

E-BOOK

PEDAGOGIA DO **TEATRO** E ALTERIDADE:

*desafios, possibilidades e reflexões
na realidade escolar*



AUTORA:

Aline Catiane Paz Almeida



**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Almeida, Aline Catiane Paz
Pedagogia do teatro e alteridade [livro eletrônico] : desafios, possibilidades e reflexões na realidade escolar / Aline Catiane Paz Almeida. -- João Pessoa, PB : Contatos Empreendimentos, 2026.
PDF

Bibliografia
ISBN 978-65-83514-19-6

1. Alteridade 2. Educação 3. Educação - Aspectos sociais 4. Escola pública 5. Pedagogia 6. Teatro na educação I. Título.

26-369701.0

CDD-371.399

Índices para catálogo sistemático:

1. Teatro na educação 371.399

Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	5
2 O TEATRO, OS JOGOS TEATRAIS E A SALA DE AULA.....	11
3 ALTERIDADE: um caminhar diário rumo a descoberta de si e do outro	21
3.1 DESCOBRINDO A SI.....	23
3.2 DESCOBRINDO O OUTRO	26
4 A VIVÊNCIA DESENVOLVIDA E SEUS FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS.....	30
4.1 O jogo teatral e o jogo dramático como experiência.....	35
4.2 Experiências no teatro e de teatro	40
4.2.1 A experiência de teatro.....	42
4.3 Teatro e participação autista: um desafio possível.....	51
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: desafios, possibilidades e reflexões na realidade escolar.....	59

1 INTRODUÇÃO

Iniciei minha prática docente aos 17 anos no ano de 1998 como professora polivalente, ainda estudante do ensino médio profissionalizante do curso de Magistério, na Escola de Educação Básica e Profissional Fundação Bradesco em João Pessoa-PB. No ano de 2001 ingressei na Universidade Federal da Paraíba no curso de Pedagogia, com o qual eu daria continuidade à carreira que eu já havia começado a trilhar, só que em nível superior, e tinha certeza que minha área de atuação profissional seria a área de ensino.

Meu relacionamento com o teatro começou desde o tempo da escola, no qual eu sempre procurei atribuir a todas as disciplinas momentos cênicos, trazendo para a minha aprendizagem mais prazer e conseqüentemente para os demais alunos e professores um pouco de expressão criativa dos conteúdos estudados. A exemplo disso, encenei junto com os colegas diversas peças, passando por *Casa-Grande e Senzala*, *Morte e Vida Severina*, além de várias histórias baseadas na obra de Chaplin, e sua atuação no cinema mudo, que nos motivava a criar representação no mesmo estilo.

Na faculdade não foi diferente, costumava também, sempre que possível, estabelecer interfaces dos meus conhecimentos à área de teatro. Utilizava-o como ferramenta para dinamizar os seminários e trazer inovação às exposições comumente cansativas do conhecimento.

Na minha profissão de Professora do Ensino Básico, inicialmente usava o teatro para encantar as crianças e, de maneira lúdica, estimular uma melhor aprendizagem e interesse da parte dos alunos. Porém, tudo ganhou um olhar bastante aguçado sobre o teatro na escola quando pude vivenciar durante oito anos, experiências diversificadas com companhias e professores da área de teatro nas escolas de Salvador-BA e região metropolitana, tanto privadas como públicas, em regime de filantropia, nas quais tive o imenso prazer de trabalhar até o final de 2014.

Nessas experiências tive a certeza que sempre amei o teatro e suas imensas representações que ele tinha em minha vida, entretanto, também pude perceber que o teatro era mais que uma ferramenta, na verdade, era o ar que eu utilizava para renovar meus pulmões, me dar força e prazer para trabalhar, bem como ar para os pulmões das crianças que podiam se refugiar nas asas da imaginação do teatro que as faziam transcender entre a matemática, a história, ou a geografia e conduzi-las ao prazer de simplesmente viver essa arte como algo único, sem obrigações, sem cobranças, mas a arte pela arte em sua totalidade.

Desde então, vivenciei vários grupos de teatro. Em 2010, na escola pública filantrópica em que trabalhei, criamos um grupo chamado de Parabaioacas fazendo referência ao local de origem da equipe organizadora, que era composto de uma paraibana, algumas baianas e uma carioca, e que a cada evento escolar organizava com os alunos ou grupos de professores espetáculos teatrais.

Também participei de inúmeras apresentações com os alunos e para os alunos, desde musicais teatrais a apresentações de contos, fábulas, peças e roteiros criados pelas equipes das próprias escolas, releituras de clássicos da literatura infantil, e mesmo sendo professora dos anos iniciais, sempre estive envolvida com o teatro na educação e na escola. Em geral, tais equipes eram de companhias profissionais de teatro de Salvador e contavam comigo para seus espetáculos, os quais, na cidade de Salvador, se dão em grandes teatros e conta com produções muito bem elaboradas e planejadas.

Dessa forma, no ano de 2014, trilhando os caminhos do teatro, tive a honra de ser convidada para elaborar um trabalho diferenciado com dois grupos de pais de alunos da escola, no qual uma grande peça surpresa foi elaborada com eles para ser encenada na semana da criança.

O que caracterizou esse desafio, não foi apenas a organização de dois grandes grupos de pais, mas manter minha rotina em sala de aula durante o dia, e a noite, em dias alternados, com os grupos manhã e tarde, organizar roteiro, adaptar personagens, músicas e ainda ensaiar coreografias e cenas com ambas as equipes.

Contudo, a peça “O Sumiço dos Sapatinhos de Cristal”, uma adaptação do livro **Um Bairro Encantado**, da autora Rosana Rios (2011), foi um enorme sucesso, filmado pela TV local e muito apreciado pelas crianças. Entretanto, a criança com o coração mais feliz e completa que estava ali era eu, vendo mais uma vez o teatro trazer fantasias e emoções indescritíveis para pessoas que saíam de seus trabalhos estressantes e de suas vulnerabilidades para um mundo de encanto no qual tomaram posse de seus personagens incríveis guardados no imaginário de suas infâncias.

E para finalizar minha passagem pelas escolas de Salvador, em novembro de 2014, como despedida da terrinha acolhedora, participei do espetáculo de final de ano, atuando como personagem principal, Malavalda, uma bruxa muito vaidosa e cheia de si que conduzia “O Reino da Mendolândia” juntamente com todas as turmas da escola contando a história de um grande baile de Natal, no qual príncipes, princesas, lobos, fadas e vários personagens dos contos infantis participavam. Todo este espetáculo, repleto de mistérios e fantasias, com músicas,

danças, e encenado com tantos personagens da ficção foi criado por nossa equipe pedagógica e pela equipe profissional do teatro da escola.

Ao final de 2014 retornei para João Pessoa, assumi o concurso público da Prefeitura Municipal, e estou desde fevereiro de 2015 atuando como professora da turma do 3º ano do ensino fundamental. Desde minha chegada, percebi o quanto tinha e tenho a contribuir com as crianças da rede municipal fazendo uso das minhas experiências em meio a todos os desafios que uma escola pública possui com um ambiente de recursos escassos de crianças extremamente carentes e privadas, muitas vezes por sua condição social, do universo artístico e criativo, bem como com elevada baixa estima e falta de estímulos que empoderassem esses alunos no universo escolar e social.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Dom Helder Câmara, situada no bairro do Valentina de Figueiredo, na qual desenvolvemos esta pesquisa, assim como a grande maioria das escolas públicas de João Pessoa, não possui muitos espaços para jogos ou trabalhos corporais como espaços cênicos para prática teatrais ou sala de dança, além do quê, suas salas de aulas são bastante precárias, turmas muito cheias e não possuem espaços interativos como quadra (a nossa estava interditada até a conclusão desta pesquisa) salas de informática, multiuso ou espaços para esportes, trazendo dificuldades e desafios a serem vencidos.

A turma com a qual desenvolvemos essa pesquisa era estigmatizada como uma turma difícil e de comportamento muitas vezes agressivo e despreocupado com os avanços nos conteúdos escolares, com baixo desempenho nos aspectos de leitura e escrita, evidenciado em um contexto de vinte e sete crianças, dentre as quais quinze apresentavam essas dificuldades que vinham acumuladas dos anos anteriores. Entretanto, vislumbramos no teatro uma possibilidade de trazer algo diferente, algo que trouxesse para esses alunos um novo olhar sobre a escola e suas relações com o outro e consigo mesmo, fazendo-os perceberem-se como importantes sujeitos na construção desse conhecimento e vivência teatral.

Diante disso, organizar uma encenação trabalhando o corpo, voz e ritmos, escolher as tipologias que mais chamassem a atenção do grupo (tragédia, comédia, situações do cotidiano, mistério), colocar os alunos em contato com diversos livros e autores com estilos variados, sabendo que a mesma encenação pode transmitir tanto conhecimentos específicos e transversais como históricos, científicos, culturais ou morais, envolver os alunos nas tramas e com os personagens e ainda proporcionar prazer real no ato do teatro, é hoje um desafio cheio de interrogações e incertezas dos profissionais que atuam em escolas formais dentro de uma conjuntura nada favorável ao fazer teatral com toda problemática que foi exposta acima.

Sendo assim, a presente dissertação **PEDAGOGIA DO TEATRO E ALTERIDADE: desafios, possibilidades e reflexões na realidade escolar**, desenvolveu uma experiência com o teatro envolvendo esses alunos, percebendo neles um ser único envolvido em sociedade, sob a perspectiva da antropologia e mais propriamente no sentido da alteridade, pela qual compreendemos que é essa essência do EU particular a partir do outro que permite ao ser humano tentar compreender o mundo através dos olhos de outro e sensibilizar-se pela experiência alheia por meio desta relação.

Destarte, vimos a possibilidade de trabalhar o teatro sob o olhar da alteridade, proporcionando o crescimento mútuo, tendo em vista que um dos princípios fundamentais da alteridade é que o homem na sua discussão social tem uma relação de interação e dependência com o outro. Mesmo sabendo que “Bradar viva a alteridade, não significa garantir sua inserção, muito menos, sua compreensão na escola para guiar as relações sociais” (Molar, 2008, p.11).

Somente com disciplina, planejamento, avaliações periódicas e ações muito organizadas para o ensino que poderemos obter mudanças de posturas que incorporam a alteridade, e só com e persistência nesse trabalho que poderemos incorporar a alteridade com propriedade e com isso promover mudanças de atitude gerando assim “o reconhecimento de uma parte de mim no outro e vice-versa, uma ponte de reconhecimento” (Molar, 2008, p.11).

Portanto, dentro desse contexto nos perguntamos: **É possível realizar jogos teatrais que contemplem o desenvolvimento das crianças elevando a autoestima, trabalhando a alteridade, no sentido de valorizar e respeitar cada criança em seu ser único e individual, na ação coletiva?**

Assim, realizamos com esta pesquisa, de maneira geral, o desenvolvimento de jogos e encenações teatrais com crianças do terceiro ano do ensino fundamental, trabalhando no sentido da alteridade, reconhecendo seu potencial criador e estimulando seu senso crítico.

Desenvolvemos, também, jogos teatrais que contemplaram o desenvolvimento emocional, motor e social das crianças e que de maneira prática elevasse a autoestima dos alunos, trabalhando no sentido da alteridade e empoderamento das mesmas frente aos desafios diários que levam a desigualdade social e baixa autoestima.

Também desenvolvemos trabalhos em grupos, envolvendo a produção teórico-prático do fazer teatral para que as crianças pudessem experimentar suas próprias emoções administrando-as com as emoções alheias, uma vez que em grupo faz-se necessário união em pró de um objetivo comum. O trabalho em grupo é uma habilidade sócio emocional que as crianças desenvolvem ainda pequenas e, desse trabalho, espera-se que elas valorizem e respeitem os colegas envolvidos no processo, gerando empatia e compreensão de uma pelas

outras, ficando aberta a outras opiniões e novas ideias, sendo generosos o suficiente para, algumas vezes, abrir mão do que quer em prol da maioria, aprendendo que isso é necessário não só para um grupo, mas para a vida e as pessoas com as quais conviverão em sociedade.

Por último, desenvolvemos a experiência de montarmos uma encenação teatral, na qual cada aluno, em seus diferentes papéis, pôde encenar, criar e dar vida a seus personagens de maneira própria e criativa.

Para discorrer sobre o tema a que nos propomos pesquisar, estruturamos esta dissertação em quatro capítulos, para além da **INTRODUÇÃO**. No segundo capítulo, intitulado **O TEATRO, OS JOGOS TEATRAIS E A SALA DE AULA** versamos sobre o olhar de diversos autores da arte, da educação, da história, bem como da psicologia para obtermos subsídios teóricos que nos ajudasse a compreender o espaço que o jogo e o teatro ocupa na vida das crianças e na sala de aula e, com a ajuda dos mesmos, esboçar a história do teatro do Brasil, bem como de que forma a aprendizagem se solidifica na infância, buscamos também discutir o papel dos jogos teatrais no ensino de artes e o papel do professor de artes ou de áreas afins nesse processo.

No terceiro capítulo, intitulado **ALTERIDADE: um caminhar diário rumo a descoberta de si e do outro** também dialogando com autores da arte, da sociologia, da antropologia e da filosofia, trazemos, como o título mesmo diz, um olhar sobre o alunado com seu envolvimento com o teatro e seu crescimento cognitivo, socioemocional, e de empoderamento. Buscamos perceber como as relações se constroem à medida que nos colocamos no lugar do outro e como é possível desenvolver o senso crítico das mesmas, além de elevar sua autoestima.

No quarto capítulo intitulado **A VIVÊNCIA DESENVOLVIDA E SEUS FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS** fazemos uma análise metodológica e relatamos a experiência vivenciada, identificando as variáveis e evidenciando os meios empregados na coleta de dados, bem como os autores do universo científico que embasam a nossa pesquisa.

No quinto capítulo que chamamos de **A EXPERIÊNCIA: desafios, possibilidades e reflexões na realidade escolar** adentramos na pesquisa realizada com os alunos envolvidos no processo. Nele, descrevemos as oficinas de jogos teatrais ministradas, pontuando algumas atividades importantes para o nosso objeto de estudo, bem como o relato detalhado da peça de teatro encenada e coreografada com os alunos. Fazemos também uma reflexão sobre os resultados obtidos, as dificuldades encontradas, apontando como as identidades dos envolvidos foram se destacando durante o processo da pesquisa e o quanto isso contribuiu para o êxito do processo de ensino e aprendizagem deles, validando assim nossa hipótese de pesquisa.

Por fim, fazemos nossas **CONSIDERAÇÕES FINAIS**, nas quais retomamos os objetivos e as questões norteadoras da pesquisa, assim como os avanços conquistados e as limitações do estudo. Apontamos aqui também alguns caminhos que consideramos possíveis para a realização de novos trabalhos acadêmicos sobre o tema pesquisado.

2 O TEATRO, OS JOGOS TEATRAIS E A SALA DE AULA

Ao rever o percurso histórico do ensino de teatro no Brasil, identificamos que foi com a chegada dos padres Jesuítas no século XVI (Neves, 2006, p. 36), que o teatro começou a ser incorporado em nossa cultura, e que a montagem de textos dramáticos estava inserida em um modelo tradicional de educação.

Os padres utilizavam o teatro para ensinamento do povo, mas, fundamentalmente, como elemento de suporte a catequese. O padre José de Anchieta, principal articulador dessa metodologia, utilizava-se de versos para fazer dramatizações, tendo em vista que percebeu a receptividade do povo indígena para a arte. O povo indígena já tinha inserido em sua cultura a dança como forma de culto aos seus deuses, e os jesuítas então se aproveitaram dessa receptividade, mesmo sem valorizar a identidade religiosa dos índios, para doutriná-los à religião católica (Neves, 2006, p. 36).

Ainda no período colonial, o teatro foi abrigando participantes escravos e passando a ser utilizado em cerimônias cívicas. Na obra *História Concisa do Teatro Brasileiro*, encontra-se de maneira elucidativa, a conclusão que, durante os três séculos de domínio português, o teatro no Brasil oscilou entre o ouro, o governo e a Igreja Católica, aglutinando funções lúdicas, dogmáticas e educativas (Neves, 2006, p.37).

Os séculos XVII e XVIII não trouxeram muitas mudanças no contexto do teatro brasileiro, porém no século XIX, com a chegada da família real para o Brasil, é que se percebe um avanço no desenvolvimento dessa área. “Em 1816 é criada a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, transformada em 1820 na Academia de Artes, dedicada ao ensino, produção e estudo das artes plásticas” (Neves, 2006, p. 37). Percebe-se, que até então, o ensino do teatro nas escolas não era uma prática comum, mas costumava-se ter a apreciação de óperas através do teatro lírico (Idem, p.38).

No início do século XX, foi quando o teatro teve uma maior expansão na escola, nesse contexto o professor coordenava e ditava todas as regras e não se preocupava em buscar algo que se relacionasse à realidade dos alunos, enquanto esses apenas decoravam textos de forma mecânica; a criação de espetáculos na escola era experimentada sem o objetivo da valorização da linguagem teatral e da incorporação dos participantes nessa construção, ou seja:

Sob a égide da pedagogia tradicional, a penetração do teatro na escola consistia somente na comemoração de datas cívicas ou montagem de espetáculos para animar solenidades. Contudo, a partir dos anos 1940, quando o movimento escolanovista difundiu-se em um Brasil que passava por transformações políticas da maior importância e planejava a expansão da escolarização, a arte ganhou um status novo,

passando a ser vista como experiência que leva ao aprendizado e ao desenvolvimento expressivo (Santana, 2014, p. 248).

O movimento Escolanovista foi promovido por vinte e cinco educadores/as e escritores/as da época, dos quais podemos destacar Lourenço Filho, Anísio Teixeira e Cecília Meireles, que assinaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação que se tratava de um documento que trouxe mudanças de caráter estrutural para a escola, como o ensino público, laico, gratuito, bem como a valorização do magistério, o respeito ao ser individual dos alunos em suas diversas fases da vida foi levado em consideração, o que dantes eram os adultos e crianças e considerados em um mesmo método de ensino. A educação até então era um dos grandes problemas nacionais (Piletti, 2003, p.76-77).

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômicos lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade (Piletti, 2003 p. 77).

Dessa forma, este pode ser considerado um momento de valorização da educação estética no Brasil. Essas ideias, frutos das transformações pedagógicas da Escola Nova, que influenciou o ensino de teatro no Brasil,

quando o movimento escolanovista difundiu-se em um Brasil que passava por transformações políticas da maior importância e planejava a expansão da escolarização, a arte ganhou um *status* novo, passando a ser vista como experiência que leva ao aprendizado e ao desenvolvimento expressivo. (Santana, 2014, p.248).

Essa visão do teatro, principalmente na esfera escolar veio sofrendo a cada dia mais positivas modificações, pois até o início do ano de 2017 percebeu-se um crescente uso das linguagens artísticas na escola, não apenas pela obrigatoriedade do ensino de artes, mas pelo reconhecimento de sua real importância no desenvolvimento dos alunos, uma vez que a prática teatral envolve diversos elementos formais, composição e movimentos que devem ser explorados nas aulas de teatro, assim como o espaço, o tempo, o texto e principalmente os jogos devem estar ligados a propostas que estimulem o desenvolvimento da improvisação e da expressão como um todo.

Entretanto, com a Lei 13.415 de 2017 que atribuiu mudanças a Base Nacional Comum Curricular- BNCC, e que com essas mudanças subdividiu o ensino médio em áreas do conhecimento, conforme Artigo 35:

(Diário Oficial da União - Seção 1 - 17/2/2017)

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

nas quais, apenas o ensino de Língua Portuguesa e Matemática são comuns para todas as áreas, manteve, entre outras matérias, o ensino da Arte muito mais de caráter opcional e relevante para as áreas de humanas, não levando em consideração que a Arte permeia as diversas áreas do conhecimento e que estimula o ser criativo na adolescência e que como disse Ana Mae Barbosa em uma linda reflexão que escreveu e chamou de *O Dilema das Artes no Ensino Médio no Brasil* “Retirar Artes do Ensino Médio, portanto, de adolescentes é reduzir a possibilidade do desenvolvimento de habilidades importantes em outras disciplinas além das Artes.” (2017 p. 4)

O teatro em sala de aula é um tema que há muito vem sendo desenvolvido por diversos educadores da área de artes cênicas e de áreas afins e traz em si muitas questões a serem trabalhadas, pois o uso do teatro como instrumento pedagógico para o ensino e para servir as festas escolares, notadamente nas comemorações de datas cívicas, ainda não é algo que foi banido da educação, entretanto, existe um movimento muito mais reflexivo nas artes cênicas, na atualidade, que de um modo geral faz com que essa linguagem comunique para os alunos expressões cada vez mais críticas e reflexivas. A implantação das licenciaturas em artes nas universidades públicas do país teve significativo papel nessa mudança de paradigma, agora ameaçada pela nova BNCC que flexibilizou a obrigatoriedade do ensino de artes no ensino médio, conforme já citamos anteriormente

Além da visão de criação de espetáculos, o teatro adentra na escola como experiência marcada por reflexões. Para Ward (apud Koudela, 2009, p.20) “esta mudança de ênfase do aspecto exibicionista para o aspecto educacional fez com que o teatro se transformasse em uma disciplina do currículo escolar que tem uma contribuição valiosa para a educação”.

Com as mudanças textuais, curriculares, metodológicas, avaliativas e de representações sociais que surgiram no último século na educação, tornou-se essencial pensar essas novas práticas e refletir, diante de todas as dificuldades existentes para executar um trabalho artístico-pedagógico na escola que permita reflexões e questionamentos sobre os desafios do ensino de teatro na instituição escolar, sobretudo do conceito de alteridade envolvido nas práticas em sala de aula, visando, por meio da busca de novos conhecimentos relacionados ao fazer teatral um

melhor desempenho em outras atividades e o crescimento individual, tendo em vista que na vida real se vive, mas no teatro se vivencia, abre-se espaço para a reflexão, ou seja, ao passo que as situações são revividas no palco, ou mesmo na sala de aula, as cenas da vida real podem ser mais bem compreendidas e suas soluções buscadas por meio da improvisação e dos jogos, seguidos de reflexão sobre o que foi feito, para se estabelecer uma nova ação.

Os jogos coletivos promovidos durante o processo de aprendizagem possibilitam o fortalecimento de partes do funcionamento do cérebro necessárias para um pensamento mais flexível, habilidades de comunicação e maior sensibilidade para as trocas sociais (Borba, 2005, p.134). É na interação entre pares que o indivíduo percebe seus próprios pensamentos e os compara aos pensamentos dos outros, coloca-se no lugar do outro, contribuindo para a reflexão sobre o outro e sobre si, refletindo sobre a sua própria vida, por meio da representação da vida dos personagens.

Piaget (1964, p. 42) refletiu em seus estudos que o estado de consciência da criança e a possibilidade de vivenciar essa troca social são desenvolvidas na idade média de sete anos, trazendo uma modificação decisiva no desenvolvimento mental [...] “a criança depois dos sete anos, torna-se capaz de cooperar, porque não confunde mais seu próprio ponto de vista com os dos outros, dissociando os mesmos para coordená-los”.

Piaget (1964) acredita que a aprendizagem subordina-se a fases do desenvolvimento e maturação emocional e por isso a interação social tem pouco impacto sobre ela, ao contrário de Vygotsky (2000), que associa que o desenvolvimento e aprendizagem são processos que se influenciam reciprocamente, de modo que, quanto mais aprendizagem, mais desenvolvimento, de forma que “a aprendizagem pode ir não só atrás do desenvolvimento, não só passo a passo com ele, mas pode superá-lo, projetando-o para frente e suscitando nele novas formações” (Vigotski, 2000, p. 303).

Trazendo o estudo de Vigotski (Idem) para o teatro identificamos que o teatro é algo estimulante para as crianças, afeta-as diretamente em suas emoções, bem como em seus aspectos sociais e motores uma vez que o trabalho de corpo exige uma capacidade de jogar com os movimentos atrelados a memória e estimula a imaginação e expressividade. Sendo assim, em relação ao desenvolvimento da criança, Vigotsky (1989, p.105) se posiciona quando diz que: “se ignorarmos as necessidades da criança e os incentivos que são eficazes para colocá-la em ação, nunca seremos capazes de entender seu avanço de um estágio de desenvolvimento para outro, porque todo avanço está conectado com uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos”.

O autor discorria a esse respeito quando falava do brinquedo, porém, não podemos deixar de ver esse contexto como importante em todo o processo do desenvolvimento na infância, uma vez que a criança precisa ser motivada em todas as atividades que executa, principalmente no espaço escolar e o teatro, bem como os jogos teatrais, possuem uma fundamental importância para esse desenvolvimento.

Huizinga (2000, p.5) ousou em dizer que “o jogo é fato mais antigo que a cultura” pois o jogo está intrínseco ao ser humano, faz parte da vida em toda a sua totalidade, possui uma função significativa.

O jogo faz parte da vida do ser humano, envolvendo-o principalmente na infância, e sobre essa fase que Jean Chateau, escritor francês, descreveu em sua obra “O jogo e a criança” (1987), sob o olhar da psicologia genética, um estudo arraigado sobre a relação do jogo com a infância, revelando um apropriado espaço de observação, levando o leitor a ter uma percepção integral da criança e a compreensão da acuidade dos jogos para a vida adulta.

Chateau (1987, p. 13) define qual seria a função do jogo para a criança quando diz que:

Pelo jogo ela desenvolve as possibilidades que emergem de sua estrutura particular, concretiza as potencialidades virtuais que afloram sucessivamente à superfície de seu ser, assimila-as e as desenvolve, une-as e as combina, coordena seu ser e lhe dá vigor.

O mesmo autor ainda define como a criança vê o jogo quando diz que “criança é um ser que brinca/joga, e nada mais” (Idem). Já Peter Slade (1978), um dos primeiros estudiosos sobre o teatro para crianças, nos seus estudos sobre o jogo, propõe a terminologia jogo dramático infantil e assim a define não muito distante do pensamento de Chateau: “é uma forma de arte por direito próprio, não é uma atividade inventada por alguém, mas sim o comportamento real dos seres humanos.” Segundo Slade o jogo dramático “é uma parte vital da vida jovem. Não é uma atividade de ócio, mas antes a maneira de a criança pensar, comprovar, relaxar, trabalhar, lembrar, ousar, experimentar, criar e absorver” (Slade, 1978, p.17).

Percebe-se que há a elaboração de uma relação do sujeito com o meio, uma ampliação da percepção de si com o mundo. Dessa forma, jogando, todos poderiam aprender a atuar e não haveria formas certas ou erradas para resolução dos problemas, pois a diversidade de soluções enriqueceria o aprendizado. Sendo assim, o teatro e os jogos teatrais na escola possuem um importante papel na formação do sujeito.

O teatro seria utilizado para auxiliar o despertar desses sujeitos em suas inúmeras habilidades. Assim, apoia-se como importante a ideia do ensino de teatro na escola, pois

influenciaria o processo educativo atuando no desenvolvimento da ampliação da consciência humana.

O aprendizado em teatro, atualmente, pode acontecer de diversas maneiras, mas acreditamos que pode tornar-se mais significativo na trajetória escolar desses alunos se for criado um prazer real junto aos mesmos, para que por meio dos jogos e encenações teatrais eles possam desenvolver seus saberes de maneira significativa.

O teatro é abordado nos PCN/Arte (1997) focando as diferentes culturas e tempos e está presente nele o jogo, que é conceituado a partir das fases do desenvolvimento humano, sendo entendido como instrumento de aprendizagem, fortalecendo o crescimento da criatividade rumo a uma educação estética.

O texto dos PCN (1997) ainda aponta que o professor seria responsável por organizar uma sequência que ofereça estímulos, por meio de jogos preparatórios, para progresso na aquisição da linguagem teatral por parte dos alunos, não como uma técnica rígida. Nesse sentido os jogos teatrais seriam jogos de construção que trabalhariam a articulação da linguagem artística do teatro, colaborando conseqüentemente para o processo de estruturação da linguagem da criança.

O teatro, no processo de formação da criança, cumpre não só função integradora, mas dá oportunidade para que ela se aproprie crítica e construtivamente dos conteúdos sociais e culturais de sua comunidade mediante trocas com os seus grupos. No dinamismo da experimentação, da fluência criativa propiciada pela liberdade e segurança, a criança pode transitar livremente por todas as emergências internas integrando imaginação, percepção, emoção, intuição, memória e raciocínio (MEC, livro 6, 1997, p.57).

Fluência criativa esta que Nicolau (1997, p. 63) chamou de “capacidade humana que se manifesta nas instâncias internas e externas do ser, podendo ser estimulada e exercitada, sobretudo pela Educação”. Como bem exemplificou Cartaxo (2001, p.65) quando disse que:

O processo de aprendizagem de um conteúdo, através de uma encenação teatral, é acelerado porque o aluno trabalha com todos os seus sentidos, inclusive tendo a oportunidade e liberdade para poder pensar, criar e vivenciar. Na prática, essa ação pedagógica é o que se chama de dramatização.

O professor, nesse processo, seria um guia, que permitiria em consonância com suas atividades, a liberação de emoções e pensamentos, no sentido de motivar uma expressão autêntica na “busca pelo próprio aperfeiçoamento, o conhecimento do outro através de reflexões sobre a cultura e realidade em que está inserido, a promoção do desenvolvimento da espontaneidade, criatividade e originalidade, entre outros” (Silva; Ferreira, 2010, p.2).

Muito além do que compreender a criança como um ser único e proporcionar a ela uma aprendizagem significativa e contextualizada, é necessário ainda pensar que essas práticas artístico-pedagógicas, que realizamos com o ensino de teatro na sala de aula, estão ligadas também a um processo de formação humana dos sujeitos, formação esta, que poderia ser entendida aqui como processo no qual os indivíduos estão inseridos e no qual se percebem como inacabados, buscando desenvolvimento em todos os sentidos, em busca de aperfeiçoar-se cada vez mais para se relacionarem com a realidade que os cercam.

Por meio do teatro o ser humano descobre que pode observar a si mesmo e ao ver-se, percebe quem realmente é, descobre o que não é, imagina o que pode ser. A imaginação é uma função que permite pensar o inexistente, amplia o repertório de ações, associações com acontecimentos.

Todavia, mediar saberes que provoquem imaginação na escola não é tarefa fácil, pois em nossa experiência no decorrer desses dezesseis anos de magistério, percebemos que o jogo nem sempre é visto como algo positivo, mas como algo que traz desordens, traz desestruturas que bagunçam e descontrolam, na visão formal de outros profissionais, o espaço escolar que, como bem disse Brandão (2012, p. 135):

são justamente essas formas espontâneas, onde a própria aparente desordem é absolutamente ordenada e criativa, aquilo que menos tem sido compreendido pela ciência que serve a Educação. [...] e “o exercício da criatividade é um ato transgressivo.

A desordem apresentada por Brandão (2012) foi algo que nos chamou a atenção, pois convivemos com ela em nossas aulas de teatro durante todo o processo criativo que norteou nossa pesquisa sobre pedagogia do teatro e alteridade. A arte em si traz para os espaços escolares, sobretudo, para os públicos, polêmicas de caráter estruturais ou físicas e de lideranças organizacionais como a exercida pelos gestores escolares e suas afinidades com a arte.

Tratando-se de nossa pesquisa desenvolvida na escola pública, enfrentamos dificuldades de caráter físico, cuja desordem estabelecida foi algo necessário, e muitas vezes, incômoda na escola, assim, a ausência de espaços para se desenvolver um trabalho corporal resultou em adequações desconfortáveis e por isso o arrastar de carteiras nos levava quase que em todas as aulas teatrais a incomodar as salas vizinhas.

A empolgação barulhenta das crianças muitas vezes foi interpretada como desorganização, tendo em vista que no teatro trazemos à tona o corpo negado e enquadrado em suas carteiras e permitimos que sua leveza e espontaneidade sejam a chave de nosso trabalho.

Além disso, falta de salas com acústicas adequadas faziam que as músicas e vozes que ecoaram para salas ao lado, quebrando a rotina de livros, cadernos e quadros, muitas vezes, fossem interpretadas como ruídos incômodos e inconvenientes em um espaço rígido e frio.

Dessa forma, o espaço transgredido nas aulas de arte nos mostra que ainda existem muitas notas para serem compostas em busca de um diálogo entre arte no espaço escolar com suas limitações e, se de fato, esses instrumentos se afinarem, poderemos ter uma orquestra executando belas sinfonias, ao contrário do que vemos hoje, que é a falta de harmonia entre os diferentes agentes da educação.

A escola enquanto prédio e conjunto de sua estrutura arquitetônica, além dos recursos materiais e didáticos, continua, com raras exceções, a ser pensada para o modelo tradicional de aula, rígida e fria, não levando em consideração a construção de espaços e a compra de materiais didático-pedagógico, apropriados não só para as aulas de teatro, mas, também, para as de música, dança, artes cênicas em geral e artes visuais, onde as manifestações do ser possam ser trabalhadas e valorizadas para o fortalecimento do processo de ensino-aprendizagem.

Contudo, não queremos buscar responsáveis pelas dificuldades do arte-educador no espaço escolar, com relação às problemáticas aqui apresentadas, mesmo porque sabemos que se faz necessário um investimento maior na educação e, mais ainda, na arte. Investimento esse, que com as atuais mudanças na nossa legislação, com a aprovação da Medida Provisória nº 746/2016, que se tornou a Lei nº 13.415/2017, Art. 6º, Inciso IV, com relação a abertura do ensino para:

Profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36.

A permissão para ministrar a disciplina Arte por pessoa que tenha notório saber, nos faz crer que a cada dia estamos mais distantes e fragilizados e que continuaremos a trabalhar no espaço de transgressão na escola e usando a “desordem criativa”, como é vista pelos colegas de outras áreas, para nortear nossa produção artística. Cada vez mais precisa ser um ato de resistência do fazer teatro na educação.

Muito além do que compreender a criança como um ser único e proporcionar a ela uma aprendizagem significativa e contextualizada, é necessário ainda pensar que essas práticas artístico-pedagógicas que realizamos com o ensino de teatro na escola estão ligadas também a um processo de formação humana dos sujeitos, formação esta que poderia ser entendida aqui como processo no qual os indivíduos estão inseridos e no qual se percebem como inacabados,

buscando desenvolvimento em todos os sentidos, em busca de aperfeiçoar-se cada vez mais para se relacionarem com a realidade que os cercam, sendo necessário muitas vezes desconstruirmos espaços e conceitos para obtermos um trabalho libertador no espaço escolar:

Para um processo de arte-educar pelo jogo dramático libertador é necessário partir do que é cotidiano, próximo, concreto, possível de ser percebido e apreendido pelo atuante. Para concretizar nossa atuação, por um lado nos cabe ajudá-lo a destruir os condicionamentos, pois todos os dias repetem-se as intenções condicionadoras da sociedade (Lopes, 1989, p.113).

A partir dos conhecimentos das crianças trazidos de sua formação psicossocial e seus desdobramentos frente aos desafios que lhes forem propostos, é que se desenvolve e aperfeiçoa o trabalho de teatro na escola pois como disse Hissa (2012, p.17) “nada está completamente a mostra. Dentro de nós, habitam sombras. Vejo-me no outro e não vejo sua inteireza - e nele, percebo o quanto posso não perceber de mim.” Vemos nas crianças diversas possibilidades para o trabalho com o teatro, a fim de o compreenderem como processo criativo.

O mesmo autor, discutindo sobre a ciência da pesquisa que estimule o pensamento e a participação do outro na construção de nosso próprio pensamento, cita a filósofa Hannah Arendt (2012, p.19) quando diz que “a pesquisa é feita de um processo que se aproxima de um cultivar a compreensão”.

O professor nesta realidade torna-se fundamental neste processo, pois além de mediador é responsável por dirigir, articular as demandas entre os sujeitos da ação, além de compartilhar, trocar e desenvolver novos saberes com seus alunos em sala.

Não podemos esquecer que o professor envolvido no processo, precisa também estar acessível para aprender sempre com seus alunos, enxergando na alteridade a principal maneira de perceber melhor suas necessidades e utilizar do jogo, da expressão dramática e dos exercícios corporais para o desenvolvimento dele como um todo, visando enriquecer a educação de forma completa, para a formação de uma sociedade mais autêntica, autônoma e crítica. Jorge Larrosa (2013) diria mais “A tarefa principal de um educador é fazer com que o mundo seja interessante”.

Encontramos ainda, muitas problemáticas a serem trabalhadas e muitos percursos a serem trilhados durante os processos artísticos-pedagógicos, no qual, o experimentar junto aos alunos possibilitará compreender suas necessidades, e mostrará os desafios e possibilidades para encontrarmos soluções que responderão às inúmeras interrogações que certamente surgirão ao longo do caminho, tendo plena consciência que nosso trabalho não será em vão pois:

A arte é o mundo como cor, como som, como textura, como rugosidade. É como se a arte abrisse a pele do mundo e, portanto, a arte oferece o mundo sensível e não tanto o compreensível. Se a educação tem a ver com relacionar as crianças ao mundo, essa carga sensível do mundo é fundamental. Mas não porque é separada de outras coisas, senão porque é fundamental. O mundo é sensível (Bondía, 2013).

Sendo assim, com nossa experiência com a pedagogia do teatro no contexto escolar e apesar de enfrentarmos inúmeras dificuldades, acreditamos nesse abrir de pele ao mundo, nesse sujeito que com tão poucas oportunidades poderá ter perspectivas de conhecer e sonhar com um universo diferente, vemos também nossa responsabilidade como arte educadores e todo nosso trabalho com sua significância em sala de aula.

Dessa forma, no capítulo seguinte **ALTERIDADE: um caminhar diário rumo a descoberta de si e do outro** traremos um olhar sobre a ótica da alteridade no processo de ensino-aprendizagem em teatro de nossos alunos, com reflexões sobre a criança e como a arte nos faz ver o outro e nos ajuda a nos colocarmos em seu lugar em um processo de reciprocidade, ou seja, em uma relação em que há trocas de conhecimentos e crescimento mútuo.

3 ALTERIDADE: um caminhar diário rumo a descoberta de si e do outro

Fundamentar as dramatizações realizadas em sala culminando na aprendizagem, é reconhecer a potencialização da ação pedagógica. Teresinha Fialho nos coloca que

o teatro na escola é excelente ferramenta de mudança, incorporando a necessidade de criar, inovar, renovar, abrigando o imprevisível e o risco natural de quem se aventura. Não há certo nem errado nos jogos, tudo é experiência, vivência. (1998, p.39).

Cabe ao professor não esquecer que “o objeto da tarefa do educador é a própria criança. Neste trabalho ele conviverá com um ser em constante e profunda transformação. O próprio educador, durante a interação com o aluno, se modificará, enriquecendo o seu repertório cultural” (Reverbel, 2010, p.43). Também cabe a ele, como facilitador da ação pedagógica, organizar seus projetos de maneira que “todas as atividades de expressão propostas aos alunos devem estar escritas num contexto contemporâneo e social. O aluno pensa, cria e recria a partir de dados concretos de sua própria vivência” (Reverbel, 1997, p. 148).

A partir dessas vivências que sempre comentamos sobre nossa pesquisa e o refletir sobre o saber teatral na ótica da alteridade, sempre nos deparamos com algo que parece ser inerente ao teatro, porque olhando superficialmente o teatro em si, com suas dramatizações e ações de trabalhar com o outro já nos leva a crer que a alteridade é um de seus elementos indispensáveis uma vez que você se coloca o tempo todo no lugar do outro com seus diversos papéis, sobretudo nas dramatizações.

Porém, não é tão simples assim, assim como não é simples procurar aportes teóricos por se tratar de algo tão relacionado ao campo das emoções e das percepções de reconhecimento de si e do outro em seus múltiplos papéis que ocupamos no nosso dia a dia, muito menos é simples ao pensarmos na criança em seu desenvolvimento teatral e sobre a sua ótica avaliar até que ponto elas estão envolvidas no processo do teatro e nas relações que estabelece com o outro.

Portanto, traremos aqui alguns autores/as que pensaram sobre a perspectiva da alteridade e traremos nossa pesquisa para pensarmos também sobre como vimos os avanços das crianças em suas relações interpessoais, pois, além de desenvolver todo potencial criador da criança envolvida nesse processo de sentir-se participante do fazer teatral, temos que vê-la como única no processo de desenvolvimento, aliados ao pensamento antropológico de Toren (2002, p.113) quando diz que:

As crianças deveriam ser centrais à análise etnográfica simplesmente porque estão destinadas, ao longo do tempo, a constituir um saber sobre as práticas dos adultos e as ideias que estes usam para as justificar. (...) apenas [as crianças] podem nos dar

acesso ao que elas sabem sobre o mundo e as pessoas, e o que elas sabem pode dar-nos elementos para uma compreensão analítica que não podem ser obtidos de nenhum outro modo.

Neste sentido, voltamos nosso olhar para questões ainda pouco direcionadas quando se trata do protagonismo da criança em determinadas atividades e vimos no pensamento antropológico e seu estudo voltado para o homem/criança, caminhos para refletir sobre essas relações, conforme afirma Simão (2016, p.07):

Um dos princípios que ‘marca’ os estudos da Antropologia da Criança é a necessidade em rever o modo de lidar com os temas de socialização e de infância. Este princípio como salienta Cohn (2002, p. 228) [...] propõe que a socialização não deva ser vista como um processo que tenha um fim já estabelecido e conhecido, pois há uma construção coletiva do entendimento da capacidade de agência de ambas as partes e não só do “socializador”. (grifos da autora).

Também, aliados ao pensamento filosófico, pedagógico e literário de Carlos Skliar (2003), que traz em sua trajetória pesquisas voltadas a alteridade e ao comportamento humano frente aos outros e a si mesmo, refletiremos sobre as questões de identidade dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa e suas relações entre si.

Portanto, trabalhar o teatro na escola, caminhando principalmente pela alteridade, que parte do pressuposto básico de que todo o ser humano social interage e interdepende do outro, justifica-se como algo muito importante a ser desenvolvido, tendo em vista que oportunizará o desenvolvimento criativo de crianças por meio da arte, proporcionando aos mesmos verem-se nos outros de maneira que o **Eu** na sua forma particular só pode existir através de um contato com o **Outro**.

Por meio do teatro o homem descobre que pode observar a si mesmo e ao ver-se, percebe quem realmente é, descobre o que não é, imagina o que pode ser. A imaginação é uma função que permite pensar o inexistente, amplia o repertório de ações, associações com acontecimentos.

A questão da alteridade, durante a pesquisa, passa por pesquisador e por seus pesquisados, uma vez que como disse Velho (1997, p. 127): “Logo, sendo o pesquisador membro da sociedade, coloca-se, inevitavelmente, a questão de seu lugar e de suas possibilidades de relativá-lo ou transcendê-lo e poder “pôr-se no lugar do outro”.

Portanto, trabalhar a alteridade sobre o olhar da antropologia, filosofia e pedagogia em uma perspectiva artística e teatral, dentro de um universo que envolve à criança, é o interesse deste capítulo com seus detalhes que veremos a seguir.

3.1 DESCOBRINDO A SI

(...) existe, sobretudo, uma regulação e um controle que define para onde olhar, como olhamos, *quem somos nós e quem são os outros* e, finalmente, como olhamos quem somos nós e quem são os outros (Skliar, 2003, p.71).

Carlos Skliar (2003) no decorrer do seu livro *Pedagogia (improvável) da diferença* falando sobre a alteridade nos traz em todo repertório, a discussão sobre o oposto a isso, que seria a mesmidade, esse conceito de mesmidade nada mais é do que a característica ou condição daquilo que se mantém sem alterações, igual, uniforme, do mesmo jeito. Trazendo isso para as relações, segundo o autor a mesmidade é compreendida como uma exigência que ele chama de “opiniões colonizadoras”, as quais podemos entender hoje, principalmente no contexto escolar, que ainda espera-se alcançar um modelo único de aluno, um aluno que encaixe-se no sistema, o que costumamos chamar de enquadramento nas ações pedagógicas, como se todos fossemos iguais e houvesse um único padrão social aceito para ser e viver.

Esse modelo único de aluno, quando não é seguido fica dividido em dois visíveis grupos. O primeiro é composto pelos alunos que alcançam sucesso nas atividades escolares e com isso progredem anualmente de série ¹“porque são capazes” ou “porque tiveram uma boa professora”, ou “porque são interessados ou esforçados”. O segundo, não tão afortunado, são os que “são assim mesmo”, “sem jeito”, “não aprendem”, “a família nunca vai ajudar”, “nunca vai passar de ano”, ou seja, os excluídos de um possível sucesso porque geralmente são vistos como fadados a falhas e falta de perspectivas.

Skliar (2003, p.85 e 86) nos mostra que a exclusão, na maioria das situações, é apenas tratada como um problema social, o sujeito excluído não aparece:

A exclusão é, desse modo, o não trabalho, o desemprego, o subemprego e por extensão e conclusão a pobreza. Os excluídos são assim, os que não trabalham, os desempregados, os que estão subempregados, os pobres. Contudo, mais uma vez, o sujeito não (re)aparece. Não há vestígios de seu rosto nem de seu corpo nem de nada. (p.86)

A temática da exclusão é bastante tratada na atualidade e a inclusão, geralmente é conduzida juntamente com a alteridade como se usar essa bela palavra seja uma âncora de salvação e logo os alunos estarão aceitando-se com únicos e os profissionais da educação saberão que trabalhar com o diferente é um processo de crescimento mútuo, mas sabemos que na prática não é bem assim, as realidades que nos cercam é como se a exclusão fosse apenas

¹ Utilizamos as aspas para destacar os discursos que vemos no âmbito escolar sobre a boa ou má progressão dos alunos.

um dado, uma estatística e estivesse totalmente ligada como por uma ponte para a linha de pobreza, como se a pessoa que exclui estar na sala ao lado, não em cada um de nós em nossos guetos cotidianos de luta pela sobrevivência, no qual o outro como indivíduo nos passa despercebido:

A exclusão se normaliza e, ao fazê-lo, se naturaliza. Desaparece como problema para tornar-se um dado. Um dado que, em sua trivialidade, nos acostuma com sua presença, que nos produz uma indignação tão efêmera como é a lembrança da estatística que informa a porcentagem dos indivíduos que vivem abaixo da linha de pobreza – alguém se lembra da porcentagem dos indivíduos que vivem abaixo da linha da pobreza? (Gentili, apud Skiler, 2003, p.91)

De certo que se fossemos responder honestamente ao questionamento de Gentili a resposta seria não! E ousaríamos a perguntar: alguém se lembra dos alunos silenciosos em suas cadeiras? Dos alunos indiferentes ao conteúdo trabalhado em sala de aula? Dos alunos que não estão entendendo o que estão fazendo ali? Aqueles que muitas vezes batem nos outros ou gritam, ou xingam como se estivesse pedindo socorro? Alguém lembra que essas crianças são sujeitos únicos em processo de desenvolvimento e que mesmo rotulados e classificados para serem o que seu meio social supõe que sejam, podem transformar-se ou mesmo ver um caminho de esperança em suas vidas que como o rio de Heráclito, nos mostra que a cada a dia a vida não é a mesma?

Como relatamos no início dessa pesquisa, a turma com a qual trabalhamos possuía em seu histórico social um estigma de crianças com dificuldades de comportamentos e de relacionamentos entre si.

As mesmas apresentavam baixo rendimento escolar, um número exato de 15 crianças não sabia ler nem escrever, e por isso, também não mostravam interesse em participar das aulas, mantendo sempre brigas e discussões que envolviam outras situações fora da sala de aula.

Outras duas alunas, especificamente, também demonstravam apatia a tudo que era posto, sendo crianças retraídas e que não gostavam de responder sequer a chamada da frequência diária, sendo uma mais tímida que a outra. Essa mais tímida não se comunicava de forma alguma, não pedia para ir ao banheiro e não saía para a hora do recreio. Caso fosse necessário fechar a porta ela ficava ali na porta esperando o recreio acabar para ser a primeira a entrar.

Em contato com a família dessa aluna, a mãe, que era uma pessoa muito extrovertida, relatava que em casa ela fala muito e que desde que iniciou suas vivências no ambiente escolar a sua filha sempre foi essa criança tímida e retraída e que também tinha sérias dificuldades em ler e escrever, mesmo tendo uma escrita bonita e organizada, não passava de copista.

Diante dessa realidade percebemos que não avançaríamos com nossa pesquisa sem primeiro oportunizar a estas crianças uma chance de alfabetizá-las e trazê-las para um mundo letrado, para só assim fazê-las pensar criticamente, pois “quanto menos criticidade em nós, tanto mais tratamos os problemas e discutimos superficialmente os assuntos” e por isso, assim o fizemos. (Canaanéa, 2016, p. 191)

Durante o primeiro semestre de 2016 iniciamos um trabalho duplo de alfabetização das crianças que não liam e investimento na leitura e escrita das crianças que liam, tornando nosso grupo quase em uma sala multisseriada,² procurando oferecer desafios sob medida e favorecer que todos os estudantes fizessem progressos, buscando romper com o ideal da homogeneidade da turma e também com as aulas centradas na exposição do docente que ensina a todos como se ensinasse a um só.

As rotinas diárias na sala de aula ficaram complexas e singulares e nos obrigaram a uma compreensão ampliada dos processos de ensino e aprendizagem em uma perspectiva colaborativa e que desenvolvesse a autonomia dos estudantes, deixando de lado muitas vezes o que o sistema educacional exigia como curriculum para o terceiro ano e priorizando o avanço destes alunos pois

“continuo pensando que para falar de mudança na educação é necessário, primeiro, um profundo silêncio, uma longa espera, uma estética não tão pulcra, uma ética mais desalinhada, deixar-se vibrar pelo outro mais do que pretender multiculturalizá-lo, abandonar a homodidática para heterorrelacionar-se. (Skliar, 2003, p. 20).

Esse trabalho de letramento dessas crianças foi o pontapé inicial para que as mesmas pudessem demonstrar interesse em estar na escola, sentir-se capaz de aprender e pensar em não repetir a mesma série ano, e assim foi.

Após o primeiro semestre tivemos muitos avanços e o grupo estava mais forte na esfera individual. Eles já não se viam como seres incapazes de aprender e seus avanços no processo de aquisição da leitura e escrita ficou perceptível. O desinteresse pelos estudos foi algo deixado para trás e mesmo com a agitação da turma, conseguimos vencer o primeiro obstáculo da autoconfiança.

As crianças mais tímidas, as quais citamos anteriormente, tiveram muitos progressos. A menos tímida passou a se expressar em público quando solicitada nas aulas e rapidamente desenvolveu a alfabetização. A mais tímida também, pouco a pouco aprendeu a ler e tomou gosto pelo processo. A mesma não demonstrou nem um problema de aprendizagem e já passou

² Termo utilizado para definir grupo de alunos com níveis de aprendizado diferenciados em uma mesma sala de aula.

a conversar apenas conosco e mesmo sempre continuando na sala de aula, ela já pedia para ir ao banheiro e não se recusava a ler sua lição mesmo que quase cochichando e de forma individual, respondendo inclusive a chamada na hora da frequência.

Entretanto, o trabalho não era apenas de letramento, mas passava por interesses mais ambiciosos, queríamos tornar essas crianças participantes e únicos no fazer teatral, queríamos sua autoconfiança, queríamos sua confiança no outro:

Para ver se é possível reescrever o testamento.
 Para ver se é possível voltar a olhar bem.
 Porque o outro já não é o que era.
 Porque é o outro quem nos olha.
 Porque é o outro quem nos pensa.
 (Skliar, 2003, p. 36).

E para isso vimos no teatro e na alteridade uma porta que podia ser um caminho para o crescimento mútuo do grupo como veremos a seguir.

3.2 DESCOBRINDO O OUTRO

É um outro que problematiza nosso próprio tempo e nossa própria elaboração e organização de temporalidade. Se não fosse esse outro, seria somente o outro de uma oposição, de uma verdade diante do verossímil, da resposta à afirmação que o antecede, de uma dinâmica cultural, na qual o outro é por definição, a figura do conflito (Skliar, 2003, p. 62).

A perda da mesmidade foi algo que fomos percebendo no decorrer do semestre e do ano como veremos agora, as identidades foram sendo fortalecidas uma vez que:

A perda do mapa da mesmidade é, sobretudo, a perda da cópia de uma espacialidade habitual: a mesmidade ocupando o centro, correndo por suas fronteiras cada vez mais para fora e concentrando tudo e todos na periferia, nas bordas, naquilo que se supõe ser marginal, ser excluído, ser expulso. E a periferia, as bordas, o marginal, o excluído, cuja única razão de sua existência deveria ser esforçar-se para entrar, para ser incluído, para estar no centro, para ocupá-lo e assim ser, finalmente, como os demais (Skliar, 2003, p. 99).

O sujeito fortalecido em si, pode então pensar na sua relação com o outro e então pensar-se e pensar o outro criticamente pois:

O pensar crítico é apresentado por último em oposição ao pensar ingênuo. Só o pensar crítico é capaz de gerar diálogo. (...) para o pensar crítico, cabe a reflexão e a ação temporal da intervenção na sua realidade, bem como a permanente transformação da mesma, numa relação solidária entre mundo e sujeitos históricos (Canaanéa, 2016, p. 69).

Porém, para pensar o outro se fazia necessário conhecer o outro, e conhecer o outro é muito mais que em sua rotina ter quatro horas por dia de aula, é bem mais que trinta minutos de recreio, pois, como dissemos anteriormente, a descoberta do outro era um dos paradigmas a ser alcançado em se tratando de um grupo heterogêneo de crianças com suas histórias de exclusão e pobreza, eles enfrentavam muitas vezes, problemas de convivência em situações de risco na comunidade que habitavam, chegando a afirmar tranquilamente que moravam “perto dos tiros” ou que tal vizinho foi assassinado ou mesmo que precisaram ficar em casa porque o líder da comunidade deu um “toque de recolher”³.

No grupo também tinham crianças com uma condição financeira estável, sem grandes posses, mas com família estruturada, bem como uma filha de uma professora que estudava em nossa escola pela manhã e na rede privada de ensino a tarde. Ainda tínhamos uma criança com a Síndrome do Espectro Autista que falaremos especificamente dela no próximo capítulo.

Diante disso não era de se admirar a maneira como se tratavam e porque eram tão arredios entre eles. Precisávamos fazê-los entender o quanto era importante apreciar a companhia uns dos outros, respeitando seus limites e aproximá-los. Vimos então que a arte seria um caminho, e decidimos trabalhar o teatro como linguagem de expressão, de libertação, de oposição e criticidade.

Os jogos teatrais, que veremos com mais detalhes no capítulo seguinte, foi um dos principais véis que encontramos, visto que precisavam uns dos outros para desenvolvê-los, bem como precisávamos por meio deles administrar a diversidade, diversidade essa que como bem disse Skliar (2003 p. 50):

Teria que se compor e recompor uma e outra vez a pluralidade humana: teria de se aceitarem e celebrarem as diferenças, porém representando-as, desativando-as, ordenando-as, tornando-as produtivas, convertendo-as em problemas bem definidos; teríamos de produzir e canalizar os fluxos e os intercâmbios, mas de forma ordenada, vigiada e produtiva.

Assim precisávamos unir fronteiras, causar o desejo de estarem juntos, de trabalharem juntos:

Tratar-se-ia de convocar (incluir) toda a alteridade possível, mas silenciando, dosificando, resignificando e harmonizando aquelas vozes dissonantes, governando os silêncios lacerantes e regularizando e rentabilizando os deslocamentos de um lado e de outro das fronteiras (Skliar, 2003 p. 50).

³ Termo usado em comunidade violentas para que cada cidadão se tranquem em casa para evitar sofrerem quaisquer violência que ocorreria por brigas entre facções criminais.

A partir dessas intervenções vimos fluir vimos o fluir dos trabalhos em grupo acontecer. Depender do outro para ter sucesso em uma ação os fizeram ver que não adiantava brigarem, xingarem ou mesmo se agredirem fisicamente, mas precisavam de cumplicidade e respeito de uns pelos outros.

Outra atividade que marcou muito nesse processo de conhecer e se colocar no lugar do outro foi a atividade teatral de encenação e o trabalho de dança e corporeidade que realizamos para compor a encenação. O texto dramático exigia em seu diálogo a participação das partes. A ausência de uma delas se tornava como um quebra cabeça montado e que deixava lacunas por falta de suas peças.

Assim, o grupo foi fortalecido e uns tornaram-se importantes para os outros, ninguém queria que os colegas faltassem às aulas, todos queriam que juntos fizessem os ensaios propostos para cada manhã.

A aceitação do outro foi algo gradativo que aconteceu no decorrer da pesquisa. A presença e o movimento da sala já não eram mais de constantes trocas de agressões, mas de harmonia e cumplicidade. E não era apenas pelos ensaios em si, mas pela diversão das companhias uns dos outros, por oportunizarem a eles mesmos e aos outros se conhecerem, independentemente de serem crianças que vivessem em situações diferentes umas das outras, mas pelo coleguismo, pelas brincadeiras e propostas de atividades.

Cabe destacar aqui que a aluna mais tímida não quis participar do processo com os jogos teatrais nem tão pouco quis participar da peça de teatro, mas considerando que ela conseguiu dialogar com algumas crianças, se permitiu no segundo semestre brincar fora da sala de aula, conseguiu responder a frequência com mais empoderamento na voz, já consideramos grandes conquistas, pois embora ela não gostasse de se expor, gostava de desenhar, de observar e os alunos também aprenderam a respeitar seu mundo e suas particularidades.

Nessa relação dicotômica entre pesquisadores e pesquisados percebemos que sempre caminharíamos na incompletude do ser, que aprendemos que mesmo tendo a plena consciência que o teatro é uma linguagem cultural repleta de potencialidades, temos muito a aprender na construção das nossas subjetividades e com as subjetividades dos outros, precisamos ainda:

Voltar a olhar para si mesmo, repensar tudo que nos foi pensado a partir da academia, a partir dos textos, a partir dos textos especializados, a partir dos discurso politicamente corretos, a partir das consciências acomodadas daqueles que se conhecem como parte da normalidade, do racional, do democrático, do verdadeiramente humano, é o que provoca a relação direta e aberta com aqueles que não fazem parte de todas essas certezas (Sklyar, 2003, p. 13. Prefácio de Nuria Pérez de Lara Ferre).

E nessas relações que vimos que este trabalho de pesquisa, valendo-se desse diálogo sobre o tema da alteridade, objetivou criar condições para uma maior disponibilidade na relação com o outro, de um modo mais livre porém, sem esquecer de chamá-los para a reflexão e pensamento crítico sobre suas ações individuais e em conjunto, buscando mudança de atitudes que não podem ser catalogadas com um gráfico ou transcritas em um quadro estatístico, mas que ficaram escritas nos sujeitos envolvidos no processo que no capítulo seguinte descreveremos com detalhes cada ação e intervenção pedagógica-teatral realizada.

4 A VIVÊNCIA DESENVOLVIDA E SEUS FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

Neste percurso profissional, eu que sou pedagoga, venho buscando formação e informações que possam corroborar minha postura ética e prática pedagógica. Com a adesão da Universidade Federal da Paraíba – UFPB ao Programa de Mestrado Profissional em Artes/PROF-ARTES, da Universidade do Estado de Santa Catarina-UFSC vislumbrei uma ótima oportunidade para minha capacitação refletindo, conseqüentemente, na melhoria das minhas práticas educacionais e colaborando, por fim, no processo qualitativo de ensino-aprendizagem, numa perspectiva de trabalhar no sentido de fortalecer a alteridade visando o crescimento sócio emocional dos alunos envolvidos nesta pesquisa que desenvolvemos a partir de uma experiência artística pedagógica em sala de aula.

Nossa pesquisa foi desenvolvida no segundo semestre do ano de 2016 com 28 alunos e alunas sendo 12 meninas e 16 meninos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Dom Helder Câmara, na cidade de João Pessoa-PB. Nossos encontros davam-se no mesmo turno de aula, que era o matutino, geralmente desenvolvendo nossas atividades de teatro antes do recreio dos alunos, pois assim, eles conseguiam ter mais atenção para com as atividades propostas.

Nossas aulas de artes ocorriam em mais de um dia da semana e geralmente contava com uma preparação por parte da turma para remover mesas e cadeiras para os cantos da sala, que era o único espaço que tínhamos disponível, pois a escola não possuía espaços adequados a trabalhos corporais. Sua quadra estava a três anos interditada, não existia na escola pátio ou salas de dança e o único espaço coberto era o refeitório onde ficavam as bancadas e ocupavam todo o espaço.

Outro agravante para a execução da pesquisa em outros espaços físicos da escola ou mesmo ao ar livre foi que durante o ano de 2016 a mesma passou por uma grande reforma e tivemos que conviver com objetos de construção espalhados por toda parte o que dificultava mais ainda o sair de sala de aula, restando apenas o nosso espaço de sempre.

Contudo, nossa vontade de compreender o universo artístico e estar inserido nele, era muito maior que esses empecilhos diários que vivenciamos, e pelo fato desta pesquisadora estar diretamente envolvida no processo de ensino-aprendizagem com os pesquisados, direcionando suas ações e participando diretamente com eles, esta pesquisa é baseada na metodologia da pesquisa participante, pois como bem define Severino (2007, p. 120) quando fala que pesquisa participante “é aquela que o pesquisador, para realizar a observação dos fenômenos,

compartilha a vivência dos sujeitos pesquisados, participando, de forma sistemática e permanente, ao longo do tempo da pesquisa, das suas atividades”.

A pesquisa participante está inserida no universo macro da pesquisa qualitativa, uma vez que a pesquisa qualitativa

Se refere à coleta e tratamento de informações sem uso de análise estatística, a instrumentos como entrevistas abertas, relatos, depoimentos, documentos que não fecham a interpretação num único sentido (paráfrase), mas, permite o jogo de sentidos (polissemia) (Gamboa, 2003, p. 399).

Não esquecendo que se faz necessário na pesquisa qualitativa “a recuperação dos contextos sociais e culturais onde as palavras, os gestos, os símbolos, as figuras, as diversas expressões e manifestações humanas têm um específico significado” (Idem).

Portanto, a pesquisa qualitativa, bem como a pesquisa participante são campos metodológicos que lidam muito mais com o olhar epistemológico na construção do conhecimento em diversas esferas do conhecimento científico, filosófico, educacional, político, interdisciplinar, histórico e sociológico.

Sobre a metodologia de pesquisa participante Thiollent (1986, p. 74) afirma que:

No Brasil, a pesquisa participante ocupa um espaço crescente na área de pesquisa educacional, inclusive com apoio institucional. Ela é principalmente concebida como metodologia derivada da observação antropológica e como forma de comprometimento dos pesquisadores com causas populares relevantes.

Buscar desenvolver o teatro com alunos na faixa etária de oito anos trabalhando no sentido da alteridade, reconhecendo seu potencial criador tanto nos jogos teatrais como nas encenações, é o foco desta pesquisa, sabendo que como disse Carreira (2006, p.10) “a palavra teatro traz em si tantas possibilidades que aquilo que parece a delimitação de um objeto de pesquisa claro, nada mais é que a abertura de um leque de preposições” e apesar deste leque, temos a plena consciência que precisamos organizar metodologicamente nossa discussão.

Sendo assim, nossa pesquisa apoia-se em uma metodologia que permite ao pesquisador investigar a sua prática e que se preocupa em garantir a participação ativa do grupo social que está envolvido na pesquisa, dando a ele o direito na tomada de decisões e participação no processo de ensino-aprendizagem.

Thiollent (1986, p. 67), dando ênfase a essa participação que envolve o conhecer do campo ou objeto de estudo, ou mais, envolve o participante em todo o processo afirma que:

O participante comum conhece os problemas e as situações nas quais está vivendo. Por exemplo, o pequeno produtor rural conhece várias exigências naturais e

econômicas às quais ele costuma se submeter por experiência. De modo geral, quando existem condições para a expressão, o saber popular é rico, espontâneo, muito apropriado a situação local.

Corroborando o pensamento de Thiollent (1986), Severino (2007 p.120) também afirma que:

O pesquisador coloca-se numa postura de identificação com os pesquisados. Passa a interagir com todas as situações acompanhando todas as ações praticadas pelos sujeitos. Observando as manifestações dos sujeitos e as situações vividas, vai registrando descritivamente todos os elementos observados bem como as análises e considerações que fizer ao longo dessa participação.

E é esse registro que utilizamos aqui para fundamentar a nossa pesquisa, pois foram utilizados procedimentos que garantissem o processo metodológico, e que mais à frente os descreveremos detalhadamente, e as etapas previstas para execução do projeto que nos propusemos a desenvolver e que também veremos com mais detalhes a seguir.

Nessas etapas aplicamos várias técnicas no decorrer do processo que garantissem a participação dos sujeitos envolvidos. Uma delas foi as rodas de conversa que vinham acompanhadas de roteiro de encaminhamento das discussões. A roda de conversa é uma técnica muito importante para a aprendizagem dos alunos, pois nela o pesquisador consegue extrair muito do que sentem os pesquisados e troca com eles experiência.

No contexto da pesquisa a escolha dessa técnica – Roda de Conversa – ocorreu principalmente por sua característica de permitir que os participantes expressem, concomitantemente, suas impressões, conceitos, opiniões e concepções sobre o tema proposto, assim como permite trabalhar reflexivamente as manifestações apresentadas pelo grupo. Para que a atmosfera de informalidade e descontração pudesse ser mantida, utilizou-se o termo Roda de Conversa para referir-se aos encontros, pois se entende que esse termo é adequado, tanto ao ambiente escolar, quanto ao grupo dos alunos (Melo;Cruz, 2014, p.32)

Figura 1 – Roda de conversa sobre o teatro ⁴



Fonte: Autoria própria, 2016.

Falando sobre as rodas de conversa, Warschauer (2004, p.2-3) diz que elas colaboram na socialização e no aprendizado, já que podem contribuir com momentos de troca de conhecimentos bem como nas, tomadas de decisões de um determinado grupo. A autora afirma que a roda de conversa não é algo exclusivo da escola e, tampouco, inventado na sociedade pós-moderna.

A roda não é uma técnica que possa ser reproduzida independente da sensibilidade, do envolvimento das pessoas e da paixão pelos conhecimentos, nem foi inventada recentemente. Trabalhos comunitários e iniciativas coletivas, das mais diversas naturezas, se desenvolvem de maneira semelhante há muito tempo (Warschauer, 2004, p.2).

Outro aspecto importante que a autora traz (Warschauer, 2002, p.46) é que a roda não é um instrumento de qualquer conversa, mas envolve “[...] indivíduos com histórias de vida diferentes e maneiras próprias de pensar e de sentir, de modo que os diálogos, nascidos desse encontro, não obedecem a uma mesma lógica”.

Para a autora, não é qualquer roda que envolve uma pesquisa pois: ´

Conversar não só desenvolve a capacidade de argumentação lógica, como, ao propor a presença física do outro, implica as capacidades relacionais, as emoções, o respeito, saber ouvir e falar, aguardar a vez, inserir-se na malha da conversa, enfrentar as

⁴ Na Escola Dom Hélder.

diferenças, o esforço de colocar-se no ponto de vista do outro etc [...] (Warschauer, 2001, p. 179).

Outro ponto interessante na roda são as narrativas apresentadas pelos pesquisados que nos levam a ver que apesar de sermos um grupo, cada um tem a sua identidade e, as narrativas mostram que o que cada um sente e como se sente, pois, “uma das características da narrativa é propiciar espaço para a singularidade. Para incluir o diferente, é necessário haver e criar espaços para o singular concebendo-nos como pessoas únicas, com histórias de vida que não se repetem”. (Warschauer, 2004, p.4).

Mas não é importante apenas para os sujeitos pesquisados, pois nesse processo de roda de discussão e narrativas o pesquisador é muito beneficiado visto que “a narrativa das práticas, atividade que auxilia a reflexão sobre a ação, é a oportunidade de apropriação do fazer dos profissionais, sejam professores, psicopedagogos ou pesquisadores”. (Idem).

Durante as rodas que foram nossos primeiros contatos sobre o teatro pudemos perceber coisas simples como o fato de que a maioria das crianças pesquisadas nunca tinham ido ao teatro, na verdade, apenas uma delas, que por sinal se tratava de uma filha de uma professora da escola que era parte do grupo e que apenas ela conhecia e já havia participado de um teatro na escola privada que estudara no período vespertino.

As demais crianças, como fora dito anteriormente não conheciam o teatro, não haviam tido o contato com ele, nunca encenaram e não demonstraram muito interesse por histórias e narrativas encenadas. Os alunos eram muito agitados e embora participassem de nossas rodas, nas primeiras conversas mostravam desinteresse e dispersão, sendo essas conversas desanimadoras e por alguns momentos pensávamos que não conseguiríamos avançar com eles no trabalho com o teatro.

Mas com o passar do nosso estudo, nossas conversas já se tornaram pertinentes a eles, visto que foram se interessando pelo teatro a medida que os jogos iam sendo propostos e eles se interessavam pelas brincadeiras e em cada intervenção nós nos colocávamos para avaliar o trabalho feito e nossas rodas foram se tornando um espaço de pesquisa e interação.

Outra situação que ajudou muito nesse processo inicial e difícil do projeto e que foi algo essencial para a interação entre a turma foram as brincadeiras de cantigas de roda, nas quais os alunos puderam deixar de lado sua vergonha e individualidade para em grupo poderem vivenciar a troca de papéis e se organizarem com seus corpos e vozes posicionados para juntos brincarem com as canções e danças.

Figura 2 – Alunos em roda cantando e dançando



Fonte: Autoria própria, 2016.

Nas cantigas de rodas também pudemos resgatar a cultura popular e brincadeiras da época de seus parentes mais velhos uma vez que

Brincadeiras, danças e cantigas de roda, conforme Wiggers (2005), fazem parte daquilo que se convencionou chamar de cultura corporal infantil. Como produto cultural de um determinado grupo, e fator distintivo das suas gentes, é possível afirmar que essas práticas corporais constituem-se, antes de qualquer coisa, em um fator identitário. (Neira, 2008, p. 82)

E partindo desse pressuposto que também pesquisamos músicas de outras regiões do país e as brincadeiras de infância de outros locais, uma vez que as brincadeiras muitas vezes são as mesmas, mas sofrem mudança de acordo com cada região e essas pequenas descobertas enriqueceram as crianças de conhecimento e curiosidades.

4.1 O JOGO TEATRAL E O JOGO DRAMÁTICO COMO EXPERIÊNCIA

Outra etapa que envolveu essa investigação foram os jogos teatrais que foram realizados com a divisão de grupos de alunos e com regras específicas em cada jogo, além disso, os jogos teatrais pressupõem a existência de uma plateia, sendo assim dividíamos o grupo entre palco e plateia para poder trabalharmos com os jogadores.

Segundo Viola Spolin (2005, p. 4):

O jogo é uma forma natural de grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessários para a experiência. Os jogos desenvolvem técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo em si, através do próprio ato de jogar. As habilidades são desenvolvidas no próprio momento em que a pessoa está jogando, divertindo-se ao máximo e recebendo toda a estimulação que o jogo tem para oferecer – este é o exato momento em que ela está verdadeiramente aberta para recebê-la.

Spolin desenvolveu um “sistema de jogos teatrais que repercutiu intensamente no meio educacional brasileiro, sobretudo a partir dos anos 70, após a experimentação de sua proposta metodológica pelo grupo de pesquisadores em teatro e educação da ECA/USP” (Japiassu, 2009, p. 25, grifos do autor).

Tratando-se do espaço escolar o jogo é um excelente método para organizar os grupos de estudos em teatro, pois “a finalidade do jogo teatral na educação escolar é o crescimento pessoal e o desenvolvimento cultural dos jogadores por meio do domínio da comunicação e do uso interativo da linguagem teatral, numa perspectiva improvisacional e lúdica” (Idem, p. 26, grifos do autor).

Em nosso projeto utilizamos dois jogos teatrais por mais de uma vez. Um deles conhecido como Ruas e Vieiras. Esse jogo envolve um corifeu⁵, dois jogadores que no nosso caso foi nomeado por um gato e um rato e outros vários componentes que farão as ruas e vieiras. Neste jogo, todas as pessoas envolvidas precisam estar atentas para que haja sincronia nos movimentos, é proibido a fala, então as expressões faciais, os gestos e a linguagem corporal precisam ser altamente expressivos para que as pessoas possam identificar quem faz o papel de opressor/oprimido (gato e rato). Cada fileira é uma rua ou vieira, o opressor e o oprimido não podem passar para outra rua/vieira apenas podem correr na mesma direção e só mudam quando o corifeu trocar o comando como podemos ver na imagem abaixo:

⁵ Termo usado para a figura líder do coro no teatro grego, nome utilizado para quem lidera a narrativa de um grupo no jogo teatral (Vasconcelos, Luiz Paulo. Dicionário de Teatro. L&PM Editores S/A. 1987).

Figura 3 – Alunos participando de jogo teatral "Ruas e vielas"



Fonte: Autoria própria, 2016.

Figura 4 – Alunos participando de jogo teatral "Ruas e vielas"



Fonte: Autoria própria, 2016.

As crianças nem sempre conseguiam ficar em silêncio, pelo contrário, sua empolgação os levava a gritar e se distribuírem em combinando rapidamente com comando de voz.

Uma das coisas importantes desse jogo para a turma foi o trabalho em grupo e a necessidade que eles tiveram uns dos outros para se organizarem com suas fileiras e assim ter sucesso nas brincadeiras, os levando a perceber a importância uns dos outros. Esse jogo foi um dos iniciais e fundamental para a pesquisa, visto que a turma tinha um comportamento difícil, muito agressivos entre si e não sabiam compartilhar, mas a medida que precisavam unir-se eles conseguiram ir aos poucos conquistando amizades e respeito mútuo.

Outro jogo teatral que fizemos foi o jogo “Quem sou eu?” que consistia em um jogador sair da sala e os demais combinarem entre si que personagens assumiriam para que quando o jogador entrasse na sala tentasse adivinhar quem era ele mesmo, dessa forma as crianças foram criando personagens como: um mendigo, uma celebridade, um passageiro de um ônibus, um fantasma, entre outros.

A medida que o fantasma, por exemplo, ia se aproximando, as crianças iam fugindo de um canto para outro, sem expressar nem uma palavra que desse pistas ao jogador. Após algum tempo a criança que havia se retirado, quando percebia quem era respondia à pergunta: Eu sou...

Figura 5 – Crianças fugindo do fantasma no jogo "Quem sou eu?"



Fonte: Autoria própria, 2016.

Esse jogo aguçou a criatividade das crianças que inventaram diversos personagens e conseguiram assumir papéis traçados por eles mesmos um plano de ação para o sucesso da empreitada. Dessa vez eles já estavam mais concentrados e conseguiam silenciar quando necessário para o jogo dar certo o que consideramos um avanço para o grupo!

Também empregamos em nossa pesquisa os jogos dramáticos, cuja representação ocorre através da improvisação e não há papéis pré-estabelecidos, eles emergem com as interações durante os jogos (Japiassu, 2009, p. 25). O jogo dramático é um método comumente usado no universo da arte para se trabalhar com jogadores na infância, pelo fato de se tratar de algo mais espontâneo, no qual os jogadores colocam suas vivências nele ou mesmo dramatizarem de maneira que as vivências estabelecidas se tornem reais, pois como disse Slade (1978, p. 27):

As crianças aplicam exatamente essa atitude no seu jogar. Elas começam com a mesma honestidade de pensamento, mas com elas isso é mais simples, mais direto, porque são novas. Elas pensam: “Se eu fosse realmente esse dragão voador, aquele cosmonauta ou essa salsicha atômica, eu faria isso ou diria aquilo”.

Por diversas vezes as crianças brincaram livremente com brinquedos trazidos de casa e que incentivassem o jogo dramático, em muitos casos observávamos sua capacidade de criar e recriar personagens, emitindo falas ou reproduzindo suas vivências de casa nestas brincadeiras.

Sobre o jogo dramático utilizamos um muito comum no universo do teatro, principalmente na iniciação, que foi o “Jogo do Espelho” e como o nome mesmo diz consiste em uma pessoa copiando exatamente o que a outra faz. Esse jogo tem ínfima relação com o teatro e com o contato com o outro, com a expressão e a sensibilidade.

Nesse jogo o companheirismo e o se colocar no lugar do outro foi fundamental. Nele as crianças puderam olhar profundamente nos olhos dos outros e ver-se a si mesmos. Com a troca de personagens, ora espelho e ora reflexo a espontaneidade foi algo que foi sendo desenvolvida e eles, a medida que foram se soltando, brincaram mais e mais em frente ao espelho e se expressaram das mais diversas maneiras como: chateados, alegres, pulando corda, coçando a cabeça, se exercitando, se abaixando e levantando bruscamente, tocando o espelho, entre outras.

Figura 6 – Alunos com seus pares no jogo do espelho



Fonte: Autoria própria, 2016.

Figura 7 – Alunos com seus pares no jogo do espelho



Fonte: Autoria própria, 2016.

4.2 EXPERIÊNCIAS NO TEATRO E DE TEATRO

Outra atividade de nossa pesquisa bastante significativa foi a visita de estudo ao Espaço Cultural José Lins do Rêgo, onde fizemos o reconhecimento dos espaços físicos e exposições artísticas do local. Na oportunidade assistimos a uma peça de teatro intitulada "Zé Lins - O

Pássaro Poeta"⁶, momento esse de grande enriquecimento do grupo, tendo em vista que eles não conheciam o Espaço Cultural e nunca tinham assistido a uma peça de teatro com exceção de uma aluna.

As visitas de estudo constituem instrumentos com grandes potencialidades pedagógicas. Integradas em projetos de pesquisa e intervenção, são insubstituíveis na construção de um conhecimento aberto ao meio: local, nacional e internacional (Monteiro, 1995, p. 173).

Figura 8 – Visita ao Espaço Cultural e a peça teatral



Fonte: Autoria própria, 2016.

² O Grupo de Teatro Engenho Imaginário apresentou "Zé Lins - O Pássaro Poeta", espetáculo teatral infanto-juvenil, baseado na obra de Ana Maria Machado ("O menino que virou escritor") com texto e direção de Valeska Picado. Inspirado no teatro de Ilo Krugli, traz a magia e o poder da fantasia, é uma viagem pela fascinante história do escritor regionalista brasileiro José Lins do Rego.

Na semana que antecedeu a ida ao teatro fizemos um estudo sobre José Lins e sua história de vida, estudamos o livro do mesmo autor “Doidinho” que narra a trajetória de uma criança em um colégio interno e possui linguagem regional e com isso aproximamos as crianças da temática que seria trabalhada na peça que narrava a história do autor.

As crianças ficaram perplexas na visita ao Espaço Cultural. Estavam tão encantadas e impressionadas com tudo que viam que não sabiam exatamente para onde olhar, sem contar com a peça de teatro, na qual se comportaram perfeitamente e maravilharam-se com o espetáculo! Após essa visita de estudo, fizemos uma roda de conversa para ouvir das crianças suas impressões sobre a visita e o espetáculo de teatro assistido.

Foi o melhor dia da minha vida!
Eu gostei da peça, foi tudo lindo!
Achei o Espaço Cultural maravilhoso!

Foram emocionantes os relatos dos alunos que nos mostrou como é fundamental a escola e a arte alcançar os espaços fora dos muros da escola. Os alunos também comentaram sobre a peça em si e como foi emocionante assistir a algo que nunca tinham visto antes!

Essa visita foi algo fundamental para o passo que gostaríamos de dar a frente em nossa pesquisa que era a encenação de um texto teatral e ao invés de eles assistirem teatro, eles fazerem teatro. E assim, iniciamos nosso processo para o texto dramático e a experiência de teatro!

4.2.1 A experiência de teatro

Além do jogo teatral e do jogo dramático, tivemos o texto dramático para elaboração de uma encenação de uma peça teatral e este constituiu parte importante desta pesquisa. Camarotti (2005, p.31) faz a distinção entre jogo dramático e teatro e para isso o autor traz a definição de jogo dramático que muitos costumam confundir com teatro e texto dramático em sua representação:

O jogo dramático infantil é uma encenação da realidade da criança, mas não é teatro, pois não é feito para ser levado a um público e nele a criança não representa propriamente um personagem, mas apenas se liberta, interpretando a si mesma.

Camarotti (2005) continua afirmando que embora o jogo dramático seja uma atividade de educação importante não passa de um exercício de arte da criança, diferentemente da encenação e assim distingue: “O teatro, além do caráter da apresentação pública, diferencia-se

do jogo dramático porque nele a criança se expõe e se expande com maior organização e verdadeiramente representando personagens” (Camarotti, 2005, p.31).

Partindo desse pressuposto que, para realizar nosso teatro, escolhemos para utilizar como texto teatral a peça “Bruxos, Bruxas e Bruxinhas” retirada do livro “Teatro para Crianças e Jovens: Para ler e/ou encenar” da atriz paraibana Celly de Freitas⁷. A escolha do referido texto deu-se devido a sua linguagem acessível ao universo teatral e direcionado para o público infantil. Outro ponto importante nesta escolha foi o intuito de valorizar a artista da nossa terra (Paraíba) e que possui vários trabalhos para o universo infantil.

O texto⁸ de Celly de Freitas, com a devida autorização da autora, teve algumas adaptações dos personagens e falas com as quais os alunos foram mudando e sugerindo no decorrer dos ensaios. Dessa forma, a produção não se tornou apenas para os alunos, mas com os alunos, o que proporcionou uma encenação mais real e prazerosa.

Outro momento importante foi à visita da autora Celly de Freitas a nossa escola, que oportunizou aos alunos uma roda de conversa na qual eles fizeram muitas perguntas para ela. Queriam saber como ela escreveu, se ela era atriz, que outras histórias ela escrevia. Queriam saber também coisas de sua vida pessoal e inúmeras outras curiosidades: se tinha filhos, onde morava, onde trabalhava.

Alguns alunos estavam ansiosos por essa visita porque, como nos falaram, era estranho uma escritora de um livro estar presente de carne e osso na escola e conversar com ela sobre algo que leram.

⁷ Natural de Cajazeiras – PB é atriz, encenadora, dramaturga, poeta, escritora e arte educadora. Mestra em Ciências da Educação, Especialista em Representação Teatral, Graduada em Educação Artística e Mestranda em Teatro na UFPB. Professora do CEARTE-Centro Estadual de Arte/PB.

⁸ O texto com as devidas adaptações encontra-se nos anexos.

Figura 9 – Conversa com a autora Celly de Freitas



Fonte: Autoria própria, 2016.

Após o momento da conversa, ao som de sua voz e toque de seu violão, Celly nos trouxe uma linda contação de umas de suas peças teatrais “Festa de Contos”. Vale salientar que durante todo o processo diversas contações de variados títulos de histórias foram utilizados em sala de aula para que os alunos se apropriassem das muitas linguagens empregadas nos mesmos. O contar de histórias é uma prática antiga, passada de geração a geração e que proporciona momentos de escuta e curiosidades oriundas das narrativas empregadas nos discursos que fazemos enquanto contamos histórias:

Assim, o contar histórias revive o patrimônio cultural que a humanidade acumulou durante séculos, e que existe na memória coletiva, repassando-o em forma de conhecimentos às novas gerações. Ao narrar um conto da memória coletiva, o professor/contador reativa uma cadeia de contadores de histórias que vem do início das civilizações até os nossos dias (Fonseca, 2003, p.47).

Sobre a importância da contação de histórias como metodologia de ensino, Fonseca (2003, p.47) afirma que:

[...] acredita-se que o contar histórias pode ser uma metodologia utilizada pelos professores em sua prática educativa, pode constituir uma forma enriquecedora da prática educativa, pois as narrativas promovem conhecimentos ao mesmo tempo em que desencadeiam novas posturas profissionais, definidas por Freire (1999, p.65) como professores criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos e persistentes na construção e reconstrução do saber.

Os alunos participaram da contação cantando e interagindo com seus olhos brilhantes durante toda a narrativa! Foi um momento de aprendizagem e satisfação onde nenhum se dispersou, no qual a satisfação estava presente em seus rostinhos de crianças encantados pela arte!

Figura 10 – Contação de história ao som de voz e violão



Fonte: Autoria própria, 2016.

Após a visita da autora as crianças sentiram-se cada vez mais motivadas a participarem da peça teatral. Do grupo, apenas duas alunas e um aluno não quiseram participar, mas com o passar dos ensaios o aluno e uma das meninas pediram para entrar na encenação, estes também participaram dos jogos teatrais.

Contudo, uma delas, por ser imensamente tímida, não quis participar de forma nenhuma, nem mesmo com o apoio da professora e da sua mãe que a motivava bastante. Ela só participava dos jogos dramáticos e se percebesse que não estava sendo observada e mesmo assim, este ainda foi considerado um avanço, tendo em vista que no início do ano ela não saía da sala para o recreio, não respondia a chamada e não dialogava com ninguém.

Essa aluna foi alfabetizada neste ano em nossa sala de aula e isso lhe deu mais confiança em si mesma e suas pequenas conquistas foram enormes para ela.

Os demais lutaram com toda sua esperança e força para a encenação acontecer pois, como fora dito anteriormente, a escola passou por uma grande reforma, sendo necessário cancelar diversas aulas durante o processo dos ensaios, porém quando tínhamos aulas, estavam lá incansavelmente e motivados.

A peça contou com onze músicas entre as quais marcávamos as cenas com sonoplastia ou dançávamos de forma coreografada desde o início até a última cena e os próprios alunos sugeriam passos, incrementavam gestos que davam sua cara a encenação.

Figura 11 – Alunos ensaiando com auxílio do texto



Fonte: Autoria própria, 2016.

Figura 10 – Ensaio da dança dos bruxos



Fonte: Autoria própria, 2016.

Figura 13- Ensaio da cena da magia do sono



Fonte: Autoria própria, 2016.

Figura 11 – Ensaio da coreografia final com caracterização



Fonte: Autoria própria, 2016.

Mas a reforma continuou e agravou-se, chegamos a marcar o espetáculo duas vezes e as aulas iam sendo suspensas, até que houve uma última semana de aula e suspenderam de vez as atividades escolares, e com isso, foi necessário uma conversa da parte da pesquisadora com a gestão escolar para que as crianças pudessem honrar seu trabalho e em um ambiente fechado, pois os demais estavam todos em obras, pudessem realizar a peça teatral.

A gestora do turno matutino resolveu ceder e convidamos os pais das crianças para prestigiar este momento e, em um cenário de castelo de bruxas na própria sala de aula, montamos o espaço para a encenação.

Os alunos cantaram e dançaram por 30 minutos de encenação e compareceram para prestigiar o espetáculo seus pais e alguns familiares; também estavam presentes uma turma de aceleração da escola que estava fazendo uma atividade de recuperação, a gestão escolar, a equipe técnica e alguns alunos do Mestrado Profissional em Artes em Rede Nacional-PROF-ARTES, da UFPB.

O resultado do empenho dos alunos não poderia ser outro, eles encenaram a peça com muito afinco, trouxeram vida as cenas, algumas vezes esqueciam as falas e um ou outro ajudava nestas situações, ou mesmo sorriam com as próprias encenações e mesmo estando nervosos eles estavam seguros de si e com muita vontade de expressar publicamente seus trabalhos conforme podemos ver nas fotografias a seguir. Todas são do acervo pessoal da autora na Escola Dom Helder no ano de 2016.







Por fim, considerando o que foi dito, a pesquisa participante vai ao encontro do que objetivamos com este trabalho, principalmente no que se refere à reciprocidade em todo o

processo de construção dele, fortalecendo os indivíduos como sujeitos sociais e valorizando cada um em seu ser individual, mesmo estando envolvidos em um grupo. Fazendo uso das palavras de Brandão (2007, p.61):

Podemos, finalmente, em nosso caso específico, lembrar que o conhecimento que produzimos deságua, em primeiro lugar, numa comunidade cultural chamada educação e, a seguir, nas suas pequenas e insubstituíveis comunidades sociais chamadas escolas, salas de aulas, comunidades aprendentes.

A pesquisa e todo seu processo prático teve o coroamento com a peça teatral. Os alunos, assim como nós, ficaram muito emocionados com o fim dela. Seus familiares que estavam presentes nos trouxeram narrativas de como o trabalho foi especial para seus filhos e como estavam felizes em vê-los tão empenhados e competentes para participarem das aulas de teatro. Narraram também como o trabalho refletiu na vida escolar de seus filhos que demonstraram mais dedicação e alegria para estar na escola.

Percebemos que de fato obtivemos conquistas com a aprendizagem, dedicação aos estudos, ampliação da autoconfiança e, sobretudo, aumento de companheiros entre os alunos que não só viveram o teatro, mas puderam se colocar no lugar do outro e descobrir com suas vivências o real sentido da alteridade!

Entendemos também que um dos alunos mereceu um destaque nesse estudo, por se tratar de uma criança com o Transtornos do Espectro Autista (TEA), mais precisamente com a Síndrome de Asperger e foi um dos grandes desafios dessa pesquisa que narraremos no ponto seguinte.

4.3 TEATRO E PARTICIPAÇÃO AUTISTA: UM DESAFIO POSSÍVEL

Antes de falarmos sobre o aluno que possui o Transtornos do Espectro Autista (TEA), vamos entender do que se trata esse transtorno, com foco sobre a Síndrome de Asperger.

Em 1944, o pediatra austríaco Hans Asperger desenvolveu um estudo que observava padrões de comportamento em crianças do sexo masculino, especificamente. O interesse do médico em sua pesquisa era com crianças que apresentavam aparência de saudáveis no aspecto físico, na idade de 7 a 11 anos, mas que constatava que tinham dificuldades quanto a outras habilidades como comprometimento na comunicação, interação social e coordenação motora. (Ministério da saúde, 2014, p.12)

Uma das coisas perceptíveis nas crianças estudadas era que elas possuíam um desenvolvimento, que hoje chamamos de hiperfoco, em algumas áreas do conhecimento que variavam de caso a caso como na arte, matemática, literatura.

No início dos anos de 1980, o trabalho de Asperger recebeu bastante atenção, cujo foco de investigação se trata dos indivíduos “de alto funcionamento”, o que impulsionou o campo para o conceito de espectro do autismo, que se mostrou útil tanto no campo clínico quanto no âmbito das pesquisas genéticas (Ministério da saúde, 2014, p.12).

O que se sabe hoje é que a partir do ano de 2013 a *Síndrome de Asperger* foi incluída no DSM (Diagnostical and Statistical Manual of Mental Disorders – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais) que se trata de um manual para profissionais da área da saúde mental que lista diferentes categorias de transtornos mentais e critérios para diagnosticá-los, de acordo com a Associação Americana de Psiquiatria (*American Psychiatric Association - APA*). É usado ao redor do mundo por clínicos e pesquisadores bem como por companhias de seguro, indústria farmacêutica e parlamentos políticos. Vejamos o texto dessa inclusão na íntegra:

Transtorno do Espectro Autista (50) 299.0 (F84.0) Transtorno do Espectro Autista (50) Especificar se: Associado a alguma condição médica ou genética conhecida ou a fator ambiental; Associado a outro transtorno do neurodesenvolvimento, mental ou comportamental Especificar a gravidade atual para Critério A e Critério B: Exigindo apoio muito substancial, Exigindo apoio substancial, Exigindo apoio Especificar se: Com ou sem comprometimento intelectual concomitante, Com ou sem comprometimento da linguagem concomitante, Com catatonia (usar o código adicional 293.89 [F06.1]) (Manual diagnóstico e estatístico de transtorno5 DSM-5,p. 32 2014)

Sendo considerado, portanto, um tipo mais brando de autismo. Em tempo: os portadores da Síndrome de Asperger não apresentam comprometimento intelectual, o que acontece com aqueles que têm o autismo clássico, mas podemos ver mais detalhes na descrição a seguir retirada do mesmo Manual p. 52.

NÍVEL DE GRAVIDADE: Nível 3 - “exigindo apoio muito substancial”

Comunicação Social: Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, limitação em iniciar interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros.

Interesses restritos e comportamentos repetitivos: Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos

interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações.

NÍVEL DE GRAVIDADE: Nível 2 - “exigindo apoio substancial”

Comunicação Social: Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal, prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio, limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem dos outros.

Interesses restritos e comportamentos repetitivos: Inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações.

NÍVEL DE GRAVIDADE: Nível 1 - “Exigindo apoio”

Comunicação Social: Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode aparentar pouco interesse por interações sociais.

Interesses restritos e comportamentos repetitivos: Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência."

Os comportamentos de um autista e outro podem variar significativamente e por isso nos deteremos agora a explicar um pouco do comportamento de nosso aluno, personagem importante de nossa pesquisa.

Desde o ano anterior nós já conhecíamos o aluno Vinícius por ser uma criança que sempre andara pela escola acompanhado de sua Cuidadora⁹ Creuza. O mesmo chamava a

⁹ O Cuidador(a) educacional é um funcionário(a) ofertado pelo município para acompanhar estudantes com deficiência físicas e motoras e garantir sua permanência na sala de aula. No caso do autista, o aluno também possui o mesmo direito porque ele adquire a confiança necessária para progressão dos estudos com a companhia de uma mesma pessoa que se possível o acompanha em sua vida escolar. O autista teve esse direito assegurado com a lei Berenice Piana nº 12.764/2012 que diz em seu parágrafo único que “Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV

atenção por ter exatamente o perfil descrito na pesquisa de Aspeger, ele não aparentava ter nem um tipo de problema, sempre limpo, arrumado e perfumado chamava a atenção conversando com ela nos corredores da escola. O que não sabíamos era que o Vinícius era de fato uma criança com diversas peculiaridades da síndrome.

Uma das coisas que primeiro nos chamava a atenção era o seu apego demasiado a Cuidadora e falta de confiança nas outras pessoas, demonstrando isso quando ela precisava se ausentar até para ir ao banheiro e ele corria atrás dela preferindo ficar a porta do lado de fora esperando do que na sala de aula com a professora e os colegas.

Outra coisa muito forte nele era capacidade de ler com uma habilidade incrível, mas não se identificava com o código escrito, usando letras grandes e em caixa alta, se recusando a realizar qualquer atividade que precisasse escrever muito, embora compreendesse tudo que estava sendo exposto.

Vinícius também ao contrário de muitos autistas era muito falante! O que as vezes demonstrava um certo desconcerto porque falava de coisas relativas ao seu mundo interior e não parava mais! Isso ocorria com pequenas coisas, por exemplo, se estivesse com fome, ficava o tempo todo repetindo sobre essa fome, não se concentrava em nada, até que descobrimos que permitir que ele se alimentasse mais cedo o deixava calmo e ele voltava para a sala mais disposto a estudar.

No campo da matemática também tinha boas habilidades e não apresentava problemas na cognição, pelo contrário, pensamentos rápidos nas ciências exatas sempre foram um de seus pontos fortes.

Outras vezes ele rodava, rodava a cabeça, ou fazia movimentos repetitivos com as mãos como se estivesse lutando e conversando com seus pensamentos e mundo imaginário, até que se dava conta, sorria e parava percebendo as outras pessoas ao seu redor.

No quesito socialização foi onde percebemos muitos de avanços. Vinícius inicialmente além de não confiar em ninguém também não brincava por muito tempo com outras crianças, primeiro demonstrava interesse até que se aborrecia e ficava chateado com pessoas por perto sendo necessário afastar-se um pouco.

Como várias crianças com Espectro Autismo Vinícius não gostava de quebra de rotina e gostava de saber quais aulas viriam a seguir e quais atividade faríamos, outra mania que era

do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado.” No caso da cuidadora Creuza, a mesma já acompanha o aluno desde o ano de 2015 quando o aluno ingressou no 2º ano.

bem característica dele era a de não se sujar. Não gostava de nada que manchasse suas roupas, que sujassem seus sapatos e que aparentasse estar sujo.

Com relação a sua interação com trabalhos no campo das artes, no mês de junho tivemos nossa primeira experiência na qual ele participou dos ensaios para a nossa festa junina na escola, entretanto no dia da festa não se apresentou pois não gostava de muitas pessoas juntas e nem um pouco de barulho!

No entanto, ao iniciarmos o trabalho com o teatro e com os jogos teatrais, começamos a perceber as mudanças em seu comportamento.

No início ele não interagiu com as nossas atividades, estando sentado apenas observando os demais ou mesmo mergulhado em seu universo ou lendo algo conforme vemos na foto a seguir:

Figura 15 – Aluno no canto direito sem participar de nossas atividades



Fonte: Autoria própria, 2016.

Com a primeira proposta do jogo do espelho, Vinícius passou a se interessar e mesmo sem conversar com o colega, ele conseguiu interagir com ele na brincadeira e daí em diante, passou a participar das demais atividades.

Figura 12 – Jogo do Espelho - Vinícius interage com o colega



Fonte: Autoria própria, 2016.

Entretanto, essas foram apenas umas de suas conquistas pois, com a mediação da peça teatral nos deparamos com uma surpresa: Vinícius resolveu que queria representar João, o mesmo da história de João e Maria e que fazia parte do conto e por sinal era um dos protagonistas principais, mas que ele fez questão de representar.

Essa escolha do aluno foi bastante preocupante durante todo o processo. Temíamos que ele desistisse a qualquer momento e ninguém mais conseguisse decorar as falas dele. Temíamos que ele fosse até o último ensaio, mas ao final, no dia da apresentação desistisse como acontecera na festa de São João, ainda conversamos com ele, para ver ele não se interessaria por um outro personagem, mais secundário, com poucas falas, mas ele não abriu mão de sua ideia de ser o menino João e assim foi.

Para nossa surpresa, ao decorrer dos ensaios, ele era um dos mais empenhados. Cobrava seriedade das outras crianças e decorou suas falas de forma rápida, tendo sido um dos primeiros que abandonou o texto escrito. Nas cenas que ele dormia, ele ficava ali por muito tempo para não estragar o ensaio mesmo que isso não tenha sido cobrado das crianças.

Vinícius também participou das coreografias das partes em que seu personagem dançava, mesmo com o corpo um tanto rígido e demonstrando pouco ritmo ele se esforçou para fazer tudo o que estava sendo proposto!

Uma das coisas interessantes nesse processo foi o apoio que ele recebeu de sua colega que interpretava Maria. Ela muito animada, sempre o conduzia na dança, quando ele errava a coreografia ou esquecia alguma coisa ela lhe dava apoio e incentivava seu crescimento, Maria não via em João nenhuma síndrome, mas uma dupla que precisava brilhar junta e pelo olhar da alteridade vimos que ela se colocava no lugar dele e sempre o estimulava a melhorar.

Figura 17 – João e Maria entrando em cena



Fonte: Autoria própria, 2016.

E assim foi até o dia do espetáculo, ele junto com os demais se apresentou com muito brilho, estava aparentemente nervoso, esqueceu algumas falas, mas nada que não fosse cobertas por seus coleguinhas, estava emotivo e um dos motivos foi a ausência de sua mãe que apesar de tê-lo mandado caracterizado, imaginava que como nas outras vezes, seu filho não iria se apresentar.

Vinícius chorou ao final, aliás, todos choramos! Ali não haviam crianças pobres, autista, professores, alunos e cuidadora. Ali havia um grupo com um único coração, cheio de esperança, união e beleza que foram engrandecidos pelo arrebatador poder da arte na educação!

Figura 13 – Aluno participando da dança e coreografia final



Fonte: Autoria própria, 2016.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: desafios, possibilidades e reflexões na realidade escolar

Nesta dissertação tratamos de possibilidades da experiência teatral escolar no sentido de tentar fortalecer a valorização da criança para que esta possa ter elevada sua autoestima e criticidade, bem como trabalhando no sentido da alteridade para que eles pudessem valorizar e perceber a importância do outro.

O ponto de partida, como já fora dito anteriormente, foi a percepção do comportamento da turma do 3º ano, na qual estávamos inseridos, e que traziam um estigma de possuir mais de 50% dos alunos não alfabetizados, demonstrarem baixa autoestima pois traziam em seus históricos escolares um acúmulo de reprovação e rótulo de uma turma com constante casos de agressividade latente.

Isto nos levou a buscar, por meio de estudos teóricos uma proposta concreta de intervenção prática de teatro. Utilizando os conceitos de infância, jogos teatrais, jogos dramáticos e texto dramático para encenação, além de outras atividades que nos dessem subsídios metodológicos para desenvolvimento de nossa pesquisa. Do ponto de vista do levantamento empírico, primeiramente foram realizados diversos jogos e exercícios teatrais, para apropriação de elementos da linguagem teatral; num segundo momento, foram realizadas atividades de dramaturgia e dança, além de visitas de estudo e trabalhos com diversas tipologias textuais que possibilitaram o processo de alfabetização e letramento da turma.

Paralelamente buscamos um conhecimento mais amplo com a proposta de olhar o outro pela alteridade ao lado de teóricos da arte, da educação, da filosofia e antropologia que nos levassem a compreendermos as dificuldades nas relações dos alunos consigo mesmos e com os outros, investindo no processo de formação desses alunos e cultivando em nossa prática, através das atividades teatrais e reflexões nas rodas de conversas com os alunos, uma percepção mais apurada de si e dos outros, despertando sua criticidade e autoestima.

Buscamos então articular teoria e prática das quais narramos no capítulo quatro e assim, ao longo da pesquisa, no que se refere ao ensino de teatro e suas relações com a alteridade, fizemos algumas considerações sobre o papel do corpo na prática teatral, e sobre as principais linhas de pensamento acerca do ensino escolar de teatro. Nós nos detivemos, então, nos métodos escolhidos para orientar nossa prática, e no que eles sugerem quanto a exercícios de análise e leitura do mundo, ingerência e enunciação de um discurso sobre a vida em sociedade; ou seja, discutimos de que formas a prática teatral pode propor problematizações e influenciar em nosso pensamento e nossas ações. Realizamos registros fotográficos, filmagens, anotamos nossas

discussões geradas por nossos debates, anotamos também nossas percepções e buscamos entender o processo que a teoria e a prática atingiram na vida das crianças.

Ao nos depararmos com o encerramento deste trabalho e refletindo sobre tudo o que foi posto aqui, percebemos que desenvolvê-lo implicou em conviver com os seres incompletos e com as suas incertezas, entendemos que após a produção desta investigação não poderíamos mudar por completo a forma de pensar e viver daquelas crianças envolvidas no processo, mas que tínhamos, naquele ano, semeado uma boa semente e que só o tempo dirá se houveram realmente frutos de mudança parcial ou plena daqueles sujeitos.

Como pesquisadores em uma pesquisa participante também sentimos a dor e a delícia que envolve um processo educacional e assim, aprendemos também que, mesmo entendendo o teatro como uma prática cultural plena de potencialidades, outras condições precisam se unir a ele, que a falta de estrutura que tivemos em um ano letivo atropelado por uma reforma e a falta de investimento da própria escola e seus administradores públicos não nos deixa senão com um sentimento de impotência em tentar resolver problemas frente aos espaços escolares.

Em função disso tudo, foi necessário aprender a seguir como se estivéssemos muitas vezes tateando no escuro, investindo nossa alma no pouco que podemos fazer: nas possibilidades de que, um dia, nossa intervenção se reúna a outras condições, que juntas configurem uma pequena gota na represa que reúne pequenas ações de propriedade intelectual junto ao alunado.

No entanto, podemos assegurar que ao longo da pesquisa percebemos por meio de alguns rastros deixados no caminho, que a vivência teatral pode fazer diferença; mas isso requer determinadas condições, entre elas uma intencionalidade do professor, seu domínio dos elementos da linguagem teatral, e acima de tudo, um olhar sensível e atento, para as sutilezas das falas, dos olhares, dos gestos, do silêncio, das birras, dos comentários, das cenas, enfim, de tudo que perpassa o cotidiano da vida escolar.

Percebemos que a prática teatral traz inquietações, dúvidas, questionamentos, desconfortos: provoca pequenos espaços de reflexão, que a princípio parecem insignificantes, mas que na continuidade podem abrir outros caminhos para o pensamento. Vimos que, apesar de todos os percalços, obtivemos sucesso de nossa empreitada, pois o teatro por si só, traz ao ser humano “...um prazer que atua no sensível, mergulhando o homem na escuridão do próprio abismo, iluminando-o, à medida que isto for sendo possível” (Vieira, 2013, p.16).

Acreditamos que os objetivos de estudo desta pesquisa foram atingidos na medida do possível, todavia, seria necessário um acompanhamento mais amplo dos alunos para que um

projeto, quem sabe de pesquisa-ação, fosse desenvolvido e as mudanças, que já vimos serem iniciadas, pudessem ser consolidadas, pesquisa essa que poderia ser ampliada na escola, e quem sabe que ultrapassasse os muros da comunidade escolar.

Ao nos encaminharmos para a conclusão deste mestrado, podemos afirmar que o processo de construção da presente pesquisa foi um exercício recíproco de alteridade entre nós pesquisadores e os nossos alunos, visto que nos possibilitou a compreensão do outro, nos permitiu sermos chacoalhados diante do nosso primeiro olhar de que fracassaríamos, de nossa desconfiança de que a criança com autismo não iria até o fim, de nossas incertezas se conseguiríamos ver mudanças de atitudes entre os alunos e seus relacionamentos, também nos colocou diante de novos atores sociais e de novos palcos que foram se descortinando em nossas frente. Contudo seguimos confiante que existem as possibilidades que aqui foram postas ao longo desta dissertação e que não vem de uma fórmula mágica, de um fichário do qual se tira ideias, mas do trabalho diário de aprender a não apenas ver o outro, mas percebê-lo, escutá-lo, acreditar nele como ser inacabado, mas cheio de coisas a nos ensinar e cheio de coisas para aprender, afinal de contas, esse é o sentido da educação, esse é o sentido da vida.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae. O Dilema das Artes no Ensino Médio no Brasil. **PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG**, V. 7 N.13, 2017. Disponível em: <https://www.eba.ufmg.br/revistapos/index.php/pos/article/view/578/251>. Acesso em: 11 mar. 2018.
- BONDIA, Jorge Larrosa. Entrevista a **Revista Educação**. Edição: 03 de maio de 2013. Disponível em: <http://www.revistaeducacao.com.br/o-professor-ensaista>. Acesso em: 23 fev. 2017.
- BORBA, Juliano. O ator especial: estudantes especiais atuam no Teatro de Integração. Urdimento - **Revista de Estudos Pós-graduados em Artes Cênicas**: Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, v. 1, n. 7, p.129-143, Dez, 2005. Anual.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação como cultura**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2012.
- _____. A pesquisa participante: um momento da educação Popular. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 6, p.51-62. jan./dez. 2007.
- BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação... Brasília, DF: Presidência da República, [2017]. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>.
- CAMAROTTI, Marco. **A linguagem do teatro infantil**. 3. ed. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2005.
- CANANÉA, Fernando A. Abrath L. C. **Educação Popular e identidade cultural**. João Pessoa: Ed. Imprell, 2016.
- CARTAXO, Carlos. **O Ensino das artes cênicas na escola fundamental e média**. João Pessoa: UFPB/BC, 2001.
- CHATEAU, Jean. **O Jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987.
- COHN, Clarice Concepções de infância e infâncias Um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. In: **Civitas**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 221-244, maio-ago. 2013.
- FIALHO, Terezinha. **Teatro na educação: um desafio**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 1998.
- FONSECA, Adriana Beatriz da Silva. **“Era uma vez...”**: o contar histórias como prática educativa na formação docente. Uberaba: UNIUBE, 2003. Disponível em: <http://www.uniube.br/biblioteca/novo/base/teses/BU000051532.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2017.

FREITAS, Celly. **Teatro para crianças e jovens: Para ler e/ou encenar.** João Pessoa: Fundação Cultural de João Pessoa- Funjope. Coleção Novos Escritos. 2007.

GAMBOA, Silvio Ancisar Sánchez. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. **Contrapontos** - volume 3 - n. 3 - p. 393-405 - Itajaí, set./dez. 2003.

HISSA, Cássio E Viana. **Entrenotas: compreensões de pesquisa.** Minas Gerais. Ed. UFMG, 2012.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura.** 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos teatrais.** São Paulo: Perspectiva, 2009.

LOPES, Joana. **Pega teatro.** Campinas, São Paulo: Papirus, 1989.

MELO, Márcia Cristina Henares de Melo. CRUZ, Gilmar de Carvalho. Roda de conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no ensino médio. **Revista: Imagens da Educação.** v. 4, n. 2, p. 31-39, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4025/imagenseduc.v4i2.22222>. Acesso em 25 abr.2018.

MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais Arte.**1997. Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2016.

MONTEIRO, M. Intercâmbios e Visitas de Estudo. In A. Carvalho & J. Marques (Orgs.), **Novas Metodologias em Educação.** Porto: Porto Editora, 1995.

NEIRA, Marcos Garcia. A cultura corporal popular como conteúdo do currículo multicultural da educação física. **Revista Pensar a prática.** 11/1: 81-89, jan./jul. 2008. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_02.pdf. Acesso em: 08 mai. 2018.

NEVES, Libéria Rodrigues. **O uso dos jogos teatrais na educação: uma prática pedagógica e uma prática subjetiva.** Dissertação – Curso do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

NICOLAU, Marcos. **Educação criativa: ensinando a arte de aprender e aprender a arte de ensinar.** 2. ed. João Pessoa: Ideia, 1997.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de Psicologia,** Trad. Maria Alice Magalhães de Amorim e Paulo Sergio Lima Silva Rio de Janeiro: Forense, 1964.

PILETTI, Nelson. **História da educação no Brasil.** São Paulo: Ática: 2003.

REVERBEL, Olga. **Jogos Teatrais na Escola-** atividades globais de expressão. São Paulo: Scipione, 2010.

_____. **Um caminho do teatro na escola.** São Paulo: Scipione: 1997.

SANTANA, Arão Paranaguá de. Trajetórias, avanços e desafios do teatro-educação no Brasil. **Revista Sala Preta**, São Paulo, v.2, n1, 2002, p.247-252.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**. E se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

SIMÃO, Marcia Buss. Antropologia da criança: uma revisão da literatura de um campo em construção. In: **Revista Teias**. V.8 n.20, 2009.

SILVA, Everson Melquiades Araújo; FERREIRA, Paula Tecla Bernardes Mozinho. Ator no Palco, Ator na Vida: As Contribuições do Ensino de Teatro para a Formação Humana. In: **VI Congresso de Pesquisa e Pós Graduação em Artes Cênicas**, 2010. Disponível em: <http://www.portalabrace.org/vicongresso/pedagogia/Everson%20Melquiades%20Ara%FAjo%20Silva%20%20Ator%20no%20Palco,%20Ator%20na%20Vida.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2017.

SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil**. São Paulo: Summus, 1978.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez: 1986.

TOREN, Christina. Anthropology as the whole science of what is to be human. In: FOX, Richard G.; KING, Barbara J. (Eds.). **Anthropology beyond culture**. New York: Oxford, 2002.

VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VELHO, Gilberto. **Individualismo e cultura**: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

VIEIRA, Paulo. **O laboratório das incertezas**. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2013.

WARSCHAUER, C. **Rodas em rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2001.

_____. **A roda e o registro**: uma parceria entre professor, aluno e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **Rodas e narrativas**: caminhos para a autoria de pensamento, para a inclusão e a formação. 2004. Disponível em: https://www.academia.edu/2116274/Rodas_e_narrativas_caminhos_para_a_autoria_de_pensamento_para_a_inclus%C3%A3o_e_a_forma%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 08 jun. 2017.

