostra cênica - <i>Flock of Birds</i> - parte 2.....	85
FIGURA 31: Mostra cênica - <i>Simon Says...</i> - parte 1.....	86
FIGURA 32: Mostra cênica - <i>Simon Says...</i> - parte 2.....	86

LISTA DE QR CODES

QR CODE 01: Recurso pedagógico: trecho do filme <i>Modern Times</i> (1936).....	48
QR CODE 02: <i>Gif</i> criado pelas crianças a partir do jogo Máquina Rítmica.....	51
QR CODE 03: Recurso pedagógico: <i>Sahara Desert Song</i>	54
QR CODE 04: Recurso pedagógico: video <i>Floating Leaf</i>	64
QR CODE 05: <i>Gif</i> criado a partir da brincadeira das crianças com bonecos de pássaro.....	74

SUMÁRIO

REFLEXÕES INICIAIS.....	11
INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1: ESCOLA E O LOCUS DA INVESTIGAÇÃO.....	20
1.1. Estrutura e Projeto Pedagógico.....	20
1.2. O Espaço do Drama.....	23
CAPÍTULO 2: OS NORTEADORES DA PRÁTICA.....	29
CAPÍTULO 3: BRINCADEIRA DE CRIANÇA.....	35
3.1 Relato de Experiência.....	35
3.2. <i>The Broken Engine</i> (O Motor Quebrado).....	42
3.3. <i>Draw Me a Sheep!</i> (Desenhe-me um Carneiro).....	45
3.4. <i>My Friend, the Flower</i> (Rosa, Minha Amiga).....	61
3.5. <i>Flock of Birds</i> (Bando de Pássaros).....	69
3.6. <i>Simon Says...</i> (Seu Mestre Mandou...).....	75
3.7. O Dia da Mostra Cênica.....	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	87
REFERÊNCIAS.....	89

REFLEXÕES INICIAIS

Para situar o leitor desta pesquisa, farei uma breve apresentação da minha trajetória e das escolhas que me trouxeram até aqui. Nasci na cidade do Rio de Janeiro e aos três anos de idade fui morar em Boston, nos Estados Unidos, junto com minha mãe, pai e irmã mais velha. À minha mãe havia sido concedida uma bolsa de Doutorado para estudar na *Boston University* e nesta cidade moramos por quatro anos. Com exceção destes quatro anos em Boston, em que estudei apenas em instituições públicas de ensino – cursei a Educação Infantil (*Early Years*) no YMCA e o primeiro ano do Ensino Fundamental, o *Elementary School*, na Hamilton School – , durante todo o tempo que morei no Brasil, estudei, até o final do Ensino Fundamental, em escolas particulares da Zona Sul do Rio de Janeiro. Hoje, enxergo claramente o ônus e o bônus dessa situação: ter tido a oportunidade de viver em outro país e estar exposta a muitas outras culturas é algo que considero ter profunda influência na pessoa que me tornei e na maneira como enxergo o mundo que me cerca. Por outro lado, a questão do idioma, quando voltei ao Brasil e passei logo a frequentar a escola, foi um obstáculo enorme a ser vencido. Logo nos primeiros dias depois de nossa volta ao Brasil, minha mãe conseguiu uma vaga como bolsista para mim em uma escola bilíngue, que por acaso era a escola frequentada pelos filhos das famílias mais ricas do Rio de Janeiro. Ela tinha medo que eu perdesse minha fluência em inglês e, por essa razão, fui matriculada na tal escola. Era uma escola de crianças muito diferentes de mim, com as quais eu não conseguia me identificar em nada, exceto pelo fato de que todas falavam inglês tão bem quanto eu. Mas como uma criança que morou por quatro anos em uma habitação social em Massachusetts, enquanto sua mãe cursava o Doutorado em Filosofia, e que tinha como melhores amigas uma indiana que morava com mais cinco familiares em um quarto e sala no mesmo prédio, e uma chinesa que não falava uma só palavra de inglês ou português, se identificaria com crianças que tinham, em casa, por exemplo, um “quarto de brinquedos”, além dos seus próprios quartos de dormir? Em seis dias, pedi para mudar de escola, e assim foi feito. Ainda com o português precário de quem só tinha contato com esta língua em casa, fui matriculada em uma escola brasileira de classe média. Me lembro vagamente de ter uma amiga que fazia as anotações de dever de casa em minha agenda, para que eu não demorasse tanto escrevendo letra por letra. Tudo isso para dizer que esta transição não foi fácil e permaneceu difícil até o final do Ensino Médio. Eu sempre me senti atrasada, embora tenha aprendido a ler, independentemente e surpreendentemente, aos três anos de idade, ainda nos Estados Unidos. No entanto, já no

Brasil, enquanto os outros estavam aprendendo a formar frases em português, eu ainda estava aprendendo a formar as sílabas na mesma língua. Enquanto os outros aprendiam a somar, subtrair, multiplicar e dividir, meu foco estava em conseguir ler o enunciado do problema e entender o que estava sendo pedido na questão. Em nenhuma fase da minha vida escolar eu consegui me alinhar com os outros estudantes, minhas notas eram mais baixas do que a média e, evidentemente, no Fundamental II, aliado ao mau rendimento escolar vieram as questões comportamentais, e como consequência, começaram as infinitas recuperações e eventuais reprovações, até a suspensões e, finalmente, a expulsão do colégio no qual eu cursava, o que na época, 1997, chamávamos de sétima série. Nessa busca por escolas em que meu histórico de vida e eu pudéssemos encontrar alento, passei por nove instituições de ensino de 1985 a 2001, quando finalmente me dei por vencida e resolvi, não sem muitas brigas em casa, me formar no Ensino Médio através de um supletivo que prometia os três anos do Ensino Médio em apenas um ano.

Resolvi contar um pouco sobre minha trajetória pois, ao tentar recapitular as razões que me fizeram enxergar a arte com tanto afeto, me lembrei que, em meio a esse turbilhão de inadequação nas escolas pelas quais passei, eu fazia teatro. Comecei, aos dez anos, a frequentar um curso no porão do Teatro Villa-Lobos, em Copacabana e talvez, naquela época, aquele tenha sido um espaço onde eu senti que cabia. Não me lembro o suficiente para trazer para este texto a relação de afetividade que eu tinha com o curso, mas, é certo que o que eu fazia ali, o teatro que me atravessava cada vez que eu entrava por aquelas portas, causou um impacto tão grande em mim, que até hoje, faz parte da minha vida. Desde aquele momento, entre cursos livres e extracurriculares, entre bacharelados e licenciaturas, o teatro, e a arte de maneira geral, me molda, me guia, me ensina, me diverte e me abre caminhos que eu não poderia enxergar, não fosse por esses vieses. Minha vida inteira foi permeada pela arte, talvez pelo fato de ter sido o único lugar onde os considerados “erros” seriam parte da minha experiência e do meu crescimento.

Prestei o vestibular para Desenho Industrial, trabalhei com cinema, fiz inúmeros cursos de história da arte, me formei designer, trabalhei como figurinista, cenógrafa, diretora de arte, fiz formações em artes visuais e em 2012, voltei para os braços do teatro. Me rematriculei na faculdade, onde me tornei bacharel em teatro, me apaixonei por educação no meio do caminho e cursei a licenciatura em teatro para que fosse possível unir os dois. Em 2017 consegui meu primeiro emprego como professora assistente (*teaching assistant*) na escola a que me refiro nesta pesquisa. Trabalhei um ano em uma turma do 1º ano do Ensino

Fundamental. No final do ano, fui convidada a assumir, começando no ano seguinte (2018), as cinco turmas do 1º ano do Fundamental I, mais oito turmas da Educação Infantil - segmento que tinha acabado de ser inaugurado na escola - como professora de teatro. Aceitei o convite e assim se deu o começo dessa jornada.

INTRODUÇÃO

A pesquisa que descreverei a seguir, partiu de uma experiência que vivi pela primeira vez como professora da Educação Infantil de uma escola particular do Rio de Janeiro. Nessa escola, trabalhei dando aulas de teatro para crianças entre três e seis anos de idade. Esta pesquisa visa descrever a experiência teatral vivida com as crianças das quatro turmas do infantil 5, traçando paralelos com os relatos teóricos e experiências práticas desenvolvidas por outros professores e autores da área da educação e do ensino do teatro. Para tal, organizei os próximos capítulos da seguinte forma: na introdução, descreverei alguns incômodos em relação às minhas experiências profissionais como professora de teatro anteriores à escola e de como este incômodo se transformou nas motivações geradoras desta pesquisa. Farei uma relação destes incômodos com a pesquisa de Flávio Desgranges e suas reflexões acerca da pedagogia do teatro e do próprio fazer teatral, estudo que aborda em *Pedagogia do Teatro: Provocação e Dialogismo* (2006).

No primeiro capítulo, Escola e o Locus da Investigação, pretendo oferecer um panorama geral da instituição onde a pesquisa se deu. Este capítulo será dividido em dois subcapítulos, sendo o primeiro, *Estrutura e projeto pedagógico*, onde irei descrever aspectos da estrutura física, administrativa e financeira da escola e o contexto cultural e social dos alunos e famílias.

No segundo subcapítulo, *O Espaço Para o Drama*, farei uma breve elucidação das principais referências nas quais a escola baseou seu projeto de Educação Infantil, traçando algumas similaridades e diferenças em relação ao seu projeto atual. Em seguida, farei uma breve análise do papel da disciplina do teatro na escola e uma contextualização do trabalho feito com as crianças em relação às expectativas da instituição. Esta será feita com o único objetivo de situar o trabalho que aqui será descrito, sem a intenção, de forma alguma, de afirmar que esse processo não possa ser utilizado como referências em outros contextos, com outras crianças, de outros *backgrounds*, guardada a atenção à diversidade destes. Muito pelo contrário. Porém, assim como nos processos pedagógicos atuais, principalmente aqueles que envolvem as crianças, o conteúdo a ser trabalhado precisa estar de acordo com a realidade dos jovens alunos, suas culturas e experiências prévias, e intimamente ligado aos seus interesses. Particularmente nesta pesquisa, o contexto social no qual as crianças e eu estávamos inseridos é de suma importância, visto que se tratava de uma escola grande, com funcionamento em

tempo integral para todos os alunos e bilíngue, onde os professores de 90% das disciplinas tinham por obrigação se comunicar em inglês com seus alunos, mesmo com os da Educação Infantil. Este cenário, sem dúvida alguma, apresentava um desafio adicional ao trabalho do professor e impunha certos obstáculos e limites à condução do processo artístico-pedagógico. Esses entraves também serão abordados no referido capítulo. Nesta parte também serão abordadas algumas das referências teóricas e correntes de pensamento das quais me aproximei nos últimos anos em busca de acolhimento filosófico e que me ajudaram a dar contorno aos incômodos que vinha sentindo à medida que se intensificava a minha participação como docente na escola. Essas referências, entre outras, são Tizuko Morchida Kishimoto (2017) e suas reflexões sobre o brincar infantil, Gilles Brougère (2017) e seus estudos sobre o lúdico e Jorge Larrosa Bondía (2002) e seu debruçar sobre a experiência e os saberes da experiência. A partir destes autores e pesquisas, pude começar a tecer uma relação entre a realidade da escola e a minha prática em sala de aula e dar início a uma reflexão que me levou à pergunta que gerou esta pesquisa: qual era verdadeiramente o meu papel naquela instituição? Essa pergunta gerou a tomada de ação que nos leva para o capítulo subsequente, intitulado *Os Norteadores da Prática*, dedicado aos principais autores que inspiraram esse trabalho. Esta parte é dedicada ao aprofundamento das questões relativas aos incômodos causados pela expectativa da escola, enquanto instituição, em relação a práticas teatrais, tecendo paralelos com meus encontros com Viola Spolin (2008; 2017) e Peter Slade (1958) e como, nestes autores e em suas pesquisas, encontrei minha motivação de projeto e objetivos pedagógicos a serem alcançados com o mesmo. Este capítulo também conta com as importantíssimas contribuições de outras autoras como Ingrid Koudela e Maria Lúcia Souza Barros Pupo (2005).

Por fim, no último capítulo, *Brincadeira de Criança*, farei uma exposição detalhada da experiência vivida com meus alunos. Meu desejo é que este relato seja lido como um diário de bordo e que consiga promover uma espécie de imersão na experiência. Com este objetivo em vista, fiz questão de adicionar todos os detalhes dos quais consegui tomar nota durante o encaminhamento do processo, desde uma ou outra fala de algum aluno ou aluna específicos, passando pelas inseguranças e questionamentos que fiz durante a jornada, até as descobertas e sensações que esse projeto me proporcionou. Este capítulo contará não só com minhas impressões enquanto professora e facilitadora do processo, como também trará contribuições teóricas e relatos de experiências pessoais dos estudos de Beatriz Ângela Vieira Cabral (2006) e suas reflexões sobre o *Drama*, Peter Slade (1958), assim como as contribuições de outros

autores tão importantes para o desenvolvimento desta pesquisa como Lev Vygotsky (2012) e Michel Foucault (1977).

Nessa perspectiva, o objetivo dessa pesquisa se funde aos meus objetivos enquanto professora de teatro atuando dentro do espaço escolar. Anteriormente à escola, minha experiência como professora de teatro era em um curso livre voltado para crianças que oferecia não apenas teatro, como dança, circo, sapateado e canto. De maneira geral, estes cursos investem no pressuposto de apresentações grandiosas de fim de ano em renomados teatros do Rio de Janeiro, promovendo estes eventos como resultados das aulas. Por esta razão, o foco das aulas no decorrer do ano é nos ensaios repetitivos com finalidade de decorar o texto e nas marcações de cena. Nestes cursos, minha preocupação principal, segundo sua diretora, deveria ser garantir um “bom” espetáculo no fim do ano. Por “bom espetáculo” ela se referia a cenas “limpas”, bem marcadas, com o mínimo de margem para “erros”. Não à toa, acabei ficando neste curso por menos de dois anos e pedi demissão para, no ano de 2017, começar na escola.

Em 2018, quando assumi como professora de teatro na Educação Infantil desta mesma escola, me deparei com um ambiente ainda permeado de expectativas, seja de pais ou dos meus superiores, todavia um lugar onde, a princípio, encontrei espaço para idealizar um processo criativo que eu acreditava ser importante para as crianças, diametralmente diferente do que eu havia feito até então no campo do ensino do teatro. Eu não poderia imaginar, naquela altura, que “fazer um excelente espetáculo de fim de ano” fosse vir a ser uma demanda da escola, guardado o fato de que a Educação Infantil era composta por crianças de três a cinco anos de idade.

No mês anterior ao meu primeiro dia de aula como professora de teatro daquela escola, comecei as minhas pesquisas e já de início, me deparei com uma extrema dificuldade acerca do número reduzido de material publicado sobre o ensino do teatro no segmento pelo qual eu seria responsável. Entre bibliotecas, acervo pessoal, colegas de faculdade e de profissão, fui ao encontro de alguns artigos, memoriais e monografias que confirmavam aquilo que eu acreditava enquanto arte-educadora em início de carreira, mas não chegavam exatamente no cerne das minhas necessidades no âmbito mais prático. Muitas destas leituras regem meu trabalho até hoje, e na época, foram fundamentais para dar contorno ao meu pensamento acerca da prática que eu queria seguir dali em diante. Esta pesquisa teve base na escola, pois foi lá que tive contato, pela primeira vez, com a possibilidade de ministrar minhas aulas com

ênfase no que descobri ser a pedagogia do teatro¹ e no desenvolvimento pessoal e artístico dos meus alunos. Segundo Flávio Desgranges (2011), podemos definir a pedagogia do teatro como:

O encontro entre teatro e a pedagogia, (...) e assume, portanto, a insistência em compreender a ação educativa como provocação dialógica, em que o espectador, ou atuante, ou o participante, ou o jogador, nos diferentes eventos e processos teatrais, a partir de variados contextos e procedimentos, pode ser estimulado e efetivar um ato produtivo, elaborando reflexivamente conhecimentos tanto sobre o próprio fazer artístico-teatral, quanto acerca de aspectos relevantes da vida social. (DESGRANGES, 2011, p. 20)

Quando falo em pedagogia do teatro, portanto, estou me referindo às mais variadas possibilidades de ampliação de repertório que o fazer teatral pode proporcionar aos participantes da experiência na medida em que:

A experiência teatral desafia o espectador a, deparando-se com a linguagem própria a esta arte, elaborar os diversos signos presentes em uma encenação. Esse mergulho no jogo da linguagem teatral, provoca o espectador a perceber, decodificar e interpretar de maneira pessoal os variados signos que compõem o discurso cênico. O mergulho na corrente viva da linguagem acende também a vontade de lançar um olhar interpretativo para a vida, exercitando a capacidade de compreendê-la de maneira própria. (DESGRANGES, 2011, p. 23)

Fazendo um paralelo da experiência que aqui será descrita com o pensamento de Desgranges acerca da pedagogia do teatro, me arrisco ainda a dizer que não apenas o espectador é beneficiado pelas múltiplas compreensões que o teatro proporciona, mas também o atuante, ou ainda, o *espectador-atuante*, e foi este último que descobri e transformei também em caminho no decorrer do processo que contarei adiante. A proposta do relato de experiência que se encontra nos próximos capítulos, surge de uma experiência que não se propõe a copiar fielmente nenhum método ou modelo já estudado, mas sim, referenciar-se nestes estudos para fazer nascer uma nova experiência.

¹ Termo utilizado por Flávio Desgranges em seu livro *Pedagogia do Teatro: Provocação e Dialogismo* (2011).

Nesta pesquisa, farei um recorte no último ano da Educação Infantil, com crianças de cinco anos de idade. Nesta idade, as crianças ainda não fazem total distinção entre uma história que está sendo contada, seja através de um livro ou em um palco de teatro, e as suas experiências pessoais, ou seja, não fazem separação entre elas próprias e o mundo. A história se funde às vivências individuais de cada uma delas, gerando, desta forma, múltiplas interpretações. Mesmo em uma fase de desenvolvimento mais avançada, as interpretações múltiplas e plurais continuarão sendo características da fruição sobre a obra de arte. Isso se dá pelo fato de que, o entendimento que se tem e a significação que se dá a qualquer obra de arte estão profundamente relacionados com a própria experiência de vida e visão de mundo de quem a experiencia. Ainda no livro *Pedagogia do Teatro*, Desgranges cita a alegoria benjaminiana que sugere que: “o ouvinte de uma história - ao ouvi-la, compreendê-la em seus detalhes e empreender uma atitude interpretativa - choca os ovos da própria experiência, fazendo nascer deles o pensamento crítico”. (DESGRANGES, 2011, p. 24) A reflexão, portanto, estaria na mediação entre o externo, que necessariamente é coletivo (o que se contempla, ou seja, a própria obra de arte) e o interno, que é absolutamente individual (a história, o passado, as experiências e os conhecimentos prévios de quem contempla).

Ora, se a pedagogia do teatro preza pelo estímulo à autonomia crítica e criativa do indivíduo, ensinar a fazer teatro sem que haja espaço para reflexão não poderia mais ser uma possibilidade. Mas que possibilidades de reflexão eu poderia esperar de crianças tão pequenas? Nesta idade, as crianças vivem, experienciam, imaginam, criam. Então de que maneira eu, como professora de teatro, poderia convidar os alunos a viverem de forma significativa os seus processos criativos? Entendi que a reflexão através da arte trabalhando com crianças dessa idade aconteceria no vivenciar da própria experiência. Meu desafio, portanto, como professora e guia deste processo, seria descobrir caminhos pautados na pedagogia do teatro que pudessem me levar às estradas da experimentação, onde eu e os alunos nos sentiríamos à vontade para desbravar juntos.

Agora, após vivida a experiência prática, procuro, com este relato, apontar caminhos possíveis que possam orientar e guiar outros professores da Educação Infantil nos seus processos artístico-pedagógicos em sala de aula. Não possuo aqui um mapa do tesouro, um plano de aulas fechadas ou uma oficina pronta. Mas acredito de verdade que este estudo possa atuar como um companheiro de aventuras para professores de crianças bem pequenas que, assim como eu, gostariam de enveredar em processos significativos no âmbito da arte-educação, mas não encontram bibliografia ou referências suficientes que dêem suporte ou

apoiem a sua prática. Espero que este apanhado de reflexões, experimentações, descobertas, angústias, idas, erros, vindas, voltas e acertos possa ser um amuleto para toda e qualquer pessoa que possa vir a precisar dele, e que possa servir, acima de tudo, ao seu propósito maior: manter a arte viva.

Ancoro-me em Desgranges (2011) para justificar a importância desta pesquisa. É urgente que o ensino do teatro nas escolas seja visto como mais do que decorar textos e fazer uma apresentação bonitinha no palco. O teatro tem o poder de nos fazer pensar e precisa ser valorizado como peça fundamental do desenvolvimento humano. “Quem ouve histórias, sendo estimulado a compreendê-las, exercita também a capacidade de criar e contar histórias, sentindo-se quem sabe, motivado a fazer história.” (DESGRANGES, 2011, p. 23)

CAPÍTULO 1: ESCOLA E O LOCUS DA INVESTIGAÇÃO

1.1. Estrutura e projeto pedagógico

A escola na qual foi realizada a experiência que gerou esta pesquisa foi fundada em 2017 e é administrada por um grupo de investimentos que possui diversas outras instituições de ensino. Brasileira, bilíngue e de horário integral, está situada em uma região bastante movimentada, no centro de um dos bairros mais tradicionais da zona sul do Rio de Janeiro. Além de representar o coração cultural da cidade com seus cinemas e teatros, o bairro também é conhecido como o polo da boêmia e da boa gastronomia com seus muitos restaurantes, bares e casas noturnas. O casarão neoclássico de doze mil metros quadrados foi recuperado em uma reforma que durou seis anos e consumiu quase setenta milhões de reais: pintura nova, inúmeras janelas e luminárias, ventilação permanente, pisos de madeira, banheiros equipados, bebedouros novos e modernos, ar condicionado central e um pé direito que chega a sete metros. Na área externa, há pátios com brinquedos de madeira, quadras poliesportivas, jardins com arbustos, árvores e flores. Em frente ao prédio da escola, há uma praça ocupada por usuários de crack. Todos os dias às 07h45 da manhã crianças em uniformes limpos e passados começam a sair de dentro dos carros guiados por motoristas particulares. Alguns pais, algumas mães, muitas babás. A escola investe em um forte sistema de segurança: corredores e pátios com câmeras, guaritas nas entradas, vigias 24 horas, uniforme obrigatório para todos os alunos, apresentação de crachá ou identificação de funcionário para passar pela portaria. Há uma equipe de apoio para atender os alunos fora da sala de aula, os antigos inspetores. Na escola são chamados de auxiliares de convivência e agentes educacionais. Ninguém está desacompanhado. A escola faz uso de uma agenda virtual que pais e equipe pedagógica possuem como aplicativo no celular para manter comunicação constante. Os professores de artes, incluindo teatro, também possuem esta ferramenta e autonomia para entrar em contato com os responsáveis dos seus alunos.

A escola conta com um programa de bolsas que contempla 20% dos alunos e as bolsas variam de 20% a 100% do valor da mensalidade, estando incluídos o transporte de ida e volta da escola, alimentação, passeios, uniformes e o material escolar. Apesar das bolsas de estudo e das seleções rigorosas que levam em conta principalmente os critérios raciais e a condição social das famílias, o perfil do aluno da escola é claramente desenhado ficando evidente o poder aquisitivo da maioria.

Na escola, três pilares sintetizam e sustentam seu funcionamento: Excelência Acadêmica, Inteligência de Vida e Cidadania Global. A partir destes pilares, são trabalhados os cinco valores da comunidade escolar: Bondade, Responsabilidade, Entusiasmo, Excelência e Respeito. Tendo em vista o tamanho da escola e a quantidade de segmentos, departamentos e núcleos existentes dentro dela, farei um recorte na Educação Infantil, que é o segmento a ser abordado nesta pesquisa. Este segmento vai do Infantil 3 (crianças de três a quatro anos) ao Infantil 5 (cinco a seis anos) e no quadro de aulas constam as disciplinas do currículo brasileiro - Matemática, Português, Biblioteca, LIV (Laboratório Inteligência de Vida), que trabalha as habilidades socioemocionais das crianças e as disciplinas do currículo internacional, onde está inserido o teatro (na escola chamado em inglês de *Drama*). A partir do Infantil 5, o currículo internacional da escola se orienta pelo *International Primary Curriculum*, criado pela empresa *Fieldwork Education* para crianças de cinco a onze anos e usado, segundo o site da empresa, em 730 escolas de 92 países. As disciplinas do currículo internacional são: *IPC* (Ciências) e *Language Arts* (Inglês), *Music* (Música), *Visual Arts* (Artes Visuais), e *Physical Education* (Educação Física). A escola possui a disciplina Teatro (*Drama*), embora não faça parte do IPC, e essa, segue o programa do currículo internacional, assim como as outras disciplinas de artes. Além de ministrar as aulas em inglês, os professores destas disciplinas seguem os temas propostos pelo *IPC Guide* para o planejamento de suas aulas. Além dos temas propostos pelo *IPC* de acordo com cada um dos anos, todo semestre a coordenação juntamente com o departamento de português, elege um tema geral para todo segmento, que deve permear os planejamentos de todas as matérias. Esta proposta visa a transdisciplinaridade baseada em um modelo curricular americano que se estrutura por temas aos quais se associam objetivos específicos de aprendizagem. Do ponto de vista artístico-pedagógico, o professor de artes aqui, encontra entraves. *Drama*, assim como as demais disciplinas de arte, está atrelada a temas pré-definidos por um currículo que, não raro, ignora a experiência sensível, como o *IPC*, a um projeto geral de português, aos parâmetros curriculares nacionais, e como se não bastasse, ainda está submetida ao nível de aquisição da língua estrangeira, que na idade dos alunos da Educação infantil, é insuficiente para a compreensão dos comandos menos específicos e mais subjetivos, largamente utilizados nas aulas de teatro.

O professor especialista *full-time* da referida escola cumpre aproximadamente trinta horas/aula por semana, tendo, em teoria, dez horas para planejamento. Na prática, essas dez horas viram duas. Como professora de *Drama*, eu era responsável por doze turmas contendo

de vinte e duas a vinte e seis crianças. Cada turma tem um Professor Assistente (*Teaching Assistant*) que acompanha a turma o tempo todo, inclusive em aulas que são ministradas nas salas dos professores especialistas. A expectativa para esses professores é que, além de planejarem aulas focadas no desenvolvimento pessoal de cada aluno, com atenção às individualidades e subjetividades e apreço pela diferenciação - no caso de alunos “*high achievers*” (ou, em português, alunos com alto desempenho) ou com bloqueios de aprendizagem - , também planejem e ministrem aulas dinâmicas, criativas, que façam uso das novas tecnologias e diferentes materiais, e que estejam alinhadas com o *IPC*, com a BNCC e com o Projeto de Português. As responsabilidades extraclasse incluem avaliar e preencher aproximadamente 250 boletins bimestrais com os conceitos referentes aos objetivos de aprendizagem de acordo com o nível de cada criança, com base nas rubricas de cada um dos objetivos. Cabe também ao professor, a alimentação dos sites das disciplinas e a organização de portfólios com os registros das atividades que, junto com os boletins, precisam ser entregues aos pais ao final de cada semestre com evidências da aprendizagem. O professor ainda se encarrega da organização dos variados eventos como festa junina, dia das crianças e aulas abertas aos pais, além das pequenas performances artísticas que são eventualmente apresentadas nessas datas.

Sem levar em consideração a falta de tempo ideal para planejamento que assola todos os professores das escolas públicas e particulares, na referida escola, o trabalho do teatro ficava totalmente condicionado ao maior carro-chefe da escola: o inglês. Era primordial que o professor falasse apenas em inglês com as crianças dentro e fora de sala de aula. O uso da língua inglesa pelos professores do currículo internacional (ou seja, das matérias que eram lecionadas em inglês) era solicitado até nos corredores da escola nas conversas entre professores. Esta condição ampliava as dificuldades principalmente dentro de sala de aula, pois apenas dois ou três alunos no máximo por turma compreendiam o que estava sendo dito pelo professor. Desta forma, grande parte da magia das histórias, dos contos e da própria investigação criativa se perdia na ansiedade da incompreensão da língua. Uma parcela dos alunos ficava angustiada, perguntando o que foi dito, repetindo “não entendi”, “não estou entendendo nada”, “professora, pode falar em português?”, outra parte apenas se dissociava completamente do que estava acontecendo ali em uma tentativa de se deslocar para um território mais conhecido e simpático. Era preciso contornar esta situação de alguma forma. Já que o idioma, e portanto, a comunicação por meio das palavras não era uma aliada neste

momento, de que outras formas nós poderíamos nos comunicar? Talvez precisássemos mais do que nunca da linguagem do teatro. E não só do teatro, das artes de maneira geral.

1.2. O espaço do drama

Na escola dita “moderna” de hoje, fala-se muito de modelos construtivistas, abordagens sociointeracionistas, aluno como protagonista de sua aprendizagem, aprendizagem significativa, entre outros termos. No entanto, tenho observado, cada vez mais, uma certa superficialidade de como essas nomenclaturas são utilizadas e, portanto, o contraste do discurso com a realidade do espaço escolar.

A escola em que se deu a experiência do presente trabalho não segue uma diretriz específica e única no que diz respeito à sua metodologia e ao Projeto Político Pedagógico, embora se posicione no mercado como uma escola inovadora, que se alinha às tendências mais modernas da educação. Sinto um grande incômodo no que tange a essa questão. De um lado, compreendo a necessidade da escola enquanto instituição democrática e social de ser múltipla e plural e, por esta razão, desejar estar em todos os lugares. De outro lado, por ter feito parte do quadro de funcionários e, por esta razão, estar a par das muitas pressões financeiras às quais esta escola, em específico, precisa se submeter por fazer parte de uma grande corporação e ser financiada por grandes empresas, não deixo de analisar esta escolha - ou não-escolha - por outro ângulo. O discurso de ser uma instituição aberta, que olha para todos os campos da educação, que agrega todas as metodologias e correntes de pensamento em seu currículo me parece estar mais atrelado a uma estratégia, de certa forma, mais mercadológica.

Projetos internacionais renomados como o *Project Zero* da *Harvard University* e a Pedagogia italiana de Reggio Emilia foram duas fortes referências no ano de criação do segmento infantil na escola. Tanto o *Project Zero* quanto Reggio Emilia são projetos em que a arte tem um papel importante e fundamental no aprendizado. De acordo com o site: “A missão do *Project Zero* é compreender e aprimorar o aprendizado, o pensamento e a criatividade de indivíduos e grupos nas artes e em outras disciplinas.” (Project Zero, ano, s/p) Mais à frente, a redação do site elucida que:

o *Project Zero* começou com foco na compreensão da aprendizagem nas artes e por meio delas. Ao longo dos anos, continuamos nossa investigação nas

artes e na educação artística, ao mesmo tempo em que reunimos diversas perspectivas disciplinares para examinar questões fundamentais da expressão e do desenvolvimento humano. (...) Ancorados nas artes e humanidades, e com o compromisso de fundir teoria e prática, continuamos a trabalhar em direção a um processo e sistema educacional mais esclarecido que prepara bem os alunos para o mundo em que viverão, trabalharão e se desenvolverão. (Project Zero, 2021, s/p)

A pedagogia de Reggio Emilia segue a mesma linha, sendo, segundo o site do *Centro Internazionale Loris Malaguzzi*:

uma filosofia educacional baseada na imagem de uma criança com forte potencial de desenvolvimento e sujeito de direitos, que aprende através das centenas de linguagens pertencentes a todos os seres humanos e que cresce em seu relacionamento com os outros. (Centro Internazionale Loris Malaguzzi, 2021, s/p) A pedagogia de Reggio Emilia é ancorada na ideia da criança como construtora do seu próprio conhecimento. Para a realização desta missão, a escola Reggio tem como base o trabalho colegial e relacional de todos os funcionários, a presença diária de vários educadores e professores com as crianças, a cozinha interna como espaço de degustação, a ideia do meio ambiente como educador, o trabalho de documentação pedagógica para tornar visíveis os processos de aprendizagem, a coordenação pedagógica e didática e a participação e envolvimento das famílias nos projetos relacionados a escola. Além, claro, de contar com o ateliê e a atelierista, partes fundamentais da pedagogia de Reggio. O educador ou educadora atelierista possui formação e experiência em artes, mas em nada se assemelha ao Professor de Arte das escolas brasileiras.

Os ateliês surgiram a partir da valorização de Reggio Emilia à arte e à representação simbólica como parte essencial da construção do conhecimento. Desta forma, o atelierista trabalha em conjunto com os professores, promovendo nos ateliês, espaços que privilegiam a ludicidade através de um ambiente educativo artístico em que as diversas atividades como pintura, pesquisa, música, histórias, entre outras, fazem da brincadeira uma importante aliada para a construção da aprendizagem significativa. Tendo trabalhado como atelierista por mais de trinta anos na Escola Diana, na cidade de Reggio Emilia, na Itália, a educadora Veia Vecchi (2017) afirma que a sua intenção (como educadora) é a de:

fazer surgir, com alguns traços distintivos, uma cultura do ateliê capaz de produzir, com as crianças, os professores, os pedagogistas, as famílias, a cidade, aquele confronto entre abordagens e pensamentos diferentes, que até agora se revelou, para a didática e a educação de Reggio, borbulhante de possibilidades e de avanços. (VECCHI, 2017, p. 24)

Percebe-se a partir deste material, a grande importância que a arte tem nos trabalhos pedagógicos de Reggio Emilia e do *Project Zero*, projetos que na teoria, influenciam diretamente a prática implementada na escola em que desenvolvi este projeto. Porém, esta mesma escola, que em 2017 implementou a Educação Infantil com um projeto audacioso - mais ainda se pensarmos em um contexto brasileiro -, que se alinhava aos descritos acima, aos poucos se viu obrigada a desconstruir, pedra por pedra, os alicerces que sustentavam esse projeto inicial. Apenas quatro anos após sua inauguração, a escola já não conta mais com as disciplinas específicas de Artes (cênicas ou visuais) na Educação Infantil, como preconiza a pedagogia de Reggio Emilia, na qual a implementação do segmento foi tão claramente inspirada, entre outras mudanças como cortes nos tempos de aula, corte de orçamentos e demissões de professores deste departamento com a justificativa de redução dos custos por conta da pandemia.²

Em 2019, ano em que este projeto foi realizado, os cortes já vinham sendo feitos, a desvalorização dos professores de arte já vinha sendo percebida, no entanto, ainda restava suficiente espaço para desenvolver arte e propor projetos dentro da escola. *Drama*, mais do que a disciplina de *visual arts* (artes visuais) e *music* (música), era a menos vista e valorizada na escola. Talvez pelo teatro em Reggio Emilia não aparecer como uma disciplina separada à de artes visuais, ou talvez pelo fato desta matéria não compor o currículo do *IPC* seguido pela escola, ou ainda pela falta de conhecimento de coordenadores e diretores pedagógicos sobre a importância do teatro e das atividades simbólicas corporais no desenvolvimento da criança, o fato é que à Disciplina de *drama* não era dada muita importância. Às professoras de *visual arts* eram obrigatórias as montagens de exposições com os trabalhos dos alunos, aos professores de *music* sempre eram dadas muitas incumbências de saraus ou pequenas apresentações dos alunos cantando músicas nos eventos da escola.

Observei também que não se cobrava quase nada da professora de *drama*. É certo, entretanto, que se na concepção da escola, “apresentação” refere-se a algo que precisa estar pronto, que foi ensaiado para ser replicado para um público, a apresentação de teatro impunha maior dificuldade, se comparado às apresentações musicais de canto e as exposições de trabalhos já finalizados de artes visuais. A meu ver, esta concepção de como deve ser uma apresentação é onde gira toda a problemática, principalmente quando se trata de crianças com idades de três a cinco anos. Não fosse esta expectativa, *drama* poderia participar dos eventos

² A pandemia provocada pelo vírus da COVID 19 teve seu primeiro caso no Brasil, em fevereiro de 2020 e foi usada como justificativa para a demissão em massa de professores de artes na escola.

através de experiências dramatizadas, brincadeiras simbólicas mais soltas, fazendo uso de máscaras, peças de figurino, panos e adereços, com o puro e simples propósito de se divertir, sem que estivesse vinculado, necessariamente, a um objetivo de aprendizagem.

Esta percepção acerca das apresentações me levou a algumas reflexões sobre o espaço que ocupa a brincadeira infantil nas escolas. Winnicott (1975) diz que “é no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (*self*).” (WINNICOTT, 1975, p. 89) O autor sustenta que o brincar se situa e se desenrola em uma zona que não é nem dentro, nem fora do sujeito, nem no Eu, nem no Não-Eu, mas no entre ambos:

de modo que, ao mesmo tempo que não está contido neles, os preserva e harmoniza. Esse processo de percepção do Não-Eu, do mundo externo, é naturalmente ansiogênico e vai requerer o desenvolvimento de recursos para lidar com ele. Tal recurso é a capacidade de brincar, que se constitui a partir da criação de objetos transicionais e a experiência de fenômenos transicionais. (BELO; SCODELER, 2013, s/p)

No livro *O Brincar e Suas Teorias* (2017), organizado por Tizuko Kishimoto, Gilles Brougère defende que: “brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem” (KISHIMOTO, 2017, p. 20). Nem sempre foi desta forma. Anteriormente ao período Romântico a brincadeira se opunha ao trabalho, de forma que ao “brincar” foi dada uma conotação negativa, “caracterizada por sua futilidade e oposição ao que é sério.” (KISHIMOTO, 2017, p. 21). Esta percepção acerca do brincar sofre uma reformulação após as novas formas de pensar do Romantismo.

No mesmo livro supracitado, Tizuko Morchida Kishimoto aponta para uma questão que considero ser de suma importância: a relação entre a teoria e a passagem à prática, em uma investigação no âmbito educacional. A autora cita exemplo do alemão Friedrich Froebel, importante pedagogo deste período e reconhecido como *psicólogo da infância* por enaltecer a criança e por sua evidente valorização da liberdade e das expressões da natureza infantil. Tizuko afirma que, para Froebel, “no início, a educação deve ser somente protetora, guardadora, e não prescritiva, categórica e não interferidora”. (KISHIMOTO, 2017, p. 59)

Froebel foi responsável pela instituição de uma pedagogia que tinha a representação simbólica como eixo do trabalho educativo.

Nos relatos sobre a prática pedagógica, no entanto, foi percebida uma enorme desconexão entre suas teorias acerca da liberdade e da espontaneidade da brincadeira infantil e a prática realizada pelas educadoras dos seu jardins de infância, que, segundo Kishimoto “emolduram um quadro mais próximo da coerção de jardineiras comandando a conduta infantil a partir de orientações minuciosas, destinadas à aquisição de conteúdos escolares” (KISHIMOTO, 2017, p. 57).

A partir da relevância dessa questão, pretendo esclarecer o termo “experiência”, ao qual me refiro com frequência ao descrever o processo vivido na escola. Esta nomenclatura é utilizada de maneira a propositalmente evocar o conceito de experiência de Jorge Larrosa Bondía. Em “Notas Sobre a Experiência e o Saber da Experiência” o autor define a experiência utilizando uma série de argumentos que nos leva de volta a uma antiga forma, segundo o autor, de se relacionar com as coisas, pessoas, saberes e acontecimentos, nos fazendo pensar a educação “*a partir do par experiência/ sentido*”. (BONDÍA, 2002, p. 20) Isto significa que para pensar a chamada “aprendizagem significativa”, ou seja, aquela que tem significado e faz sentido para quem aprende, é necessária uma reavaliação do que se define como experiência no processo de aprendizagem. Bondía define a experiência como algo “que nos passa, nos acontece, o que nos toca” (BONDÍA, 2002, p. 21). Nesse sentido, o saber da experiência é um saber subjetivo e pessoal. Logo, “Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência” (BONDÍA, 2002, p. 27).

Para o autor, entre os fatores que contribuem para a destruição da experiência está o tempo. Nos dias atuais, tudo anda em alta velocidade e os estímulos são rapidamente substituídos por outros estímulos novos, que em pouco tempo já serão antigos e por sua vez substituídos por outros. Destaco trecho do artigo supracitado:

Ao sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece. Por isso, a velocidade e o que ela provoca, a falta de silêncio e de memória, são também inimigas mortais da experiência. (BONDÍA, 2002, p. 23)

E ainda:

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

Em suma, a concepção de experiência que procurei utilizar para basear meu trabalho com as crianças parte do pressuposto de que o sujeito da experiência não necessariamente precisa ser aquele que é ativo, que faz, que atua, que inventa, que cria. O projeto se desenvolveu baseado na premissa de que a experiência também é encontrada no sujeito passivo, desde que, segundo Bondía, no mesmo texto, essa passividade seja feita de paixão “como uma receptividade primeira, uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial.”(BONDÍA, 2002, p. 24)

Por fim, como falado anteriormente, o trabalho realizado em sala de aula não tinha nenhum intuito de ser apresentado como um trabalho ensaiado, de partituras limpas e organizadas. O objetivo era, tão somente, de proporcionar às crianças diferentes experiências no campo ludo-sensível, sem se ater “à lógica do experimento que produz acordo, consenso e homogeneidade entre os sujeitos. A lógica da experiência produz diferença, heterogeneidade e pluralidade” (BONDÍA, 2002, p. 28). Esta lógica já quebraria os muros da pasteurização aos quais as crianças estão submetidas nas instituições de ensino e por si só já causaria algum impacto nas dinâmicas das relações das famílias com o ambiente escolar.

CAPÍTULO 2: OS NORTEADORES DA PRÁTICA

Quando volto um pouco no tempo e penso na fase embrionária do processo que originou esta pesquisa, lembro-me sempre de um mesmo momento: o início do ano letivo como professora na escola em que trabalho. Estava terminando uma aula com uma das turmas do segmento infantil, quando uma aluna no alto de seus quatro anos de idade me perguntou: “Laura, gostei da aula, mas quando vamos começar a fazer teatro?” Pega de surpresa, respondi que o que ela tinha feito na aula naquele dia já era uma forma de fazer teatro. Pouco impressionada com aquele questionamento, logo em seguida perguntei o que era teatro para ela e a resposta não foi diferente do que eu já esperava: “colocar fantasia, subir no palco...” A resposta martelou na minha cabeça por muito tempo e trouxe à tona alguns questionamentos referentes ao propósito das atividades que eu vinha propondo em minhas aulas.

Uma das minhas primeiras referências quando comecei a dar aulas de teatro foi Viola Spolin e seus estudos sobre os jogos teatrais, tradução em português do que a autora nomeou de *theather games*. Em *Jogos Teatrais* (2013), Ingrid Koudela diz que: “para Spolin, é por meio do envolvimento criado pela relação de jogo, que o participante desenvolve liberdade pessoal dentro do limite de regras estabelecidas e cria técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo” (KOUDELA, 2013, p. 43). Em *Para desembaraçar os fios* (2005), Maria Lúcia Souza Barros Pupo afirma que Spolin nomeou desta maneira “o sistema de improvisações teatrais visando a uma atuação marcada pela espontaneidade e pelo caráter orgânico”. (PUPO, 2005, p. 2) Para Spolin, o processo de criação no teatro acontece através da participação em jogos, nos quais “identifica um instrumento de caráter humanista para a educação social do jovem”. (PUPO, 2005, p. 3). Transcrevo um pequeno trecho de Maria Lúcia Souza Barros Pupo sobre os jogos teatrais de Viola Spolin:

A realidade da cena é a matéria com a qual se trabalha; o ato de experimentar a arte do teatro nesses moldes (dos jogos teatrais) é encarado como formador. Ao entrar em relação com o parceiro de jogo, propondo ações e respondendo simultaneamente às ações do outro, o participante cresce, amplia sua percepção do outro e do ambiente, aprende como se dá a significação no teatro. (PUPO, 2005, p. 3)

Desde que comecei a dar aulas de teatro utilizo os jogos em sala de aula como ferramentas de integração e sensibilização dos corpos, propondo exercícios de diferentes tipos, a fim de explorar propostas pedagógicas diferentes. Fazem parte dos planejamentos das minhas aulas, tanto os jogos originários das tradicionais brincadeiras infantis bem conhecidas por todos - ou os jogos de regra - como estátua, batatinha frita 1-2-3, telefone sem fio, morto/vivo, quanto os jogos teatrais na concepção de Spolin, como mencionado acima. Há também a presença de um terceiro tipo de jogo, o simbólico, que chamaremos aqui de jogo dramático. O jogo dramático, tradução literal da concepção inglesa de *Dramatic Play*, diz respeito à brincadeira espontânea infantil de faz-de-conta, que se caracteriza pela experiência do agir *como se*. Ora, então qual seria a diferença da chamada “brincadeira livre” e das aulas de teatro? A aluna teria razão ao questionar quando começaríamos a trabalhar de verdade? A realmente fazer teatro? Encontrei no autor, professor e pesquisador inglês Peter Slade respostas para muitos dos meus questionamentos. Em sua publicação *O Jogo Dramático Infantil* (1958), o autor propõe que haja uma passagem gradual do jogo simbólico infantil espontâneo - faz-de-conta - para o que os adultos chamam de teatro, que é, segundo ele, “uma ocasião de entretenimento ordenada e uma experiência emocional compartilhada; (onde) há atores e públicos, diferenciados” (SLADE, 1958, p. 18). Segundo o autor, a criança pequena não se beneficia, do ponto de vista pedagógico, da artificialidade e do exibicionismo que a organização do teatro adulto pressupõe. A própria separação entre os jogadores e espectadores do teatro convencional, a seu ver, alimenta a vaidade, prejudicando a espontaneidade e, desta forma, impede que a criança seja atravessada pela experiência artística, inviabilizando a fruição do jogo. Em trecho encontrado no livro *Imaginação e Criatividade na Infância* (2012), Vygotsky afirma que:

As atividades teatrais que tentam reproduzir as formas do teatro adulto são pouco conformes e recomendáveis para a criança. Partir do texto literário, memorizar palavras de outras pessoas, que nem sempre coincidem com o entendimento da criança e com os seus sentimentos, constrange a criatividade infantil e torna a criança num mero transmissor do texto e das palavras de uma outra pessoa. (...) É necessário não esquecer que a lei básica da criatividade infantil é demonstrar que o seu valor se baseia não nos seus resultados, não no produto da criação, mas no próprio processo. O que é importante não é o que as crianças criaram, mas o que elas criam e fazem exercitando a imaginação criativa e a sua implementação. Numa verdadeira produção infantil, tudo, desde o pano de cena ao desenrolar do drama, deve ser feito pelas mãos e pela imaginação das próprias crianças. Apenas deste modo a representação dramática adquire o seu pleno significado e poder para a criança. (VYGOTSKY, 2012, p. 118)

Para garantir a autenticidade das explorações e das experiências vividas em sala de aula, Slade propõe que, com crianças bem pequenas, os jogos sejam feitos de forma coletiva e simultânea e que o foco esteja nos “benefícios da dramatização, ou seja, do agir *como se*, sem compromisso estrito com a depuração da comunicação, sem que os participantes se atenham a descoberta da linguagem propriamente dita do teatro” (PUPO, 2005, p. 06). Retorno então à lembrança daquele questionamento da criança acerca de quando começaríamos a fazer teatro, com a segurança de ter respondido corretamente a sua pergunta, mas também com a certeza de não ter deixado clara para ela, esta questão.

Muitos dos meus alunos com idade similar foram, no ano anterior, alunos de escolas nas quais o ensino de teatro e, mais precisamente, as aulas desta disciplina, se baseiam em ensaios a partir de roteiros pré-estabelecidos pela coordenação das instituições, com personagens e marcações de palco pré-definidas para todas as crianças. Estas, por sua vez, são submetidas a uma espécie de *casting*, onde os mais desinibidos garantem personagens com mais destaque nas apresentações de fim de ano. Esta situação não se diferenciava em nada do curso de teatro onde eu lecionava previamente à escola, mencionado em capítulos anteriores. Este *modus operandi* ainda vigente na maioria das escolas joga luz em um problema comum do teatro em geral e, portanto, do teatro na escola, que é a busca permanente por *talentos natos*, e a conseqüente exaltação do exibicionismo, da vaidade e do ego. O furor em relação às características fúteis e individualizadas dos alunos, ofusca a ideia de coletivo, de que teatro não se faz sozinho, e tornam menores os princípios de colaboração, observação e escuta, essas sim, fundamentais para a pedagogia e indispensáveis do ponto de vista da experiência artística. Me recordo aqui de um momento marcante do ano de 2019, quando, na reunião de pais – na referida escola a reunião é chamada de PTC³ e funciona segundo o modelo norte-americano – atendi um casal, pai e mãe de um aluno do Infantil 5. A mãe, logo que sentou na cadeira à minha frente, com um semblante de sorriso no rosto, me fez a pergunta: “como você conseguiu?!” Eu questionei, surpresa: “consegui o que?” Foi então que ela me revelou a sua perplexidade ao observar seu filho não só frequentando as aulas de teatro como participando das atividades corporais e lúdicas que eram propostas nas aulas. Me relatou que em sua antiga escola, na qual estudava no ano anterior, o filho nem sequer entrava na sala em que eram

³ O PTC, *parent-teacher conference*, acontece duas vezes por ano, e consiste em três dias consecutivos de reuniões individuais de aproximadamente vinte minutos com as famílias de cada um dos alunos. Nestas reuniões, professor e responsáveis discutem o desenvolvimento da criança em questão, apontando os interesses, aptidões, dificuldades e demais questões percebidas no decorrer do ano. Como professora especialista, responsável pelas aulas de teatro de doze turmas, precisava estar disponível para atender, em média, 240 famílias ao longo dos três dias.

dadas as aulas de teatro. Me confidenciou, inclusive, que a criança passou a fingir doença todas as sextas-feiras quando acordava de manhã. Não à toa. Sexta-feira era o dia da aula de teatro na tal escola de educação infantil onde ela estudava.

É desconcertante constatar o tamanho do estrago que “pedagogias” como estas, desta escola mencionada acima, podem fazer às crianças. Por essa razão, procurei, nas referências mais libertadoras, nos jogos e na ludicidade, buscar não só o antídoto para o mal que já fora causado em alguns, como também uma espécie de vacina para os que, felizmente, ainda não haviam passado por esse processo brutal de constrangimento que é ser forçado a se expor sem que se sinta seguro para tal. Os jogos, tanto os tradicionais, quanto os simbólicos, são meios prazerosos de envolver as crianças na fantasia e na magia que o teatro requer. Além disso, exigem das crianças um estado de atenção e de concentração que acabam por ativar canais sensíveis, muitas vezes nunca acessados anteriormente por elas. A possibilidade de transgredir os limites dos sentidos através do poder da imaginação proporciona às crianças uma excitação tal qual estivessem vendo, ouvindo e tocando em algo pela primeira vez.

Certa vez, ainda em 2018, em uma aula com o Infantil 5, fiz um exercício de imaginação guiada que consistia em uma aventura pela floresta. Não havia nenhum objeto dentro da sala, e as luzes foram colocadas na sua potência mínima, reduzindo as possibilidades da visão. Cada criança possuía um binóculo e uma bússola feitos de papel e entravam comigo na sala quase totalmente escura. A partir deste momento, começava nossa exploração pela floresta com obstáculos a serem ultrapassados no caminho: poças de lama gigantescas, árvores altas nas quais teríamos que subir para pegar as maçãs do nosso lanche, tempestade com chuva forte, e muitos mais desafios imaginários. Eu lançava os obstáculos a serem resolvidos e as crianças, através de ideias e demonstrações físicas, tinham que encontrar soluções para chegarmos a salvo ao fim da jornada. No meio deste exercício, nos deparamos com um rio imaginário muito largo e extenso e eu logo lancei o desafio: “Oh não, um rio no meio do caminho! Não sabemos nadar! E agora, como iremos atravessá-lo em segurança?” Para minha surpresa, um aluno que me preocupava por sempre parecer muito apático e desinteressado, foi o primeiro a começar a gesticular de forma efusiva e logo gritou com entusiasmo: “Olha ali! Tem muitos galhos de árvore! Vamos construir uma canoa e atravessar!” E então todos acataram imediatamente a ideia e se puseram a recolher os galhos imaginários e construir, juntos, uma canoa. Este aluno VIU os galhos, e não somente fingiu ter os visto. Quando ele conseguiu acreditar no jogo a ponto de fazer ampliarem os seus

próprios sentidos, comunicou o que imaginou de maneira tão crível que os outros alunos imediatamente embarcaram na ideia que ele havia criado.

O jogo simbólico, muito provavelmente, aqui se deu inicialmente através do jogo projetado ou, segundo Slade, do *drama projetado*, abrindo os canais de percepção da criança (sem precisar desempenhar nenhum esforço físico, a criança visualiza, sente e ouve a atmosfera e os elementos da floresta, narrados pelo professor-guia). O aluno se manteve quieto, parado, tanto que eu, como professora, não me sensibilizei neste momento com a etapa que o mesmo vivia no seu processo criativo. Em um segundo momento, o jogo pessoal toma as rédeas da situação, e a criança atua fisicamente sobre uma decisão tomada no jogo. Para Slade, o *drama pessoal* se dá quando a criança toma sobre si a responsabilidade de representar um papel. Na situação descrita, ele se deu quando o aluno, ao propor a ideia da canoa, se mobilizou, junto aos outros, não só para construí-la, como para operá-la e, desta forma, atravessar o rio. Portanto, tais situações propostas promoveram esse envolvimento com o jogo. Os jogos simbólicos também podem ser vivenciados através de atividades como está descrita acima.

Tais ações pedagógicas formaram a base dos meus planejamentos como professora de teatro dos três anos da Educação Infantil, segmento recém-inaugurado. Para a escola, foi um ano de construção e crescimento, e para mim, um ano de experimentações, desenvolvimento profissional e organização de um roteiro que serviria de base para a criação do currículo da escola no futuro. Neste primeiro ano, não houve solicitações da coordenação para montagens ou apresentações. No entanto, em outubro, tivemos as aulas abertas (*open classes*) das três disciplinas do Departamento de Artes, o *MAD*, composto pelas disciplinas *Music*, *Arts* e *Drama*. Cada disciplina ficou encarregada de ministrar as aulas abertas para um ano diferente, e o Teatro (*Drama*) ficou com o Infantil 5, o último da Educação Infantil. As aulas abertas daquele ano seguiram exatamente como o nome diz, foram aulas dentro do cronograma normal, e tivemos pais e responsáveis presentes como espectadores de uma aula típica.

Ao final do ano letivo de 2018 e de todas as experiências vividas com meus alunos, pesou sobre mim a sensação de que o trabalho feito no decorrer daquele ano inteiro não tinha tido o fechamento que merecia. Me incomodou a sensação de que aquilo tudo que havia sido trabalhado poderia ter sido costurado de alguma forma que mostrasse o caminho que percorremos e quantas coisas havíamos aprendido. Não me incomodou a liberdade ao trabalhar os assuntos e nem a espontaneidade característica de algumas aulas e sim, a falta de

uma espécie de “mapa do caminho percorrido” durante aquele período. Este incômodo e a certeza de que no ano seguinte eu precisaria montar algum trabalho com meus alunos para ser apresentado no fim do ano letivo foram os gatilhos que eu precisava para enveredar em uma pesquisa na busca de processos de construção cênica mais sensíveis às necessidades específicas de crianças daquela idade do que os processos engessados de ensaio adotados desde sempre pelas escolas tradicionais brasileiras. Movida pelas minhas inquietações e motivada pelas referências teóricas apresentadas neste capítulo, tracei meus objetivos em torno de uma pesquisa que favorece a experiência do sensível através do jogo, da ludicidade e da brincadeira, para somente então, entender, junto com os participantes daquele jogo, como se daria a passagem da brincadeira guiada para um trabalho cênico de maneira orgânica e proveitosa para todos.

CAPÍTULO 3: BRINCADEIRA DE CRIANÇA

3.1. Relato de experiência

O processo da experiência aqui relatada partiu de um recorte do tema do projeto de português desenvolvido na escola, sobre o qual as crianças estavam mergulhadas naquele ano. Na primeira semana de aula do segundo semestre do ano letivo de 2019, o corpo docente junto à coordenação de segmento e a direção, definiu que este tema permearia todas as matérias no decorrer daqueles quatro meses e foi chamado de “*Fly Me to the Moon*”: seria um semestre inteiramente dedicado aos mistérios do espaço, da lua e dos astros.

A constatação de que as crianças já se encontravam completamente envolvidas pelo tema, foi crucial para que eu pudesse iniciar o processo que descrevo neste relato, definindo, a princípio, os pontos de partida. Digo “a princípio” porque agora, depois de vivido o processo, a palavra “definir” me soa ingênua, diante de uma proposta que pretende alcançar a liberdade de um processo vivo e em eterna transformação, assim como são os seres que fazem parte dele. Baseada nas experiências do ano anterior, imaginei que neste ano teríamos novamente as *open classes*⁴ em outubro, espaço onde as crianças teriam oportunidade de mostrar seus trabalhos e seu desenvolvimento.

Eu definitivamente não estava satisfeita com o que havia sido feito em relação às *open classes* no ano anterior, (2018), ano em que este evento se resumiu a um dia em que os pais foram convidados para dentro de sala para assistirem passivamente a uma aula regular dentro do cronograma. Agora com mais bagagem para me aventurar em um processo que eu não fazia ideia de como se desenrolaria, comecei o trabalho. Como ponto de partida, selecionei um livro que tinha tudo a ver com o Projeto de Português: *O Pequeno Príncipe* (2009), de Antoine Saint-Exupéry, e planejei para o primeiro dia de aula, a leitura da história. Para isso, pensei em organizar um espaço envolvente, com luzes baixas, almofadas no chão, uma imagem do espaço na grande tela de projeção atrás de mim como um processo de sensibilização para que o projeto se iniciasse de forma mais orgânica.

⁴ As *open classes* são aulas abertas à participação das famílias dos alunos. As datas são previamente acordadas entre coordenação e professores especialistas (teatro, música, artes visuais e educação física) e tem duração de um tempo normal de aula. As *open classes* geralmente são feitas nas próprias salas onde os alunos estudam e seguem o mesmo formato de uma aula normal.

No dia da aula, as crianças chegaram e ficaram animadas ao se depararem com o clima diferente que podiam perceber ali. Guiadas pela professora assistente, uma por uma, elas entraram na sala de aula silenciosamente, procurando uma almofada e se sentando em roda comigo para ouvir a história. Apresentei o livro, mostrei a capa, perguntei se alguém conhecia aquela história - apenas uma ou duas crianças conheciam, mas não lembravam -, falei um pouco sobre o que se tratava e comecei, então, a fazer a leitura do livro, em inglês, por exigência da escola bilíngue⁵. Em menos de cinco minutos não havia uma só criança com atenção no que estava sendo dito. Percebendo o efeito que havia sido gerado, contrário ao imaginado, fechei o livro ainda no começo e propus outra atividade enquanto tentava entender como eu contaria aquela história, em inglês, de forma que prendesse a atenção das crianças. Decerto, a obrigatoriedade do inglês nesta situação, e em muitas outras no decorrer do processo, dificultou a compreensão e o engajamento dos alunos. Nessa situação, como professora de teatro, eu usaria sem moderação o corpo e a gestualidade para facilitar o entendimento e despertar interesse nas crianças, mas naquela situação de leitura me senti presa, sem ação. Ao acabar a aula, me pus a pensar e planejar os próximos passos. Decidi então pular a leitura tradicional da história. Afinal, aquilo era uma aula de teatro. Porque eu estava *lendo* a história ao invés de *contá-la*? E mesmo que a história contada não fosse exatamente a história que estava nas páginas, que importância teria aquilo para nós?

Com esta indagação em mente, decidi que na próxima aula eu contaria a história para as crianças sem o livro em minhas mãos, sem a ajuda de texto algum e se nos distanciássemos um pouco da história original, que assim fosse. Naquele mesmo dia, em conversa com meus pares, meu estagiário Thales Sauvo, depois de muito escutar sobre as minhas aspirações e desejos em relação àquele trabalho, comentou que meu discurso sobre os métodos parecia bastante similar ao um trabalho que ele havia estudado brevemente da autora e professora Beatriz Ângela Vieira Cabral, em seu livro *O Drama Como Método de Ensino* (2006). Mal eu sabia, naquele momento, que esta indicação seria uma das mais valiosas de todo meu percurso. Embora os relatos de experiência da autora não fossem diretamente relacionados à faixa etária dos alunos com os quais eu trabalhava, foi possível extrair inicialmente alguns conceitos que me ajudariam a esboçar a minha prática. Digo que meu encontro com Beatriz Cabral se deu com uma espécie de conversa por que meu debruçar sobre os escritos da mesma

⁵ O livro utilizado para esta leitura foi a versão estadunidense *The Little Prince*, publicado pela editora Harvest Books, 2000.

caminhou paralelamente e simultaneamente ao meu dia-a-dia com as crianças, de forma que, em determinados momentos do meu relato, os conceitos registrados por Beatriz Cabral em seu livro foram pontos de partida para minhas ações e propostas, e em outras ocasiões, serviram como confirmações de ações e propostas que eu já havia feito intuitivamente.

Foi neste segundo contexto que me deparei com o conceito de *pré-texto*⁶, termo cunhado por Cecily O’Neil e utilizado por Beatriz Ângela Vieira Cabral no livro *O Drama Como Método de Ensino* para definir um roteiro, história ou texto que é capaz de “fornecer o ponto de partida para iniciar o processo dramático” (CABRAL, 2006, p. 15). Transcrevo o trecho a seguir, retirados do referido estudo, sobre o conceito de pré-texto:

Segundo os professores, estão a dificuldade de encontrar o texto adequado às situações que se quer explorar, a necessidade de responder ao interesse imediato do grupo, o número de alunos envolvidos, etc. Quando um texto é utilizado, este passa por adaptações, e em muitos casos sua função é apenas a de um estímulo inicial para a criação coletiva do grupo. (CABRAL, 2006, p. 17)

Nesta concepção, o conceito de *pré-texto* de O’Neil, parafraseado por Beatriz Ângela Vieira Cabral se alinhava perfeitamente com as minhas expectativas em relação ao texto que escolhi para trabalhar com as crianças. A narrativa contida na história do livro *O Pequeno Príncipe* teria um papel fundamental no processo: o de *forma-suporte*, auxiliando na definição da natureza e dos limites do contexto dramático. Ainda segundo O’Neil:

A eficácia de um pré-texto em drama, enquanto processo de investigação em cena, pode ser identificado pelo acesso a intenções e papéis que ele fornece. (...) Como forma-suporte, as introduções ativam e dinamizam um contexto facilitando o processo do drama – criam expectativas, estabelecem padrões de comportamento (dos personagens), sugerem papéis e tarefas aos participantes. O importante é que elas despertam a atenção do grupo e desafiam a sua participação, além de abrirem um leque de perspectivas para o condutor do processo. (CABRAL, 2006, p. 15)

⁶ Cecily O’Neil introduziu essa expressão, na área do drama, para diferenciar o estímulo capaz de promover um crescimento orgânico do processo, daquele mecânico, onde o foco da ação nem sempre é coerente com a narrativa em curso. Para O’Neil, o pré-texto opera em diferentes momentos como uma espécie de *forma-suporte* para os demais significados a serem explorados.

Para trabalhar cenicamente a história de forma que ela fosse guiada pela concepção de *pré-texto*, ou seja, que a encenação não ficasse submetida ao texto em si mas que se utilizasse desse texto como disparador do processo resolvi chamar o texto não de pré-texto, tal qual a nomenclatura dada por O’Neil, mas de pretexto, o que significaria que aqueles escritos serviriam de pretexto para a ação. Dividi o *pretexto* em “atos” para trabalhar cada um destes atos em uma aula diferente utilizando o que Cabral nomeia *introduções*. A ideia então, seria a de propor jogos e brincadeiras que pudessem ilustrar as principais ações e situações da história original, e descobrir, nesse processo, de que maneira conduzir os próximos passos, ainda alinhados ao pré-texto, mas com consideração às *ocorrências*⁷ que poderiam emergir das possibilidades artísticas. Considero possível afirmar que esta abordagem, que parte de um pré-texto, ou seja, de uma história definida com começo, meio e fim, mas que, no entanto, não impede a possibilidade do surgimento das ocorrências e por consequência de eventuais adaptações do texto original, e se utiliza de passagens essenciais do texto para trabalhar cenas de uma forma mais experimental, se aproxima também do conceito dos *episódios*, termo utilizado pela mesma autora para designar o método de trabalho no processo do drama, onde a construção cênica não está circunscrita a nenhum texto dramático ou *script*. Destaco outra passagem do livro supracitado:

É nesse contexto que a palavra *drama* veio a substituir a palavra teatro, quando nos referimos a processos de construção da narrativa dramática em grupo. *Drama* implica, assim, a autoria tanto do texto dramático (escrito ou narrado) quanto do texto teatral (encenado), e se caracteriza pela incorporação de situações e temas emergentes, na medida em que cada episódio vai definir ou delinear o próximo. (CABRAL, 2006, p. 17)

Os *episódios* aos quais se refere, são o resultado da divisão do texto em segmentos a serem trabalhados de forma independente:

⁷ O termo *ocorrências* é amplamente utilizado pelo artista plástico e arte-educador Hélio Rodrigues em seu curso de Formação de Arte-Educadores para justificar os encaminhamentos dados às suas aulas com crianças e adultos. Hélio acredita na importância do olhar atento do professor a tudo que possa emergir no momento do fazer artístico para que seja capaz de identificar as ocorrências e planejar os caminhos a serem percorridos adiante. As ocorrências podem ser desde uma simples fala ou atitude de afeto ou desafeto, até a insatisfação constante de um aluno específico em relação a seu próprio trabalho, ou a utilização massiva de uma única cor. As possibilidades de ocorrência são infinitas.

A estrutura narrativa dividida em episódios ou segmentos não implica linearidade, podendo incluir uma variedade de formas, estilos e personagens para engajar o grupo com os eventos que surgirem a partir da situação explorada. O sequenciamento ou composição dos episódios para a eventual realização de um texto final ou sua apresentação vai depender da decisão ou negociação dos participantes. (CABRAL, 2006, p. 18)

Ainda no mesmo livro, a autora define o conceito de *professor-personagem* – ou *Teacher in Role* que utiliza ao trabalhar o drama. Neste método, o professor participa da cena como personagem que atua sobre a situação que está sendo encenada. “(...) O professor assume papéis e/ou personagens com o objetivo de interagir com os alunos em contextos diversos, utilizando diferentes códigos linguísticos para desafiar posturas, ações e atitudes” (CABRAL, 2006, p. 19).

Ao assumir um personagem, o professor obtém a atenção da turma mediante o impacto visual causado (figurino e cenário podem apoiar os personagens assumidos pelo professor), e amplia suas possibilidades de introduzir desafios e/ou informações necessárias ao processo coletivo. (CABRAL, 2006, p. 20)

Não é possível afirmar que em meu processo com as crianças na escola, trabalhei com o método de trabalho descrito na pesquisa do *Drama Como Método de Ensino*, esta tampouco, era a intenção, visto que o método de Beatriz Cabral ia sendo descoberto e desbravado à medida que as aulas aconteciam. Desde o início eu já tinha em mente que o processo com crianças tão pequenas teria que ser adaptado a partir de todas as pesquisas e leituras que eu havia feito até então, pois todas eram referenciadas em processos com crianças em fases diferentes de desenvolvimento ou de contextos muito distintos. A divisão do texto em *episódios*, por exemplo, se refere a um processo em que as cenas são construídas uma após a outra, com base principalmente nas ocorrências trazidas pelas crianças sempre no processo vivido no *episódio* anterior.

No contexto que eu me encontrava, percebi que seria impraticável viver um processo de tamanha liberdade criativa como o dos *episódios*. Diferente das crianças que vivenciaram as experiências nos estudos de Peter Slade (1958) e Beatriz Ângela Vieira Cabral (2006), que tinham aproximadamente sete anos de idade, as crianças das minhas turmas tinham apenas

cinco. Levando em consideração ainda, que cada turma contava com uma média de vinte crianças, tendo a maior turma vinte e seis alunos, e que as aulas de *Drama* tinham apenas quarenta minutos e tinham que ser ministradas em inglês, ficou claro para mim que precisaria do pré-texto para ajudar a guiar os alunos no processo. Isso também os colocaria como protagonistas da ação, da criação e da experiência, pois estariam conscientes do processo e não apenas ocupando um lugar passivo de aluno que segue os comandos aleatórios da professora, mesmo que esses comandos não produzam nenhum significado para ele. No entanto, dentro das condições que eu dispunha, ainda assim, decidi que esta seria a forma que eu usaria para, junto às crianças, contar aquela história, tomando o cuidado com o cerceamento das suas liberdades criativas, e com o objetivo de proporcionar aos estudantes uma verdadeira fruição da experiência através das ideias por trás dos conceitos de pré-texto, episódios e professor-personagem.

Separei então o primeiro ato a ser contado que nomeei de “*The Broken Engine*”, ou em português, “O Motor Quebrado”. Sobre o professor-personagem, segundo Beatriz Ângela Vieira Cabral, “ao assumir um personagem é importante que o professor deixe claro quando está entrando ou saindo do papel” (CABRAL, 2006, p. 22), e sugere que, ao menos para os primeiros encontros, o professor negocie com os alunos que algum acessório ou peça de figurino seja usada para marcar o papel. Com urgência consegui emprestado um aviõzinho de madeira que remetia a um modelo antigo e juntei alguns adereços simples que eu poderia utilizar para diferenciar a professora Laura da *professora-personagem*, que neste caso, seria o Aviador: um cachecol de lã cor de abóbora e um par de óculos escuros estilo aviador.

FIGURA 01: Recurso Pedagógico - avião de madeira



FONTE: Arquivo Pessoal

FIGURA 02: Recursos Pedagógicos - cachecol e óculos



FONTE: Arquivo Pessoal

3.2. *The broken engine* (O motor quebrado)

Na aula da semana seguinte, contei a primeira parte da história do Pequeno Príncipe para as crianças e para minha surpresa, elas passaram os primeiros vinte minutos de aula completamente atentas e intrigadas pela contação que fiz, alternando entre a contação do Aviator – no papel de *professora-personagem* e os comentários da professora Laura. Depois de contar toda a história do pouso de emergência do avião no deserto, mostrei às crianças fotos dos aviões e aviadores de antigamente, justificando a escolha do modelo do avião e das peças de figurino que utilizei para contar a história.

FIGURA 03: Em aula - *The Broken Engine*

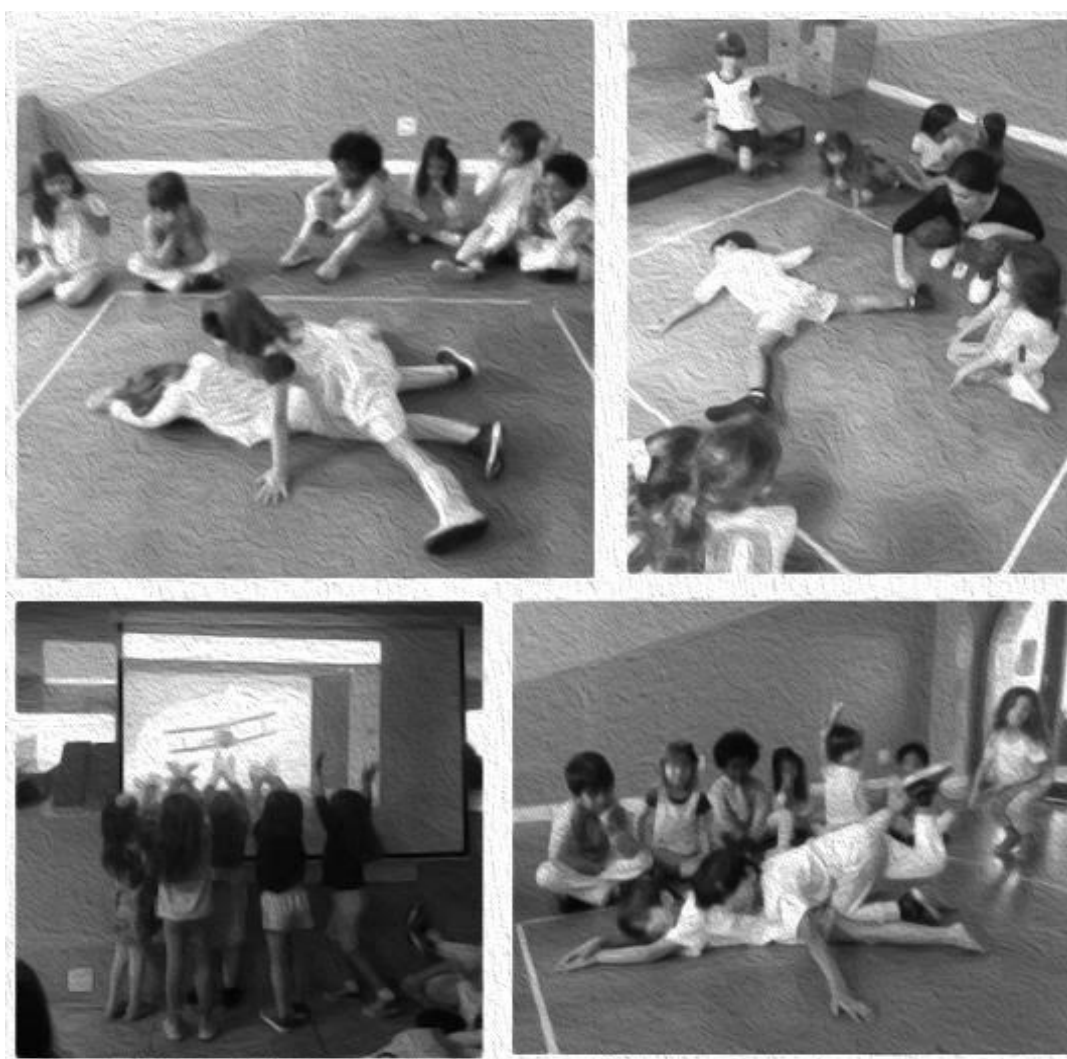


FONTE: Arquivo Pessoal

A maioria das crianças nunca tinha visto aviões como aqueles e muitas ficaram espantadas. Apenas uma das crianças do grupo rapidamente levantou os braços efusivamente dizendo para toda a classe: “Sim!! Eu conheço esse avião!! É o avião do Santos Dumont!!!” A semelhança era inegável.

Fiz um quadrado de fita crepe no chão da sala e falei para os alunos que ali dentro poderíamos ser o que quiséssemos, que aquele era um espaço livre para criar e usar a criatividade. Perguntei então quem gostaria de entrar no quadrado e tentar formar, em dupla com um amigo, um avião, utilizando apenas os dois corpos para formar as asas, a hélice e a cauda do avião. As crianças se revezaram em duplas dentro do quadrado e adoraram não só fazer a atividade como observar as criações dos colegas.

FIGURA 04: Montando o avião em duplas



FONTE: Arquivo Pessoal

Ao final da aula da turma, um aluno muito engajado, que chamarei de S., deu uma sugestão para finalizarmos a aula: “Laura, que tal fazermos um avião bem grandão com toda a

turma?” O que aconteceu aqui, com a contribuição inestimável do aluno, foi o surgimento de uma *ocorrência*, conceito cunhado pelo artista Hélio Rodrigues, mencionado anteriormente. As crianças trazem *ocorrências* todo o tempo, em todo lugar e de variadas formas. Em sala de aula, elas podem aparecer através de formas mais óbvias como o riso, a participação e o envolvimento com sugestões, como foi o caso aqui, com excitação, e também de formas menos óbvias que ficam mascaradas por interpretações subjetivas e muitas vezes simplistas e incorretas como semblantes de desinteresse, corpos não-disponíveis e indisciplina ou “mau comportamento”. Neste caso, a ocorrência se deu quando o aluno sentiu a necessidade de estar com seu grupo, de criar coletivamente algo que representasse sua turma, que é basicamente o que identifica o núcleo de uma criança dentro de uma escola. Minha reação imediata foi a de aceitar o desafio. “Montamos” um avião que fez três voos sobre a sala de teatro e foi embora voando pelos corredores da escola de volta para a sala de aula da turma.

FIGURA 05: Um grande avião com a turma inteira



FONTE: Arquivo Pessoal

3.3. *Draw me a sheep!* (Desenhe-me um carneiro!)

Na aula da semana seguinte, era o momento de partirmos para a próxima parte da história, ou o próximo ato: “Desenhe-me um Carneiro!” ou *Draw Me a Sheep!*, quando o aviador acorda no meio do deserto na manhã seguinte ao pouso de emergência, e se põe a consertar seu avião, quando conhece o Pequeno Príncipe e este, lhe pede o desenho de um carneiro. Vestida com o cachecol e os óculos, assumi novamente o personagem do aviador, fortalecendo o código criado na última aula entre e os alunos e eu: quando vestida com cachecol e óculos, eu seria o personagem daquela história, que no caso, era também narrador: o Aviador. Quando sem os acessórios, eu voltaria a “ser” a Laura, professora de teatro. Recapitulei o ato anterior, que foi contado e encenado na última aula. Como personagem, o Aviador, perguntei, claro, em inglês, se algum dos aviões criados na última aula poderia me dar uma ajuda para contar a minha história. As crianças, entusiasmadas pelas memórias do exercício proposto na semana anterior (onde tinham assumido a figura de um avião moldando seus próprios corpos para isso) se ofereceram para atuar junto comigo. Escolhi uma criança, L. que entrou comigo no meio da roda. *“Hello, L.! Nice to meet you! I’m the Aviator, and I believe we met each other last week, right? L., I have a question for you: If you were to be an airplane, how would you be? Can you show me without using words?”*⁸ A criança imediatamente se posicionou de forma que seus braços se assemelhassem às formas tradicionais das asas de um avião e seus pés, à cauda dos aviões clássicos. Permiti que ela se ajeitasse e encontrasse a posição que considerasse ideal para representar a forma que ela considerava ser a de um avião. E então lancei o desafio: “Mas se você é um avião, você pode voar! Então voa!” L. ficou de pé, ainda com os braços na mesma posição representando asas, e quando estava finalizando um voo, muito emocionada e em alta velocidade pela sala, lancei mais um desafio ainda interpretando o Aviador: *“Oh no!!! The airplane appears to be broken...Oh! Oh! What are we going to do now? Oh no! We will have to make an emergency landing! All set!!! 3...2...1...”*⁹ Fiz um barulho de explosão e L. se jogou no chão representando o fatídico momento na história em que o pouso desengonçado acontece no meio do deserto. E então, lancei novamente a questão: “L., agora que você caiu, me mostre uma coisa: se você fosse um avião todo quebrado, como você seria?” Então, o corpo cansado

⁸ “Olá, L.! Muito prazer! Eu sou o Aviador, acho que já nos conhecemos da semana passada, não é? L., tenho uma pergunta para você: se você fosse um avião, como você seria? Você pode me mostrar sem usar palavras?” (Todas as traduções para o português das passagens do livro *O Pequeno Príncipe* são traduções livres da autora).

⁹ “Oh não! O avião parece estar dando defeito...Oh! Oh! E agora? Oh não! Eu terei que fazer um pouso de emergência! Preparar!!! 3...2...1...”

e extasiado de L., assumiu uma forma genuína e orgânica, que representava o real sentimento de “estar quebrado”.

FIGURA 06: O avião quebrado



FONTE: Arquivo Pessoal

Continuei contando a história de onde paramos na semana passada. Encenei o momento que o aviador acorda, se depara com seu avião destruído, representado pelo minha aluna L., e precisa consertá-lo. Comecei a gentilmente manipular partes do corpo de L., braços, pernas, cabeça, tronco, e articulações na tentativa de promover o conserto daquela “máquina” quebrada. Mas à medida que eu manipulava um braço, L., sem o meu comando, “quebrava” alguma outra parte do seu corpo, transformando aquela cena em uma espécie de brincadeira *clownesca*, o que não era, de forma alguma, o que eu havia imaginado ao planejar a atividade. Me deixei levar pela fruição do jogo que estava sendo criado ali e convidei os alunos que até então estavam interagindo como plateia a formarem pares e performar a cena, designando

quem seria o aviador e quem seria o avião quebrado da dupla. As crianças gargalharam e se divertiram muito experimentando as diferentes posições. Não para chegar a um máximo de similaridade ao objeto real, que é o objetivo na maioria das atividades pedagógicas, mas pelo prazer de se surpreender e se encantar com as novas formas encontradas. As crianças não possuíam uma ideia pré-concebida da forma exata de um avião quebrado. Um ou outro poderia ter ideia da imagem de destroços, ou provavelmente já viram fotos de objetos quebrados, esfaçalhados, ou de engrenagens. Vale ressaltar que, as imagens do avião quebrado foram construídas a partir de diferentes elementos vividos pelas diferentes crianças – experiências como a de um objeto qualquer quebrado, ou a visão de uma asa de algum animal quebrada, ou a visão mesmo de algum destroço de avião ou maquinaria, mas não há uma imagem, no senso comum, tida como “correta” de um avião quebrado. Desconstruirmos - literalmente - o avião e a ideia do avião, e essa liberdade criativa proporcionou a criação de formas e experimentações muito mais interessantes do que a imitação e a tentativa de reproduzir fielmente um objeto já conhecido, resultando em uma experiência bastante instigante de dramatização.

Como bem explica Vygotsky:

Aqui, a imagem, criada a partir de elementos da realidade, concretiza-se e encarna de novo a realidade, apesar da sua forma condicional; o anseio para a ação e a concretização da realização, que está presente no próprio processo da imaginação, encontram aqui a sua plena realização. A criança, que pela primeira vez vê um comboio, dramatiza a sua representação: martela e joga imitando ser a própria locomotiva, apita, tentando repetir o que viu. E esta dramatização das impressões sobre o comboio dá à criança um enorme prazer. (VYGOTSKY, 2012, p. 116)

Na fruição desta brincadeira, me lembrei do jogo “Máquina Rítmica” que Augusto Boal propõe em seu livro *Jogos para atores e não-atores* (2015)¹⁰. Seguindo na linha que eu havia

¹⁰ Um ator vai ao centro e imagina ser uma peça da engrenagem de uma máquina complexa. Faz um movimento rítmico com seu corpo e, ao mesmo tempo, o som que esta peça da máquina deve produzir. Os outros atores prestam atenção. Um segundo, com seu próprio corpo, acrescenta uma segunda peça à engrenagem dessa máquina, com outro som e outro movimento que sejam complementares e não-idênticos aquele feito pelo primeiro ator. Um terceiro ator faz o mesmo e depois um quarto, até que todo o grupo esteja integrado em uma mesma máquina, múltipla, complexa e harmônica. Quando todos estiverem integrados à máquina, o diretor diz ao primeiro ator para acelerar o ritmo – todos devem tentar seguir esta mudança no andamento. Quando a máquina estiver próxima à explosão, o diretor determina que o primeiro ator diminua o ritmo até que todos terminem juntos o exercício.

me disponibilizado a seguir, ou seja, me guiando pelas descobertas e interesses do grupo, e valorizando as *ocorrências* resolvi utilizar o tempo que restava de aula para propor às crianças que tentássemos consertar o avião quebrado a partir do jogo da máquina rítmica, trabalhando em coletivo com a totalidade da turma, tal qual foi a vontade do aluno S. na aula passada. Isto adiará para a próxima aula os meus planos iniciais de entrar no capítulo da história que eu havia designado como o próximo a ser trabalhado. Pedi às crianças que sentassem em fileiras, voltados para um mesmo lado. Enquanto se organizavam com ajuda da assistente, procurei em meu acervo pessoal no computador um vídeo curto do filme *Tempos Modernos* (1936), de Charlie Chaplin, pois lembrei que no filme havia uma imagem muito interessante da engrenagem de uma máquina, composta por roldanas que se movimentavam a partir do movimento de outras e assim sucessivamente. No *gif*¹¹ abaixo, é possível acessar a referida imagem:



QR CODE 01: Recurso Pedagógico: trecho do filme *Modern Times* (1936)

Ou acesse: <https://www.youtube.com/watch?v=ZdvEGPt4s0Y>

Esta imagem representava exatamente o que eu gostaria de trabalhar com meus alunos: a ideia do trabalho colaborativo, da escuta ampliada para o outro e da criação em conjunto. Mostrei o curtíssimo vídeo onde Charlie Chaplin entra dentro de uma máquina e as crianças puderam observar como se movimentam as engrenagens. Não é incomum presenciar em aulas de arte, situações onde o professor traz uma referência para ser inspiração para a produção. Algumas vezes, esta referência está para o professor como uma expectativa do resultado que

¹¹ Para visualizar a imagem, aponte um celular com câmera para o QR CODE e a imagem irá converter imediatamente. Se por algum acaso, não funcionar, é possível abrir o conteúdo através do link disponibilizado.

ele deseja que os alunos apresentem e não apenas como uma inspiração para o trabalho a ser realizado. Considero esta abordagem problemática por ser limitadora dos impulsos criativos, uma vez que apenas estimula a cópia de algo que já foi feito. Neste caso, não considerei que esta imagem pudesse trazer consequências limitantes para as crianças, no caso de ficarem muito presas à ideia de copiar fielmente o que viram. Levando em consideração a enorme diferença entre nossos corpos e as peças de metal mostradas no vídeo, e a impossibilidade de as imagens serem fielmente copiadas, arrisquei passar o vídeo, pois imaginei que pudesse trazer uma sensação de cooperação e constância que as crianças definitivamente precisariam para realizar aquele jogo.

As crianças assistiram atentamente ao vídeo, e pediram para assistir mais algumas vezes. Toda vez que assistíamos, alguém observava algo novo. Lembrei as crianças do avião que ainda se encontrava quebrado no meio do deserto e que agora que sabíamos mais ou menos como uma máquina funcionava por dentro, poderíamos tentar reconstruir o nosso avião. Lancei a proposta e perguntei se elas topavam: cada um de nós será uma peça nesta grande máquina (avião). Me posicionei no centro do espaço de atuação e fiz um movimento simples e repetitivo. Após repeti-lo algumas vezes, produzi um som que considerei que estivesse de acordo com o movimento que havia criado. Chamei então a primeira criança e pedi que se juntasse a mim, como outra peça da mesma máquina, fazendo um movimento curto que pudesse ser repetido muitas vezes. A criança se posicionou ao meu lado e começou seu movimento. Depois de algumas repetições, pedi à criança que fizesse um som que acompanhasse esse movimento. Saí de cena, e uma por uma, e inspiradas umas nas outras, as crianças pediam para fazer parte da grande máquina, e iam desta forma, ocupando espaços, fazendo decisões, resolvendo os problemas que encontravam ainda na posição de espectadores.

Quando todas as crianças conseguiram se juntar à máquina, cada uma como seu movimento e seu som, tive a ideia de fazer uma foto com movimento – *boomerang*, criando um *gif* que seria mostrado para os alunos depois.

Com o objetivo de, na aula seguinte, avançar para a parte seguinte da história, ou seja, quando o aviador encontra o Pequeno Príncipe e este lhe pede para que desenhe um carneiro, preparei alguns cartões com desenhos de animais. Minha ideia era continuar a contação da história no papel do Aviador e convidar os alunos para dentro da encenação de forma fluida e orgânica.

Destaco novamente um trecho de Beatriz Ângela Vieira Cabral retirado do livro *O Drama como Método de Ensino* (2006) onde a autora afirma que:

Ao conduzir E (CORRIGIR) articular um processo, o professor, como diretor e dramaturgista, estabelece um contexto de ficção a partir do pré-texto que definiu previamente. Como *professor-personagem* ele poderá intervir na construção da narrativa dramática como participante do mesmo contexto de ficção – nesta condição, ele fará uso das convenções teatrais que facilitem a expressão das ações e atitudes pretendidas, selecionará o material a ser investigado pelos participantes dentro do contexto da ficção, e planejará a delimitação do espaço e a ambientação cênica. (CABRAL, 2006, p. 22)

Em se tratando da relação professor e aluno, diz ainda que:

A parceria entre professor e aluno ou adulto e criança, em um processo dramático, implica equivalência ou troca de *status*. O professor (ou estagiário) não está lá para definir a cena e tomar decisões, mas para entrar no jogo proposto pelas crianças. O objetivo de sua presença é sutilmente manter o jogo e o foco, fazendo perguntas, quando necessárias. (CABRAL, 2006, p. 23)

Levando em consideração a diferença entre as faixas etárias das crianças com as quais Beatriz aponta em seu relato e as minhas, já sabia que o trabalho precisaria ser adaptado. Tendo em vista a idade reduzida das crianças, o fato de que a maioria nunca havia tido uma experiência de teatro (nem mesmo como espectadoras), e prevendo os mal-entendidos e estranhamentos causados pela língua (como já dito, as aulas precisavam ser em inglês), precisei adaptar minhas expectativas em relação ao papel do professor e à condução que seria feita. Tentei, em todos os momentos do processo, ser fiel à ideia da autonomia da criação infantil e procurei guiar os alunos sempre em direções abertas, onde eles ainda pudessem ter espaço para criar.

Na aula seguinte, as crianças entraram na sala e logo que sentaram para começar a aula, eu me transformei no Avião, com ajuda do meu cachecol e óculos. Fiz algumas perguntas iniciais sobre o que havíamos feito na semana passada, em que parte da história estávamos, mas devido à pouca idade, e ao fato de ainda estarem em formação o pensamento, a imaginação e a memória, as crianças, por mais entusiasmadas que estivessem no momento da

atividade, tiveram certa dificuldade de recapitular os passos dados. Percebi que as crianças precisavam de uma rápida retrospectiva para que se lembrassem e se envolvessem novamente com história. Passei então a começar todas as aulas com alguma atividade que fizesse o link entre a última aula e a que estaria prestes a começar. Como não havia planejado nada para esta, mostrei o *gif* da máquina que eles haviam produzido na aula anterior.



QR CODE 02: Gif criado pelas crianças a partir do jogo Máquina Rítmica.

Ou acesse: <https://youtu.be/YbwTp16IdCs>

Só de se observarem fazendo parte de uma grande máquina em funcionamento, os alunos ficaram animados de continuar. Ficaram encantados se procurando, procurando os amigos e entendendo as conexões e os encaixes deles mesmos com as outras “peças” da máquina. Observei junto com eles que muitas peças apresentavam movimentos circulares, tais quais as das roldanas que havíamos visto no filme de Charlie Chaplin. Segundo Peter Slade, o jogo, principalmente para as crianças em estágios mais precoces, contém experiências da vida cotidiana e da vida imaginativa interior, sendo difícil fazer uma distinção clara de um e outro.

“A criança sadia se desenvolve para a realidade à medida em que vai ganhando experiência de vida” (SLADE, 1958, p. 19). Dito isso, no entanto, segundo o autor, é possível observar no jogo dramático, uma distinção entre dois tipos de drama: o *jogo projetado* e o *jogo pessoal*. No primeiro, a ação principal da criança toma lugar fora do corpo e por isso, não há muita movimentação do corpo. Neste jogo, o *drama* se caracteriza por uma forte projeção mental onde:

Usam-se tesouros¹² que ou assumem caracteres da mente ou se tornam parte do local onde o *drama* acontece. No jogo projetado típico não vemos o corpo todo sendo usado. A criança para quieta, senta, deita de costas ou se acocora, e usa principalmente as mãos. (...) A tendência é para a quietude mental e física. Os objetos com os quais se brinca, mais que a pessoa que está brincando, criam vida e exercem a atuação. (SLADE, 1958, p. 19)

No *jogo pessoal*, por sua vez, se nota a total utilização do corpo. Esse *drama* se caracteriza por uma notória movimentação na “experiência de ser coisas e pessoas. No *drama* pessoal, a criança perambula pelo local e toma sobre si a responsabilidade de representar um papel” (SLADE, 1958, p. 19).

Foi interessante notar que, alinhada à visão de Slade, pude afirmar que as crianças se encontravam em uma fase de desenvolvimento onde já era possível observar o jogo simbólico conquistar o campo do jogo pessoal. As crianças se aproveitaram da totalidade de seus corpos para exercer a atividade e utilizaram a imitação como recurso inicial, como ponto de partida do processo de realização e incorporação do movimento que haviam sido instigados a experimentar – o *drama*.

Permiti que as crianças vissem o *gif* que criamos e que eles se observassem em ação e observassem o trabalho de seus colegas por alguns minutos. E então, comecei a contação da próxima parte da história, lembrando de fazer uma pequena recapitulação, onde encenamos novamente o pouso de emergência do avião e sua terrível queda interpretada de forma muito criativa por L. na última aula, porém, desta vez, com o envolvimento da turma inteira.

¹² Transcrevo nota de rodapé do próprio autor retirado do livro *O Jogo Dramático Infantil* (1958) para explicar o que o mesmo quer dizer quando utiliza o referido termo: “Por *tesouros*, entende-se bonecas, tijolos, papel velho, etc. – de fato, qualquer objeto sobre o qual se derrama amor momentaneamente, ou sobre o qual afeição (um tanto difícil de entender) é prodigalizada durante longos períodos” (SLADE, 1958, p.).

FIGURA 07: A queda do avião



FONTE: Arquivo pessoal

Vestida como Aviador, contei a eles o que tinha acontecido, que meu avião havia quebrado e pousado no meio do deserto, que eu estava perdido e sozinho. E também com muito sono pois a viagem havia sido muito longa.¹³

*After I landed in the desert, I felt tired and very hot and started to look for a place to sleep but there was only sand... 'Oh no! I'm lost, and tired! It's very hot in the desert and there is no one around! There is no place to sleep and I'm exhausted!'*¹⁴

Removi os adereços, voltando à forma da professora Laura, e pedi que os alunos se levantassem e andassem pela sala tentando preencher os espaços vazios, evitando encostar no outro, procurando encontrar os pontos de cansaço em seus corpos. Enquanto andavam, coloquei uma música marroquina para criar um clima envolvente na sala e ditar um ritmo adequado para a atividade.

¹³ Toda parte dedicada à contação/narração da história constará destacada, entre aspas e em itálico.

¹⁴ “Quando pousei no deserto, eu estava me sentindo muito cansado e com muito calor. Comecei então a procurar por algum lugar que eu pudesse descansar e dormir, mas para todos os lados, só havia areia. ‘Oh, não! Estou perdido, cansado e não há ninguém por perto! Não há lugar algum para dormir e eu estou exausto!’”



QR CODE 03: Recurso Pedagógico: *Sahara Desert Song*

Ou acesse: <https://www.youtube.com/watch?v=heEmwgNlyB8>

Pedi que eles, agora, tentassem reproduzir em seus corpos como o aviador estaria se sentindo agora, devido a todo o cansaço e calor do deserto. Pedi à assistente que fosse baixando o volume da música, bem devagar, enquanto eu colocava muitas almofadas espalhadas no chão. Propus que os aviadores que estivessem muito cansados usassem as almofadas para descansarem, fechando os olhos por alguns minutos. No dia seguinte, o Aviador teria que acordar cedinho para continuar seu trabalho de consertar seu avião.

FIGURA 08: Andando pelo deserto



FONTE: Arquivo Pessoal

FIGURA 09: Aviadores exaustos descansam

FONTE: Arquivo Pessoal

Apesar da proposta dotada de abstração, capacidade que crianças nessa idade ainda não dominam completamente, muitos alunos se mantiveram no jogo, procurando reproduzir em gestos, diferentes maneiras de andar e semblantes exaustos, o estado do aviador. Durante todo o tempo, eu narrava o estado físico do aviador e a situação do deserto para que as crianças pudessem ficar absortas naquele contexto de exaustão, depois de andarem sem parar pela sala por alguns minutos. Embora a maioria dos alunos tenha entrado no jogo, três, a princípio, tiveram mais dificuldade de se manter na proposta, que, um tanto livre, talvez tenha lhes passado a sensação de estarem em um ambiente com total ausência de regras. Tendo em vista que os três alunos em questão eram alguns dos que absolutamente todos os dias são chamados a atenção por outros professores em decorrência de comportamentos considerados inadequados e frequentemente punidos com castigos como o de ficar um tempo sozinho, ou cumprir alguns minutos sentado sem brincar, esse comportamento dessas crianças específicas dessa atividade me fez refletir sobre o limiar entre a liberdade criativa que faz parte do processo, que está embebido dele e as ações que fogem do ambiente do jogo. Observo que é muito normal que as crianças percam o foco quando lhes é dado um pouco mais de liberdade, não só no contexto das aulas de teatro como fora dele também. Encontro, talvez, uma causa para essas tentativas de “fuga” em Michel Foucault, quando define as disciplinas como um conjunto de métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo realizando a sujeição constante de suas forças e lhe impondo uma relação de docilidade-utilidade.

É evidente que ao longo dos anos passados entre os escritos de Foucault em *Vigiar e Punir* (1977) e hoje, a Escola passou por transformações. Atualmente muitas escolas, em seus Projetos Pedagógicos, preconizam a necessidade de mudanças. Apesar disso, são poucas as que de fato incorporaram essas mudanças como prática dos educadores, permanecendo ainda no campo do pensamento e da teoria. Há hoje, diversas correntes de pensamento na educação que ensaiam rupturas com os métodos de automatização dos corpos, processo que resulta no que foi denominado por Foucault de *corpos dóceis*. Porém, o contexto social competitivo em que vivemos, não permite que essa ruptura seja totalmente viável e os métodos de construção do corpo social permanecem nas mais básicas rotinas das escolas como as grades horárias aceleradas que desrespeitam os tempos necessários para os processos mentais e emocionais de cada indivíduo, filas indianas e regras autoritárias para transitar de um lugar para o outro, e demais organizações que visam um controle desnecessário, mas que continuam se apoiando em justificativas absurdas do “bom convívio em sociedade”. Não por acaso, quando oferecidas mínimas brechas de liberdade dentro de alguma atividade específica, algumas crianças não encontram facilidade em se expressar e gozar dessa liberdade e, ao mesmo tempo, se manter dentro da proposta.

O “dia seguinte” ocorreu na mesma aula. Novamente, munida com meus acessórios-códigos que fariam a transição entre a professora Laura e a professor-personagem Aviador, a dupla cachecol-óculos, acendi a luz, ainda sem os acessórios, e comecei a narrar:

*In the morning, the aviator woke up and immediately remembered that he had to fix his broken airplane if he wanted to get out of there anytime soon.*¹⁵

Me vesti com meus acessórios de Aviador e imediatamente espreguicei, interpretando o Aviador ao acordar de manhã. Como *professora-personagem*, continuei:

*“I need to start fixing my plane. I’ll just grab my tools and...but in that moment I saw a most extraordinary small person, who stood there wearing exquisite clothing, examining me with great seriousness.”*¹⁶

¹⁵ “De manhã, o Aviador acordou e lembrou-se imediatamente que ainda precisava consertar seu avião quebrado, se queria sair daquele lugar.”

¹⁶ “Preciso consertar meu avião. Vou só pegar minhas ferramentas e... mas naquele minuto, vi algo incrível! Era um serzinho, um pequeno menino, que usava uma roupa bastante diferente, elegante e limpinha, e ele me olhava com ar de muita seriedade.”

Perguntei às crianças se elas imaginavam quem era. Todas muito curiosas responderam prontamente: “O Pequeno Príncipe!”. “*Yes, The Little Prince!*”, eu respondia, tentando trabalhar algum vocabulário em inglês, conforme exigências da escola.

“I was very surprised and couldn't say a word. So finally, the little boy asked him a question.”¹⁷

Contei às crianças que aquele serzinho esquisito queria porque queria que eu o desenhasse um carneiro e perguntei às crianças, já que assim como o Pequeno Príncipe, elas também eram crianças e, portanto, pequenos príncipes e princesas, se queriam que eu, o Aviador, desenhasse um carneiro para elas também. Prontamente, as crianças começaram a pedir que o Aviador desenhasse uma porção de animais diferentes. O horário da aula estava quase acabando e eu me despedi das crianças mais uma vez, com a promessa de que na próxima aula, eu, o Aviador, desenharia para cada uma delas, um animal.

Para a próxima aula, aproveitei novamente o caminho inesperado que os alunos traçaram, e já pensando na antecipação do problema que a questão do inglês traria para nossa apresentação, pensei em como usar a brincadeira que estava sendo construída com o grupo, para abordar certos conteúdos importantes para a escola e para as famílias. Em *Drama Como Método de Ensino* (2006), Beatriz Ângela Vieira Cabral afirma que: “quando um professor assume o papel ou uma personagem, os alunos relacionam-se com o assunto sendo investigado de forma diferente da vivenciada em uma situação normal de aprendizagem” (CABRAL, 2006, p. 20). A autora cita então exemplos dessa aprendizagem acontecendo através do processo de *drama*:

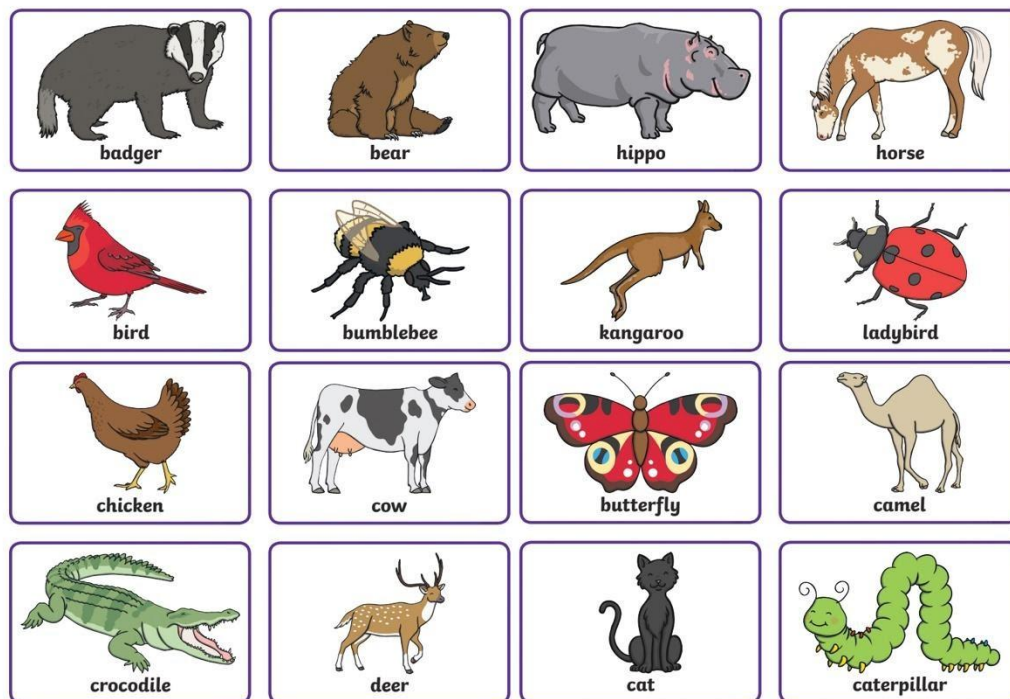
No projeto “Conchas e Caramujos”, por exemplo, as crianças como cientistas pesquisando e classificando conchas, receberam a visita do representante da associação para Preservação das Praias (um dos professores) que os convidou a participar da campanha *Conhecer para Apreciar, Apreciar para Preservar*; numa etapa posterior, outro professor no papel de repórter entrevistou os cientistas sobre as suas pesquisas e descobertas. No projeto “Cavernas”, o professor recebeu e coordenou os alunos – que no papel de espeleólogos, participavam de uma “Conferência Nacional de Geólogos”; em um momento posterior, os alunos bolsistas envolvidos neste projeto assumiram o papel de guias na exploração de novos sistemas de cavernas. Em “História e Histórias dos Açorianos...”, professores e bolsistas representaram, em diferentes etapas, o capitão da nau portuguesa, o jesuíta que acompanhou os imigrantes na viagem para o Brasil,

¹⁷ “Eu estava estupefato e não conseguir dizer uma palavra. Então, finalmente, o pequeno serzinho lhe fez uma pergunta.”

e membros das famílias de imigrantes, estes trabalhando em parceria com as crianças. (CABRAL, 2006, p. 20)

Pensando em uma abordagem menos complexa e sem necessidade de envolvimento de mais pessoas, pois sabia que não poderia contar com o apoio dos outros membros da equipe pedagógica da escola devido à falta de tempo que assola a todos em finais de semestre, desenvolvi alguns cartões com imagens de diferentes animais para brincar com a história do carneiro na parte em que o Pequeno Príncipe pede ao aviador um desenho e não se contenta com o resultado. Desta forma, estaríamos trabalhando o vocabulário e as palavras descritivas em inglês dentro da nossa encenação.

FIGURA 10: Recurso Pedagógico - Flashcards



FONTE: Twinkl

Os alunos entraram em sala, e mais uma vez, eu, já vestida como Aviador, relembro a parte da história em que paramos: “após acordar no deserto, encontrei um serzinho que me pediu que lhe desenhasse um carneiro!” Me pus então a desenhar, no quadro branco, um carneiro, momento que causou muitas gargalhadas a respeito da qualidade dos meus desenhos. Assim como o Aviador na história, fiz a primeira tentativa e desenhei o primeiro.

Contei às crianças que o pequeno Príncipe não havia gostado do primeiro. Disse que estava muito doente. E então desenhei outro. Mas o Pequeno Príncipe também não gostou pois disse que parecia um bode. A esta altura, as crianças estavam às gargalhadas e, sem perceber, já estavam atuando exatamente como o pequeno príncipe na história, encontrando defeitos e tecendo críticas a todos os desenhos do Aviador. As crianças se divertiram muito naquele ambiente onde as críticas negativas eram aceitas.

Passamos boa parte do tempo da aula brincando e trabalhando observação e crítica, encontrando defeitos nos carneiros desenhados e simultaneamente, trabalhando vocabulário de adjetivos em inglês. As crianças falavam: *“It’s too big!”* (está muito grande!), *“It’s too ugly!”* (está muito feio!), *“It looks funny!”* (está muito engraçado!) e todos gargalhavam.

FIGURA 11: Em aula - Draw me a sheep! - parte 1



FONTE: Arquivo Pessoal

Na segunda metade da aula, usei os cartões com os animais oferecendo-as de cabeça para baixo para uma criança. Esta escolhia uma, olhava o animal estampado e fazia um pedido ao aviador usando as mesmas palavras do Pequeno Príncipe no livro, substituindo apenas a palavra *sheep* pelo animal do cartão escolhido: *“Draw me a sheep?”*. O Aviador então se

punha a desenhar no quadro o animal pedido. A dinâmica da brincadeira continuou e as crianças riram muito dos desenhos mal feitos e interagiram naturalmente comigo tal qual o Pequeno Príncipe interagiu, na história, com o aviador.

Nos minutos finais da aula encenei um Aviador já sem muita paciência e cansado de fazer tantas tentativas rejeitadas. Desenhei então uma caixa, e lhes disse em tom rabugento: “pronto! O carneiro que vocês querem está aí dentro!” As crianças riram muito de como elas conseguiram tirar o aviador do sério e deixá-lo de mau-humor. Esta também confere ser uma das delícias de se trabalhar com professor-personagem com as crianças: a liberdade para ter atitudes que “na vida real” não seriam possíveis. Para as crianças, não é aceitável irritar um adulto de propósito até que fique de mau-humor e para o professor não é aceitável que se trate alunos em tom agressivo. No entanto, no espaço mágico do drama, tais possibilidades não somente são aceitas como muitas vezes, propulsoras do jogo dramático. Essa permissividade ajuda a construir uma relação mais íntima e potente com as crianças.

FIGURA 12: Em aula - *Draw me a sheep!* - parte 2



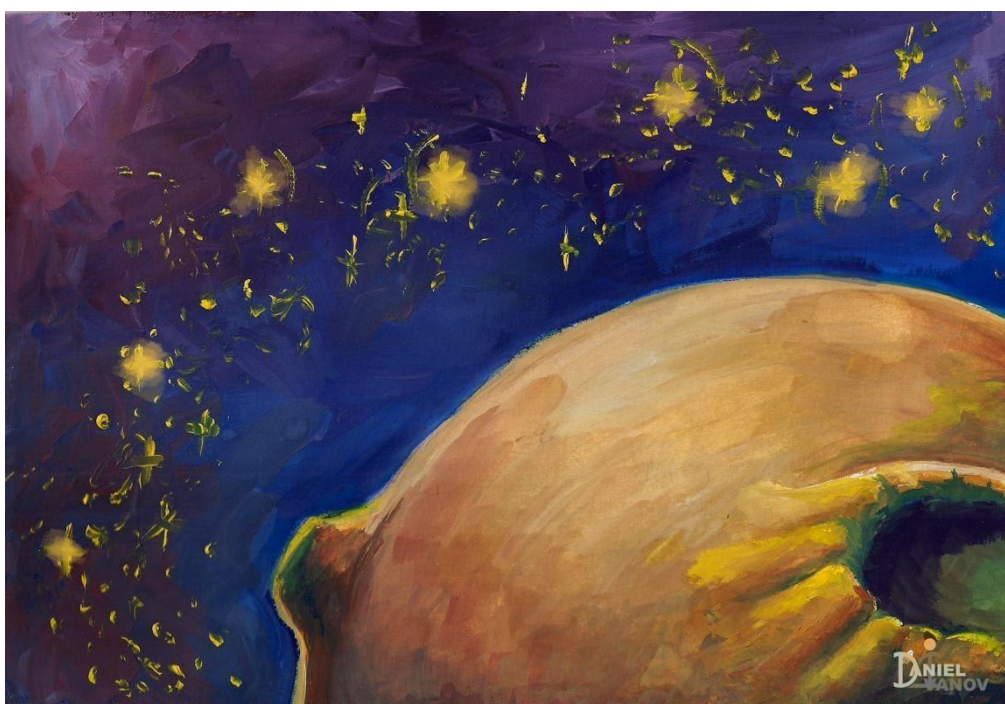
FONTE: Arquivo Pessoal

3.4. *My friend, the flower* (Rosa, minha amiga)

A aula desta semana seria sobre o capítulo em que o Pequeno Príncipe conta ao Aviador que veio de um planeta muito distante e que neste planeta, ele tinha uma amiga muito querida. Chamei este capítulo de “*My friend, the flower*”. Assim como fiz nas aulas anteriores, pensei no gancho que poderia fazer com a aula anterior, para facilitar o processo de engajamento das crianças. Pedi muito silêncio e peguei cuidadosamente uma caixa de papelão com formato curioso, e perguntei às crianças se elas imaginavam o que tinha ali dentro. Fiz algumas perguntas relacionadas à última aula e a última parte que ouvimos da história: “O que o Pequeno Príncipe pediu ao Aviador?” Quando fiz esta pergunta, os alunos fizeram uma conexão imediata e se exaltaram com a possibilidade de haver um carneiro dentro da caixa. Respondi sussurrando às crianças, que havia, sim, um carneirinho dormindo lá dentro. A caixa foi passada de mão em mão com muito cuidado. Enquanto algumas crianças não acreditaram nem por um segundo que havia algo dentro da caixa, outras a colocaram perto dos ouvidos em total silêncio e juraram que ouviram o carneiro se mexer. É possível observar e fazer uma reflexão acerca da abertura que cada criança tem para a imaginação. As relações entre a experiência cultural e a composição de nossa imaginação são interdependentes, ou seja, os frutos da nossa imaginação têm origem na forma como vivemos e aprendemos a realidade que nos circunda. Crianças que não se encantam com a magia aos cinco anos de idade não estão sendo bem nutridos e em decorrência disso, tem seu potencial brincante e imaginativo suprimido ou até, em certos casos, reprimido. Nos casos em que há repressão da imaginação, o adulto causador dessa repressão julga o brincar imaginativo como algo inútil, um passatempo, um mero devaneio. Geralmente, a depreciação do brincar vem acompanhada de uma superestimação do que se julga útil, como a alfabetização precoce, bem como o aprendizado do inglês e da matemática nos primeiros anos de vida. Ao contrário disso, a imaginação é a base para o pensamento, a criação e o conhecimento do mundo. Hoje a imaginação é discutida do ponto de vista da problematização das relações entre o real e a virtualidade tendo em vista as transformações tecnológicas no campo da comunicação, com destaque para a internet. Penso que anterior a isso, à internet e aos meios de comunicação virtuais, as crianças se veem, por um lado, cada vez menos em contato com a natureza e expostas a um número exorbitante de brinquedos “prontos”, eletrônicos ou industrializados, nos quais não existe o menor espaço para a inventividade.

Após todas as crianças terem sua vez com a caixa, a deixamos de lado e continuei a contação da próxima parte da história. Contei às crianças que o Pequeno Príncipe ficou tão agradecido pelo carneirinho que o Aviador havia lhe dado, que ficou seu amigo. O Pequeno Príncipe vinha de outro planeta bem distante dali e ficou maravilhado ao saber que o Aviador também havia vindo do céu. Neste momento, mostrei no projetor da nossa sala, uma ilustração original do livro de Antoine de Saint-Exupéry do planeta do Pequeno Príncipe.

FIGURA 13: Ilustração do planeta do Pequeno Príncipe



FONTE: <https://www.atestariam.com/artwork/rvEOE>

Vesti meus acessórios de Aviador e continuei:

“Well, even working night and day, day and night, I realized that it wasn't so easy to fix an airplane. It took more time than I thought. So in the meantime, the little prince and I became friends. The little prince told me that he also came from the sky...but not from an airplane...he told me that he came from another planet!”¹⁸

¹⁸ “Mesmo trabalhando dia e noite, noite e dia, percebi que não seria tão fácil consertar meu avião. Levaria mais tempo do que eu imaginava. Então, neste meio tempo, eu e o Pequeno Príncipe ficamos amigos e ele me contou que ele também havia vindo do céu...mas não de um avião...ele me contou que havia vindo de outro planeta!”

“The little Prince told me that he came from a very small planet, where he lived all by himself his whole life. Well, except that now, something changed. He told me that one day, back in his planet, he woke up early in the morning to take care of the plants and trees. Suddenly, from a seed blown from nowhere, a new flower had come up. A flower that was different from every other flower in his planet! The flower was so beautiful and needed a lot of care and kindness. So the little prince made it his mission to love that flower and take very good care of it.”¹⁹

Convidei então os alunos a um exercício de imaginação dizendo que, para a atividade que faríamos agora, a nossa sala de aula se transformaria no espaço. Com as luzes apagadas e um mínimo de luz na sala advinda dos corredores através das portas e janelas de vidro, perguntei às crianças se elas sabiam como nossos corpos se comportam e se movimentam no espaço e por quê. Disse a elas que no espaço nossos movimentos ficam mais lentos pois não há presença de algo chamado gravidade. Neste momento um aluno muito sabido e curioso que sempre tem ótimas tiradas levantou-se e disse: “Sim! Por isso que os astronautas na lua andam assim!” e demonstrou para toda a turma o que ele pensava ser o modo como seu corpo se comportaria no espaço. Esta pequena performance do aluno me levou a adiantar algumas perguntas que eu havia planejado para depois.

Para esta aula, eu tinha o intuito de refletir e trabalhar sobre os movimentos do corpo. Para isso, pensei em utilizar como base para o trabalho, os Fatores de Movimento de Rudolf Laban (Espaço, Peso, Tempo e Fluência), focando, por enquanto, apenas nos Fatores Peso e Fluência. Quando o aluno que mencionei acima terminou sua demonstração, imediatamente aproveitei a deixa e lhe perguntei: como foi a sensação no seu corpo ao andar como um astronauta? Você sentiu seu corpo mais pesado ou mais leve?”. E continuei: “Se na história, uma sementinha veio flutuando pelo espaço, onde não há gravidade e os movimentos ficam mais lentos, como será que flutuava essa sementinha? Se nós fôssemos essa sementinha, como será que nos moveríamos pelo espaço? Será que a sementinha para quando encontra um obstáculo ou desvia e continua seu percurso?”

Antes de realizar a atividade, mostrei aos alunos dois vídeos que demonstram de forma mais lúdica, o movimento do qual estávamos falando, de flutuar. O primeiro vídeo é um

¹⁹ “O Pequeno Príncipe me contou que ele havia vindo de um planeta muito pequeno e que lá viveu a vida toda sozinho. Bem, mas neste momento, algo havia mudado. Ele me disse que um dia, em seu planeta, ele acordou bem cedo para cuidar das plantas e das árvores. De repente, de uma semente que veio voando de algum lugar, uma nova flor havia surgido! Uma flor que era diferente de todas as outras flores que ele já havia visto em seu planeta! Aquela flor era tão linda e precisava de muito carinho e bondade. Então, o Pequeno Príncipe decidiu que seria sua missão amar e cuidar daquela flor.”

experimento feito por astronautas que demonstra como uma gota de água reage no espaço²⁰, e o segundo se trata de uma folha flutuando com o vento, de forma que parece estar dançando sob sua condução.²¹

Após a contação da história, os vídeos, a performance inesperada, mas muito bem-vinda do aluno e as reflexões geradas a partir dela, as crianças já se encontravam ansiosas para fazer a atividade que seria proposta. Eu disse a elas que hoje elas seriam a sementinha perdida no espaço procurando algum lugar para aterrizar. Com as luzes apagadas uma música instrumental calma de fundo e a marcante ilustração do pequeno planeta no projetor, convidei as crianças, uma-a-uma, a levantarem e se movimentarem pela sala imbuídas pela sensação de “flutuar” – movimento leve e contínuo.



QR CODE 04: Recurso Pedagógico: *video Floating Leaf*

Ou acesse: <https://youtu.be/a0bkPttO5GY>

Neste dia, eu e o Thales, estagiário de Teatro, tendo uma conversa sobre os capítulos que estávamos contando da história, tivemos a ideia de criar bonecos manipuláveis de grandes pássaros para as crianças interagirem na parte da história que viria a seguir – quando o Pequeno Príncipe pega carona com um bando de pássaros para viajar de um planeta a outro. Thales é bonequeiro profissional e generosamente ofereceu seus talentos para esta produção. Naquele dia mesmo, ele produziu um boneco-modelo, uma espécie de protótipo a ser experimentado. Nem eu nem o Thales sabíamos como ofereceríamos aqueles bonecos às

²⁰ Vídeo “Top 5 Space Experiments” Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IvdohUPWg-0&t=509s>

²¹ Vídeo “American Beauty”. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=d8f6Sz7Hb_U

crianças e o que proporíamos com eles. O desafio novamente estava lançado e o boneco-teste estava pronto para ser manipulado.

No fim do dia, a sala de teatro é uma das salas designadas para as concentrações de crianças que vão embora a pé com os responsáveis. Às 15h30 as crianças chegaram na sala e rapidamente F., aluno do Infantil 5 e participante do processo d’*O Pequeno Príncipe* (2009), avistou o grande boneco de pássaro feito de papelão. Perguntou se podia brincar com ele e, claro, entreguei o boneco em suas mãos. F. manipulou livremente o pássaro, fazendo-o percorrer todos os espaços no “céu” daquela sala.

No dia seguinte, convidei as crianças a entrarem em uma sala preparada exatamente da mesma maneira e com a mesma música de fundo do dia anterior. Pedi para fazerem uma fila na porta da sala e fui convidando uma por uma para entrar e encontrar novamente a sua sementinha no seu corpo. Com todas as crianças dentro de sala e dentro do exercício comecei uma narração e pedi que, no tempo de cada um, sem pressa, essas sementinhas que há dias estavam vagando pelo espaço, encontrassem um lugarzinho na superfície do pequeno planeta do Príncipezinho. A sala estava em silêncio e o clima era de tranquilidade e serenidade. Pedi às crianças que se voltassem para a tela do projetor e coloquei um vídeo em *time-lapse* de uma sementinha crescendo até se tornar uma grande planta.²² Disse às crianças que naquele dia encenaríamos os papéis de dois grandes personagens da história que estávamos contando: do Pequeno Príncipe e da Flor. Adiantei que naquele dia alguns seriam Flor e outros seriam o Pequeno Príncipe, mas que todos os dias eu escolheria pessoas diferentes para ambos os papéis – salvo quem estivesse contente com o papel que estava e quisesse continuar trabalhando nele. Pedi que todas as crianças voltassem às suas posições iniciais, de sementinhas que “pousaram” no planeta do Pequeno Príncipe e com música de fundo em volume baixo, comecei a narração sem mais explicações.

*“The beautiful flower started as a very tiny seed blown by the wind all the way to the little prince's planet. Day after day and very slowly, the seed grew a little bit. First only a very tiny sprout.”*²³

*“The Little Prince watered it every day. And the sprout grew a bit more. When it was windy, the flower had a really hard time, but the Little Prince was always there to support her.”*²⁴

²² Vídeo “*Bean Time-Lapse*”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=w77zPAAtVTuI>

²³ “A linda flor começou como uma minúscula semente que foi levada pelo vento até o planeta do Pequeno Príncipe. Dia após dia e bem lentamente, a semente crescia um pouquinho. De início, apenas um pequeno brotinho.”

“So finally, the sprout grew and grew and became a beautiful flower. The Little Prince was in love! But then he had to say goodbye because he was going on a big adventure through other planets.”²⁵

A narração foi feita de forma pausada, respeitando o tempo que cada criança considerou necessário para sua encenação. Todas as crianças começaram como sementes enroladas em posição fetal com o tronco sobre as pernas e testa apoiada nas mãos, posição que o grupo definiu sem a minha indicação. Antes das sementes começarem a brotar, pedi que uma aluna se levantasse em silêncio e perguntei se ela gostaria de fazer o papel do Pequeno Príncipe. Amarrei um pedaço de tecido verde em seus ombros e disse que agora tinha uma capa, tal qual a do príncipe e lhe dei um regador nas mãos. Pedi que escutasse à narração e pensasse no melhor momento para entrar em cena. Disse que poderia entrar no momento que achasse melhor. Foi muito interessante observar no grupo de sementes, a adequação dos tempos e dos ritmos das crianças ao trabalharem em grupo.

Como já era esperado, observei que algumas crianças viviam processo de crescimento e desenvolvimento da flor muito mais acelerado do que outras. Apesar da narração servir como uma espécie de condutor rítmico, uma vez que as crianças entendem que irão partir de “x” e precisam chegar em “y”, elas tendem a acelerar o caminho, ou seja, o processo, para que chegue logo no objetivo final. Por essa razão, os ritmos começaram bastante heterogêneos. Propositamente, minha narração seguiu seu percurso e ritmo e no decorrer da experiência, o grupo conseguiu encontrar uma forma mais homogênea, porém não pasteurizada. A aluna que fez o Pequeno Príncipe entrou na cena no momento que ouviu o nome de seu personagem, não sem antes me dar um olhar de aprovação, ao qual respondi afetivamente, também através do olhar. Enquanto ela regava os brotinhos, eu virava meu pau-de-chuva de um lado para o outro, tentando reproduzir o som da água. Enquanto fazia isso, percebi que um aluno em específico ficou fascinado com o instrumento. Fiz um gesto convidando-o a manipular o pau-de-chuva e pedi ao Thales, meu estagiário, que o auxiliasse a encontrar o tom adequado a atividade.

²⁴ “O Pequeno Príncipe o regava todos os dias. E o brotinho crescia um pouquinho mais. Quando estava ventando, a Flor passava por dificuldades, mas o Pequeno Príncipe estava sempre ali para ajudá-la.”

²⁵ “Finalmente, o brotinho cresceu e se transformou em uma linda flor. O Pequeno Príncipe estava apaixonado! Mas, infelizmente, ele tinha que partir, pois iria em uma aventura para conhecer outros planetas.”

FIGURA 14: Exercício da sementinha - parte 1

FONTE: Arquivo Pessoal

As sementes cresceram, se tornaram lindas flores e o Pequeno Príncipe estava apaixonado, mas precisava dizer adeus e partir para sua aventura. A aluna no papel do Pequeno Príncipe então se despediu, saiu do espaço determinado para a cena, que fora marcado no chão utilizando fita crepe, e lancei uma pergunta às flores: “como vocês acharam que a Flor se sentiu? Se vocês fossem flores não falaria, então como demonstrariam tristeza?” Então, algumas crianças imediatamente começaram a murchar, devagar, no mesmo ritmo com o qual cresceram. Os outros alunos, observaram o movimento que estava sendo criado e reproduziram, criando, desta forma, outro momento de atuação em uníssono através da escuta do corpo.

FIGURA 15: Exercício da sementinha - parte 2

FONTE: Arquivo Pessoal

A cena finalizou com todos os alunos deitados no chão representando as tristes flores. Quando acendi as luzes, determinando o fim da aula, algumas crianças, sem notar que a aula havia terminado me pediram para ser agora a sua vez de “serem” o Pequeno Príncipe. Notei que o fato de apenas uma criança ter encenado o papel do Pequeno Príncipe gerou interesse e curiosidade nos demais e decidi começar a próxima aula com uma recapitulação da aula da flor, permitindo, desta forma, que os alunos e alunas que desejassem experimentar o outro papel, pudessem fazê-lo.

Para minha surpresa, ao final do dia, novamente na hora da saída, a mesma criança do dia anterior pediu para brincar com os pássaros. Desta vez, mais crianças se interessaram, e também dispúnhamos de mais quantidades de bonecos produzidos. Todas as crianças puderam manipular o seu livremente. Brincaram imitando o voo dos pássaros e fazendo-os interagir entre si. Fiquei minutos observando a brincadeira livre das crianças, até que tive uma ideia e sem saber se os alunos embarcariam, apaguei a luz da sala sem aviso prévio, deixando

a sala iluminada apenas pelas luzes de fora que entravam pelas janelas e portas de vidro. Assim que apaguei a luz, as crianças perceberam que eram capazes de ver as sombras do animal na parede. Sem técnica ou alguém para guia-los e ajudar a posicionar o boneco em direção à luz pra refletir na parede, eles tiveram dificuldade de projetar bem a imagem na parede mas passaram muitos minutos entretidos na investigação. Nesses acontecimentos do fim do dia, percebi mais uma ocorrência: o desejo e a alegria das crianças de trabalhar com objetos mais concretos, palpáveis e principalmente manipuláveis. Como toda ocorrência, esta me impulsionou a propor uma experiência que inicialmente não fazia parte dos meus planos.

3.5. *Flock of birds* (Bando de pássaros)

Na aula seguinte, as crianças para as quais eu havia prometido a repetição do jogo da aula anterior, entraram já muito animadas e organizando quando seria a vez de quem. Era realmente interessante que todas crianças pudessem ter a oportunidade de estar tanto no papel da flor, quanto no papel do Pequeno Príncipe e fiquei feliz de observar as crianças tão empolgadas. Fizemos então a atividade novamente e dessa vez, ela aconteceu de forma ainda mais fluida que da primeira, pois as crianças já sabiam o que esperar. Não precisei mais interferir tanto com a fala, e o ritmo foi definido pelo grupo sem que eu tivesse que mediar.

Começamos então a introdução no novo capítulo da história d'**O Pequeno Príncipe**: "*Flock of Birds*" ("Bando de Pássaros"). Neste capítulo, o Pequeno Príncipe resolve partir do seu planeta, deixando para trás sua amiga Rosa, para conhecer outros planetas e pega carona com um bando de pássaros que sobrevoava seu planeta. Levando em consideração as *ocorrências* que foram observadas na hora da saída de ambos os dias em que os bonecos de pássaros ficaram disponíveis para as crianças, foi proposta uma atividade de manipulação de bonecos utilizando lanternas para o jogo de luz e sombras. As crianças já haviam trabalhado com sombras anteriormente, porém seria a primeira vez que utilizariam bonecos e sobretudo, bonecos tão realistas.

Para iniciar, disse às crianças que para a parte da história que trabalharíamos naquele dia precisaríamos aprender a iluminar o céu, pois essa parte da história se passava a noite e tudo era muito escuro lá nos arredores do planeta do Pequeno Príncipe. Antes de começar a nova parte da história, propus que os alunos formassem duplas e se espalhassem pela sala para

experimental, utilizando apenas luz, sombras e suas próprias mãos, diversas formas nas paredes. Para formar as duplas, procurei utilizar a noção de desenvolvimento proximal de Vygotsky, pensando na integração de crianças em diferentes níveis de desenvolvimento para que a mais experiente pudesse ajudar o menos experiente a alcançar objetivos que ainda não conseguisse atingir sozinho. Por outro lado, o aluno com menos experiência se sentiria desafiado e seria motivado a aprender com o colega.

Cada dupla recebeu uma lanterna e a indicação para que se organizassem e decidissem quem seria a sombra e quem seria a luz, ou seja, quem experimentaria as sombras primeiro e quem seria a luz que tornaria isso possível. Ambas as crianças da dupla tiveram oportunidade de ser luz e sombra e foram auxiliados com o mínimo de técnica quanto ao posicionamento do corpo e direcionamento do foco de luz.

FIGURA 16: Brincando com sombras – parte 1



FONTE: Arquivo Pessoal

FIGURA 17: Brincando com sombras - parte 2



FONTE: Arquivo Pessoal

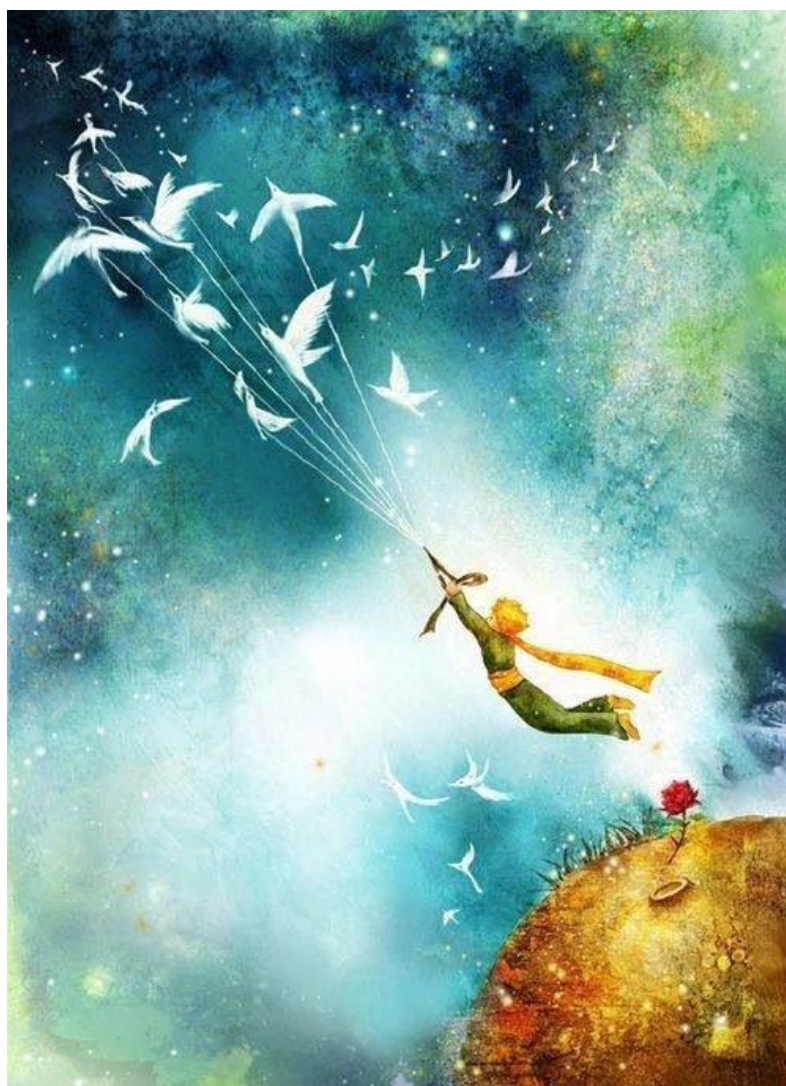
Depois de alguns minutos de experimentação livre com as lanternas e as formas, pedi às crianças que sentassem onde estivessem para ouvir a próxima parte da nossa história. Coloquei meu cachecol cor de abóbora e óculos e comecei:

“After saying goodbye to his flower friend, the Little Prince left towards his dream of getting to know all the other planets. But on his way, he saw a flock of wild birds migrating and had a great idea! The birds were happy to help the Little Prince get to the next planet he was going to visit. “Hop on!” -- they said. The Little Prince held very tightly to the strings attached to the birds and they disappeared in the sky.”²⁶

Projetei a imagem original do livro de Antoine de Saint-Exupéry no telão da sala e deixei que as crianças observassem por alguns minutos antes de propor a atividade seguinte.

²⁶ “Depois de se despedir da sua amiga, a Flor, o Pequeno Príncipe partiu de seu planeta em rumo aos outros planetas que ele desconhecia. Mas no caminho, ele avistou um bando de pássaros selvagens que migrava e teve uma grande ideia! Os pássaros ficaram contentes de poderem ajudar o Pequeno Príncipe a chegar no próximo planeta que visitaria. “Se segure!” – eles disseram. O Pequeno Príncipe segurou forte nas cordas presas aos pássaros e eles desapareceram no céu.”

FIGURA 18: Ilustração do Pequeno Príncipe deixando seu planeta



FONTE: <https://br.pinterest.com/pin/496733033877199156/>

Ainda com as luzes apagadas, perguntei às crianças se elas gostariam de ir em uma aventura com os pássaros que ajudaram o Pequeno Príncipe a viajar para outros planetas. Expliquei que a razão pela qual eles tinham aprendido a iluminar com as lanternas era porque no espaço era muito escuro e só conseguiríamos ver os pássaros se soubéssemos iluminar bem. Assim, poderíamos acompanhar a viagem do Pequeno Príncipe e ajudá-los a enxergar o caminho. Neste momento, F. e G., alunos que nas últimas semanas interagiram muito com os bonecos na hora da saída, ficaram muito animados para mostrar aos outros o que já haviam experimentado. Chamei os dois, entreguei um boneco para cada e com a lanterna fui iluminando o movimento que eles faziam com os pássaros, quase como uma espécie de dança.

A imagens que se formavam nas paredes eram de tanta beleza que a turma inteira ficou encantada com aquela possibilidade e todos quiseram participar imediatamente. Separei novamente a turma em duplas e distribuí o material. As crianças exploraram as sombras livremente permeados pela narração que tinham acabado de ouvir.

FIGURA 19: Brincando com sombras de pássaros - parte 1



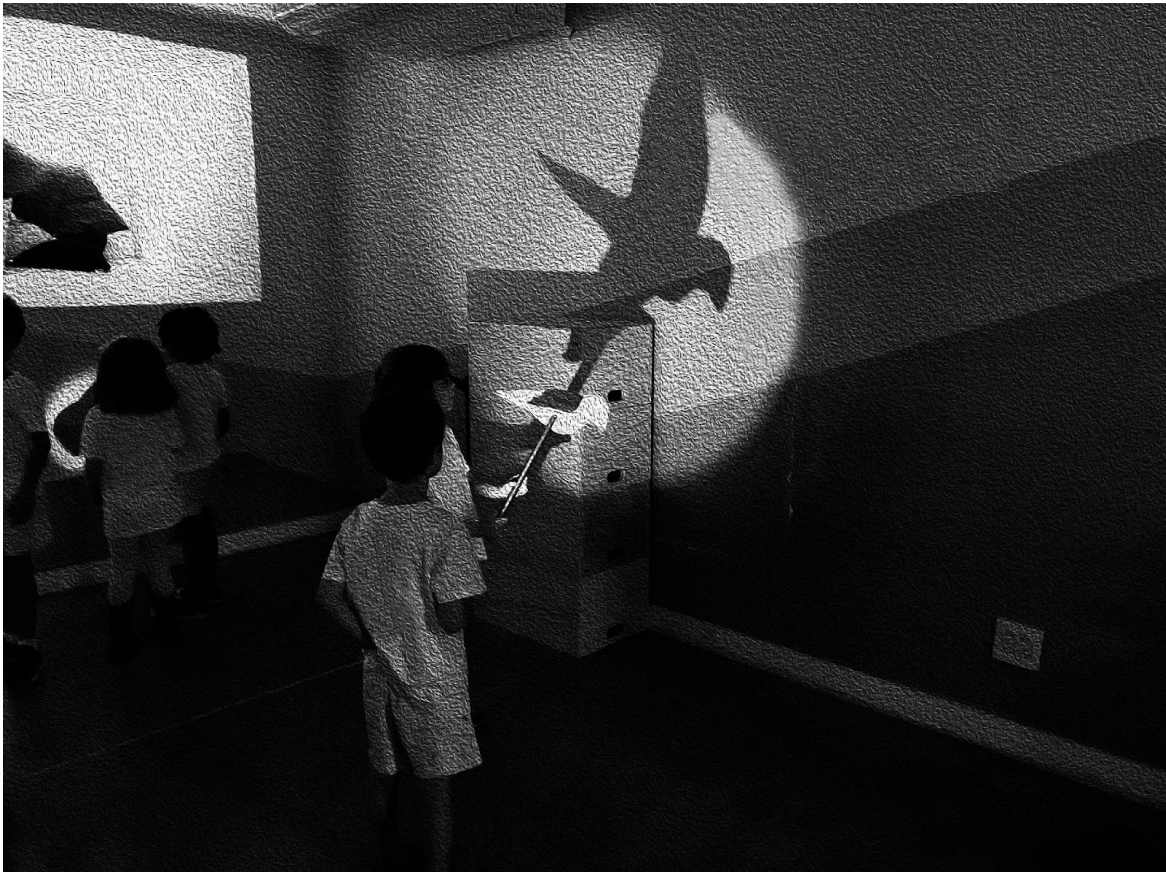
FONTE: Arquivo Pessoal



QR CODE 05: Gif criado a partir da brincadeira das crianças com bonecos de pássaro.

Ou acesse: <https://www.youtube.com/watch?v=Xzpnv-CLH7U>

FIGURA 20: Brincando com sombras de pássaros - parte 2



FONTE: Arquivo Pessoal

3.6. *Simon says...* (Seu mestre mandou...)

Chegamos na semana em que infelizmente representaríamos o último capítulo que o apertado calendário escolar nos permitiria. As *open classes* de *Drama* que tinham sido marcadas inicialmente para o fim de novembro, tiveram que ser adiantadas para o meio de outubro por questões de logística no calendário, impactando o decorrer do processo. A esta altura, já não havia nada que eu pudesse fazer a não ser aceitar que a nossa história não seria contada até o fim da narrativa original.

Continuei trabalhando com as crianças de igual maneira, com muito afeto e amor ao que tínhamos construído e ainda estávamos a construir naquele espaço. A aula começou, como sempre, com a tentativa de puxar um gancho da aula anterior para que houvesse tanta fluidez quanto fosse possível nas passagens dos capítulos. A sala estava escura, uma música suave ao fundo. Pedi às crianças que iam chegando à porta esbaforidas (elas vinham neste dia direto de uma aula de educação física) que respirassem e, somente quando estivessem mais calmas, fossem entrando na sala devagar, deitando em um espaço vazio, fechando os olhos e tentando imaginar como seria estar voando junto com os pássaros pelo espaço. Fiz então um exercício comum na meditação chamado de Imaginação Guiada. Pedi para as crianças imaginarem tudo que podiam ver pelo espaço. Perguntei se viam outros planetas, se havia estrelas ou até estrelas cadentes, qual era a cor que predominava, o cheiro, quais eram os sons que podiam ser escutados. Deixei os alunos supervisionados pelo Thales neste exercício de imaginação por alguns minutos, enquanto eu amarrava um grande tecido vermelho em meus ombros como se fosse uma capa e uma coroa de rei. Pedi aos alunos que continuassem de olhos fechados apenas ouvindo a próxima parte da história:

“The Little Prince and the birds flied the entire night before stopping for a break. The Little Prince decided to visit some very small planets that were inhabited by strange adults. A King inhabited the first one, and the name of the king was Simon! And kings seem to think that their orders are commands, so everything Simon says, everybody has to obey!”²⁷

Nesta parte da história, resolvi fazer uma brincadeira já muito conhecida e adorada pelas crianças. Chamei o rei de *Simon*, fazendo referência ao jogo “*Seu Mestre Mandou...*” (em

²⁷ “O Pequeno Príncipe e os pássaros voaram a noite inteira antes de pararem para um descanso. O Pequeno Príncipe decidiu visitar inúmeros pequeninos planetas habitados por adultos muitos esquisitos. O primeiro era habitado por um rei muito autoritário e gostava de ser chamado de mestre! É sabido que os reis pensam que seus desejos são ordens, então tudo que seu mestre mandava, todos tinham a obrigação de obedecer!”

inglês e como foi feita originalmente em sala de aula, “*Simon says...*”). Já vestida com os acessórios-código (capa e coroa), acendi a luz enquanto Thales projetava o desenho original do rei no seu planeta no telão da sala. Assumi a personagem dando comandos em inglês às crianças, que obedeciam interagindo com o rei e, por sua vez, assumindo o papel do Pequeno Príncipe. Os comandos eram os mais divertidos possíveis, pois a esta altura na nossa mostra, imaginei, as crianças já estarão bastante cansadas. Os comandos não estavam planejados e foram surgindo na fruição da brincadeira: “Seu mestre mandou...imitar um macaco! Sentar! Fazer uma dança maluca! Deitar! Fazer uma careta! Andar bem devagar! Estátua!”.

Nos momentos finais da aula, eu observava que as crianças estavam se sentindo parte da construção daquela história. Estavam muito engajadas, familiarizadas com os códigos de vestimenta que havíamos definido para os personagens, e se divertindo com a construção que havia se dado de forma totalmente coletiva e colaborativa.

Tendo em vista o curto tempo que tínhamos até o dia da nossa *open class*, que eu passei a chamar de *Mostra de Processo de Drama*, a próxima etapa seria compreender como eu faria uma costura justa e fiel às fases da experiência que vivemos e de tudo que aprendemos durante os jogos que foram realizados. A sequenciação dos episódios estava a nosso favor, já que eu os havia definido de acordo com a ordem cronológica da história. Além disso, tínhamos dois tempos de quarenta minutos de aula para realizar nossas recapitulações antes do grande dia. É importante salientar que a maioria das crianças sente grande pressão e nervosismo quando são sujeitados a uma apresentação, muitas vezes, contra suas vontades. Enquanto uma parcela minúscula de uma turma se satisfaz com um certo exibicionismo, outras crianças sofrem com a ideia da exposição. Por esta razão, preferi substituir a palavra “apresentação” pela palavra “mostra” no trato com as crianças. Considerei que “mostra” remeteria ao ato de simplesmente mostrar para outras pessoas algo que nós vínhamos fazendo e aprendendo juntos até aquele momento, em detrimento do que a palavra “apresentação” hoje remete às crianças, que é a ideia de que para ser apresentado, o objeto em questão precisa estar finalizado, certo, bom, bonito e outros adjetivos que aprisionam a qualidade de um trabalho artístico. Entendi, portanto, que seria conveniente também, me referir aos “ensaios”, quando tratado com as crianças, como “recapitulações”.

Nos ensaios, a ideia seria definir com as crianças os códigos de linguagem que usaríamos para os diferentes momentos da nossa contação, estabelecer quais seriam os

comportamentos adequados para nossa mostra, e principalmente, permitir que as crianças conhecessem o espaço onde trabalharíamos no dia: o grande auditório da escola.

Desafio lançado. A apreensão atravessaria o processo, porém, percebi que as crianças demonstravam um misto de ansiedade e prazer. A arte caminha com essas contradições.

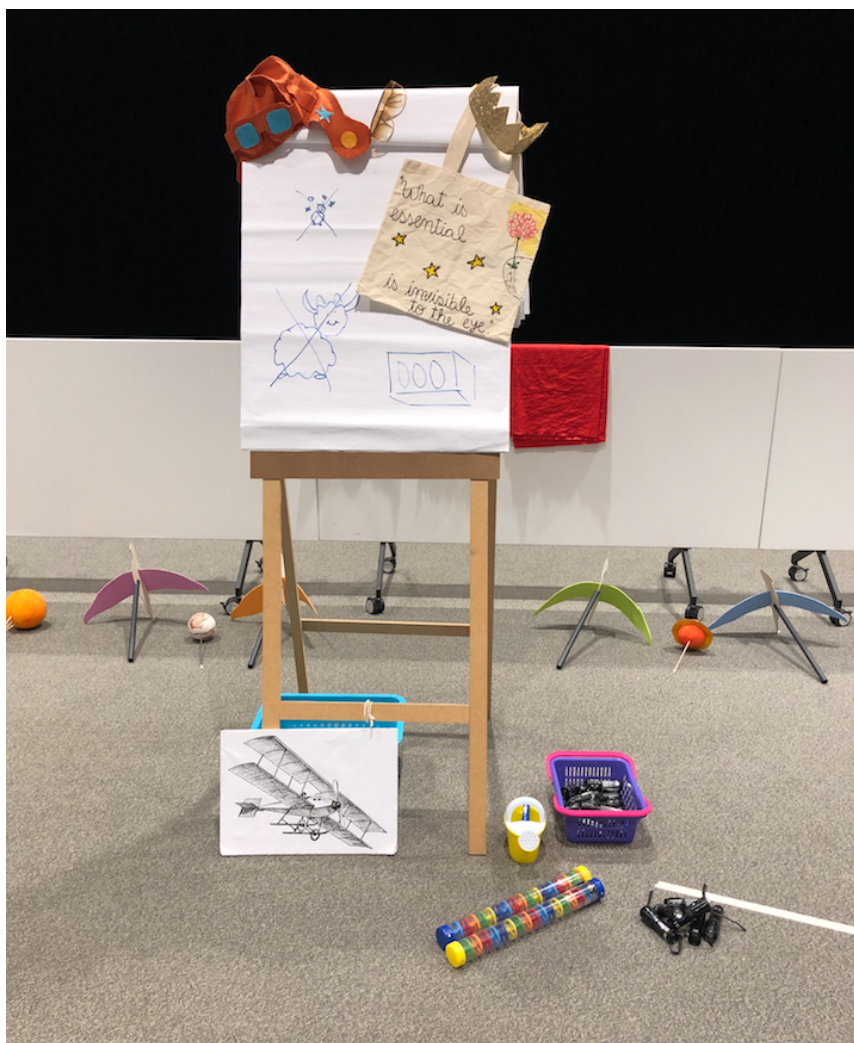
3.7. O dia da mostra cênica

Nos dias designados para a realização das nossas recapitulações, já deixei combinado com as professoras assistentes que elas levariam as crianças até a porta da sala de teatro, mas não entrariam. Ali mesmo, em fila, nos transformaríamos novamente no nosso avião da primeira aula simplesmente por levantar os braços em forma de asas e andando junto ao grupo. Eu já os esperava do lado de fora da sala vestida com um chapéu e um óculos de aviador, pois naquele dia, eu mesma seria o aviador, o piloto daquele avião. As crianças chegaram em fila, dei os comandos para a decolagem e partimos, em forma de avião, com barulho de avião e muita energia, em direção à sala multiuso, uma sala na escola que serve como auditório de grandes reuniões com o corpo docente inteiro. Antes da aula, esvaziei todo o ambiente e organizei o espaço de modo que tivéssemos uma espécie de zona mágica, onde a imaginação pudesse fluir e o impulso criativo pudesse florescer. As grandes mesas de fórmica brancas foram fechadas e organizadas formando um quadrado no centro da sala onde seria o nosso espaço de jogo. Elas serviriam também para as projeções com os pássaros do capítulo “Bando de Pássaros”. Dentro do grande quadrado, foram dispostas muitas almofadas para que os pais e membros das famílias pudessem se sentar no chão, na altura das crianças.

FIGURA 21: O espaço da mostra cênica**FONTE:** Arquivo Pessoal

Tendo em vista, novamente, a questão da língua e da imprevisibilidade natural – e desejada – dos ânimos dos jogadores no dia da nossa mostra, me utilizei desses dois dias de recapitulação para também definir os códigos de encenação com os grupos de crianças de cada turma. Fiz um círculo com fita crepe no chão do espaço cênico e dispus os objetos de cena organizadamente, junto ao círculo, não como um cenário, mas sim, como uma espécie de acervo de objetos e acessórios para nos ajudar a contar nossa história.

FIGURA 22: O espaço da mostra cênica - detalhe



FONTE: Arquivo Pessoal

No primeiro dia de recapitulação, após andarmos pelos corredores como um grande avião, chegamos na porta da sala multiuso e entramos no espaço, descendo as escadas. Eu, como aviador, à frente da fila, entrei no quadrado formado pelas mesas, dei duas voltas pelo grande círculo marcado pela fita crepe e ao final de duas voltas, comecei a narração da primeira parte da história, quando o avião começa a dar defeito e pifar e é necessário fazer um pouso de emergência. As crianças se jogaram no chão, como se estraçalhassem o avião, tal qual fizemos na sala de aula nas semanas anteriores. Pedi então que as crianças voltassem para a roda, utilizando-me do mesmo comando que as crianças obedecem na sala de aula com a professora regente quando está na hora do chamado *circle time*, a famosa rodinha: “*back to the circle!*”, falei bem alto. As crianças voltaram para a roda e em seguida falei para todos

“it’s time to listen!” – “é hora de ouvir!”. Assim definimos nosso primeiro código de encenação, os momentos em que o aviador precisará do silêncio e atenção de todos para que possa contar a próxima parte da história e que nós, então, possamos encená-la. As crianças estavam tão animadas para viver e brincar a partir de cada uma das partes da história, que sentaram prontamente e ouviram muito interessadas ao aviador, como se fosse a primeira vez que aquela história estava sendo contada. As crianças gostam da previsibilidade, de saber o que vem a seguir e se alegram com a repetição. A cada repetição, novas descobertas eram feitas, novas surpresas, novos olhares e sorrisos apareciam.

Nosso segundo código também já vinha de um lugar conhecido pelas crianças que era o *“raise your hand!”* – “levante a mão!” Nossa encenação possuía poucos momentos de fala, com exceção da narração do aviador, mas este código foi utilizado para organizar a participação das crianças no capítulo “Desenhe-me um carneiro”, momento em que os alunos e alunas estavam se sentindo mais e mais confiantes para falar a medida que o processo ia se desenvolvendo.

Neste primeiro dia de recapitulação, pudemos então definir estes pequenos códigos e passar a história do início ao fim uma vez utilizando os objetos, os instrumentos musicais, os bonecos de pássaros, os acessórios de figurino e todo o resto. Também testamos o som e as trilhas sonoras, e estabelecemos um mapa simples de luz junto aos técnicos.

Na semana seguinte, segundo e último dia para nossa recapitulação antes do dia da mostra, as crianças já chegaram na porta da sala animadas e trazidas pelas assistentes já em forma de avião desde a sala de aula. Desta vez, vesti L. com o chapéu e os óculos de aviador, deixando claro que aquele papel, assim como qualquer outro, não seria fixo a nenhum jogador, lembrando que no nosso processor, a cada dia os jogadores assumiriam diferentes papéis e personagens. Fizemos toda a recapitulação com muita alegria e sem medos de “errar”. Aconteceram improvisos, buracos, pequenos esquecimentos, falhas, errinhos técnicos. Rimos de tudo isso e seguimos em frente com a nossa contação até o capítulo final. Finalizada a aula, e com a certeza de que as crianças estavam felizes, confiantes, alegres, livres da pressão da apresentação perfeita, e mais do que tudo, se sentindo não só parte como protagonistas naquele processo de criação, senti uma sensação maravilhosa de estar tão próxima de compartilhar com outras pessoas um trabalho no qual acredito tanto.

Os quatro dias de mostra – cada turma apresentou em um dia da semana – correram conforme esperado, as crianças de todas as turmas responderam muito bem à organização do

jogo. Para minha surpresa, todas as crianças das quatro turmas participaram, fenômeno que eu jamais havia visto nas apresentações escolares de teatro, onde sempre acontece de algumas crianças ficarem com tanto medo da exposição a ponto de se recusarem a participar no último segundo. A escolha intencional de utilizar o chão como área de jogo e não o enorme palco de madeira da sala multiuso foi um sucesso. Ao organizar o espaço desta maneira, eu estava ciente dos riscos de as crianças verem seus pais tão perto e quererem desistir do jogo para se juntar a eles. No entanto, observei que exatamente o contrário aconteceu. A relação das crianças com esta organização foi surpreendentemente positiva. As crianças se sentiram seguras, com suas famílias “logo ali”. Quase como se confortasse a certeza de que se não quisessem mais estar ali, poderiam sair a qualquer momento, que estavam ali PORQUE QUERIAM. Esta agradável surpresa me levou a uma reflexão acerca do espaço do palco para apresentações de crianças bem pequenas. Para atores adultos o palco traz inúmeras significações que podem levar a sensações que auxiliem o trabalho do ator, porém para as crianças com pouca idade, ele representa uma barreira física, um impedimento, uma impossibilidade de encontro com seu lugar de conforto, sua família, que está na plateia, a metros de distância e altura. É possível que a sensação de não poder sair, de estar preso, gere a angústia causadora de tanta rejeição às apresentações nesta idade, já que muitas ainda são feitas no palco. Tendo o chão como área de jogo e também como área de plateia, os jogadores e espectadores estabeleceram uma relação mais próxima e íntima, e trouxe mais segurança e confiança para as crianças. Em algumas turmas, irmãos com menos idade que estavam na área de plateia com os pais entraram na área de jogo para participar. As crianças sedentas por compartilharem aquela experiência com seus pais e avós puderam fazê-lo, de surpresa, quando abrimos para a participação dos responsáveis no capítulo “Bando de Pássaros”. Foi uma alegria ver as famílias brincando e descobrindo as sombras dos pássaros e planetas que produzimos em fantoches, com ajuda de lanternas que disponibilizamos para o uso.

FIGURA 23: Mostra cênica - The Broken Engine - parte 1



FONTE: Arquivo Pessoal

FIGURA 24: Mostra cênica - The Broken Engine - parte 2



FONTE: Arquivo Pessoal

FIGURA 25: Mostra cênica - *Draw me a sheep!* - parte 1



FONTE: Arquivo Pessoal

FIGURA 26: Mostra cênica - *Draw me a sheep!* - parte 2



FONTE: Arquivo Pessoal

FIGURA 27: Mostra cênica - *My Friend, The Flower* - parte 1



FONTE: Arquivo Pessoal

FIGURA 28: Mostra cênica - *My Friend, The Flower* - parte 2



FONTE: Arquivo Pessoal

FIGURA 29: Mostra cênica - *Flock of Birds* - parte 2



FONTE: Acervo Pessoal

FIGURA 30: Mostra cênica - *Flock of Birds* - parte 2



FONTE: Acervo Pessoal

FIGURA 31: Mostra cênica - *Simon Says...* - parte 1



FONTE: Arquivo Pessoal

FIGURA 32: Mostra cênica - *Simon Says...* - parte 2



FONTE: Arquivo Pessoal

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática tinha como ideia principal dar início a uma alternativa pedagógica para a criança pequena em sua relação de aprendizado de teatro na escola. O objetivo inicial de começar este processo com as crianças do Infantil 5 envolvia observar, em sala de aula, e a partir de propostas geradas pelo professor, como as crianças lidariam com o desenrolar dos acontecimentos de uma narrativa, sem que fossem submetidas a comandos autoritários e hierárquicos das direções de espetáculos infantis de escolas e cursos.

Toda a atividade se baseou em definir algumas diretrizes e, desta forma, como professora e facilitadora deste processo, procurei estabelecer jogos teatrais e do universo infantil que se relacionassem de certa forma com a narrativa e permitir que desta proposta inicial florescessem novas ideias e *insights* e perspectivas. Desta forma, no processo considerou-se diversos caminhos e apontou-se para novas possibilidades a cada “partida” do jogo dramático que ia se estabelecendo dia após dia.

Ao colocar os alunos como protagonistas da ação, a noção de coletivo se intensificou e ficou evidente para as crianças que já não era possível trabalhar sozinho. O certo ou errado caíram por terra e o prazer da experiência se elevou a um patamar bem mais alto do que o usual. No decorrer dessa trajetória as crianças ganharam autonomia, senso de pertencimento e autoconfiança. Ouso dizer que revelaram também, de certa forma, um senso de humor para lidar com as situações adversas que, em outras instâncias poderiam causar frustração.

O desejo de contar esta experiência se dá principalmente pelo momento histórico atual pelo qual está passando o país. O Brasil atravessa hoje, no ano de 2021, um período politicamente e culturalmente sombrio, de desvalorização das artes plásticas, do teatro, da dança, da música, das expressões artísticas de maneira geral, da criação, da cultura. É um momento em que as identidades se encontram enfraquecidas, pois não há espaço para as subjetividades no país do “não pense, trabalhe”. Por esta razão, é tão importante que a escola resista. É urgente transformar a Escola, tanto privada quanto a pública, para que este espaço não se configure apenas como uma máquina de injeção de conteúdos dentro de um sistema cruel e excludente, mas sim, como um espaço democrático e inclusivo que preze verdadeiramente pelo respeito a diversidade do grupo de indivíduos que fazem parte dele. Não há ferramenta melhor que a arte para ser catalizadora desta transformação. “A pessoa que tem o hábito da arte, que se entrosa com a arte e é contaminada por ela, não se sente isolada

em lugar nenhum do mundo” (BARBOSA, 2019, s/p) diz a professora, arte-educadora e símbolo de resistência Ana Mae Barbosa.

REFERÊNCIAS

Bibliografia

BARBOSA, Ana Mae. Entrevista Ana Mae Barbosa. [Entrevista concedida a] SESC São Paulo. **Revista E**, São Paulo, 2019. DATA DE ACESSO: 20/ 08/ 2020
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uywxTong1K4>

BOAL, Augusto. **Jogos Para Atores e Não-Atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

BONDÍA, Jorge Larrosa. “Notas Sobre a Experiência e o Saber da Experiência” in **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, 2002.

BASTOS, Alice Beatriz. **Wallon e Vygotsky: Psicologia e Educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

BELO, Fábio e SCODELER, Kátia. “A importância do brincar em Winnicott e Schiller” in **Tempo Psicanalítico**, Rio de Janeiro, v. 45.1, 2013. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-48382013000100007. Acesso 01/02/2022

CABRAL, Beatriz. **Drama Como Método de Ensino**. São Paulo: Aderaldo e Rothschild Editores Ltda, 2006.

DESGRANGES, Fábio. **Pedagogia do Teatro: Provocação e Dialogismos**. São Paulo: Hucitec Editora, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Editora Vozes, 1977.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

KISHIMOTO, Tizuco. **O Brincar e Suas Teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2017.

KOUDELA, Ingrid. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

KOUDELA, Ingrid e SANTANA, Arão. “*Abordagens Metodológicas do Teatro na Educação*”. Ciências Humanas em Revista, São Luiz, 2005.

LABAN, Rudolf. **Domínio do Movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

MACHADO, Maria Clara e ROSMAN, Marta. **100 Jogos Teatrais**. Rio de Janeiro: Agir, 2001.

PUPO, Maria Lucia. **Para Desembaraçar os Fios**. Porto Alegre: Educação e Realidade, 2005.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **O Jogo Dramático no Meio Escolar**. Coimbra: Centelha, 1981.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine. **O Pequeno Príncipe**. Rio de Janeiro: Agir, 2009.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine. **The Little Prince**. Eugene: Harvest Books, 2000.

SILVA, Daniele Nunes Henrique. **Imaginação, Criança e Escola**. São Paulo: Summus, 2012.

SLADE, Peter. **O Jogo Dramático Infantil**. São Paulo: Summus, 1958.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais em Sala de Aula**. São Paulo: Perspectiva, 2017.

_____. **Jogos Teatrais: O Fichário de Viola Spolin**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

PIAGET, Jean. **A Formação do Símbolo na Criança: Imitação, jogo, sonho, imagem e representação**. São Paulo: LTC, 2019.

VYGOTSKY, Lev. **Semenovitch. Imaginação e Criatividade na Infância**. Lisboa: Dinalivro, 2012.

WINNICOTT, Donald Woods. **O Brincar e a Realidade**. Rio de Janeiro: Imago Editora LTDA. 1975

Websites

WHAT is PZ? **Harvard Graduate School of Education**, 2016. Disponível em: <http://www.pz.harvard.edu/professional-development/events-institutes/arts-as-civic-commons-amplifying-the-power-of-art-to>. Acesso em: 17 de out, 2021.

REGGIO Emilia Approach. **Reggio Children**, 2020. Disponível em: <https://www.reggiochildren.it/reggio-emilia-approach/>. Acesso em: 17 de out, 2021.

Audiovisual

CHAPLIN, Charlie. **Tempos Modernos**. Minutos: 13h44 a 15h20, 1936.
[Tempos Modernos - Charlie Chaplin](#)

Links de vídeos

[TOP 5 SPACE EXPERIMENTS](#)

[AMERICAN BEAUTY](#)

[BEAN TIME LAPSE](#)