

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

THAÍS DAROS CARNEIRO

**AS ATIVIDADES EXTRA-CLASSE COMO UM
ESPAÇO DE RECRIAÇÃO NA ESCOLA- UM
ESTUDO DE CASO DOS SENTIDOS E
POSSIBILIDADES DO TEATRO COMO
ATIVIDADE FORMATIVA.**

CAMPINAS
2012

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

THAÍS DAROS CARNEIRO

**AS ATIVIDADES EXTRA-CLASSE COMO UM
ESPAÇO DE RECRIAÇÃO NA ESCOLA- UM
ESTUDO DE CASO DOS SENTIDOS E
POSSIBILIDADES DO TEATRO COMO
ATIVIDADE FORMATIVA.**

Monografia apresentada como
exigência parcial para a conclusão
do curso de Pedagogia pela
Faculdade de Educação da
Unicamp, sob orientação da Profª Drª
Roseli Aparecida Cação Fontana.

CAMPINAS
2012

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

C215a

Carneiro, Thaís Daros, 1985-

As atividades extra-classe como um espaço de recriação na escola – um estudo de caso dos sentidos e possibilidades do teatro como atividade formativa / Thaís Daros Carneiro. – Campinas, SP: [s.n.], 2012.

Orientador: Roseli Aparecida Cação Fontana.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Atividades extraclasse. 2. Recriação. 3. Teatro. I. Fontana, Roseli Aparecida Cação, 1952- II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

12-224-BFE

Prof^a Dr^a Roseli Aparecida Cação Fontana
(Orientadora)

Prof^a Dr^a Carmen Lúcia Soares
(2º leitor)

A minha família:

aos meus pais por me proporcionarem as vivências da educação e da arte,

ao meu irmão pela paciência e apoio,

e por fim, à minha irmã pelas infinitas horas de companheirismo, amizade e amor.

AGRADECIMENTOS

A Roseli, pela orientação atenta deste trabalho e por todas interlocuções que a tornaram elemento fundamental para minha formação.

A Bruno Zambelli, companheiro e cúmplice deste trabalho e da própria vida. Agradeço pela compreensão e por me lembrar sempre de quem eu sou.

A Afonso Machado, mais que um amigo, um grande irmão e mestre.

A Daniel Pátaro e Claudio Almeida, meus grandes amigos e companheiros durante todo o curso de pedagogia.

A todas as antigas professoras e atuais colegas de trabalho, com quem venho aprendendo há tempos.

RESUMO: O objetivo da presente pesquisa foi analisar, qualitativamente, através de um estudo de caso em uma escola de educação básica da rede particular de ensino, as implicações do teatro como atividade formativa numa condição de atividade extra-classe, à luz das teorias de Snyders (1993) sobre as funções sociais da escola, Newton Duarte (2010) e Vygotsky (2009) a cerca da atividade criadora e da imaginação na formação humana; e de Brecht (1978) e Boal (1977) no que corresponde a dimensão formativa do teatro. A metodologia de pesquisa é composta por: (i) revisão bibliográfica; (ii) análise do registro da dinâmica discursiva, verbal e não verbal, produzida na atividade extra-classe através da observação participante e de gravações em áudio (iii) análise do projeto de teatro numa condição de atividade extra-classe. Esperamos contribuir para ampliar as discussões sobre as atividades extra-classe enquanto um espaço de recriação e recreação, a partir de um estudo de caso sobre os sentidos e as possibilidades da atividade teatral dentro da escola.

Palavras-chave: Extra-classe – Recriação – Teatro.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1 – QUANDO O EXTRA ESCOLAR SE TRANSFORMA EM EXTRA CLASSE, QUANDO A RECRIAÇÃO SE REDUZ A RECREAÇÃO- INDAGAÇÕES.	12
CAPÍTULO 2 – MINHAS INTERLOCUÇÕES COM TEÓRICOS QUE AJUDARAM A PROBLEMATIZAR O OBJETO DE ESTUDO.	18
CAPÍTULO 3 – “ QUEM CONTA UM CONTO... ”	31
CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	58
ANEXO I – AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA	60
ANEXOII – FÁBULAS ADAPTADAS À LINGUAGEM TEATRAL	62

Introdução

O presente estudo nasceu de inquietações suscitadas pelo ingresso das atividades teatrais, na escola, nas duas últimas décadas, na condição de atividades de recreação, sob o impulso de transformações na organização e funcionamento das relações familiares e dos espaços urbanos.

Em função das transformações por que passaram as famílias com o ingresso expressivo das mulheres no mercado de trabalho e a organização do espaço urbano, com o crescimento e complexificação das cidades, nas últimas décadas, muitas escolas da rede privada e muitas instituições ligadas ao terceiro setor, em resposta às demandas dos pais que, trabalhando o dia todo, buscam um local de guarda para seus filhos, têm desenvolvido programas educativos em horário complementar ao da escola regular. Essa é uma nova realidade para as crianças e jovens e para a escola, que vem tendo seu papel social revisto.

Nesse contexto, a escola que até então era reconhecida como uma instituição dedicada à instrução das crianças, correspondendo à esfera pública da infância, passou a ser chamada a guardá-las, em seu interior, por um período além daquele dedicado às atividades instrucionais e a oferecer atividades que as ocupassem, adentrando a esfera da formação privada que, até então, era uma tarefa exclusivamente familiar.

Dessa forma, atividades como a música, o teatro, a dança, a ginástica, a natação, entre outras, que eram realizadas fora da escola, por algumas crianças cujas famílias dispunham de recursos, que eram escolhidas pela família e/ou pela criança com o objetivo de ampliar seu conhecimento cultural e desenvolvimento pessoal, escolarizaram-se sob a forma de atividades de recreação. Ou seja, passaram a ser assumidas pela escola e realizadas em seu interior, orientadas pela preocupação de serem configuradas de modo distinto ao das atividades instrucionais, em termos de sua organização e de seus objetivos.

Assim, ainda que não tivessem sido ignoradas as possibilidades de ampliação da formação humana dessas atividades, de imediato, em sua inserção na escola, elas se definiram como atividades que deveriam assegurar

a ocupação do tempo ocioso das crianças, organizando-se de modo mais flexível às suas demandas e interesses e com o objetivo de as recrear, visto que ocupavam seu tempo livre.

Passei a indagar pelas implicações da entrada dessas atividades na escola ao perceber que suas possibilidades formativas eram, em grande parte, esvaziadas em favor de uma postura de “brincar de”, pertinente a um projeto de recreação. Considerando que a formação, entendida como objetivação humana historicamente produzida, ou seja, uma produção do ser humano nas especificidades e desafios de suas relações com o mundo físico e social, mediada pelas produções culturais (SAVIANI, 2010) comporta a recriação e a recreação, mas que a recíproca não é verdadeira em relação à recreação (SNYDERS, 1993), passei a indagar pelas implicações desse modo de definir atividades que, passando a integrar a escola, tiveram sua dimensão formativa e seu papel no desenvolvimento pessoal das crianças (sobretudo no tocante aos modos como elas vivem a realidade e a sociabilidade da infância) secundarizados em favor do entretenimento.

Considerando também que tais atividades, enquanto estiveram sob decisão da família, não tinham o caráter de recreação, mas de recriação tanto das práticas culturais a elas afeitas quanto de recriação dos próprios sujeitos que delas participavam, passei a me preocupar com os efeitos de sentido produzidos por sua nova configuração entre crianças, jovens e educadores.

De modo a reunir indicadores que me possibilitassem compreender como o caráter de recreação conferido pela escola às atividades teatrais, para diferenciá-las das atividades reconhecidas como curriculares, media a compreensão que as crianças, os educadores, as famílias elaboram dessas atividades e que valores eram a elas atribuídos decidi acompanhar o trabalho de uma professora de teatro em uma escola de educação básica da rede particular de ensino de Campinas. A escolha da escola se deu em função do fato de ter sido contratada uma profissional com formação específica para assumir tais atividades, ainda que a mesma tivesse que se incumbir de outros momentos, ocupações e cuidados relativos ao período extra-classe, tais como o almoço, o descanso, a realização das tarefas de casa, entre outros.

Ancorada nas teorias de Snyders (1993) sobre as funções sociais da escola, de Vygotsky (2009) acerca da atividade criadora e da imaginação na formação humana; de Brecht (1978) acerca da dimensão formadora da atividade teatral e de Bakhtin acerca da linguagem em funcionamento nas relações de sociais, desenvolvi um estudo de caso para o qual documentei, através de registro escrito e gravação em áudio, todas as atividades desenvolvidas no projeto “Quem conta um conto...”. Encenação de quatro textos durante o horário do intervalo.

A interpretação dos sentidos indiciados na dinâmica interacional documentada ancorou-se nos pressupostos da análise enunciativa de Bakhtin. Neles são encontradas as possibilidades de recriação, através de modelos de ação cênica, conferidos pelos textos trabalhados durante as atividades, que se apresentam na enunciação das crianças.

No texto ora organizado, desenvolvo no primeiro capítulo a discussão relativa à transformação de algumas atividades extra escolares em atividades extra classe de caráter recreativo e minha decisão em investigar as indagações que essa transformação suscitou. Nesse capítulo descrevo os objetivos do estudo que desenvolvi e os princípios metodológicos que o nortearam.

No segundo capítulo apresento minhas interlocuções com teóricos que me ajudaram a problematizar meu objeto de estudo.

No terceiro capítulo caracterizo o projeto “Quem conta um conto” e em seguida destaco e analiso algumas das interlocuções estabelecidas entre professora e crianças no processo de desenvolvimento do referido projeto.

Finalmente apresento a título de considerações finais, alguns sentidos e possibilidades de recriação apreendidas nas atividades teatrais assumidas como atividades de cunho formativo que, se podem recrear, podem antes de tudo, favorecer o encontro de crianças e jovens com “as fecundas contradições da cultura”, conforme expressão cunhada por Snyders (2001, p.193) para se referir às relações que unem e opõem um indivíduo a seus contemporâneos e aos movimentos de continuidade e de ruptura da história que indiciam que o homem e o mundo são transformáveis.

Quando o extra escolar se transforma em extra classe, quando a recreação se reduz a recreação - indagações

Ao longo do século XX, as famílias passaram por transformações em sua organização, em função do ingresso expressivo das mulheres no mercado de trabalho. Tais transformações foram concomitantes àquelas da organização do espaço urbano, provocadas pelo crescimento e complexificação das cidades. Em função dessas transformações, nas últimas décadas, muitas escolas da rede privada e muitas instituições ligadas ao terceiro setor, em resposta às demandas dos pais que, trabalhando o dia todo, buscam um local de guarda para seus filhos, têm desenvolvido programas educativos em horário complementar ao da escola regular. Essa é uma nova realidade para as crianças e jovens e para a escola, que vem tendo seu papel social revisto.

Segundo Jean Hébrard (2000), historiador e educador francês, na modernidade, as crianças viviam formas de sociabilidade distintas na escola e nas famílias. Na família, a criança era cuidada, tinha suas necessidades de alimentação e de repouso asseguradas, aprendia os cuidados de si mesma, modos de se dirigir ao outro, modos de agir, valores morais e crenças, na condição de pessoa (DA MATTA, 1979) - alguém singular, reconhecido e protegido pelos seus.

Essas experiências expandiam-se nas relações de vizinhança. Da casa para a rua, a criança ampliava seu horizonte de referências, diversificava suas relações sociais no seio de um grupo social de familiaridade e de reconhecimento pessoal. As relações de vizinhança marcaram a infância e a adolescência de muitas gerações que cresceram compartilhando as ruas e espaços de convivência existentes nos bairros das cidades. Na vizinhança, a criança não estava só. O reconhecimento e o sentido de pertencimento lhe asseguravam acolhida, proteção e cuidados, mesmo sem a presença imediata dos pais.

Com o ingresso na escola, as crianças experimentavam a passagem para a condição de indivíduo (DA MATTA, op.cit.) - alguém que, de início, é desconhecido na instituição em que se insere, ocupa um papel social e terá que produzir seu lugar, seu pertencimento, sem o amparo imediato dos seus.

Na escola elas também eram iniciadas nas relações sociais específicas de aprendizado, centradas na instrução.

Hoje, na ausência dos pais e na falta de lugares próprios e seguros para acolher as crianças e jovens, elas vão para as creches, escolas e instituições educativas não escolares cada vez mais cedo, aí permanecendo por períodos de tempo cada vez mais longos. Atualmente, sinaliza Hébrard (op.cit.), as crianças não estão apenas na escola, elas vivem na escola e em outras instituições educativas e delas fazem uso como espaço para viverem juntas a realidade e a sociabilidade da infância.

Quanto às escolas, estas vivem a confusão entre três papéis sociais: o de instrução e formação intelectual, sua função mais reconhecida, o de educação, tradicionalmente atribuído à família e o de guarda, porque as cidades não são mais um local adequado para uma infância livre. Tal situação, destaca Hébrard (op.cit.), coloca os educadores diante de uma questão fundamental: como fazer com que as crianças tenham uma vida que não seja perigosa, ociosa e, ao mesmo tempo, que não seja a vida escolar absurda em que se confunde sua segurança com a instrução?

Na tentativa de responder a essa questão, muitas escolas da rede privada e instituições educativas passaram a oferecer às crianças e jovens, em horário complementar ao da escola, além da refeição, descanso e horário de acompanhamento para a realização das tarefas escolares, atividades que eram tradicionalmente produzidas fora da escola e se caracterizavam por serem diferentes das atividades escolares e por não serem obrigatórias. Eram as chamadas atividades extra-escolares, que as crianças e jovens de classes mais abastadas elegiam de acordo com suas próprias demandas ou atendendo a demandas de suas famílias, que tinham em vista completar sua formação pessoal, seu curriculum, suprimindo com atividades não desenvolvidas ou raramente desenvolvidas na escola, diversidades individuais mais abrangentes. Tais atividades, que visavam tanto a fins próximos quanto à expansão do capital cultural das crianças e jovens, centravam-se, geralmente, no aprendizado de línguas estrangeiras, em produções humanas no campo das artes - desenho, pintura, dança, música, teatro - ou em atividades corporais como ginástica, natação ou esportes. Eram atividades escolhidas, mas que se

tornavam obrigatórias para as crianças que as assumiam, e tinham sua dimensão formativa valorizada pelas famílias que nelas investiam.

As famílias reconheciam nas atividades extra-escolares a possibilidade de alargar as experiências de seu filhos, pela assimilação e aprendizado de produções humanas, e de mediar sua recreação, ou seja a possibilidade de alimentarem seus conhecimentos e sua imaginação.

Ao virem para o interior da escola, tais atividades se transformaram em atividades extra-classe. Continuaram a ser oferecidas nos horários opostos aos das aulas, sendo diferenciadas das atividades propriamente curriculares por não se revestirem do caráter de aprendizado racional-formal e não serem avaliadas como aquelas: não receberem notas e o desempenho dos participantes nessas atividades não definir sua aprovação ou reprovação escolar. Mantiveram seu caráter de escolha - escolha entre um conjunto de alternativas oferecidas pela escola ou instituição educativa não escolar. Mas passaram a ser propostas mais como atividades de recreação, ou seja, atividades que visam a distrair, divertir, entreter, passar o tempo, do que como atividades de formação humana mais abrangente.

Ora, se considerarmos que a formação comporta a recreação e a recreação, mas que a recíproca não é verdadeira, cabe indagar pelas implicações desse modo de definir as atividades extra-classe uma vez que nele secundariza-se a formação humana, o desenvolvimento pessoal das crianças e os modos como elas vivem a realidade e a sociabilidade da infância. Como o caráter de recreação a elas conferido pela escola, para diferenciá-las das atividades reconhecidas como curriculares, media a compreensão que as crianças, os educadores, as famílias elaboram dessas atividades?

Elegendo uma questão de pesquisa

Minha atenção a essa transformação das atividades extra escolares em atividades extra classe foi despertada por diferentes situações. Em primeiro lugar, meu estágio curricular do curso de Pedagogia que possibilitou que eu me aproximasse da escola, tal como ela se configura atualmente, e tivesse meu primeiro contato com Georges Snyders e das considerações que desenvolveu, em seu livro “Alunos Felizes” (1993), sobre a recreação e a recreação, como

possibilidades distintas de viver a escola. Este encontro foi a válvula propulsora deste estudo por ter me proporcionado a compreensão dessas duas categorias e o reconhecimento da necessidade de maior exploração de ambas como norteadoras das práticas no cotidiano das escolas.

Outra condição que dirigiu minha atenção para a realização das atividades extra classe foi o fato de estar em uma escola da rede particular de ensino de Campinas, que implantava aquele “serviço complementar” de atendimento em período integral a algumas crianças, e poder acompanhar de perto as atividades teatrais oferecidas a elas.

Não foi por acaso, confesso, que eu estava ali, tão próxima. O teatro era uma pré-ocupação que me mobilizava.

Filha de ator e atriz desde os quinze anos de idade, o teatro sempre foi pra mim um ponto de desequilíbrio. Ou seja, um modo de ação diante do mundo, e conseqüentemente um modo de criação e re-criação de mim mesma. Minha relação com as manifestações teatrais me possibilitou uma constante não-adaptação ao mundo. Por isso mesmo, por meio dele, até hoje, me constituo e reconstituo. Iniciei minha carreira como atriz aos 15 anos, por pura necessidade de equilibrar o desequilíbrio nascido da insatisfação com as condições em que eu vivia. Como atriz participei de algumas montagens teatrais profissionais em Campinas, assim como ministrei aulas de teatro para crianças de 4 a 7 anos em um grupo da cidade. Participei, então, para minha formação, do curso técnico profissionalizante de teatro do Conservatório Carlos Gomes, em Campinas.

Ao longo do curso, comecei a formular algumas das idéias acerca das relações entre educação e teatro, que me trouxeram ao curso de Pedagogia. O fato de ter encontrado, pessoalmente, no teatro um modo de compreender e de conduzir minha própria existência, mobilizou em mim o desejo entender de que maneira o processo e os mecanismos da interpretação teatral, poderiam contribuir para uma formação humana mais sólida das crianças e dos jovens.

Assumindo com Brecht (1978, p.49) que “o teatro não deixa de ser teatro, mesmo quando é didático; e, desde que seja bom teatro, diverte” e ensina, propus-me a analisar a atividade teatral dentro da escola, como uma possibilidade de acesso da criança às especificidades da linguagem teatral e ao processo de interpretação e não apenas de reprodução de obras artísticas.

Por considerar as possibilidades formativas do teatro como vivência estética mediadora da elaboração de formas de sociabilidade, passei a indagar pelas implicações da incorporação das atividades teatrais pela escola, na condição de atividade extra-classe e pelos valores e sentidos que as crianças atribuíam a essa atividade.

Para apreender esses sentidos, propus-me a desenvolver um estudo de caso centrado na análise das atividades teatrais que eram oferecidas como atividade extra-escolar, às crianças nessa escola, tendo como objetivos:

- descrever o que era oferecido como atividade teatral para as crianças; as condições em que as atividades teatrais eram organizadas de modo a que a criança vivenciasse a interpretação e os modos de participação assumidos pelo adulto, responsável pela condução das atividades teatrais, e pelas crianças nas situações compartilhadas nessas atividades.
- levantar indicadores, verbais e não verbais, dos sentidos que as crianças participantes elaboravam das atividades teatrais vivenciadas, no curso de sua realização, através de seus comentários corporais e verbais, das interlocuções orais e escritas produzidas por elas e entre elas e na sua relação com o adulto que organizava essas atividades.

Para tanto acompanhei um grupo de 10 crianças, com idades de 6 a 10 anos, que optaram pelas atividades extra-classe de teatro. Elas foram reunidas em um projeto intitulado “Quem conta um conto...”, tendo como foco a produção de encenações baseadas em fábulas escritas por Monteiro Lobato, para serem apresentadas durante os intervalos de aulas dos alunos.

Conduzi a pesquisa dos sentidos que as crianças atribuíam à atividade teatral no contexto das relações travadas entre elas e entre elas e a professora responsável pela condução desse projeto.

Aspectos metodológicos do estudo

O projeto foi documentado a partir da reunião de documentos escritos e do registro da dinâmica discursiva produzida nas atividades realizadas.

Os documentos escritos analisados foram o planejamento do projeto, com seus objetivos, fundamentos e procedimentos; os textos relativos às concepções da atividade teatral assumida e aos fundamentos pedagógicos que sustentavam o projeto proposto; os textos de Monteiro Lobato escolhidos e

postos em circulação pelo projeto; as adaptações feitas dos textos de Lobato; esboços e textos produzidos pelas crianças, por escrito e através de desenhos, que tivessem vínculo com o projeto.

O registro da dinâmica discursiva produzida nas atividades realizadas foi desenvolvido através da observação participante e de gravações em áudio, no decorrer do projeto. As atividades relativas à preparação da encenação, os ensaios, as apresentações e as avaliações feitas após as apresentações, foram gravadas e lembretes dos episódios vividos e de reações não verbais dos participantes foram sistematicamente anotados em um diário de campo. Os comentários das crianças participantes, em quaisquer situações de interação a que a pesquisadora teve acesso, também foram registrados.

Essa forma de conduzir a pesquisa aproxima-se dos estudos de Fontana (2005), que elegem as atividades de ensino e as relações entre professores e alunos, mediadas pelos conteúdos e procedimentos pedagógicos como “procedimentos de investigação, momentos de aprendizagem, de interlocução, de levantamento de indicadores, de análise e de reflexão” (p.34) sobre os sentidos postos em circulação e elaborados nessas atividades.

A exemplo das pesquisas de Fontana, este projeto também se baseia, em termos metodológicos, nos princípios da pesquisa etnográfica, que implica a descrição e reconstrução analítica do cenário e das regras de funcionamento de um grupo cultural e do processo de inserção do pesquisador nesse grupo (EUGÊNIO, 2003), do paradigma indiciário, fundamentado na semiótica, proposto por Ginzburg (2009) e da análise enunciativa proposta por Bakhtin (1986), que toma a linguagem em funcionamento como foco de análise.

As três abordagens, como sinaliza Fontana, seguem uma orientação qualitativa, convergem em uma compreensão histórico-cultural da atividade humana e possibilitam a aproximação do pesquisador das contraposições de idéias, necessidades, obrigações, subjetividades, enfim do emaranhado de demandas e de diferentes fundamentações que compõem as relações interpessoais. Sustentando teórica e metodologicamente a abordagem dessas relações pelo viés de seus produtores, seus consumidores, seus questionadores, seus defensores, enfim, das subjetividades em jogo nessas relações, elas possibilitam que o pesquisador compreenda a emergência das singularizações em suas condições sociais de produção.

Minhas interlocuções com teóricos que ajudaram a problematizar o objeto de estudo

Um teórico que se mostrou fundamental neste estudo foi Georges Snyders e sua obra “Alunos Felizes”(1993). Nessa obra, Snyders defende a tese de que a alegria, embora seja correntemente reconhecida como o oposto àquilo que se vive na escola, pode ser vivida e produzida no seu interior.

A alegria a que se refere Snyders(1993) baseia-se na concepção de Espinoza e é entendida como um ato, um modo de proceder e não como um estado no qual o sujeito se instala confortavelmente. Como ato, ela implica a passagem de uma condição a outra e, desse modo, é um acréscimo de vida que aumenta a própria potência de agir do indivíduo, fazendo-o sentir-se “como que prolongado” (p.42).

No contraponto com a não alegria, que se caracteriza pelas atitudes de restringir-se, de se reduzir, de se economizar, de ficar de vigília, de entregar-se à dispersão, sobretudo pelo medo e pela crença de que o destino humano não pertence aos próprios homens, evidencia-se a dimensão recriadora da alegria e sua relação com o modo de vida das crianças e dos jovens em seu processo de apropriação da cultura e de suas práticas como condição de sua humanização.

Para caracterizar a alegria escolar, Snyders focaliza as relações entre o que ele chama de “alegrias intermediárias” e imediatas e as “alegrias culturais”. As primeiras são provenientes da “satisfação” proporcionada por situações cotidianas, centradas nos elementos da cultura do presente. Essas alegrias produzem um prazer imediato, mas não a ultrapassagem dos pensamentos, conhecimentos, práticas e valores já existentes nos sujeitos que as vivenciam, nem o sentimento de pertencimento ao gênero humano, na medida em que significam em si mesmas, sem remeter às atividades em que se originam e aos significados e sentidos dessas atividades.

As “alegrias culturais” implicam continuidade e ruptura com as experiências anteriores do sujeito que as vivencia e com a experiência de seus pares imediatos, seja em termos geracionais, seja em termos de sua inscrição sócio-espacial-temporal. A alegria cultural implica continuidade porque as

experiências e modos de pensar que já constituem o sujeito são a base a partir da qual ele compreende situações, conhecimentos e formas de sociabilidade novas para ele e resignifica, supera e transforma sua compreensão imediata de si e do mundo. Nessa síntese do que já constitui o sujeito com aquilo que se abre a suas elaborações, as alegrias culturais nascem da ultrapassagem do momentâneo para o desenvolvimento de um pensamento elaborado em que para além da “satisfação” inicial com a vivência do imediato, com o conhecimento da cultura do cotidiano, experimenta-se a alegria do entendimento desse cotidiano em sua inserção histórica no pensamento da humanidade e em suas contradições com ele. Segundo Snyders(1988, p. 50):

O pensamento é o diálogo com o mundo, mas também com outros pensadores, cada um retomando a questão do ponto onde a tinham deixado alguns de seus predecessores, a partir de opiniões divergentes que eles lhe haviam negado.

A experiência da alegria cultural na escola, segundo ele, é possível quando a escola não abre mão da relação do aluno com as obras-primas, entendidas como o conjunto das criações culturais cujos temas dizem respeito ao conjunto dos Homens em sua trajetória histórica.

E, nesse aspecto, Snyders defende a possibilidade de tornar, através da obra-prima, os explorados menos explorados, aproximando-se das teses de Walter Benjamin(1994) quando este considera que na relação com o tempo, através da tomada de conhecimento da produção humana, em suas permanências e mudanças, em suas contradições e nas possibilidades de alteração, transformação das condições que a sociedade nos fornece, construímos nossa história. E isso se faz no cotidiano do Homem, na relação de respeito ao passado, nas buscas no presente e na construção do futuro.

Snyders critica então, severamente, os princípios pedagógicos escolanovistas que deslocam a centralidade dos conhecimentos clássicos acerca da trajetória histórica da humanidade em favor dos interesses imediatos dos alunos. É na esteira desse deslocamento da apropriação “obrigatória” das obras primas da humanidade nas artes, nas técnicas, nas ciências, na filosofia, como condição de humanização das novas gerações, e atento aos pressupostos da sociedade de consumo e da cultura de massa, hoje

hegemônicos, que o autor situa a ênfase dada, pela escola atual, à dimensão recreadora da cultura, em detrimento da recriação humana.

Snyders critica a instantaneidade e fugacidade da recreação em contraponto à possibilidade de criar-se, que implica a atividade criadora do sujeito. E, nesse ponto, recorro a Vygotsky (2009) que define a criação como uma conduta especificamente humana que redimensiona dialeticamente o impulso reprodutor.

O impulso reprodutor, necessário á vida, é estreitamente vinculado à memória e se caracteriza por repetir normas de conduta já criadas. Sua importância é permitir que as experiências vividas permaneçam, ajudando o homem a conhecer o mundo que o rodeia, criando e fomentando comportamentos que se repetem em circunstâncias idênticas. Esse processo de base orgânica, sinaliza Vygotsky, assegura a adaptação do homem.

No entanto, a atividade humana não é estritamente adaptativa. Os homens combinam experiências anteriores e criam novas possibilidades de ação, projetando inclusive o futuro, aquilo que ainda não é. É a atividade criadora que permite a adaptação humana diante de modificações inesperadas no mundo e nas relações que vivenciam os homens.

A atividade criadora, de acordo com Vygotsky, consiste em uma atividade cerebral que combina e reelabora elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento.

Sendo assim, a criação é uma regra e não uma exceção e se manifesta em todos os homens e em todos os aspectos da vida cultural, na medida em que possibilita a criação artística, científica e técnica. “Todos os objectos da vida de todos os dias, sem que fiquem de fora nem os mais simples e habituais, acabam por ser qualquer coisa como fantasia cristalizada” (VYGOTSKY 2009, p.12).

A atividade criadora manifesta-se nas brincadeiras infantis. A brincadeira, o jogo, não é uma simples recordação de impressões vividas, mas uma reelaboração criativa delas, um processo através do qual a criança combina entre si os dados da experiência, produzindo novos sentidos para o real, em resposta a suas curiosidades e necessidades.

Essa capacidade de fazer uma construção de elementos, de combinar o velho de novas maneiras, de combinar palavras, a criação é a combinem geral,

constitui a base da criação. Mesmo quando a combinação não corresponde à realidade imediata, seus elementos dela são provenientes, pois toda criação fantástica nasce de impressões da realidade.

Trabalhando apenas com materiais colhidos da realidade, a imaginação depende diretamente do acúmulo de experiências. A reserva de experiências anteriores é uma condição fundamental para que a imaginação mobilize e produza imagens mentais.

Com base nesse pressuposto, Vygotsky assinala que, embora a imaginação infantil seja para alguns algo fascinante, ela é menor do que a do adulto, pois a infância é apenas o começo da apropriação das experiências culturais. A imaginação infantil não é tão rica, pois a criança não possui tanto material disponível para a sua imaginação. A grande diferença entre a criança e o adulto, afirma o psicólogo, é que ela confia mais nos produtos de sua imaginação e os controla menos. No entanto, a independência que a imaginação das crianças apresenta em relação à razão não é expressão de riqueza, mas sim de pobreza, pois além de o material com o qual se constrói a imaginação ser mais pobre na criança do que no adulto, o caráter, a qualidade e a diversidade das combinações que se unem a esse material são menos complexas.

Dessa perspectiva, criar é algo próprio do humano e presente em todo ser humano como possibilidade, mas não se reduz ao devaneio ou a uma capacidade de caráter estritamente individual. Sendo o desenvolvimento de natureza social, é fundamental nutrir a criança com um ambiente rico de referências que alonguem seus horizontes imaginativos em todas as direções, como acontece na escuta ou leitura de uma narrativa, na observação de uma imagem, na exploração visual e tátil de uma escultura, na observação de um experimento científico, na escuta de uma música no acompanhamento como expectador ou participação em um jogo, uma dança ou uma representação teatral.

As situações vividas alimentam as referências da criança. Com elas, a criança elabora explicações e soluções, projeta possibilidades, pois a atividade criadora relaciona-se diretamente com a riqueza e variedade das experiências acumuladas, do contato com outras linguagens, como o desenho, a música, a

dança, as novas tecnologias, etc., pois é a linguagem o mediador fundamental que torna possível imaginar com base na experiência social.

É pela linguagem que cada indivíduo acessa as experiências alheias e pode delas compartilhar, alimentando suas próprias referências e experiências sem o contato imediato com o real. A linguagem amplia a experiência humana, tornando os indivíduos capazes de se relacionarem e formarem imagens de coisas e de situações que nunca viram ou viveram diretamente, mediados pela palavra.

Todavia, para que o processo criativo se desenvolva, é importante dizer que “na base da criação há sempre uma inadaptação da qual surgem necessidades, anseios e desejos.” (VIGOTSKI 2009, p.40). “Anseios e desejos” nascem do alargamento de experiências para além do que é instantâneo e corriqueiro.

Daqui a conclusão pedagógica da necessidade de alargarmos a experiência da criança se quisermos proporcionar à sua actividade criadora uma base suficientemente sólida. Quanto mais veja, escute e experimente, quanto mais aprenda e assimile, quanto mais abundante forem os elementos reais de que disponha na sua experiência, tanto mais importante e produtiva será, mantendo-se idênticas as restantes circunstâncias, a actividade da sua imaginação. (Vygotsky, 2009p18)

A escola, ao assegurar o acesso às obras -primas, para utilizar uma categoria cunhada por Snyders, pode e deve expandir a experiência da criança, atuando em favor do desenvolvimento da atividade criadora.

A recriação pode conter a recreação, mas a recíproca não é verdadeira. E esse era o temor de Snyders quando destacava que o limite que encontrava na recreação era o reforçar nas crianças e jovens apenas a continuidade de suas relações com aquilo que já dominam, “renunci[ando] ao supremo, à obra-prima”. (2001, p. 38).

As atividades hoje oferecidas como extra-curriculares também dizem respeito à formação humana, por representarem a possibilidade de criação de modo mais acentuado ao se configurarem como um espaço de relação do aluno com a obra de arte, através da vivência e experimentação da mesma, buscando seu caráter de recriação sem perder de vista suas possibilidades recreativas

Como assegurar a dimensão da recriação? Snyders desenvolve a tese da obrigatoriedade. Via de regra ela é contraposta à idéia de liberdade, de livre

escolha. A idéia da obrigatoriedade pareceria, a princípio, apenas coibidora da criança e de seus desejos. A obrigatoriedade, numa perspectiva Snyderiana, é entendida como uma possibilidade de ampliar o acesso e a busca pelas obras-primas, já que de modo voluntário acabamos nos aproximando do que nos é familiar. Pela obrigatoriedade ampliamos nosso conhecimento para além do cotidiano e da cultura intermediária.

Somado a isso, a obrigatoriedade possibilita a criação de uma conduta estruturada para o aprendizado, protegendo os alunos da “arbitrariedade” de si mesmos, do mesmo modo que os protege dos caprichos e vontades, seria uma “liberdade vigiada”. E como principal argumento para a educação, em minha opinião, o obrigatório impõe um retorno constante ao que já foi aprendido, podendo tornar o aluno um grande sintetizador de seu conhecimento. Ora, se vislumbramos uma cultura elaborada, ela é resultado da capacidade de síntese de diferentes ideias.

Existem aspectos nos quais a vivência estética se assemelha à atividade educativa, como o fato de que nenhuma delas transforma diretamente a sociedade, nem mesmo transforma diretamente a vida do indivíduo. Ambas, porém, podem exercer influência decisiva seja na transformação da sociedade, seja na da vida do indivíduo.(Duarte, 2010.p154)

Os elementos teóricos reunidos na leitura de Snyders e Vygotsky levaram-me a focalizar as possibilidades de alegria cultural contidas nas atividades extra-classe, tomando para análise o teatro.

O teatro na escola

Embora Vygotsky assuma o pressuposto, com o qual eu concordo, de que a criança não produz arte, mas que ela expressa e interfere no mundo através de suas percepções e criações, bem como vivencia a obra de arte, em seu processo de apropriação da cultura, de suas linguagens e de seus valores, entre os quais os valores estéticos, em uma passagem de seu livro *Imaginação e arte na infância*, em particular no capítulo dedicado ao teatro, ele defende que as crianças, na condição de participantes de cursos de teatro, devem criar as obras que apresentam, pois apenas interpretar textos teatrais poderia torná-las porta vozes de experiências alheias a elas.

Essa visão de Vygotsky chamou-me a atenção. Contraponho-me a ela por entender que com essa sugestão Vygotsky contribuiria apenas para a continuidade da experiência da criança sem oferecer-lhe elementos de ruptura com o que ela já conhece.

Exatamente porque a criança, diferentemente do artista, produz para apropriar-se da cultura, responde ativamente às experiências culturais que vivencia, considero fundamental que ela explore o texto teatral produzido por alguém que tendo se apropriado das referências culturais ainda não elaboradas pela criança, que dominando a linguagem teatral possibilite-lhe explorar essa linguagem, entrar em seus meandros e responder ativamente a ela, indagando-a, estranhando a experiência alheia que ela aporta, procurando entendê-la e entender-se.

Por entender, como o próprio Vygotsky, que a criança se constitui mediada pelo mundo adulto, pela cultura já existente, que ela experimenta diversas manifestações, que não são frutos de um pensamento autônomo, como é a produção dos artistas, considero importante que vivencie o lugar de intérprete, assumindo uma posição diante da obra para então poder modificá-la. E isso só ocorrerá se a relação da mesma com a obra de arte for uma relação de ruptura e continuidade.

Na discordância com Vygotsky, apurei a defesa que faço do ato de interpretar como o ato de tomar um discurso alheio, torná-lo seu, estando ou não em concordância com ele, em nome de um espetáculo que possui idéias maiores do que a de um personagem ou as ideias pessoais que cada sujeito já elaborou em suas relações sociais. Na interpretação, não vejo apenas o impulso reprodutor enfatizado por Vygotsky, mas a possibilidade de criação a partir do que está posto e que requisita a compreensão e a tomada de posse da produção já existente e da experiência alheia nela impressa.

Além disso, um espetáculo de teatro não é unicamente fruto de um texto, ele se modifica em decorrência das idéias que seus atores (aqueles que agem, pois assumem uma postura diante da produção) produzem, e é este o espaço de criação das crianças diante do mundo, apropriando-se e elaborando sentidos com e a partir das obras primas a que teve acesso e que são um legado das gerações anteriores a elas.

Essa é a perspectiva da recriação. É nesta perspectiva que a alegria na escola, proposta por Snyders, pode se tornar sinônimo de igualdade de acesso à cultura, às produções humanas.

É preciso apropriar-se da cultura, das conquistas humanas para prolongá-las, expandi-las. É a autonomia, não como ponto de partida, mas como ponto de chegada, sempre recolocado no horizonte dos indivíduos, que torna esse movimento possível, segundo Snyders (1993).

No campo das discussões sobre o teatro, encontrei elementos afinados com a tese de Snyders na perspectiva teatral de Augusto Boal (1977), que entende o teatro como um grande ensaio de revoluções sociais, já que apropriar-se da manifestação artística implica aderir a uma perspectiva política diante das questões sociais.

Preocupado em desenvolver uma estética do oprimido, Boal defende que o ator (seja ele profissional, amador, estudante ou espectador) produza um ensaio da transformação social, desenvolvendo experiência para a própria ação social.

De maneira semelhante a Snyders, o teatrólogo Augusto Boal(1977), desenvolve uma “escola” onde a estética (ou será postura pedagógica?) ancora-se na apropriação da cultura, eu diria do próprio mundo em questão por parte de quem se faz aprendiz. Imaginar ou descobrir um mundo em partes é para ambos sinônimos de desigualdade cultural. Da mesma forma que, enquanto Snyders pensa em obras intermediárias como uma aproximação das obras-primas, Boal fala em ensaios de uma revolução. Ambos também, compactuam da necessidade de se partir da configuração histórico-cultural da sociedade, e não do ideal de sociedade, ou seja, ambos afirmam a tomada de postura política diante do mundo.

Em Walter Benjamin (1994) que entende o teatro como uma manifestação que ainda preserva o caráter histórico, pois se configura como uma manifestação que não se reproduz em escalas industriais, interessou-me a noção de temporalidade histórica como um caminho para o posicionamento político. A reprodutibilidade, para Benjamin tira a obra original do centro das preocupações e interesses, esta é a eficácia da industrialização artística, com gostamos de chamar este movimento.

Reafirmarmo-nos enquanto sujeitos produtores de cultura, e principalmente de uma cultura não permissiva a reprodução, significa apropriarmo-nos da existência de nós mesmos e da “cultura elaborada” de Snyders. Assim, a história de modo geral e o cotidiano de modo específico tornam-se palcos de alegrias elaboradas pois firmadas na cultura, autônomas pois constituídas por sujeitos históricos que se apropriam das referências de sua culturas e, por terem delas e apropriado, estão aptos a expandi-la.

Finalmente, na concepção teatral de Bertolt Brecht que entende o palco como uma tribuna a serviço da mudança social e que explicita a dimensão educativa do teatro, encontrei elementos de análise importantes para a discussão das atividades teatrais em sua relação com a escola e como possibilidade de formação humana, em especial a ideia de improvisação.

Concebendo o teatro como ação política, Bertold Brecht elabora a teoria da Peça Didática, que tem por objetivo principal a educação política e estética através do teatro, para que se torne possível a transformação das maneiras de percepção, por parte dos participantes do modo de produção, a fim do estabelecimento de um Estado socialista em uma sociedade sem divisão de classes.

Ele a esboça no bojo de uma grande agitação política que pretendia dissolver o Estado capitalista, situada e datada, que leva a uma inevitável questão: qual é a importância, então de pensarmos um teatro que se comprometa, para além da formação humanista, com a formação política e estética das crianças, nas condições sociais atuais?

Segundo KOUDELA (2007), Brecht organiza suas ideias pedagógicas tendo em vista dois momentos, a Grande Pedagogia e a Pequena Pedagogia.

A primeira *modifica totalmente o papel da atuação*, não há mais a separação entre ator e espectador, ambos tomam parte do ideal de que o *interesse de cada um equivale ao interesse do Estado*.

A segunda, não dissolve a separação que existe entre espectador e atuante, mas propõe uma democratização do teatro, de modo que possam ser buscados através da imitação de modelos qualificados, modos de agir que não sejam mais determinados pelo Estado capitalista. Seria, para Brecht, a dissolução do teatro burguês, que buscava no apelo aos sentimentos o enfraquecimento das questões políticas pertinentes. Assim, a pequena

pedagogia deve se debruçar e transformar a percepção do espectador e proporcionar que ele tenha meios para tomar uma decisão, além de se manifestar sentimentalmente diante de uma produção.

Para a realização dessa democratização, Brecht propõe alguns princípios que devem orientar o trabalho com a peça didática. O princípio fundamental é o Princípio da Improvisação. Segundo KOUDELA (op. cit., p.17):

O princípio da improvisação é entendido como um projeto desenvolvido por um grupo de indivíduos que se reúnem para fazer um experimento a partir de uma moldura predeterminada (fornecida pelo texto). Nesse contexto, “trechos de invenção própria e de tipo atual podem ser introduzidos”. O princípio da improvisação é contraposto à forma “árida” da peça didática, ou melhor, justifica a estrutura dramatúrgica dessas peças. Através da combinação entre invenção própria e moldura do texto, dá-se o processo de comportamento livre e disciplinado.

Destaco as elaborações de Brecht acerca da improvisação como um conceito central não só pela importância a ele atribuída pela professora, cujo projeto se analisou, mas também por suas implicações analíticas neste estudo e pelas interlocuções que pude estabelecer entre ele e as teorias pedagógica, de desenvolvimento e da linguagem assumidas como principais referências teóricas deste trabalho.

Muito mais do que a ocupação de um tempo ocioso das crianças que devem permanecer na escola, ou de um tempo livre a ser preenchido da forma que se quiser, ou ainda o “brincar de teatro”, a improvisação, destacada como recurso metodológico pela professora, orienta sua atividade muito mais no sentido da formação, possibilitando que o coletivo de crianças se experimente na interlocução com uma produção humana, aproprie-se ativamente dela e a recrie em termos próprios, combinando suas intervenções com elementos e condições já estabelecidos no e pelo texto.

Cabe explicitar que neste estudo não pretendi analisar um método para a organização da disciplina ou atividade de teatro dentro da escola, nem conduzir uma discussão sobre a estética envolvida no processo de aprendizagem e prática teatral. O que me propus a fazer foi analisar as implicações da incorporação das atividades teatrais pela escola, em caráter extra classe e como elas poderiam contribuir para a formação mais do que para a recreação das crianças, entendendo que essa forma de linguagem e de criação humana representa uma possibilidade de interpretação das questões sociais através da relação dos alunos com obras artísticas, no vislumbre da

superação da cultura intermediária e de acesso democrático às produções humanas, o que implica em uma resistência política à desigualdade cultural no interior da escola.

A dimensão formativa presente nas ideias de Brecht pode ser aproximada tanto da teoria pedagógica proposta por Snyders, em suas obras “Alegria na Escola” (1988) e “Alunos felizes” (2001), quanto das ideias de Vygotsky, no campo da psicologia do desenvolvimento, referências teóricas em que esta pesquisa se fundamentou.

Esses três teóricos, assumindo o conceito de humanização do homem da filosofia marxista, analisam o acesso à diversidade da produção cultural e às formas mais acabadas da produção humana, seja nas artes, nas técnicas, na ciência, sua apropriação e elaboração, como condições para o pleno desenvolvimento das potencialidades humanas. Nesse quadro de referência, eles definem a criação como dependente e como resultante da interlocução entre o indivíduo em constituição e a produção humana já existente.

Embora Vygotsky, diferentemente de Brecht, tenha se voltado com interesse para o desenvolvimento do jogo simbólico da criança como sua iniciação à representação teatral e tenha defendido que o trabalho teatral com as crianças mostrar-se-ia mais adequado quando desenvolvido a partir desses jogos, cumpre reconhecer que ao admitir a presença do texto literário nessas representações, propõe que este seja estudado de antemão e experimentado pelas crianças, de forma a que encontrem a maneira que lhes pareça mais adequada para representá-los, aproximando-se, parcialmente da improvisação tal qual proposta por Brecht.

Numa compreensão consonante à de Brecht, Snyders entende que a criação tanto requer o comportamento disciplinado como está nas bases do comportamento livre, caracterizado não pela ausência de limites ou de esforços, mas pela possibilidade de escolha e de direção da atividade que se assumiu. A interlocução entre *“um grupo de indivíduos que se reúnem para fazer um experimento a partir de uma moldura predeterminada (fornecida pelo texto)”*, tal qual enunciado por Brecht, não significa que esses indivíduos não tenham que enfrentar dificuldades, realizar exercícios, cumprir uma disciplina, pelo contrário, para que signifiquem e produzam algo juntos são necessárias intervenções suas, uma atividade de estudo, a realização de esforços, etc.;

pois “o saber [a criação] *não sai suavemente do bom senso comum*” (Snyders, 1988: 103).

As idéias acerca da improvisação também tangenciam-se com a compreensão que Vygotsky e Bakhtin tem da leitura como um processo de produção de sentidos que nasce na interlocução entre o leitor e o texto. Ou seja, inseridos nos processos de comunicação, os indivíduos não são a origem dos significados, nem da língua. Ambos preexistem à existência individual, sendo apropriados nas relações sociais de que os indivíduos participam. No entanto, ao mesmo tempo em que se apropriam da linguagem, sendo por ela constituídos e assegurando sua continuidade, os sujeitos recriam constantemente seus significados e sentidos, a partir dos lugares sociais que ocupam nas relações sociais, a partir das experiências que constituem a singularidade de sua personalidade, dos interesses e das apreciações valorativas relativos a esses lugares sociais e experiências, podendo-se dizer que produzem linguagem tanto quanto são produzidos por ela no contexto de seu acontecimento.

Na improvisação, a partir de um texto que é modelo de ação teatral, Brecht propõe exatamente isso que explicitam Vygotsky, Bakhtin e Snyders: a interlocução entre sentidos atribuídos a diferentes formas de agir e pensar, contidas no texto e aquelas trazidas pelas crianças. É dessa experiência de cotejamento entre sentidos, que Brecht propõe que se extraia a criação, a produção de outras formas de pensar. Seu teatro é crítico devido ao exercício dessa possibilidade de compreender, pela contraposição, modos de agir e de significar e de transpô-los, produzindo outras possibilidades de ação e de sentido.

Outro ponto fundamental na peça didática é o texto que, reconhecido e criticado em sua aridez, não é substituído por algum outro elemento de menor dificuldade. O texto em sua aridez torna-se pertencente ao participante das improvisações à medida que possibilita que na experiência cênica crie diante dele/com ele.

O texto é, sim, árido! Mas não se apresenta enquanto uma obra fechada e pronta. Em sua incompletude, ele desperta no participante o que Snyders esperava que as obras-primas despertassem nos alunos de sua escola, um abalo no pensamento, de modo que a busca pela interlocução com a obra faça

com que a autonomia apareça. E ser autônomo é ser capaz de estabelecer uma interlocução com a obra, permitindo que ela perpassse seus pensamentos sem se colocar como um impositivo, e de criar com ela.

Esse é também o princípio explicativo da atividade da leitura em Vygotsky e Bakhtin - o de uma relação de co-autoria entre autor e leitor, instaurada e mediada pelo texto.

Com esses comentários, procurei explicitar a relevância teórica da improvisação também para a escolha e a análise dos episódios que apresento a seguir, começando pela descrição do projeto de onde foram retirados.

“Quem conta um conto ...”.

Apresentei o projeto de estudo e o pedido de autorização para sua realização, junto à Coordenação da escola em que ele se desenvolveu. A autorização da escola, conforme documento anexo (Anexo 1), foi imediata e dei início ao trabalho de campo, no qual documentei o desenvolvimento do projeto “Quem conta um conto...”, baseado em fábulas de Monteiro Lobato adaptadas para a linguagem teatral.

Quem conta um conto...

Esse projeto foi o fio condutor das atividades de teatro, uma das atividades extra-classe oferecidas pela escola a crianças que ali permaneciam em período integral. As atividades de teatro eram desenvolvidas uma vez por semana, em um período de 60 minutos, e reuniam de 8 a 10 (já que duas saíram do curso antes de sua finalização) crianças de 6 a 10 anos.

O objetivo da responsável por sua condução era ampliar as possibilidades da atividade teatral na escola, através da realização de apresentações de pequenas encenações durante os intervalos de aulas. A ideia central era aproximar os alunos em geral, das atividades realizadas pelo grupo que havia escolhido o teatro como atividade extra-classe, contribuindo tanto para o exercício teatral desse grupo específico, quanto para a expansão cultural daqueles que, mesmo acostumados a ir ao teatro em busca de apresentações, poderiam ter a experiência de outras formas de montagem cênica.

Segundo Vygotsky (2009), as experiências teatrais, do mesmo modo que a produção textual, devem ter uma finalidade, um objetivo. A atividade teatral não consiste, segundo ele, em representar por representar. Ela é um momento de culminância de todo um processo de trabalho que a precede e é condição de seu acontecimento. Suas possibilidades de educação estética se efetivam no processo de preparação que tem um objetivo definido e na culminância desse processo.

Para a realização do projeto foram selecionadas quatro fábulas recontadas por Monteiro Lobato, no livro “Fábulas” (2000). Nessa obra, valendo-se de um discurso mais popular, Monteiro Lobato retoma algumas fábulas clássicas. Dentre as fábulas recontadas, a professora selecionou quatro: “O rato da cidade e o rato do campo”, “Burrice”, “A menina do leite” e “O macaco e o gato”. (Os textos adaptados estão no Anexo II)

A escolha do gênero textual fábula, deveu-se, segundo a professora, ao fato de este reunir textos mais curtos - adequados ao tempo de apresentação das encenações -, pela linguagem acessível a crianças de diferentes idades e conhecimentos lingüísticos, já que o grupo incorporava alunos em processo de alfabetização e ricos em possibilidades de discussões devido ao caráter de ensinamento, com base em situações exemplares, de que se revestem. Considerando-se que o processo de elaboração da encenação compreende a possibilidade de intervenção e re-elaboração, por parte do aluno da problematização moral da história, a característica moralista das fábulas de Lobato mostrava-se como uma possibilidade de questionamentos e de discussões, que poderiam conduzir a sua reafirmação ou não de acordo com o desenvolvimento do trabalho e as posições tomadas pelas crianças.

O projeto foi organizado em 4 etapas - leitura das fábulas; adaptação das fábulas para a linguagem teatral; leitura e discussão do texto dramático; ensaios e apresentações das montagens - que foram acompanhadas e documentadas.

A leitura das fábulas

Este foi o momento inicial do projeto. Com o objetivo de que as crianças conhecessem as fábulas que seriam encenadas, a professora fez a leitura das mesmas para elas e indicou os encaminhamentos futuros do projeto de teatro.

A adaptação das fábulas para a linguagem teatral

A adaptação dos textos para a linguagem teatral foi realizada pela professora, uma vez que o principal objetivo do projeto era a realização das apresentações. Considerando que as crianças não tinham o domínio do texto de gênero teatral, nem o conhecimento necessário da língua para realizar a adaptação das fábulas, a professora fez a adaptação e explicitou, ao

apresentar o texto adaptado, suas diferenças em relação ao texto originalmente lido.

Questionada por mim se adaptação feita por ela não diminuiria as possibilidades criativas das crianças, a professora definiu que o processo criativo estaria assegurado na montagem do texto. Ele seria a base do trabalho das crianças que, em interlocução com ele, com a professora, entre si e com o público iriam explorar suas possibilidades dramáticas e estéticas, envolvendo-se em processos de criação e imaginação.

A atividade teatral, explicitou ela, é vivenciada no processo de criação de uma montagem e de sua apresentação. O que se impõe as crianças é o elemento central do trabalho (pois sozinhas não conseguiriam explorar todas as possibilidades do mesmo), o processo é criado e recriado na interlocução das crianças, com o texto, com a professora e com o público que assistirá à montagem. Aí está situada a atividade imaginativa.

Leitura do texto dramático

Feita a adaptação das fábulas para a linguagem dramática, a professora entregou ao final do encontro o texto para as crianças fazerem uma primeira leitura individual em casa. O objetivo desta primeira leitura foi preparar a leitura coletiva do texto a ser realizada na aula seguinte. Visando a que a leitura coletiva se tornasse mais proveitosa, a professora orientou as crianças para que, ao lerem o texto em casa, localizassem suas dúvidas de vocabulário e de entendimento. Orientou aquelas que ainda não faziam uma leitura fluente a pedirem a ajuda de leitores mais experientes (pais, irmãos, etc..). A intenção da professora, conforme explicação dada por ela a mim, era a de que, garantida a decifração do texto, as interpretações feitas a partir dele fossem privilegiadas e que apontamentos e discussões acerca de pontos importantes e possíveis modificações no texto adaptado fossem feitos.

No momento da leitura foi coletiva, cada criança leu as falas de um personagem e a professora leu as rubricas (entradas explicativas no texto). Após a leitura, a professora abriu o espaço para as crianças apresentassem suas “leituras” do texto.

Ensaaios e apresentações da montagem

A etapa de ensaios para as apresentações das montagens, assentou-se em alguns preceitos de Bertold Brecht acerca da improvisação. Embora não tivesse seguido passo a passo as indicações desse autor, a professora utilizou-se de suas ideias acerca da improvisação e das possibilidades de criação e da formação crítica que ela carrega como um recurso metodológico.

Para esta fase do projeto a professora propôs que as crianças elaborassem uma improvisação da fábula que montariam. Anteriormente ao exercício, a turma fez uma nova leitura do texto, desta vez cada criança lia as falas pertencentes ao seu personagem. Esta leitura foi importante pois retomou aspectos centrais das fábulas que as crianças encenariam e explicitou problemas cênicos, ou seja, momentos das cenas onde o texto não traz com clareza o modo de interpretar e agir, e assim deixa a cabo do diretor e dos atores resolverem.

Tendo em conta a importância da improvisação, como um ponto chave para testar o texto, a professora apostou também nessa possibilidade e lançou a proposta para as crianças: elas deveriam apresentar, sem ensaio prévio, uma possibilidade para a encenação de determinada fábula. A cada aula a professora trabalhava uma fábula apenas, o que dentro do seu planejamento foi interessante, pois possibilitou que a mesma fosse bem aproveitada e discutida com as crianças. No entanto, o que observei durante a improvisação das crianças foi que elas ficaram demasiadamente presas ao texto. A proposta da professora era que elas elaborassem uma visão e elas acabaram por reproduzir o que haviam lido momentos antes.

A improvisação, conforme já foi definido anteriormente, combina a invenção própria com os determinantes postos pelo texto que se vai representar. Segundo Brecht, como os personagens se alteram, de modo que não haja um único intérprete e que todos possam assumir diferentes lugares na encenação, a improvisação possibilita uma maior riqueza de interpretações e possibilidades, uma vez que o amador não se apresenta em cena como um personagem apenas, ele se apresenta a si mesmo também e expõe ali, no palco, suas próprias contradições. Assim, segundo Koudela(1992) o teatro mediatiza as relações de modo que quem observa a cena, observa também os

próprios participantes que se apresentam, daí a possibilidade de o teatro de promover transformações subjetivas numa esfera social.

Assim, através da improvisação, e da possibilidade de testar diversas possibilidades de ação a criança que participa de um processo teatral encontra as contradições que as obras apresentam, e busca em si maneiras de responder e agir aos “ecos” destas contradições. É nesse momento que ela inicia seu processo de criação, confrontando-se com as continuidades e rupturas que sua interpretação proporciona, fazendo coabitar em si a parcela de reprodução da obra e sua autonomia, marcada por pequenas rupturas em relação à mesma.

Na proposta da montagem de fábulas, como nem todas as crianças participavam tendo um personagem fixo, a professora fez uso do coro para dar conta, por um lado, de envolver todas as crianças da turma na montagem, e por outro abrir caminho para o trabalho com uma voz coletiva, que pontua e sinaliza para o espectador pontos importantes da dramaturgia em encenação.

Além disso, a professora não descuidou do fato de que a música assume também a característica de coro, como maneira de evidenciar determinadas ideias do texto.

Na dinâmica dos ensaios, enquanto o grupo de crianças que possuía um personagem elaborava a improvisação, os demais deveriam ser espectadores dos colegas e pensar na produção da encenação, ou seja, modos de materializar os cenários e figurinos pertinentes para a encenação.

Do ponto de vista de espectadores, as crianças deveriam verbalizar suas impressões diante do que as outras apresentaram na improvisação. Importante elemento da pedagogia teatral de Brecht, a análise e avaliação do que foi feito, deve possuir um caráter descritivo. O espectador descreve o que viu ocorrer em cena. Nesse sentido, durante o projeto analisado, percebi que a professora possuía em suas falas essa referência, visto que em vários momentos de avaliação das improvisações ela pontuava para os alunos que avaliavam a necessidade de não colocar apontamentos que dissessem respeito aos indivíduos e sim à encenação.

No entanto, percebi também que as crianças não tinham clara esta ideia de avaliar o trabalho apresentado. Ocorreu-me que a professora deveria ter organizado sistematicamente um momento para esclarecer para as crianças

esse momento tão importante do trabalho. Uma vez que ele contribui para a elaboração da encenação do grupo todo, pois é um momento para repensar as definições da encenação e mantê-las ou modificá-las coletivamente.

Organização do material reunido e as análises dos episódios selecionados

Reunidos os registros escritos e gravados, dediquei-me à transcrição do que fora gravado e à leitura demorada e atenta dos registros escritos. A partir dessa convivência intensa com o material registrado, tomei algumas das interlocuções produzidas e selecionei para análise seis episódios que dizem respeito tanto às diferentes etapas do trabalho, quanto aos sentidos produzidos nas atividades desenvolvidas.

O primeiro e o segundo episódios focalizam a centralidade da compreensão do texto (em prosa, e depois adaptado para a linguagem teatral) na dinâmica da elaboração das encenações - atividades de improvisação, criação e direção da atividade teatral.

O terceiro episódio focaliza os sentidos atribuídos por uma criança ao lugar social ocupado pela professora no desenvolvimento das atividades teatrais.

O quarto episódio focaliza um momento de ensaio das encenações. O quinto aborda um momento de apresentação. Ambos têm relação com o desenvolvimento da autonomia das crianças no processo de apropriação e de elaboração da atividade teatral.

O sexto e último episódio enfoca um momento de avaliação do projeto que foi realizada pela professora e pelas crianças. Nele é destacado o papel da avaliação, pelo próprio grupo, da atividade teatral por ele desenvolvida.

Nos seis episódios, o papel da professora é destacado e considerado analiticamente, bem como seus modos de participação e os das crianças na atividade desenvolvida (o que era um dos objetivos de pesquisa). Neles também é tematizada a dimensão formativa da atividade teatral e as possibilidades de recriação nela indicadas.

As análises requereram adensamento teórico e o estudo de algumas referências mais específicas como **O texto na sala de aula** de João Wanderley

Geraldi, **Marxismo e Filosofia da Linguagem e Discurso na vida e discurso na arte** de M.Bakhtin, **“A crise na educação”** de Hannah Arendt e **O que é Indústria Cultural** de Teixeira Coelho.

Na obra de Geraldi encontrei elementos para uma compreensão do texto e da leitura como interação verbal. A compreensão da linguagem assumida por Geraldi é tributária das teses de Bakhtin autor em que me iniciei fazendo uma primeira leitura das obras acima citadas.

Retomei os escritos de Hannah Arendt sobre educação, visando a aprofundar as críticas que a filósofa endereça aos pressupostos do escolanovismo. A crítica a esses pressupostos também foi feita por G. Snyders, que é uma das referências da pesquisa em andamento no campo das idéias pedagógicas.

Li também O que é Indústria Cultural tendo em vista encontrar esclarecimentos para o próprio conceito e elementos para a análise das influências da indústria cultural e de seus produtos sobre os dizeres e valores das crianças acerca de obras literárias e da própria proposta de atividades teatrais vividas por elas. Perguntava-me de que modo se faz presente, na linguagem e concepção estética das crianças uma cultura produzida para fins de consumo, e se é evidente que esta cultura realmente implica um único modo de expressão por parte de quem a consome.

Episódio 1 - É tia, acho que tenho que pensar mais um pouco.

Para Bertold Brecht, segundo Koudela(1992), dentro da sua proposta pedagógica da Peça Didática, aquela que é escrita com objetivos pedagógicos e exercitada por amadores e estudantes em busca do experimento teatral, o texto é um “modelo de ação”, e por isso mesmo ele deve ser testado em cena, pois somente assim as contradições apresentadas aparecerão para o corpo dos que participam. Como a autora apresenta no trecho a seguir:

O texto torna-se, assim, parte das cenas e ações produzidas pelos participantes da oficina teatral. O texto é, por assim dizer, objeto do jogo teatral, ele é “modelo de ação”, experimentado através de atitudes e gestos (ações corporais). (KOUDELA, 1992 p14)

Dada a centralidade do texto para a atividade teatral, era importante analisar tanto o modo como a professora conduzia relação das crianças com os textos quanto os modos como as crianças liam, significavam o que liam e participavam da experimentação corporal desses textos.

Da parte da professora reconheci o cuidado em não apresentar os textos de modo fechado, caminhando para organizar uma dramaturgia que possibilitasse a abertura de interpretações, assentada em um trabalho de leitura e compreensão dos textos tecido nas interlocuções estabelecidas com eles e em torno deles.

No contexto das conversas e discussões sobre os textos focalizando os modos de participação das crianças, percebi suas intervenções se resumiam, inicialmente, a um punhado de “legal”, “gostei”, “quero fazer este ou aquele personagem, pois ele é engraçado”. Observei também, como já assinalei anteriormente, que as crianças atinham-se ao texto lido. Indaguei-me sobre o que levava o grupo de crianças a se manifestar de modo tão superficial em relação às obras lidas e fui-me dando conta de que para analisar uma produção cultural de qualquer natureza é necessário que se faça uso dos referenciais culturais e estéticos que se possui.

Quais eram as referências dominadas pelas crianças? Segundo Coelho (1996), hoje, a referência dominante nas experiências de sujeitos de diferentes idades são as produções da Indústria Cultural, entendida como a invenção de produtos culturais vinculada à economia de mercado e a uma sociedade de bens de consumo. Na lógica da Indústria Cultural, a cultura torna-se um produto, um bem consumível, e sua produção obedece aos padrões gerais de produção, transforma-se, segundo o autor, numa “cultura previsível, como qualquer peça de vestuário. Uma cultura que não vale mais como algo a ser usado pelo indivíduo ou grupo que a produziu e que funciona, quase exclusivamente, como valor de troca (por dinheiro) para quem a produz.”(COELHO, 1996 p12)

Reificada, ou seja, transformada em coisa a ser consumida, a produção cultural aliena o consumidor de sua produção. O Homem, alienado, torna-se incapaz, por falta de referências, de criticar essa produção e a sociedade em que ela existe.

Coelho compreende o poder de infiltração da Indústria Cultural como implacável e entende que essa é uma das questões centrais para sua discussão é analisar “o quê” e “como” a mesma opera, ou seja, como se produzem os processos de significação. Para tanto ele recorre às análises semióticas de Charles Pierce, que reconhece no signo três naturezas distintas: Ícones, índices e Símbolos. Essas naturezas, por sua vez geram três modos de operação da consciência: Icônica, Indiciária e Simbólica.

A consciência icônica opera com o sentir e o sentimento, é contemplativa. A consciência simbólica pretende investigar, produzir convenções, é a consciência lógica. O problema reside com a consciência indiciária, que produz um indivíduo operativo, que constata a partir da existência de alguma outra ideia análoga. E para Coelho (1996), a indústria cultural age de modo indicial e propaga a constituição de consciências indiciárias. Seria, portanto alienadora, uma vez que não existindo uma ideia anterior com a qual o indivíduo possa fazer alguma analogia, a produção da indústria cultural não revela nada por si só. O que prevalece é a tendência a ver apenas o significado indicial das coisas- e esse é o problema, na medida em que o índice nunca aponta diretamente para a coisa em si, mas sempre para algo que não é a própria coisa. (COELHO,1996.p63)

Na análise do “como” a indústria cultural age sobre os indivíduos de modo a torná-los alienados, Coelho (1996) enfatiza que, valendo de uma constituição indicial de funcionamento, os produtos da indústria cultural em geral, e a televisão, em específico, tornam o indivíduo operatório, pois transmitem índices de modo ininterrupto, de maneira que não sobre espaço para a contemplação e para o exame crítico das produções.

Ele ainda enfatiza que toda a sociedade do século XX tornou-se mais suscetível a isso devido à velocidade de circulação de informação graças aos desenvolvimentos e produções tecnológicas e que para fazer frente ao processo de alienação é preciso ampliar a capacidade de significação das pessoas. Como fazê-lo?

Vi no encaminhamento dessa discussão as possibilidades formativas e de recreação defendidas por Snyders em relação ao papel da escola e das atividades extra-classe dentro dela. Considerando com Snyders que o homem só cria diante de um “modelo”, de uma produção humana, pois cria em

interlocução com a mesma e que o paradoxo em relação ao desenvolvimento do pensamento autônomo, reside na relação de dependência à obra para desenvolver a autonomia diante dela.

Na escola, impossibilitada de negar as referências da Indústria Cultural, constitutivas de seus alunos, a professora pode contribuir para que outros sentidos se produzam através de um processo de mediação entre o texto e as crianças.

Esse foi o modo de participação da professora. Ela não aceitou simplesmente as respostas das crianças. Voltando-se para um menino que havia dito que queria fazer um determinado papel por ele ser engraçado ela perguntou:

- A. por que você acha este personagem engraçado ?

O menino respondeu:

- É que além de engraçado ele é parecido comigo. Porque eu também me assusto quando faz barulho.

(no texto, o personagem assusta-se com o barulho de uma porta batendo diversas vezes)

Todos da turma concordaram que os dois eram parecidos mesmo.

Em seguida a isso, outro menino disse que achava o texto interessante, pois ele dava muitas lições de vida. Uma das características das fábulas é, ao final, apresentar uma moral da história, que na maior parte das vezes está relacionada à manutenção de valores morais da sociedade. No caso da história a que o menino se referia, o valor em questão era a imitação. A fábula defendia a idéia de que mais do que fazer o que o outro faz é preciso saber fazer algo para poder fazê-lo.

A professora, logo que o menino disse que gostava das fábulas por causa das lições de vida, perguntou o que o garoto pensava sobre estas lições. Como o menino não respondeu, a professora reformulou a pergunta:

- Você concorda com estas lições?

Prontamente ele respondeu:

- Sim! (De modo entusiasmado e sorridente, como quem espera uma aprovação por parte da professora e dos colegas de sala).

A professora perguntou se o menino havia tido alguma experiência em que havia imitado alguém e se dado mal. Ele respondeu afirmativamente e

começou a contar o ocorrido. Durante sua narrativa, o menino fazia algumas paradas que indicavam que ele não estava exatamente concordando com a moral da história, e sim discordando dela, pois a sua vivência de imitar alguém foi positiva para ele. Até que parou de fala, e se dirigindo a professora disse:

- É tia, acho que tenho que pensar mais um pouco.

Episódio 2 - Vamos tirar essa história!

Percorrendo as quatro histórias escolhidas, a professora chegou, à fabula “A menina do leite” e, numa voz unanime, as crianças manifestaram o não entendimento daquela história. A professora se pôs prontamente a fazer uma nova leitura do texto, mas desta vez com paradas para tirar as dúvidas. Ora a professora interrompia a leitura e fazia perguntas para as crianças (A quem ela se refere?; Com quem ela está falando agora?; Com quem ela se relaciona durante a cena?), ora as crianças faziam as interrupções, quando sentiam necessidade disso, e colocavam suas dúvidas. Nos questionamentos das crianças o que mais apareceu foram dúvidas de significado das palavras, porém questões referentes ao entendimento do enredo também estiveram presentes, como uma menina que não entendia porque a personagem falava sozinha.

Depois de muita explicação, discussão, caras de interrogação... as crianças conseguiram entender a graça da cena e resolveram que fariam a cena, pois de início eles cogitaram a possibilidade da professora retirar esta história do projeto.

Nesse episódio chamou-me atenção o imediatismo das crianças em sua decisão de retirarem do projeto o texto não entendido e a condução da professora no sentido de reorientar a relação delas com o mesmo texto. Sem ceder aos reclamos das crianças ela trabalhou a compreensão do texto proposto.

Encontrei nessa relação da professora com as crianças elementos que me remeteram às questões levantadas por Hannah Arendt (1997) em sua análise da crise na educação. Ao analisar as particularidades do sistema educacional da América Arendt apresenta ideias importantes acerca do papel do adulto na direção e mediação das relações de ensino. A autora aponta três

pressupostos educacionais que vindos da Europa, e dos métodos de ensino mais avançados, entram na América e se tornam norteadores da educação.

São eles, a ideia de que as crianças se autogovernam, professores sem formação adequada na matéria que ensinam e a substituição do aprendizado pelo fazer. Eles foram uma tentativa de transformação dos sistemas de ensino, porém carregam um caráter destrutivo m seu bojo.

Se as crianças se autogovernam, é porque elas foram separadas, na escola, do mundo. Este é um só, onde convivem crianças, jovens e adultos. É ilusão pensar em um mundo infantil, uma vez que a crianças, ao nascer, entra num mundo velho, preestabelecido anteriormente a sua existência e do qual terá de se apropriar para viver.

Na esfera privada, familiar a criança é protegida, a família se torna um escudo contra o mundo público que não oferece proteção. Quando chegam à escola, as crianças são lançadas, segundo essas teorias mais avançadas, em uma vida pública onde, entre iguais, elas se autogovernam. Porém, a escola deveria ser o lugar de introduzir a criança no mundo, na esfera do público. O que ocorre é que as crianças são lançadas à vida pública sem o devido preparo para isso.

Nesse sentido a escola, e a educação escolar é conservadora, no sentido de conservar e apresentar o mundo as crianças recém chegadas, e também o próprio educador possui um papel autoritário diante da criança, uma vez que deve assumir a responsabilidade de apresentar o mundo para a mesma.

Cumprindo esta função, o mundo é colocado diante da criança através da qualificação do professor. Daí a importância de sua formação na matéria que ensina. É o professor que media a relação da criança com o mundo, do passado, já existente, com o futuro, o novo. Ainda, finaliza a autora, a educação é o espaço onde decidimos que amamos o mundo, pois assumimos a responsabilidade diante dele.

Ao interromper as colocações das crianças e não permitir que elas dessem encaminhamento nas suas análises pouco elaboradas do texto que leram, a professora assume para si o domínio de uma esfera deste mundo, e coloca-o para as crianças através de suas mediações. Ela não exclui a possibilidade do novo, uma vez que não apresenta uma única leitura para o

texto, contudo, aponta elementos necessários para o entendimento, assim como para a possibilidade de constituição de uma leitura autônoma por parte das crianças. Ora, se estas não dominarem os conteúdos, e a cultura (no sentido de significados e práticas já existentes) neles implicada, como irão pensar em construção de algo?

Volto à teoria de Snyders (2001), não há possibilidade de criação sem uma referencial cultural adequado, uma vez que criamos na interlocução. Entendido, um texto poderia ser recusado e até transformado a partir da crítica feita a ele, o que resultaria em uma nova produção. A obra-prima assim, ora assume a condição de conservação do mundo como foi, ora se torna ruptura, quando há a superação do passado, porém através de seu conhecimento e da interlocução como o mesmo. É a ideia que Benjamin (2010) coloca, quando abre a reprodução técnica das obras artísticas, a possibilidade de rompimento e transformação social, mas afirma reproduzimos o original.

Episódio 3 - Por que você não distribuiu os personagens e pronto?! Você não é a professora?!

Este episódio aconteceu no contexto da distribuição dos papéis. A professora pediu para as crianças estudarem o texto e pensarem qual personagem elas gostariam de fazer, porém, para ser contemplado com aquele papel desejado, era preciso apresentar para a professora e para a turma um bom argumento, era obrigatório estudar o texto para tanto.

A professora se sentou com as crianças e iniciou-se a distribuição de personagens. Laboriosamente e contando com uma grande parcela de paciência e compreensão, a professora ouviu todos os pedidos e argumentos das crianças e se pôs a negociar a distribuição com elas, pois varias crianças queriam fazer o mesmo personagem, como também havia personagens que nenhuma criança gostaria de fazer.

Durante todo o encontro foi feita a distribuição de personagens e nada mais. As crianças foram dispensadas e uma menina procurou a professora com um ar de insatisfação e revolta diante do ocorrido no encontro, antes dela começar a falar imaginei que estava descontente com seu personagem, porém a menina sinalizou algo ainda mais importante à professora. Segue a conversa:

Menina- Por que você não distribuiu os personagens e pronto!

Professora- Porque eu acredito que você tem o direito de me auxiliar nesta tarefa.

Menina- Mas você não é a professora?

Desconcertada com a colocação da criança, a professora respondeu :

Professora- Mas quem sobe ao palco são vocês e não eu.

A menina se afastou com um grande ponto de interrogação na testa. Estávamos indo embora, quando a menina se encontrou novamente com a professora, parou-a e disse:

- Tia, se você distribuísse os personagens nós não teríamos tanto trabalho.

A professora respondeu:

- Mas eu gosto de ter muito trabalho.

E a criança, de maneira firme e confiante finalizou a conversa, dizendo:

- Eu não gosto! Prefiro fazer exercícios de cena (são exercícios realizados durante as aulas com o objetivo de preparar as crianças para apresentações, assim como desenvolver as potencialidade de interpretação, improvisação e criação cênica das mesmas). Virou-se e foi embora entusiasmada por ter conseguido esclarecer seu ponto de vista para a professora.

O que esta criança indica à professora? Que esta deve assumir a responsabilidade diante do mundo e colocá-lo para seus alunos. O direito que esta criança quer ter durante as aulas de teatro, não é o direito de participar de decisões, pois estas lhe parecem menos importantes neste momento do que dominar a arte cênica que é o teatro.

Quando Snyders (2001) fala sobre a relação de professor e aluno, ele coloca de modo enfático: “O educador é, por excelência, o adulto: aquele que sabe, que organiza, prevê, assume as responsabilidades e comanda” p86. O que a criança requisitou da professora foi isso mesmo, não foi à toa que ela diz: “Mas você não é a professora?”. O que ela está dizendo é, você tem conhecimento dos elementos necessários para distribuir personagens, não tente nos conquistar com a ilusão da nossa participação, pois perdemos tempo de aprendizado em algo pouco significativo. Assuma o comando.

Além disso, as crianças estavam no começo do curso, iniciando um processo de aprendizagem, não haveria como a professora querer abandoná-

las a uma esfera pública, retomando Arendt (1997), sem o devido preparo das mesmas.

Esse episódio chamou-me atenção para a tensão e as contradições que se tecem nas relações de ensino. Analisadas de fora, em seus pressupostos elas parecem lineares e não conflitivas, tendendo sempre a um final feliz. Na verdade não são assim.

A mesma professora que assume a direção e não se entrega às demandas, acomodações e não saberes das crianças, também se dispõe a escutá-las e a negociar com elas. Por quê?

Porque tomar posições é um aprendizado em jogo tão necessário ao teatro quanto os exercícios cênicos reivindicados por sua aluna. Defender a própria indicação para desempenhar determinado papel é um rico exercício de argumentação e de debate, um rico exercício democrático que protege a cada um e a todos os seus participantes, de suas idiossincrasias, conforme assinala Snyders. Ele se equipara, em termos formativos, à improvisação que, como destaca Brecht possibilita a criação na relação com o texto.

Através da improvisação, e da possibilidade de testar diversas possibilidades de ação a criança que participa de um processo teatral encontra as contradições que as obras apresentam, e busca em si maneiras de responder e agir aos “ecos” destas contradições, é nesse momento que ela inicia seu processo de criação, e vai ter que se confrontar com as continuidades e rupturas que sua interpretação proporciona. Terá que fazer coabitar em si a parcela de reprodução da obra e sua autonomia, ruptura diante da mesma.

Segundo Brecht : “A imitação de modelos altamente qualificados exerce um papel importante, assim como a crítica a esses modelos por meio de alternativas de atuação (improvisação) bem pensadas. (KOUDELA, 2007. p17)

Esta ideia se aproxima do pensamento de Snyders(2001) quando este exprime que o objetivo principal de sua escola é a obra-prima e a relação do aluno com a mesma. Assim, o autor coloca a relação do aluno com a obra-prima de dois modos, como continuidade e como ruptura. “Continuidade: esforço para vincular o novo ao que já constitui a experiência e o gosto.

Ruptura: existem coisas que ultrapassam a até mesmo transcendem o habitual.” (SNYDERS, 2001. p 161)

Assim ao aproximar a criança, o aluno da obra-prima cria-se um movimento de permanências culturais, mas também a possibilidade de que através do contato com o não habitual, o aluno possa estabelecer novas relações, que não fazem parte do seu cotidiano. Estas relações seriam travadas com as obras-primas, com a grandeza das mesmas.

Portanto, Snyders (2001) assume o caráter de reprodução e imitação que existe na relação do aluno com a obra-prima, porém enfatiza que a mesma cria “ecos” no aluno, ou seja, mesmo partindo de uma interpretação que imita, os ecos da obra-prima soarão através da relação, quando esta é estabelecida através da alegria, da alegria de encontrar na obra-prima culturas diversas, das quais o conhecimento cotidiano não dá conta de oferecer. Como exprime o autor, “essa longa, lenta e difícil coabitação autônoma com as criações é a condição para que a criatividade do aluno alce vôo, ultrapasse a utilização hábil e as combinações astuciosas dos estereótipos espalhados à sua volta.” (SNYDERS, 2001. p 114)

Episódio 4- Viu como você consegue!

Durante uma das aulas dedicadas aos ensaios das apresentações, como de costume, a professora após dizer qual cena seria ensaiada pediu que aqueles, que nela atuariam como atores, se dirigissem ao palco.

Todas as crianças pegaram seus textos, pois ainda não havia sido solicitado a elas que os memorizassem, e subiram ao palco. A professora fez uma retomada do que fora apresentado na improvisação e iniciou o trabalho de orientação das crianças para a resolução dos problemas cênicos que ainda não haviam ficado bem resolvidos durante a improvisação. Ela compartilhou com as crianças algo que já havia comentado acerca do fato de as improvisações terem ficado muito amarradas ao texto, mesmo tendo sido aberta a elas a possibilidade de inserção de novos elementos na cena.

Todos no palco era hora de começar o ensaio! A professora já ia se dirigindo ao palco para ficar ao lado de uma menina, quando esta lhe lançou um pequeno sinal com as mãos, dizendo que não seria preciso.

Essa menina era a mais nova do grupo de crianças, tinha muita dificuldade com a leitura, pois ainda estava em fase de alfabetização. Ela memorizava seus textos em casa, com a ajuda de adultos, para não ter que ler diante do grupo, pois para ela isso representava uma grande dificuldade.

O reconhecimento do que essa criança ainda não dominava de modo autônomo fez com que a professora se colocasse sempre com mediadora de sua relação com o texto. Digo mediadora, pois foi este o objetivo enunciado pela professora ao explicar porque a acompanhava nas leituras.

Mediação é entendida aqui como a ‘intervenção de um terceiro “elemento” que possibilita a interação entre “termos” de uma relação.’ (PINO, 1991). Na situação em análise, a professora colocava-se como mediadora da relação entre a criança e o texto tanto por identificar que a menina ainda não possuía os conhecimentos necessários para sustentar esta relação sozinha, quanto por assumir, diante da criança, a responsabilidade de apresentar-lhe o mundo que já existe antes de sua existência, como destacado por Hannah Arendt em seu ensaio sobre a educação (1997). Ela trazia a si a responsabilidade da função de educar e também procurava possibilitar à criança, através dessas ações mediadoras, o domínio de um determinado saber, de modo a poder realizar, no futuro, a interlocução com o texto sem a ajuda de um terceiro.

Foi esse momento futuro, almejado pela criança e ela professora, que se materializou no episódio ora relatado, pois a menina, após sinalizar à professora que não precisaria de ajuda naquele dia, leu sozinha, algo que não havia ocorrido até então durante o projeto.

Muito nervosa, com os ombros tensos e as mãos trêmulas, o corpo rígido e estático, a menina começou sua leitura. Com bastante dificuldade ela disse as primeiras palavras de sua fala: - Cin...co...m...mil o...vos! Ao som de algumas risadinhas reprobatórias dos colegas que estavam assistindo a preparação da cena, a menina ganhou força na leitura do texto e terminou sua fala.

Então relaxou o corpo, e ainda sem se movimentar, olhou para a professora, que piscou os olhos e disse: - Viu como você consegue! A menina sorriu confiante, voltou os olhos para o texto, pois o ensaio deveria continuar.

Em seu envolvimento com a atividade teatral a menina, mediada por sua professora, recriou-se frente ao exercício da atividade da leitura, frente ao grupo e frente a si mesma, modificando seu presente.

Ao assumir a responsabilidade da apresentação dos conhecimentos, das técnicas e das tradições teatrais às crianças, a professora, conforme destaca Snyders, não dá seu saber para os alunos. Ela lhes permite o acesso a esse saber, coloca-se como mediadora de sua interlocução com esse conjunto de referências e, ao fazê-lo, ancora e possibilita que os alunos se experimentem e modifiquem seu presente, que se iniciem na apropriação desses saberes e se tornem autônomos em relação a eles e também em relação a práticas que eles demandam, como a escrita, no caso da menina do episódio colocado em destaque.

O papel assumido pela professora, tanto nas palavras de Snyders quanto nas de Vygotsky, é fundamental ao desenvolvimento cultural da criança e à possibilidade de que esta se recrie, visto que o gosto pela atividade teatral não surge da simples proximidade material com ela. Essa proximidade pode ser intimidatória ao explicitar o distanciamento que se vivia em relação a ela e o desconhecimento das próprias possibilidades de dominar seus requisitos. Um mediador pode autorizar, legitimar um desejo, ou mesmo desvelar o desejo por essa atividade e seus mistérios ao iniciar as crianças e jovens nas suas tradições, técnicas e exigências. Acompanhando e apoiando o percurso dessas crianças e jovens na sua apropriação e elaboração, pode ajudá-las a se sentirem à vontade para arriscar e enfrentar situações constrangedoras, que suscitem insegurança, modificando seu presente. “Tornar-se o que se é graças a um outro” (SNYDERS, 2001, p.112) é o paradoxo que fundamenta a liberdade humana e sua possibilidade de recriação. “Para por em ação minha razão, meu espírito, minha vontade careço de um outro” (idem, ibidem), de uma obra genial, de um gesto, de um saber que abalem o pensamento e despertem em cada um “a vontade de servir-se do se espírito e precisamente o poder de pensar por si mesmo” (idem, ibidem). É assim que na relação com o outro cada um de nós se torna o que é.

Episódio 5- Tia ... você quer ver?

Nos momentos anteriores às apresentações, as crianças costumavam ficar muito nervosas e eufóricas. Havia sempre uma mistura de entusiasmo, aflição e ansiedade frente à apresentação que estava por vir. Elas andavam de um lado para o outro, sentavam e levantavam repetidas vezes, juntavam-se em roda, riam um riso tenso.

Ao reunir as crianças para que cada uma se colocasse em seu lugar, pois o público já estava para chegar, a professora e o grupo constatarem que faltava um dos atores. O nervosismo aumentou na expectativa de sua chegada.

Muitos antes da apresentação começar, nenhum sinal do menino, todos aguardavam ansiosos, ainda houve a tentativa de ligar para ele, mas ninguém atendeu ao telefone. Em meio a essa agonia geral, que influenciou até mesmo a equipe de profissionais da escola que estava dando apoio na apresentação, outro menino, que fazia parte do coro, se dirigiu à professora e disse:

- Tia, deixa eu fazer que eu sei o texto dele(aquele que não chegou), você quer ver?

A professora, de maneira calma e tranquila, respondeu:

- Não. Não há tempo para eu ver. Você sabe o que tem que fazer?

- Sei tia.

- Então está na sua mão, resolva!

Depois da resolução, a professora reuniu os alunos novamente, comunicou a decisão dela junto com o menino que a procurou. Um dos profissionais da escola, que ajudavam na organização da apresentação, perguntou-lhe como ela conseguia ficar calma diante de uma situação dessa. A professora nada respondeu, sorriu e iniciou a apresentação das crianças.

A segurança e convicção apresentadas pelo menino que assumiu, em uma situação de tensão, a resolução de um problema do grupo, que poderia ter impossibilitado a apresentação, foram o bastante para a professora também estar segura e tranquila.

Este segundo episódio também aborda a autonomia e as relações entre professora e alunos. Snyders, quando discorre sobre as relações pessoais na escola, coloca uma questão importante, a de não deixar que as questões emocionais reduzam as alegrias culturais pertinentes à escola. Para ele, este é

o local das alegrias culturais, aquelas que temos ao tomarmos contato com os bens culturais da humanidade.

Assim, ele chama a atenção para a relação do professor-aluno, explicitando que ela sempre corre riscos, tanto no sucesso, quanto no fracasso. O professor, diz ele, tanto seduz o aluno e obtém sua confiança, quanto se mostra frágil diante dele. O aluno vive, portanto a contradição entre apego e rejeição ao professor. Para o autor, alunos e professores devem valorizar-se. Isso implica, entre outras coisas, que o aluno seja levado a sério.

Os parceiros tem que viver entre si como diferentes, desiguais e, simultaneamente, em reciprocidade, porém uma reciprocidade que não suprima, que não tenha a pretensão de suprimir o fosso que existe entre as idades. (SNYDERS, 2001. p. 81)

Ser levado a sério é contar com a confiança da professora, como no episódio descrito. Confiança do outro que reafirma a confiança em si mesmo e que contribui para sua autonomia.

No relatório anterior, analisei um episódio em que a professora, querendo conceder certa autonomia às crianças, colocou a distribuição dos personagens sob responsabilidade das mesmas. Uma menina questionou essa postura da professora dizendo que sendo ela a professora, cabia-lhe cuidar disso. No episódio ora descrito, a questão da autonomia do estudante se explicita em outros termos. Ela não se situa na delegação de responsabilidades, mas na assunção delas em face do reconhecimento de que se está apto para arcar com elas.

No momento da apresentação, diante da ausência de uma criança, a professora, como o adulto da relação, quem tem a responsabilidade de decisão, de orientação da conduta para a resolução do problema não delegou a decisão, mas a tomou em conjunto com um aluno que se enunciou capaz de assumir o papel porque o conhecia e sabia como exercê-lo.

Nessa situação, nem a professora negou a condição de diferença entre ela e seu aluno, nem o aluno desqualificou a presença superior (em termos culturais) da professora. Nem a professora abriu mão de seu papel, nem o aluno abriu mão do direito de requisitar a solução do problema. Ambos recriaram-se na relação de respeito e valorização mútuos construída no contexto da resolução conjunta de um problema, que permitiu a ambos "a alegria de descobrir com um professor que também descobre, que busca,

explora, tenta, tateia como [seus alunos] e, talvez, um pouco graças a eles. Vivacidade, imprevistos, o contrário da rotina” (SNYDERS, 2001. p. 85).

Porém, adverte o autor, isso só será possível ao professor que tenha domínio do que ensina, que prepare cuidadosamente suas atividades e que tenha clareza de que seu conhecimento como adulto tem uma contribuição fundamental no desenvolvimento da autonomia das crianças e jovens.

Episódio 6- É duro fazer teatro no 2º ano.

Retomada e avaliação das apresentações. Inicialmente, a professora analisou com as crianças (e para elas) o que ocorreu em termos técnicos durante as apresentações, o que deu certo, o que não funcionou. Em seguida ela abriu uma rodada de comentários sobre o que elas sentiram e sobre o que ouviram dos espectadores das apresentações.

Em geral, as crianças se enunciam entusiasmadas por estarem realizando as apresentações, porém manifestaram, de modo enfático, uma preocupação, um questionamento com relação ao projeto, uma vez que a maioria dos espectadores havia declarado não ter entendido as histórias apresentadas.

A professora passou então a questionar os possíveis motivos que levariam os espectadores a não entenderem as histórias das apresentações. Ela questionou se todos ouviram as falas, se as cenas deixaram expresso o que era necessário, se as crianças que assistiam tinham hábito de ir ao teatro...

Quando a professora chegou a esse último questionamento, unanimemente, as crianças balançaram a cabeça para os lados de modo negativo. Porém, como a professora não acreditava que este fosse o único motivo que havia levado muito espectadores ao não entendimento, ela perguntou se as crianças ouviram outras considerações e avaliações dos colegas.

Uma menina disse então: - Esse é o problema desse projeto. Ninguém quer ver teatro na hora do intervalo.

Outra menina concordou e propôs também que as crianças que estão assistindo estão muito acostumadas a ver televisão e que seria melhor utilizar algumas outras possibilidades de encenação para cativar a platéia.

Iniciou-se então um levantamento de ideias que poderiam ser utilizadas nas cenas para cativar o público, como fazer a plateia participar como em shows de mágica, fazer as pessoas se envolverem na história, chamar o público para o palco, fazer graça.

Sem perceber que havia mais coisas que deveriam ser retomadas, a professora encerrou a aula com o pedido para que cada criança pensasse em possibilidades diferentes para próximas atividades, de modo a melhorar o que ainda não estava bom nas apresentações.

Nesse momento de finalização do encontro, uma menina foi até a professora e disse:

- É duro fazer teatro no 2º ano. Ninguém tem paciência com a gente.

A professora, que não havia se dado conta de que a menina ficara, durante toda a aula, calada e chateada, percebeu, nesse momento, que ela não encontrara um espaço em meio às crianças maiores, para se colocar, embora tivesse considerações a fazer.

Nesse episódio, várias questões se explicitaram em relação ao sentido de que as atividades teatrais se revestiam para as crianças, para a professora, para a escola. Tais sentidos se explicitaram na análise do sucesso e do fracasso do projeto, da aprovação e da desaprovação das crianças que dele não participavam, mas cujo julgamento era importante por serem pares daquelas que estavam nele envolvidas, da consciência da própria exposição que a atividade teatral implicava.

As crianças oscilavam entre o prazer em participar do projeto e o não reconhecimento de seu valor por seus pares. Embora a professora em sua análise procurasse destacar os limites que, como iniciantes, o grupo ainda vivia, bem como os limites que são encontrados quando se visa a introduzir novas práticas, uma nova cultura no interior de um grupo, a dificuldade em avaliar-se no próprio desempenho manifestou-se sob a forma de projeção da desvalorização no outro, como despreparado para compreender o trabalho desenvolvido e no impulso de adequar o próprio trabalho a referências do mercado cultural controlado pela televisão.

Se a relação entre pares pesa no reconhecimento de si mesmo e do valor daquilo que se faz, o aprendizado da auto-avaliação e da valorização das escolhas e princípios assumidos também é um requisito a ser desenvolvido.

A ideia de peça didática de Brecht incorpora também, como um elemento importantíssimo para o desenvolvimento de atividades teatrais com amadores, a avaliação das atividades realizadas e experiências vividas, a que dá o nome de protocolo.

Tendo como fio condutor do trabalho com teatro a criação a partir de um modelo de ação, que é o texto, neste caso, Brecht afirma que só criamos diante de algo e que a improvisação é o elemento principal porque coloca a possibilidade da imitação gestual do modelo, num caráter de experimento, até se ter possibilidade de elaborar, criar uma gestualidade própria. Para isso, é preciso que a experiência seja protocolada. Ou seja, registrada, de modo mais flexível do que documentos oficiais, porém de maneira espontânea. A cada ensaio, ou aula, ou vivência teatral é preciso que seja escolhida uma pessoa que fará o registro das experiências vividas naquele dia.

O objetivo principal é registrar as experiências para que, durante o processo de montagem de uma obra, seja possível retornar sempre a elas e buscar possibilidades criativas para a encenação. Mas o registro é também um elemento importante para a avaliação do processo de trabalho, ou seja, para a identificação das conquistas e dos fracassos, para a busca de possibilidades de aprimoramento, para o reconhecimento de si mesmo nesse processo.

No caso do projeto em questão, a professora fazia muitas anotações, mas as crianças não. Nessa condição, ficou difícil para elas, quando a professora pediu que fizessem uma retrospectiva do projeto, elaborarem apontamentos mais profundos e compreenderem as limitações de seu próprio percurso. Ao se dar conta disso, ela comentou que deveria ter sistematizado, desde o início do trabalho, uma maneira de registrar as experiências pelas próprias crianças, para que durante e ao término de um projeto, essas pudessem rever as experiências vividas a fim de produzirem uma avaliação do trabalho.

O não aprendizado do voltar-se para o próprio trabalho e para o próprio processo vivido dentro dele, favoreceu tanto a projeção do desejo de reconhecimento não satisfeito na incompreensão e na desvalorização do projeto pelo outro e na exclusão no próprio grupo, uma vez que no momento de colocarem suas posições, se sobressaíram os mais preparados, criando para outros membros do grupo a dificuldade de entrar em uma discussão que

também lhes dizia respeito, tal qual denunciado pela menina que se revoltou sinalizando que não era levada a sério por ser mais nova.

O episódio em foco evidenciou que não é apenas para iniciar à atividade teatral que um mediador se revela primordial. É também no acompanhamento do trajeto em que essa atividade se desenvolve, nos obstáculos que se apresentam, nas suas interrupções, que ele se faz necessário. Porque se busca assegurar a autonomia daquele que se inicia, é preciso monitorá-lo e ajudá-lo a superar-se técnica e pessoalmente.

A mediação da professora é fundamental para que se assegure a expressão a todos, nos momentos de avaliação e de planejamento da própria atividade do grupo. Snyders amplia essa mediação, sinalizando os alunos melhor preparados podem se tornar mediadores junto ao professor, contanto que o professor planeje e conduza essa atividade. E, ao fazê-lo, Snyders evidencia que também a relação entre pares merece a atenção do mediador, não para o controle das relação, mas para assegurar a possibilidade de que se recriem, sem enclausurar-se nos preconceitos, nos medos, na submissão.

Considerações finais

Acompanhando e analisando o trabalho da professora e das crianças apreendi sentidos e ricas possibilidades de recriação nas atividades teatrais assumidas como atividades de cunho formativo que, se podem recrear, podem antes de tudo, favorecer o encontro de crianças e jovens com “as fecundas contradições da cultura”, conforme expressão cunhada por Snyders (2001, p.193) para se referir às relações que unem e opõem um indivíduo a seus contemporâneos e aos movimentos de continuidade e de rupturas da história que indiciam que o homem e o mundo são transformáveis.

Contudo, essa transformação tão longamente buscada por diversas vertentes pedagógicas, só se faz de fato se ela for constituída dentro de um processo de apropriação cultural, pois para transformar é preciso tomar poder sobre o que já foi produzido. E como as crianças se apropriam da cultura, senão pela mediação do adulto?

Busquei, inicialmente, em Arendt (1997) a resposta para essa questão. Com ela compactuo da ideia de que o adulto deve assumir as responsabilidades diante do mundo, pois é ele quem o apresenta às crianças e arrisco-me a uma comparação entre o professor e o diretor de teatro. A mediação aproximou e confundiu ambos os papéis nos diversos momentos em que acompanhei aquela professora de teatro no ensino da referida arte e na montagem de um espetáculo.

Como mediadores de um trabalho de produção e de conhecimento, ambos precisam se aproximar do momento vivido pelos seus interlocutores. Aí residem as *fecundas contradições* apresentadas por Snyders (2001). Pois assim como, diretor e professor estão vivendo um presente constituído por experiências e vivências culturais a partir das referências de sua geração e de um conhecimento mais consolidado do passado e da tradição, também seus alunos e atores estão vivendo esse mesmo presente, que já é também outro, na medida em que o fazem a partir das referências de sua geração e em processo de apropriação da tradição. No confronto e encontro entre eles renovam-se suas ideias e produções, assim como re-cria-se a própria vida.

A mediação se faz presente e transformadora a partir do momento que se coloca como intervenção para a constituição de um novo saber, e a partir

dele a criação de novos saberes e produções. Segundo Koudela (1992) o teatro é um mediador de transformações subjetivas, que se realizam nos sujeitos a partir de uma esfera social.

Segundo a autora, a atividade de observação de improvisações teatrais permite aos espectadores a observação dos indivíduos que ali estão encenando, pois os participantes da atividade teatral não apresentam apenas seu personagem, e sim a si mesmos durante o desenvolvimento de uma experiência.

Todas essas possibilidades do teatro se configuram como uma atividade formativa só se realizam através da mediação fundamental do professor. Nas situações que presenciei e analisei, a professora, que também era uma diretora teatral, assumia para si a função de mediação.

É através desse movimento de apontamentos e sinalizações, de intervenção quando necessário, realizados pela professora, que ela tira a atividade teatral que realiza da condição de recreação apenas, que tem por fim o entretenimento, a ocupação de um tempo ocioso, e possibilita às crianças o desenvolvimento de uma atividade criativa. Entendendo aqui a atividade criativa para além da cena teatral, de modo que produzindo a cena em interlocução com seus pares e professora, a criança produz novos sentidos, novos significados, novas possibilidades de ação que ultrapassam os limites da encenação e tornam-se conquistas particulares que alteram a própria vida. Como diz Bakhtin: "quando uma pessoa entoa e gesticula, ela assume uma posição social ativa com respeito a certos valores específicos e esta posição é condicionada pelas próprias bases de sua existência social" (1926 p. 12)

Da menina que assume a leitura, passando por aquela que diz estar insatisfeita com a professora, até ao menino que toma para si a responsabilidade de substituir um outro que faltou à apresentação, as crianças testaram, no projeto de teatro realizado, possibilidades de enunciações diversas, possibilidades de relações diversas, possibilidades de sentidos e de modos de se colocar no mundo igualmente diversos, mediados por uma produção em comum, uma vez que a arte é social. "Ela se torna arte apenas no processo de interação entre criador e contemplador, como o fator essencial nessa interação." (BAKHTIN, 1926 p. 4)

Contudo, a apropriação do processo criativo no teatro só se faz na medida em que a criança domina a técnica de desenvolvimento da atividade, segundo Vygotsky (2009). Para tanto, é preciso contar com um profissional preparado, que domine as técnicas referidas, que tenha conhecimento do que vai ensinar.

Quando Brecht, segundo Koudela(2007), apresenta um plano pedagógico tendo o teatro como metodologia de ensino, ele é enfático ao afirmar a importância de dominar a técnica pertinente ao teatro. Somente a partir desse domínio o participante e o espectador são capazes de modificar os modelos trazidos pelas técnicas teatrais.

Encontrei, por fim, nos indícios deixados por crianças e professora, a organização de uma atividade artística, dentro do contexto escolar, que fornece a possibilidade de desenvolvimento da atividade criadora para além da recreativa.

Como pude acompanhar o retorno dos alunos no semestre seguinte, e constatar que, embora projeto desenvolvido tivesse obtido sucesso nas apresentações, muitos alunos que dele participaram não voltaram para as aulas de teatro. Esse fato adverte-nos da importância, já destacada por Vygotsky (2009), de entender que a técnica aprendida pode se esgotar nas suas possibilidades de criação, e que é preciso manter o oferecimento das atividades criativas, lembrando que elas devem ser aprimoradas de modo a responder às passagens a outros modos de agir, a outras necessidades e ao desejo de apropriação e aperfeiçoamento das linguagens nelas implicadas por aqueles que as escolhem.

Referências Bibliográficas

- ARENDT, H. A crise na educação. In ____ **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1997, 4 edição, pp.221-247.
- BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 1986.
- BAKHTIN, M. M. e VOLOSHINOV, V. N. **Discurso na vida e Discurso na arte**. (1926) Tradução Cristovão Tezza e Carlos Faraco.
- BENJAMIN, W. A obra de arte na era da reprodutibilidade técnica. In ____ **Magia e Técnica, Arte e Política**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2010, pp.165-196.
- BOAL, A.. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977. 223p.
- BRECHT, B. **Estudos sobre teatro**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.
- COELHO, T. **O que é Indústria Cultural**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1996.
- GERALDI, J. W. (org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Editora Ática, 2007.
- DA MATTA, R. **Carnavais, malandros e heróis**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- DUARTE, N.. Arte e formação humana em Vigotski e Lukács. In DUARTE, Newton; FONTE, Sandra Soares Della (orgs.) **Arte, conhecimento e paixão na formação humana: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2010. p.145-163.
- EUGÊNIO, F.. De como olhar onde não se vê – ser antropóloga e ser tia em uma escola especializada para crianças cegas. In: VELHO, G.; KUSCHNIR, K. (orgs.) **Pesquisas urbanas – desafios do trabalho antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.
- FONTANA, R. Escrevendo e lendo na escola - a mediação como princípio da organização do trabalho pedagógico. IN BOSCO, Z.R. (org.) **Ensaio: perspectivas e pressupostos para uma discussão curricular na Rede Municipal de Campinas**. Campinas. SME. 2009.
- FONTANA, R. **O aprendizado da docência - vozes em composição e disputa na constituição da experiência de profissionalidade**. *Educar em Revista*, Curitiba, PR, v. 34, p. 1-10, 2009.
- FONTANA, R., PINTO, A.L.G. **Apontamentos teórico-metodológicos sobre a prática de ensino na formação inicial**. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, MG, n.44, dez.2006, pp. 69-87.

FONTAN, R. **A organização do tempo pedagógico e o planejamento do Ensino**. Brasília: MEC. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação à Distância, Universidade Estadual de Campinas. 2006.

FONTANA, R. **A mediação pedagógica na sala de aula**. 4ª edição. Campinas: Editora Autores Associados, 2005.

FONTANA, R. **De que tempos a escola é feita?** In: VIELLA, M. dos Anjos (org.) *Tempos e Espaços de Formação*. Chapecó: Argos, 2003.

FONTANA, R. **A constituição social da subjetividade**: Notas sobre Central do Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 21, n.71, p. 221-234, 2000.

FONTANA, R. **Trabalho e subjetividade**. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 20, n.50, p. 103-119, 2000.

GINZBURG, C..Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. In: **Mitos, emblemas, sinais**. 2ª edição. São Paulo:Companhia das letras, 2009. p143-179.

HEBRARD, J..**O objetivo da escola é a cultura, não a vida mesma**. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, MG, v. 6, n.33, 2000.

KOUDELA, I. D. **Brecht: um jogo de aprendizagem**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2007.

KOUDELA, I, D. **Um voo brechtiano. Teoria e prática da peça didática**. São Paulo: Perspectiva: FAPESP, 1992.

LOBATO, M. **Fábulas**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2000.

PINO, A. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. In: PINO, A. e GÓES, M. C. (org.) **Cadernos Cedes 24 Pensamento e Linguagem. Estudos na perspectiva da psicologia soviética**. São Paulo: Papirus, 1991.

SAVIANI, D. prefácio. In DUARTE, N..Arte e formação humana em Vigotski e Lukács. In DUARTE, Newton; FONTE, Sandra Soares Della (orgs.) **Arte, conhecimento e paixão na formação humana: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2010.

SNYDERS, G. **Alegria na escola**. São Paulo: Editora Manole, 1988.

SNYDERS, G. **Alunos Felizes**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2001.

VYGOTSKY, L. **A imaginação e a arte na infância**. Lisboa: Relógio D'Água editores, 2009.

CARTA DE AUTORIZAÇÃO E CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, responsável pela coordenação pedagógica de trabalhos da instituição privada, Colégio Educap, declaro que fui devidamente esclarecido (a) sobre os objetivos e a metodologia de desenvolvimento da pesquisa intitulada “As atividades extra-classe como um espaço de recriação na escola- um estudo de caso dos sentidos e possibilidades do teatro como atividade formativa” realizada sob responsabilidade de Thaís Daros Carneiro, no programa de Iniciação Científica; sob orientação da Dr^a Roseli Aparecida Cação Fontana, e analisado pelo Comitê de Ética da Unicamp- Universidade Estadual de Campinas.

Fui informado que :

- Trata-se de uma pesquisa científica que tem como objetivo geral investigar os sentidos produzidos a partir das (e para as) atividades teatrais desenvolvidas na escola em caráter extra-classe, buscando ampliar as discussões da atividade extra-classe como um espaço de recriação, recreação e formação na escola;
- Os recursos metodológicos envolverão a revisão bibliográfica, **a análise do registro da dinâmica discursiva, verbal e não verbal**, produzida nas atividades teatrais extra-classe através da observação participante e de gravações em áudio, e a análise do projeto de teatro como atividade extra-classe;
- A identidade dos participantes das atividades teatrais que serão objeto de análise na pesquisa será mantida em sigilo, assim como a pesquisa não implicará em nenhuma alteração das e nas atividades teatrais realizadas na escola, e o conteúdo das gravações será transcrito no trabalho final;
- As informações que vier a prestar poderão ser usadas apenas para os fins de realização do presente estudo, e os resultados serão utilizados apenas com

fins acadêmico-científicos, incluída sua publicação na literatura científica especializada;

- Tenho a liberdade de desistir da colaboração nesta pesquisa no momento em que desejar, sem que necessite de qualquer explicação, o que não me trará prejuízos de qualquer ordem;

- Fica garantido pela pesquisadora qualquer esclarecimento, antes e durante o desenvolvimento da pesquisa, sobre seu andamento, assim como minha participação na mesma;

- Poderei tomar conhecimento do(s) resultado (s) parcial (ais) e final (ais) desta pesquisa através das transcrições das atividades gravadas em áudio, dos relatórios parciais e do texto final.

- Este termo de consentimento, assinado em duas vias, uma das quais ficará em meu poder, contem o endereço e telefone para contatos com a pesquisadora e com o Comitê de Ética da Unicamp- Universidade Estadual de Campinas.

Campinas, ____ de _____ de ____.

Responsável pela escola

Pesquisador responsável

Assinatura

Thaís Daros Carneiro-RA082874

E-mail: Thais_daros@yahoo.com.br

Fone: (19)3237-6957/9199-4701

Comitê de Ética em Pesquisa/FCM/UNICAMP

Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126

CEP 13083-887 Campinas – SP

E-mail: cep@fcm.unicamp.br

Fone (019) 3521-8936 ou 3521-7187

Fábulas adaptadas à linguagem teatral.

O Macaco e o Gato (1)

Vinheta de abertura e encerramento (cantada em todas as fábulas)

Quem conta um conto

Aumenta um ponto

O fim da história

Não sei bem não

Isso ou aquilo

Que diferença

Daquele outro

Em questão

Fala- sejam todos bem vindos! Na história de hoje: O Macaco e o Gato.

Narrador1- Simão, o macaco.

Narrador2- E bichano, o gato, moram juntos na mesma casa.

Narrador1- E pintam o sete.

Narrador2- Um furta coisas, remexe gavetas, esconde tesourinhas e atormenta o papagaio.

Narrador1- O outro arranha tapetes, esfiapa as almofadas e bebe o leite das crianças.

Narrador2-Mas, apesar de amigos e sócios, macaco sabe agir com tal maromba...

Narrador1- E é quem sai ganhado sempre.

Todos- Foi assim no caso das castanhas.

(entra a cozinheira com um espeto cheio de castanhas)

Cozinheira- Castanhas assadas na brasa, boa pedida heim?! Hum... preciso de temperos. (para a platéia) Num segundo já volto.

(macaco e gato entram)

Macaco- Amigo bichano, você que tem pata jeitosa, tire as castanhas do fogo.

Gato- É pra já. Pronto...uma.

Macaco- Agora aquela de lá...isso. Agora aquela gorducha...isso. E mais a da esquerda...hum!

(cozinheira entra com uma colher de pau nas mãos)

Cozinheira- Espera aí! Mas o que é isso na minha cozinha... um tira as castanhas enquanto o outro come gulosamente... fora os dois!

(macaco e gato saem correndo, voltam quando a cozinheira sai)

Macaco- Boa peça, hein ?

Gato- Para você que comeu as castanhas. Para mim foi péssima, pois arrisquei o pelo e fiquei em jejum, sem saber que gosto tem uma castanha assada.

(vinheta de encerramento)

Fala- Obrigado pela presença. Até a próxima.

O Rato da cidade e o Rato do campo (2)

(vinheta de abertura)

Fala- Sejam todos bem vindos! Na história de hoje: O Rato da cidade e o Rato do campo.

Narrador- Certo ratinho da cidade resolveu banquetear um compadre que morava no mato. E convidou-o para o festim, marcando hora e lugar.

(entra em cena a mesa do banquete e os ratos)

Rato do campo- Queijo do reino, presunto, pão-de-ló, mãe benta... Tudo num salão desses, cheio de quadros, estatuetas e grandes espelhos de moldura dourada... É compadre, você caprichou.

Rato da cidade- Sente-se nobre compadre e ponha-se a comer.

(enquanto estão comendo ouve-se um barulho. O Rato da cidade não sai do lugar, mas o Rato do campo corre e se esconde)

Rato da cidade- Que isso compadre, sai logo desse buraco. Venha se fartar nesse banquete que te preparei.

Rato do campo- Mas compadre, que barulho foi esse? É melhor se proteger.

Rato da cidade- Não foi nada amigo, só uma porta que bateu.

(os dois voltam a comer, o rato da cidade está assustado. Ouve-se um outro barulho, e o rato da cidade levanta indignado)

Rato da cidade- O que houve compadre, não gostou do banquete?

Rato do campo- Sabe do que mais? Vou-me embora. isso aqui é muito bom e bonito, mas não me serve. Muito melhor roer o meu grão de milho no sossego da minha toca, do que me fartar de gulodices caras com o coração aos pinotes.

Narrador- Num até logo, o Rato do campo voltou pra casa.

(vinheta de encerramento)

Fala- Obrigado pela presença! Até a próxima!

Burrice (3)

(vinheta de abertura)

Fala- Sejam todos bem vindos! Na história de hoje: Burrice.

Narrador- Caminhavam dois burros. Um com carga de açúcar, outro com carga de esponjas.

Burro açúcar- Caminhemos com cuidado, porque a estrada é perigosa.

Burro esponja- Onde está o perigo? Basta andarmos pelo rastro dos que hoje passaram por aqui.

Burro açúcar- Nem sempre é assim. Onde passa um, pode não passar o outro.

Burro açúcar- Que burrice. Eu sei viver, gabo-me disso. E minha ciência toda se resume em só imitar o que os outros fazem.

Burro açúcar- Nem sempre é assim, nem sempre é assim...

Narrador- E o burro que carregava o açúcar continuou a falar. Nisto alcançaram o rio, cuja ponte caíra na véspera.

Burro esponja- E agora?

Burro açúcar- Agora é passar a vau.

Narrador- O burro do açúcar meteu-se na correnteza, e como sua carga ia se dissolvendo ao contato com a água, conseguiu sem dificuldade pôr pé na margem oposta.

Burro esponja- Se ele passou, passarei também.

Narrador- Mas sua carga em vez de esvaziar-se com a do primeiro, cresceu de peso a tal ponto que o pobre tolo encalhou.

Burro açúcar- Bem dizia eu. Não basta querer imitar, é preciso poder imitar.

(vinheta encerramento)

Fala- Obrigado pela presença! Até a próxima!

As meninas do leite

(vinheta de abertura)

Fala- Sejam todos bem vindos! Na história de hoje: As meninas do leite.

Narrador1- Laurinha e Mariazinha, sua fiel escudeira, em seus vestidos novos, de pintas vermelhas, ou bem coloridinhos, chinelos de bezerro, treque, treque,

treque... iam para o mercado com latas de leite à cabeça. O primeiro leite da vaquinha de suas fazendas. iam contente da vida, rindo-se e conversando.

Laurinha- Vendemos o leite e compramos uma dúzia de ovos. Chocamos os ovos e antes de um mês já temos uma dúzia de pintinhos. Morre... dois, que sejam, e crescem dez. Cinco frangas e cinco frangos. Vendemos os frangos e criamos as frangas, que crescem e viram ótimas botadeiras de duzentos ovos por ano cada uma.

Mariazinha- Cinco mil ovos! Chocamos tudo e lá nos vem quinhentos galos e mais outro tanto de galinhas. Vendemos os galos. A duzentos cruzeiros cada um... duas vezes cinco? (pergunta para a platéia), dez... mil cruzeiros!

Laurinha- Podemos então comprar doze porcas de cria e mais uma cabrita. as porcas dão-nos, cada uma, seis leitões. Seis vezes doze...

Narrador1- Estavam as meninas nesse ponto quando tropeçaram, perderam o equilíbrio e , com a lata e tudo, caíram um grande tombo no chão. Pobres meninas!

Narrador2- Ergueram-se chorosas, com um ardor de esfoladura nos joelhos; enquanto espanejavam as roupas sujas de pó, viram sumir-se, embebido pela terra seca, o primeiro leite da vaquinha e com ele os doze ovos, as cinco botadeiras, os quinhentos galos, as doze porcas, a cabritinha...

Todos- Todos os belos sonhos de suas ardentes imaginações.

(vinheta encerramento)

Narrador1- Esse foi o “Quem conta um conto...”

Narrador2- Que entrou por uma porta, saiu pela outra...

Todos- Quem quiser que conte outra.

(vinheta encerramento-instrumental)