

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO



1290002572



TCC/UNICAMP M268t

NEUSA MARIA CAIM MAESTRO

“TEATRO NA SOCIALIZAÇÃO DAS CRIANÇAS”

EXPERIÊNCIAS TEATRAIS NAS SALAS DE AULA

20050827

CAMPINAS

2005

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

**Universidade Estadual de Campinas**

**Faculdade de Educação**

**Neusa Maria Caim Maestro**

**“TEATRO NA SOCIALIZAÇÃO DAS CRIANÇAS”**

**Experiências teatrais nas salas de aula**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado como exigência parcial para  
conclusão do curso de graduação em  
Pedagogia da Faculdade de Educação da  
UNICAMP, sob orientação da Professora  
Doutora Márcia Strazzacappa.

**CAMPINAS**

**2005**

**UNICAMP - FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO



1290002572



TCC/UNICAMP M268t

NEUSA MARIA CAIM MAESTRO

“TEATRO NA SOCIALIZAÇÃO DAS CRIANÇAS”

EXPERIÊNCIAS TEATRAIS NAS SALAS DE AULA

20050827

CAMPINAS

2005

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

**Universidade Estadual de Campinas**

**Faculdade de Educação**

**Neusa Maria Caim Maestro**

**“TEATRO NA SOCIALIZAÇÃO DAS CRIANÇAS”**

**Experiências teatrais nas salas de aula**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado como exigência parcial para  
conclusão do curso de graduação em  
Pedagogia da Faculdade de Educação da  
UNICAMP, sob orientação da Professora  
Doutora Márcia Strazzacappa.

**CAMPINAS**

**2005**

**UNICAMP - FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

**Profª Drª Marcia Strazzacappa (Orientadora)**

---

**Profª Drª Lucia Reily (Segunda Leitora)**

---

**Campinas, Julho de 2005**

## **Dedicatória**

Este trabalho é especialmente dedicado a  
minha família: Abel, Samuel e Tomas.

## **Agradecimentos**

A Deus, Pai de todos os momentos.

Aos meus filhos, Samuel e Tomas que suportaram a minha ausência, respeitando as dificuldades com as quais convivi no dia-a-dia.

Ao meu maravilhoso marido, companheiro de todos os momentos que além de substituir brilhantemente a mãe, aguardou todas as noites e finais de semana pela esposa, pela mulher...

Aos meus pais, Waldemar e Maria de Lourdes que souberam aguardar pacientemente pela finalização deste trabalho.

Às minhas irmãs e sobrinhos que também compreenderam os momentos em que não pude dedicar-me a eles conforme mereciam.

À Professora Márcia, que me orientou neste trabalho e, mais que Professora, que me dispensou cuidados e atenção, coroou este trabalho de uma majestosa sensibilidade.

A todos os Professores do curso PEFOPLEX, que nos proporcionaram tanto aprendizado, e valorizaram ainda mais nossa profissão.

Às amigas Alessandra, Cláudia, Fátima, Leila, Rosângela, Shirley e Warly, todas professoras, que também me ensinaram, ao trocarmos experiências desta profissão, num processo que me permitiu muitas vezes (re) elaborar concepções e valores que permanecem me constituindo como profissional.

A todas as colegas do curso e da Faculdade de Educação, pela convivência e, principalmente, pelo aprendizado proporcionado através da exposição de diferentes pontos de vista que ampliaram nossos conhecimentos.

À amiga Rosângela que colaborou diretamente com a finalização deste trabalho.

Às amigas Áurea Lira e Amanda que, me incentivaram em todos os momentos.

Ao ex-diretor da minha escola Wagner Tomazine que além de me incentivar e colaborar com a realização dos projetos teatrais na escola, também foi o responsável pela minha entrada nesta universidade. Com certeza, você também faz parte desta história.

A todos os funcionários da Faculdade de Educação que muitas vezes indo além das suas obrigações profissionais nos acolheram carinhosamente e seguindo conosco compreenderam nossos anseios, nossas angústias, e atenderam nossas necessidades, com um sincero sorriso nos lábios. Nosso muito obrigado!

Epígrafe

*Numa escola isolada  
Por ríspidos olhos vigiada,  
Vivia como sombra exilada  
De prantos lavava a lição.*

*Aquela sombra dolorida  
Pelo frio ambiente envolvida  
Longe de modéstia,  
excluída*

*Repetia com voz sumida:*

- *Ajuda-me, estenda-me a mão.*

*Num mundo hostil,  
Sobreviver, seria a glória!  
Nem das profundas marcas da memória,  
Nem das páginas da minha história  
Aqueles lembranças se apagarão*

*Passou o tempo e a tempestade*

*Auferindo mais capacidade (idade),*

*A experiência:*

*abreviou a maturidade*

*O sofrimento:*

*mobilizou a paixão.*

*Nos jogos teatrais*

*A busca pelo alento*

*Desabrocharam n'alma,*

*tal como rebento*

*Trocou razão*

*por sentimento*

*O instinto:*

*apoderou-se da ação.*

*Mesmo sem convite*

*penetrei por entre as cortinas.*

*Condescendente com meus discípulos:*

*Reconstruímos as ruínas*

*De que forma imaginas?*

*No palco da razão,  
(re) valorizei a imaginação.*

*Via-me atravessando desertos  
Quando ventos sopravam incertos  
Cenários de suor e lágrimas cobertos  
- Que deslumbre à solidão!*

*Ao meu fazer teatral,  
criticavam.*

*Ao espetáculo,  
"pequenos atores" e familiares  
exaltavam*

*Que favoreciam a socialização  
Concordavam!*

*Explorando a ação coletiva  
Agindo de forma intuitiva  
Encontrei no jogo dramático  
uma alternativa.*

*Fiel à filosofia de ação*  
*Baseada na Arte-Educação*  
*Enfrentei a escola pública*  
*e suas carências*  
*Improvissei espaços cênicos*  
*Desvelei as vivências*  
*Comprovei no dia-a-dia*  
*a sua eficiência*  
*Rejeitei técnicas artísticas*  
*de mera repetição.*

*Trabalho intuitivo e isolado*  
*Convívio com um tempo marcado*  
*Tornar viventes consagrados*  
*Extirpar preconceito e rejeição.*  
*Resgatar uma alma carente*  
*Construir um igualmente*  
*Mostrar-lhe o quão é competente*  
*Extirpar todo tipo de exclusão!*

## Resumo

Este trabalho tem o objetivo de apresentar como nasceu a paixão e o interesse pela arte teatral por uma professora de ensino fundamental e de que forma ousou introduzir esta arte no espaço escolar mesmo não sendo especialista nesta área. Retrata como com a valorização de aptidões através de pequenas montagens teatrais pode experimentar significativas contribuições na socialização e na formação das crianças.

Sendo este tema pouco explorado por professores de primeira a quarta série, descreve como as experiências teatrais realizadas com crianças na escola apresentaram resistências de diretores, de colegas de trabalho e funcionários e de que forma as enfrentou.

O trabalho construído de forma narrativa foi dividido em cinco “cenas” que se inicia com a história real da trajetória de vida escolar da professora, fortemente marcada por episódios de rejeição e exclusão social no interior da sala de aula e exhibe os aspectos que os deflagraram. Segue relatando as conseqüências ocasionadas por um tratamento desigual que culminou em formas de representação da realidade através de jogos simbólicos com os quais procurava solucionar seus conflitos internos. Mostra como os jogos de faz de conta e as fantasias a levaram a assumir diferentes papéis enquanto se constituía como pessoa, o que também a levou a se tornar professora.

A segunda cena denuncia o lugar ocupado pela arte na escola. Também aponta como a escola trata a questão da emoção, do desejo, dos sentimentos no processo de aprendizagem. Mostra como a professora iniciou um processo de ruptura nessas antigas formas de aprendizagem através da arte teatral apesar de não ser habilitada. Relata a forma como se concretizaram as primeiras montagens teatrais nas salas de aula e as soluções encontradas para enfrentar as dificuldades, especialmente as financeiras.

Na terceira cena apresenta um estudo aprofundado sobre os PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte no intuito de compreender melhor os processos de inclusão do ensino de arte na educação brasileira. Reflete e analisa a questão da necessidade ou não do especialista em arte na escola que provoca também questionamentos sobre a formação do professor. Através destes questionamentos avalia se o mesmo está preparado ou não para trabalhar as diferentes linguagens artísticas na escola. Levanta também a situação do especialista na forma como a instituição pública está organizada. Apresenta um pequeno panorama histórico dos grandes conflitos que tumultuaram a arte-educação no Brasil, que leva o leitor a conhecer os motivos pelos quais a arte ocupa um lugar de pouca importância no sistema escolar brasileiro.

O foco principal deste trabalho será apresentado na quarta cena que exhibe como se dá especificamente a socialização entre as crianças no palco escolar e como acontecem as relações entre os sujeitos na construção dos espetáculos. Analisa como alunos/atores e a professora/diretora assumem esta relação, no desenvolvimento dos trabalhos teatrais e revela os aspectos afetivos que envolvem esta dinâmica. Aborda a maneira como os espetáculos teatrais na escola tornam-se um canal de socialização entre os educandos através de um trabalho de desenvolvimento da sensibilidade estética.

A quinta e última cena revela uma busca pela aproximação das crianças com a arte pelo desejo de conquistar uma escola mais justa e inclusiva, na qual sentimentos e emoções também possam propiciar a transformação do mundo que nos cerca.

## Sumário

PRIMEIRA CENA .....	13
SEGUNDA CENA.....	21
TERCEIRA CENA.....	52
QUARTA CENA.....	70
QUINTA CENA.....	89
ANEXOS.....	93
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	97

## “TEATRO NA SOCIALIZAÇÃO DAS CRIANÇAS”

### Experiências teatrais nas salas de aula

#### PRIMEIRA CENA

##### **Jardim da Infância e Primeiro Ano: dois mundos que não me pertenceram**

Seria impossível falar das minhas experiências e mostrar o meu interesse pela arte teatral no espaço escolar sem antes apresentar como pano de fundo a minha própria história; história que desvenda dois mundos que não me pertenceram. Uma história de vida que foi se entrecruzando com a história da minha formação de professora, com a história do sistema educacional brasileiro, com a história de vida de cada um dos meus alunos. Enfim histórias de dentro e de fora da escola que se entrelaçaram com a história de um fazer teatral que me constituiu como professora.

Minha vida escolar se deu em escola pública e foi marcada por vários episódios que claramente denotam atitudes de exclusão social. Primeiramente por não ter freqüentado a pré-escola, e depois por não pertencer a uma classe social privilegiada.

Ao chegar na primeira série, me sentia diferente, diminuída, destituída de uma oportunidade. Este fato se intensificava a cada dia por ser constantemente apontada pelo professor como “a aluna que não tinha pré.” Isto se explica lembrando ao leitor que naquela época cabia ao professor uma postura da autoridade e ao aluno a da docilidade. Sendo assim, as relações estabelecidas davam-se entre um sujeito que ensinava, que determinava, e o outro que aprendia e obedecia apenas.

Desde então a relação entre eu e meu primeiro professor ficou estremeçada por um pré-conceito estabelecido por ele. Em seus sutis comentários ele deixava transparecer que os alunos que não freqüentaram a pré-escola atrapalhavam muito o andamento da classe, afinal de contas, aos olhos dele, não sabiam nada.

Assim deu-se o meu primeiro contato com a escola e a relação com o meu primeiro professor. Para mim tudo aquilo não passou de uma experiência desastrosa, infeliz, uma desilusão. Afinal tinha uma outra idéia do que deveria ser uma escola.

Pela necessidade de compreender um professor de semblante sisudo de postura rígida e com aquelas atitudes tão severas, passei a utilizar-me do jogo simbólico a fim de construir uma representação daquela realidade. Por meio de manifestações dramatizadas tentava solucionar os conflitos internos que tomaram conta do meu ser.

Desta forma, assumir um personagem passou a significar tanto uma forma de extravasar os mais diversos sentimentos como um exercício de recuperação de auto-estima. Utilizando os jogos de faz-de-conta e as fantasias, brincava comigo mesma, viajava na imaginação e na emoção. Assumia diferentes papéis e ia me constituindo como pessoa.

No transcorrer da minha infância, o fato de permanecer sempre à margem no ambiente escolar, acentuou minha timidez. E a medida em que a timidez aumentava, potencializava ainda mais o ato individual de dramatizar.

Devido àqueles sentimentos que já estavam contidos em mim, fui tornando-me extremamente sensível e emotiva. Com isto toda e qualquer manifestação artística, mais especialmente as de representação, me levavam a um estado de quietude tal que me permitia mergulhar nas profundezas do auto-conhecimento.

Encenações, jogos corporais, marionetes, teatro de sombras, enfim qualquer tipo de manifestação dramatizada passou a me instigar, a movimentar meus sentimentos de tal maneira que deflagraram a minha paixão pelo teatro. Especialmente quando tratavam de questões humanas como medo, timidez, desilusão, abandono, exclusão, representavam no meu imaginário a libertação de todos estes monstros que me perseguiam e atormentavam.

A visão educacional da época não colaborava com a minha forma de ver e sentir o mundo. Os caminhos eram opostos porque eu não concordava com o sistema educacional tal como ele se apresentava, rígido, frio, quando não, desumano.

Cada vez mais o universo artístico tocava minha alma e ao me identificar com alguns personagens compartilhava as emoções me transportava para o mundo do jogo dramático.

Portanto todo aquele jeito de ser da escola serviu para inflamar dentro de mim um significante gosto pela arte, especialmente a dramática. Vale lembrar que naquela época, a arte na maioria das escolas e para muitos professores era considerada uma total perda de tempo, por isso quase não existiam manifestações artísticas importantes dentro do espaço escolar.

Naquele mundo em que expressar sentimentos era um exercício inexistente, fui tocando minha vida e assumindo personagens que permaneciam na clandestinidade.

O lugar que me foi destinado na sala de aula foi o fundo porque ali era o lugar de todos os alunos que como eu não eram espertos, nem bonitos, nem organizados, nem limpos, e muito menos ricos.

Por várias vezes fui trazida de volta à realidade assustando-me com a figura austera e autoritária do professor que se posicionava bem na minha frente e me resgatava do meu mundo com gritos e comentários depreciativos a respeito do meu comportamento “avocado”, e outros predicados. A humilhação era a estratégia usada para despertar o interesse dos alunos. Aquelas atitudes passaram a fazer parte do meu dia-a-dia e apesar dos meus tenros sete anos, assistia se escancarar diante de mim uma clara simulação de um tratamento igualitário. A intenção era bem clara, os alunos do fundo passavam a ser os culpados pelo próprio fracasso escolar, mas não existia uma

avaliação que mensurasse a falta de compromisso, e o descaso daquele professor que entregava tranquilamente os alunos “fracos” à própria sorte.

Confesso que colaborei com a situação em que vivia. Para me proteger do escárnio também dos colegas de classe, me isolei do grupo. Desisti de provar a todos que não conseguir fazer uma lição bonita, como se dizia na época, não significava não saber fazer nada.

Para suportar a dor das constantes humilhações e sentindo-me totalmente incapacitada de reagir, escondia-me atrás de algumas máscaras. Usando-as passei a dissimular sentimentos, enganando a mim mesma. Pelo menos naquele jogo individual de imaginar, a personagem principal das humilhações e do escárnio não seria eu.

Com o passar dos anos montei uma coleção de figurinos e máscaras para usar no palco das apresentações diárias que ficavam em cartaz por um ano letivo, um após o outro. A escola que um dia havia sido o grande sonho da minha vida tornou-se um palco de sofrimentos, um drama.

Tive pouquíssimas oportunidades de assistir apresentações artísticas na escola, mas os raros momentos que vivenciei foram profundamente marcantes porque inconscientemente convinhavam às minhas necessidades, e passaram a dar vazão aos meus anseios.

Muito cedo adquiri a percepção que o teatro é uma ação coletiva, e deduzi que sendo assim poderia ser uma importante forma de interação entre os indivíduos. Depois passei a encará-lo como um facilitador de inserção no grupo e vislumbrar uma possível superação da barreira da solidão que passou a me machucar demais. Diante desta possibilidade, e descontente com a prática escolar a que era submetida vivia com os meus conflitos internos, que acabaram culminando numa silenciosa revolução do sentir. Portanto se a leitura, a escrita, o cálculo, as datas históricas eram conteúdos que

podiam ser naturalmente aprendidos, mas que nem sempre garantiam o respeito pela pessoa humana, me fiz diferente nos mistérios do sentir.

Neste meu jeito de sentir e perceber a realidade repleta de sentimentos e emoções que a aprendizagem ocorria em mim, exatamente como Figueiredo (1995) nos diz:

**“... o homem sente e percebe a sua realidade. É só observar o comportamento das crianças em atividades lúdicas, em seus monólogos e diálogos. Tal observação nos permitirá saber que elas sentem e percebem o canto dos pássaros, o perfume das flores, o ronco dos aviões, o farfalhar das folhas, o zumbido dos insetos(...) Mas elas também, sentem e percebem a poluição, a injustiça, a fome, o frio, a dor(...) Elas sentem e sofrem. É neste envolvimento com o seu mundo, é neste experimentar que ocorre, de forma incidental, a aprendizagem impregnada de sentimentos e emoções...” (p.22)**

Carreguei pela vida afora as dificuldades de relações interpessoais, por isso optei pelo magistério. Com este ideal tracei meu maior objetivo, o ato de estreitar os laços afetivos, respeitar as diferenças, me aproximar e ouvir os menos favorecidos. Tinha a intenção de me colocar ao lado dos que sofriam todo e qualquer tipo de preconceito e exclusão no ambiente escolar, crendo que ninguém melhor do que eu para entendê-los. Queria fazer valer a tal proximidade que tanta falta fez entre eu e a maioria dos professores que passaram pela minha vida.

Durante os quatro anos do magistério e principalmente durante os meus estágios pude compreender melhor como se dão as relações interpessoais na escola. Percebi que essas relações fazem parte de uma rede de problemas principalmente sociais. Comecei a entender que a escola é o grande palco das desigualdades, e que os problemas não se limitam aos seus muros, tanto são trazidos de fora como também se projetavam para fora dela.

Demo (2002: p.19), ao discutir o problema da exclusão social, afirma que, as desigualdades sociais estão renovadas sob formas diversas e que elas já não são mais

suficientes por elas mesmas, para explicar os fenômenos de ruptura e de crise de identitária que caracterizam o processo de exclusão. Como os problemas não eram fatos isolados, não caberia apenas aos professores resolvê-los, pois como afirma o autor, a pobreza material é sempre marcante mas esta condição também passa pela perda do senso de pertença. As populações experimentam o sentimento de abandono acompanhado pela incapacidade de reagir, fenômeno explicado em fortes raízes históricas.

Com isto cheguei à conclusão que o meu drama pessoal não era um fato isolado e não significava nenhuma novidade, visto que a história do sistema educacional brasileiro é profundamente marcada pelo fenômeno da exclusão social. A desigualdade econômica e social marca imposta à sociedade brasileira ao longo da história expropriou a maioria da população e impediu seu acesso aos bens materiais e culturais produzidos por todos.

No último ano de magistério, minha turma foi requisitada para preparar um espetáculo para a semana da criança. Pela primeira vez pude experimentar o sabor de atuar em uma peça. Neste acontecimento, compartilhei com o público presente, a alegria do espectador como também reivindiquei com ele a necessidade do contato com a arte teatral, visando a valorização de sua cultura.

Concluí meu curso de magistério em 1992, e decidi que a meta para a minha carreira era resgatar a auto-estima dos meus alunos por meio da arte, favorecendo a socialização entre eles. Desde então minha prática diária consiste em instigar a sensibilidade dos educandos através dos caminhos da arte teatral utilizando a emoção que foi reprimida por força do autoritarismo do sistema de ensino.

Minha formação não garantiu um aprofundamento teórico na disciplina de arte, deixando especialmente para mim um vazio entre a teoria e a prática. E agora como

professora sentia ainda mais a necessidade de acesso à cultura, de aprender a falar e pensar artisticamente sobre escola, alunos, aprendizagem. Procurava suavizar esta lacuna com leituras, com um estudo solitário. Mas faltavam indicações mais consistentes para sanar parte das minhas necessidades e manter vivo um saber intelectual que de certa forma me foi negado na minha formação.

Sempre acreditei na capacidade da arte, especificamente na arte teatral, de nos tornar mais conscientes de nossa subjetividade e dos nossos sentimentos. Encontrei nas palavras de Moraes a confirmação da minha forma de pensar:

**“O que pode tornar-nos – mais conscientes de nossa subjetividade e dos nossos sentimentos? A arte o pode. De outra parte, o que pode veicular os quadros geradores da percepção da nossa sociabilidade em sentido profundo? A arte o pode. Eis então porque uma sociedade tecnocientífica que menospreza o poder educativo da arte, vai-se revelando cada vez menos consciente de si, vai substituindo a árvore da vida humana e sua fronde por uma miserável contrafação de plástico. A arte não é ornamento de sociedades esnobes, mas mergulho no auto-conhecimento. Os regimes políticos sociais podem transformar a obra de arte em *mercadoria*, mas não podem fazer do autêntico processo de criação artística uma linha de montagem”(1992: p.83).**

Em 1993, iniciei minha carreira no magistério de uma maneira totalmente avessa a tudo o que eu havia planejado. Na época a rede estadual de ensino enfrentava o grave problema da falta de professores habilitados em áreas específicas, o antigo PII. Como eu estava em início de carreira com um total de zero ponto, para disputar com os professores PI, assumi aulas de História para alunos de 5ª à 8ª séries, em caráter excepcional. Este foi o ponto de partida para o meu ingresso na carreira e mesmo que meio às avessas era a concretização de um sonho.

Desta forma tive concedido o desejo de alimentar a paixão pela profissão, e uma possibilidade de investir na prática teatral no espaço escolar. Sentia-me inflamada também por um passado marcado pela história do preconceito, da rejeição e da

exclusão experimentados por mim e que sempre existiram no sistema educacional deste país.

## SEGUNDA CENA

### Entre as inquietudes do coração, o início de tudo.

Recém formada e iniciante na carreira do magistério me sentia muito frustrada. Sem formação específica nem na área de história, e muito menos na área de arte, assumi aquelas aulas de história que me foram atribuídas. Fiquei muito satisfeita por conseguir dar aula ao mesmo tempo em que me sentia inferiorizada pelo corpo docente da escola.

Já nos primeiros dias de trabalho, me deparei com situações a meu ver, alarmantes, uma realidade bem pior do que eu imaginava. Logo pude verificar a forma como as escolas ainda estavam encarando a questão da emoção e do desejo de aprender do educando, que era o meu principal foco de interesse. Constatei que permaneciam iguais ao meu tempo do grupo escolar e do magistério. A escola ainda tratava estas questões de forma insignificante. Este assunto foi discutido por Morais (1992):

**“Nossas escolas insistem em ensinar antes de provocar nos alunos o desejo de aprender. Nossas escolas teimam em apresentar as exterioridades do conhecimento, transformando a aventura de conquista do saber em um mercado de compra e venda. Nossas escolas, em geral, mostram-se recalcitrantes em fazer das expressões sentimentais nada mais que suportadas notas de rodapé ao saber – isto quando as admitem, sendo que o conhecimento precisa ser conseqüente à vontade de conhecer, à emoção aos condicionamentos dos nossos desejos mais profundos. Nossas escolas assentam seus estudantes em carteiras e convidam-nos a imaginarem-se como se fossem uma cabeça numa bandeja: só pensamento discernidor e acumulativo, destoadado de uma corporeidade que é toda ela expressão do sentimento mais completo de viver. Aquilo que pode trabalhar com a educação dos sentimentos, a arte, faz-se presente nas escolas (e na maior parte dos lares) de forma marginal e insignificante” ( p.82).**

Acreditava na necessidade da educação dos sentimentos, e pensava em formas de introduzir a arte na escola especificamente a arte teatral como fonte de

conhecimento intelectual e afetivo. Foi preciso ter muita cautela principalmente porque a arte naquele espaço escolar ocupava um papel secundário, e isto era nítido.

Esta realidade é um resquício da história do ensino da arte neste país que está muito bem posta nas observações de Porcher (1982), ao afirmar que tanto a disciplina de educação artística da época, quanto a de educação física, dividiam o privilégio de serem ambas rejeitadas, explicitamente ou não. Acrescenta que na hierarquia das disciplinas a serem ensinadas, a educação artística e a educação física, situam-se nos degraus mais baixos da escada. E enfatiza que o aluno pode se dedicar às atividades artísticas, dentro da escola, apenas se tiver terminado todas as outras tarefas – “...as tarefas importantes”. (p.13) Tudo isto nos deixa muito claro a importância dispensada à arte na escola. Além do que o autor denuncia que o educador acaba sendo discriminado e relegado ao segundo plano.

Lowenfeld (apud Duarte Jr, 1988) afirma que para a criança:

**“... arte é mais do que um passatempo; é uma comunicação significativa consigo mesma, é a seleção daqueles aspectos do seu meio com o que ela se identifica, e a organização desses aspectos em um novo e significativo todo. A arte é importante para a criança. É importante para seus processos de pensamento, para seu desenvolvimento perceptual e emocional, para a sua crescente conscientização social e para seu desenvolvimento criador”. (p.112)**

Minha inexperiência foi mais um agravante. O visível descrédito por parte do corpo docente e administrativo complicava a minha vontade de quebrar a resistência àquele trabalho pré-estruturado. Querer fazer de outro jeito, propor novas alternativas, produzir conhecimento de uma outra maneira, tornou-se um sonho, uma utopia.

Sentia-me totalmente só e a esse respeito encontrei-me nas palavras de Fontana (2000), sobre outra professora que iniciante como eu: “Vivenciadas no isolamento e na solidão, as frustrações e ansiedades decorrentes das dificuldades encontradas no cotidiano de trabalho aumentam...” (p.113)

Propor a arte teatral ministrando aulas de história, reforçava a idéia de dramatização da história do Brasil, que limitam seus objetivos à memorização de fatos históricos. Nunca desprezei esta estratégia porque além de agradar muito as crianças tinha a sua utilidade, no entanto o que pretendia era um trabalho teatral que possibilitasse a compreensão da realidade e que com uma boa dose de emoção também tornasse possível recriar, reinventar o mundo e as relações humanas.

Apesar de conseguir um bom desenvolvimento nas minhas aulas de história, segundo o julgamento da direção da escola, do convívio proveitoso e prazeroso com os alunos, refletia constantemente sobre a minha posição de professora. Na verdade usurpava o papel do profissional habilitado. Perguntava-me se realmente eu estava ensinando aquelas crianças, e o quê estava ensinando. Sem saída, encarei a situação desculpando-me pelas dificuldades de inserção na área educacional que era uma realidade naquele momento. Visto que esta inserção se dava através do número de pontos que evidentemente nenhuma profissional iniciante possuía agarrei a oportunidade e procurava me consolar pelo que ficou: os valores construídos e cultivados entre eu e os meus alunos, a cumplicidade e o afeto.

Aquele ano se passou e não consegui viabilizar a idéia de montarmos um espetáculo teatral no interior daquela escola. Durante este período observava como o professor de educação artística deixava de tirar proveito desta área, em especial do teatro.

Finalmente no ano seguinte (1994), surgiu uma oportunidade ao recebermos um convite da secretaria da cultura do município para participarmos de um evento cultural que propunha a todas as escolas a apresentação de uma peça teatral. Essas apresentações seriam abertas à comunidade e estariam concorrendo a troféus aos três

primeiros colocados. O evento denominou-se como - “*FESTEVI*”, o 1º Festival de Teatro de Vinhedo.

Apesar do pouco interesse demonstrado pela direção da escola, imediatamente sinalizei a minha intenção em preparar meus alunos para participarem. Não recebi nenhum tipo de resposta nem apoio, porém insisti, argumentando sobre a importância de defendermos o nome da nossa escola. Diante de tais argumentos convenci a direção e agendei uma entrevista com o coordenador do projeto para esclarecimento de dúvidas e acolhimento de sugestões.

Nesta entrevista propus a idéia de apresentar uma peça infantil, que acreditei naquele momento ser a melhor opção para todos, diante das mínimas condições de trabalho que eu já podia prever. Foi então nesta entrevista que expus minha total inexperiência com teatro, mas encarei o desafio.

Desde então passei a encarar uma posição de criadora e produtora em conjunto com meus alunos e comecei a dar vazão às emoções que foram reprimidas no passado.

Balancei ao ser informada que a escola em que trabalhava foi a única escola de periferia que se inscreveu. Não sabia analisar se isto seria bom ou ruim para nós, mas o que me pareceu claro é que infelizmente não existe estímulo, apoio, crédito, enfim não existe investimento especialmente na área de artes para as escolas que queiram desenvolver um projeto de teatro. Isto talvez ocorra porque muitos acreditam que a arte para as crianças pobres é um luxo, um supérfluo totalmente dispensável diante das suas necessidades básicas.

A falta de recursos da escola e das famílias, não foi um obstáculo que me intimidasse. Defendi a nossa participação para provar que apesar da mísera situação financeira poderíamos com criatividade e um trabalho sério de equipe apresentar um bonito espetáculo.

O primeiro passo foi fazer a opção por apenas uma das turmas, para facilitar os ensaios. Devido a minha inexperiência muitas atitudes foram tomadas de maneira muito simples, o que não significa que foram irresponsáveis ou impensadas.

Como tínhamos muito pouco tempo para preparar o espetáculo escolhi a 6ª série do período da tarde que era uma turma que demonstrava mais dinamismo e iniciativa. Desta forma, os escolhi, julgando ter mais colaboração e agilidade no trabalho. Este foi o principal fator que pesou em minha escolha.

As crises de ciúmes das outras turmas não foram uma surpresa para mim. Mas devo confessar que neste momento me senti como se estivesse caindo em uma arapuca. Sem querer seguia na contramão de tudo aquilo que havia acreditado e que estava buscando, principalmente a igualdade em todos os sentidos dentro da escola. Nestas condições, como aplicá-la? Foi preciso encarar a situação como um mal necessário, mesmo porque na posição de professora me conscientizei que não havia outra saída. Além disto tinha que aproveitar uma oportunidade que talvez fosse a única. Os riscos estavam postos para serem enfrentados e a solução encontrada para o conflito foi o diálogo e a promessa de que outras oportunidades surgiriam. Passei a enxergar o lado positivo daquela situação quando se iniciou a movimentação da preparação do espetáculo e que passou a dar sinais de que o desejo das outras crianças estava sendo inflamado. E só isto já era maravilhoso, pois estavam demonstrando que, o que procuravam na escola era mesmo um pouco mais de emoção. Apontar este caminho, esta possibilidade dentro da escola me trouxe como resposta uma manifestação de vontade de conhecer de experimentar a arte teatral.

Nesta minha primeira experiência em fazer a direção de uma apresentação teatral escolar pude ouvir as opiniões de alguns professores que assumiram que se

tratando de uma apresentação escolar “qualquer coisa serve”. Precisei ter muita força para não me deixar contaminar por esta visão.

Nunca tive a pretensão de montar um espetáculo teatral profissional, mesmo porque não tinha capacitação para tal, mas queria mostrar que mesmo sem habilitação tinha condições de apresentar um trabalho sério, responsável. Era preciso mostrar que tinha consciência de que estava entrando na dimensão humana dos meus alunos, e que era isto o que mais importava. Tinha plena consciência também de que haveria pela minha frente uma série de competências que teria que explorar junto com os meus alunos para que a peça se concretizasse.

Antes de darmos início ao trabalho conversamos muito e nessas conversas procurava lhes mostrar a importância do trabalho em equipe, uma das maiores dificuldades deles. Agora teriam que se construir como um verdadeiro grupo e trabalhar um pelo outro.

As primeiras dificuldades apareceram e não me sentia totalmente preparada para assumir tudo sozinha. Continuava acreditando na capacidade que todos nós temos, especialmente os menos favorecidos, de encontrar soluções criativas para vencer os problemas.

Nosso primeiro e grande desafio era a falta de recursos financeiros sem nenhuma possibilidade de levantar fundos em tão pouco tempo. Nem mesmo isto tirou a alegria e o ânimo daquelas crianças. Naquele momento presenciei pela primeira vez as crianças falando em nome do grupo.

No dia-a-dia observei que não existia nenhuma tolerância para com o lúdico na escola. Ela estava desprovida de tudo que significasse cor, liberdade e alegria. Deduzi isto ao ser questionada pela vice-diretora a respeito dos objetivos que estaria atingindo com aquela apresentação. Na opinião dela eu deveria apresentar uma peça que

abarcasse os conteúdos de acordo com o planejamento escolar ou uma data comemorativa daquele bimestre. Ela declarou que encarava aquela apresentação como totalmente inviável. Apresentei alguns argumentos baseados na intuição, alegando o entusiasmo da turma, a importância de representar o nome da escola além da valorização da capacidade dos nossos alunos.

Porcher (1982, p13) pode nos esclarecer de que forma se cristalizou a questão do lúdico na escola. Segundo ele a arte até uma época recente, teve na sociedade uma conotação aristocrática, que se constituía num privilégio das classes sociais favorecidas e dominantes. Ao se tornar obrigatória, a escola primária não se propôs a abrir o acesso a todos. Não se interessou em entregar a cada criança todos os produtos culturais que eram identificados como produtos de luxo. Ela procurou resolver assuntos considerados mais imediatos que eram a leitura, a escrita e aprender a fazer contas.

Para que o lúdico fizesse parte da escola, seria preciso que a mesma venha se repensar enquanto instituição e aceitasse o desafio de se refazer enquanto espaço de convívio. Num lugar em que os alunos também pudessem se divertir e brincar pelo simples prazer de brincar sem objetivos pré-determinados.

Apesar do esforço de alguns educadores a escola em seu conjunto é o oposto do lúdico, do interessante, do desafiante, do criativo. A escola como agente fundamental de socialização, trata o conhecimento como algo incapaz de ser penetrado com a emoção, a sensibilidade e a imaginação. Por este motivo ela produz uma idéia de austeridade de rigidez, que deve, como já foi dito levá-la a se repensar. Uma vez que a escola continua sendo instrumento importante de promoção social ela não pode continuar sendo desinteressante e desestimulante como vem sendo.

Como minhas crianças eram estigmatizados por pertencerem a um bairro de baixa renda e muito mal visto pela população em geral, passei a acreditar que aquela

apresentação poderia estar contribuindo para uma futura possibilidade de libertação por se sentirem oprimidos.

A questão social que se colocava ali era muito forte. Porcher (1982) nos diz que foi preciso esperar muito tempo, até uma época bem recente, para que se percebesse o fenômeno que hoje em dia é amplamente conhecido:

**“(...) a sensibilidade estética, o dom, o talento, a abertura para o mistério da arte não se repartem por igual entre as categorias sociais. As classes favorecidas abundam em indivíduos detentores dessas capacidades; as classes sociais mais baixas, pelo contrário, só possuem tais indivíduos em proporção reduzida. Tudo se passa como se o dom gratuito do talento e o acaso do gênio não fossem na realidade nem gratuitos nem fortuitos, mas claramente determinados pelo critério sociológico” (p14)**

O fenômeno citado por Porcher se confirmou nos obstáculos infundados colocados pela minha vice-diretora, deixando claro que eu estaria insistindo em algo que não levaria a nada. Dizia ela que não valeria a pena investir em uma apresentação que não ganharia nenhuma forma de respeito da parte de ninguém.. Na verdade o que estava implícito naquele jogo de “pode e não pode” é também o que Moraes (1992), nos chama a atenção ao analisar a educação do sentimento. Ele nos abre nossos olhos para a forma como as escolas e muitas famílias entendem o desenvolvimento do educando:

**“...desenvolver o educando é ensinar-lhes as vias da organização ordenada da sociedade, das conquistas econômicas que produzem os *vencedores* da vida; que é ensinar-lhes os recursos da expansão do pensamento racional científico que logre conhecimento concreto da natureza e resulte em alguma forma de domínio sobre esta, expurgando as remanescências do pensamento mágico ou supersticioso” (p.81).**

Desta forma ela demonstrava uma aceitação passiva e sem reflexão, da visão da arte na escola pelas famílias dos educandos, e também por um declarado comodismo.

Muito a contra gosto acabou cedendo, mas desde então nosso relacionamento ficou um tanto estremecido, porque além de indiretamente desafiar sua autoridade, o dia-a-dia na escola ficou mais movimentado.

A vice-diretora, não era meu único obstáculo, as forças negativas vinham de todos os lados. Com relação a isto Morais (1992), afirma que:

**“a *conspiração* contra as artes, parte da própria sociedade e repercute naturalmente nas escolas na medida em que são pressionadas por pais de alunos que querem pragmáticos resultados futuros em exames vestibulares; ou que realmente consideram coisa inútil o desenvolvimento da sensibilidade.” ( p.86)**

Os ensaios acabaram por desestruturar aquele sistema escolar organizado e isto logicamente não ocorreu de forma muito tranqüila. Àquela altura do trabalho, começaram a surgir comentários sobre minha insistência em realizar uma apresentação, que segundo eles, sem nenhuma condição de competitividade.

Não deixei de lhes dar razão ao mesmo tempo me perguntava porque a equipe escolar não se mobilizava para garantir algum recurso financeiro. De início só pude contar com o apoio dos meus alunos e de alguns familiares.

As necessidades para montarmos o espetáculo eram básicas, como materiais para a montagem e pintura do cenário, o figurino, a maquiagem, uma cadeira de balanço, um meio de transporte para levá-los até o local da apresentação. Dentre outras coisas precisava também de uma reunião com os pais para colher as autorizações, esclarecer sobre a importância da nossa participação e pedir a ajuda das mães para a confecção dos figurinos.

Na verdade depois que a direção da escola aceitou a nossa participação o que ficou implícito era que eu não receberia ajuda de ninguém. Além de ter que assumir sozinha todas as decisões, precisava ficar o tempo todo cobrando as coisas que dependiam de outras pessoas e aquilo me desgastava muito.

Escolhi a peça infantil: “*A Formiguinha e a Neve*”, um clássico das fábulas apresentado em forma de discurso prolongado e repetitivo. Trata-se de um reconto de João de Barros, da *Coleção: “Clássicos Infantis” - Editora Moderna*.

Fiz esta escolha pelo fato de termos muito pouco tempo para preparar uma peça com falas muito elaboradas. Também pela falta de vivência dos meus pequenos “atores” que a meus olhos também se sentiriam mais seguros.

Quando comecei a organizar o trabalho e a peça começou a tomar corpo, senti o peso da responsabilidade porque também começaram as cobranças das notas bimestrais. Novamente aquilo me levava a pensar sobre o lugar que a arte ocupa na escola, que acaba sendo sempre o último.

Para conseguir ensaiar sem prejudicar o andamento das avaliações e apresentar as notas dentro do prazo, precisei preparar as etapas do meu trabalho de forma ordenada e organizada. Procurei dar a maior importância a cada etapa, para que os alunos vivenciassem profundamente cada momento. Queria que pudessem aproveitar todas as aprendizagens possíveis para suas vidas, que passassem a se valorizar mais como seres humanos e os outros seres humanos sendo que trabalhariam em grupo. Também pretendia que fossem capazes de transformar pelo menos um pouco aquele mundo em que viviam.

Retomando a preparação do teatro partimos da leitura do texto, fizemos uma análise global do mesmo e depois uma analítica. Sugeri que discutissem as possibilidades de mudanças que fossem possíveis, para dar oportunidades a todos os que quisessem atuar. Insisti para que atentassem aos aspectos que não poderiam ser esquecidos dentro do texto. Propus uma reescrita coletiva do texto para criarmos as falas dos personagens inventados. Porém na maior parte das vezes minhas idéias acabavam prevalecendo. Aquela dinâmica de trabalho me fez pensar no quanto este

exercício estava distanciado da realidade daqueles alunos, pois era perceptível que muitos deles não se sentiam em condições de opinar.

Passada aquela primeira fase do trabalho, propus para a etapa seguinte a formação do elenco e a distribuição dos papéis. Fiz isso tentando descobrir as potencialidades de cada criança, permitindo que cada um tivesse essa vivência. Dentro das minhas possibilidades ia tentando perceber quais alunos atendiam a performance dos personagens. Assumo que foi deprimente começar um trabalho assim, e refletia sobre qual poderia ser a melhor maneira, se não haveria um outro jeito, uma forma diferente de fazer. Parti da intuição e com o máximo de discernimento dei seguimento a preparação da peça.

Os papéis foram distribuídos democraticamente e quando duas ou mais crianças disputavam o mesmo papel, eles tinham que representar um trecho da fala do personagem e a classe se encarregava de votar naquele que representava melhor. Este momento foi muito delicado, pois muitas vezes muito sutilmente foi preciso conduzir a situação da melhor forma possível para tentar não magoar nenhuma criança.

Os alunos que não quiseram atuar tornaram-se os meus colaboradores dando suporte na montagem do espetáculo. Tornei-os responsáveis pela montagem do cenário, pela gravação da trilha sonora, pela maquiagem, pela preparação do palco, pela luz e som e pelos efeitos especiais de vento e nevasca.

Com o grupo constituído iniciamos os ensaios e antes de começar fazia uma roda de conversa na qual colocava a questão da entrega que deve existir de uma pessoa ao se transformar em um personagem. Dizia a eles que para se construir um personagem e dar vida a uma cena era necessário ter concentração, dedicação e doação de uns para com os outros e que para isso buscaríamos a confiança dentro de cada um

de nós. As reações evidentemente eram muito pessoais, mas era dessa forma que construíamos o nosso espetáculo.

Recrutei uma turma para permanecer ao meu lado durante os ensaios, me ajudando a observar os movimentos de palco dos personagens, dando opiniões.

Nossos ensaios utilizavam apenas as duas aulas semanais de história, e aconteciam dentro da sala de aula. Arrastávamos as carteiras para um canto da sala e trabalhávamos naquele espaço. Além de ensaiar tinha que manter a disciplina, fazer o mínimo de barulho possível, me preocupar com os horários e dar continuidade aos conteúdos de história.

Convidei os alunos a virem até a minha casa para pintarmos o cenário, porque a escola não ofereceu condições para isso, não havia espaço físico para tal.

Ciente da importância dos exercícios de aquecimento, de concentração e de impostação de voz, trabalhava com a intuição e com os poucos conhecimentos que adquiri em cursos de pequena duração.

Aquela situação me incomodava, e sentia meu coração inquieto, pois continuava me sentindo uma impostora. Àquela altura já senti o trabalho pesado e cansativo demais e seguia me perguntando constantemente se não estaria expondo meus alunos ao ridículo, ao escárnio. Pensava também no direito que aquelas crianças tinham de ter um profissional devidamente habilitado que desenvolvesse com eles este trabalho. Para suportar tantas pressões, dúvidas e angústias me ancorava muito mais no entusiasmo que as crianças vinham apresentando do que no espetáculo em si.

Minhas reflexões apontavam para o fato de que se tínhamos uma professora habilitada na escola, por que ela não encarou o desafio? Se a este professor devidamente habilitado e que domina as teorias faltou determinação para assumir a prática, por que os sacrificados deveriam ser os alunos? Por que um professor sem

formação específica com vontade, determinação e seriedade que este trabalho exige não poderia assumir aquilo que se sente em condições de assumir movido pela paixão?

A estréia do “*FESTEVI*” de certa forma me tranquilizava porque estava em caráter experimental, portanto estava também passível de erros, e tudo poderia significar algo sempre pronto a ser melhorado. Desde que me comprometi com este espetáculo estava disposta a correr todos os riscos e procurei encará-los como um aprendizado tanto para meus alunos quanto para mim. E a esse respeito Vianna e Strazzacappa (in *Teatro na Educação: Reinventando mundos-2001*: p.130) afirmam que em teatro nunca se pode ter a certeza de que tudo vai sair conforme o planejado e que a aprendizagem pode acontecer caso seja preciso resolver algo inesperado. As autoras enfatizam o quanto pode ser bom agir sobre um problema para resolvê-lo nesta fase da vida por meio de uma experiência teatral. Destacam ainda que o espetáculo teatral na escola deveria dar mais importância ao processo de aprendizagem que o teatro proporciona, que ao resultado estético.

Finalmente, depois de tantos contratemplos acabei recebendo a ajuda de uma professora de 4ª série que se propôs a enfeitar as cestas e fazer as tiaras de flores naturais das meninas que fariam o papel de primavera. Foi uma grande ajuda. Algumas mães costuraram os macacões dos animais, um pai fez um suporte para o cenário de papelão. Uma professora nos emprestou várias cangas para os vestidos das primaveras. As crianças que criamos na peça, a vovó, o caçador, o sol, e o muro tiveram seus trajés improvisados com roupas que tinham em casa. Para as crianças que representariam o vento e os anjos tomei emprestadas roupas de coroinhas da igreja da minha comunidade. A improvisação de alguns figurinos permitiu novas idéias e assim via nascendo uma composição, uma criação coletiva a partir de improvisações.

Conforme a peça teatral foi tomando corpo os professores naturalmente começaram a se envolver. Aos poucos iam apresentando sugestões que me ajudaram bastante. A apresentação paulatinamente começou a unir as pessoas, o grupo aos poucos foi se modificando.

Recebi a colaboração de um ex-aluno da escola que já havia tido algumas experiências teatrais em grupos de adolescentes da sua igreja. Ele se encarregou da maquiagem, dos cabelos e do figurino das crianças como um verdadeiro profissional. Espontaneamente me ajudou com o último ensaio já no local da apresentação. Suas dicas foram valiosas. Observando o grupo, apontava os pontos que poderiam ser melhorados. De acordo com as condições com as quais preparei o espetáculo, muita coisa infelizmente acabou ficando para a última hora.

Finalmente chegou o momento da apresentação. Os pais e amigos dos nossos alunos estavam presentes. O entusiasmo e a alegria eram contagiantes. Meus pequenos “atores” estavam eufóricos e tão agitados a ponto de não conseguirem se organizar para me ajudar com a montagem do cenário, que deveria ser montado apenas uma hora antes da apresentação. A secretaria da cultura que promoveu o evento não ofereceu nenhum suporte material para a montagem do espetáculo como martelo, alicate, pregos etc. Todo este aparato foi levado da minha própria casa e transportado no meu veículo particular, inclusive o cenário.

A verdade é que para que aquela apresentação teatral se tornasse realidade foi preciso muito mais que vontade, foi preciso mesmo a paixão, que não nos permite esmorecer diante das dificuldades. A paixão e o sentido que a arte teatral imprimia em minha vida refletiam em todos os sacrifícios a que me entreguei.

É óbvio que a apresentação não foi perfeita, mas emocionou o público formado em sua maioria pelos amigos e familiares dos alunos. Os pais demonstraram estar

orgulhosos pela apresentação realizada pelos seus filhos, pois reconheceram que foi um trabalho que se construiu precariamente tornando o simples em bonito, o quase impossível em possível.

Enquanto os alunos mergulhavam numa felicidade ímpar, a professora se debatia em pensamentos conflituosos. Durante os cumprimentos, várias questões a atormentavam, o coração permanecia insistentemente inquieto. Sentia-se totalmente perturbada ao questionar: - Quais são os reais objetivos a serem atingidos com um espetáculo teatral escolar? Não estaria esta professora sem intenção, tentando resolver um conflito particular? Estes pensamentos permaneceram por muito tempo perseguindo e desafiando a minha compreensão.

Logo após a apresentação e com a cabeça mergulhada nestas questões, respondi uma bateria de perguntas da comissão julgadora. Uma das perguntas foi exatamente a respeito dos recursos financeiros para a realização da peça. Demonstramos ter um certo dom à questão do imprevisto e isto não passou despercebido à comissão julgadora.

No final do espetáculo uma professora me perguntou como consegui fazer com que a menina que fez o papel de formiguinha falasse, pois aquela aluna entrava na sala de aula *muda e saía calada*, como se diz popularmente. Respondi que talvez aquela tenha sido a única oportunidade que ela aguardava.

A humildade da nossa peça não diminuiu o sentimento de felicidade dos alunos, eles gostaram das suas atuações, do cenário e dos efeitos especiais que preparamos. Demonstraram ser críticos o suficiente ao apontarem as falhas na iluminação e no som e até mesmo na atuação de um ou outro personagem.. A auto-crítica naquele momento já demonstrava um certo amadurecimento, a vontade e o desejo de se aprimorarem.

Enfrentamos muitas adversidades, mas esta apresentação marcou a vida daquelas crianças. Sabemos o quanto se sentiram importantes e capazes. Os aplausos e cumprimentos que receberam foi um estímulo. O que ficou para eles foi um inestimável aprendizado, na medida em que pude lhes mostrar que a luta vale a pena e especialmente que o trabalho em equipe é primordial para uma apresentação teatral.

Nossa escola foi premiada com o “*Troféu Incentivo*”, este singelo prêmio teve um grande significado para as crianças. Porém para os outros professores presentes ou não, senti uma questão pairando no ar no que diz respeito à finalidade daquilo. Questionavam se minha intenção era a de formar artistas, descobrir talentos, ou me aparecer.

Às voltas sobre a questão da finalidade da arte na escola me aportei nas palavras de Castanho (1982) que nos lembra que a própria lei admite que o objetivo da Educação Artística não deve ser o de formarem artistas, mas tão só o de desenvolver as potencialidades da sensibilidade dos alunos, e que isto significa que o que importa é o processo e não o produto. A este respeito a autora nos traz a seguinte reflexão:

**“... é preciso compreender que a dimensão estética é uma das dimensões da educação e que a inclusão da arte na escola exige o respeito inerente à natureza dos instrumentos de ordem estética. Se nas aulas de Matemática respeitam-se os princípios que lhes são inerentes sem que se questionem os educadores de suas aulas visam a formação do matemático ou não, o mesmo acontecendo com as aulas de português ou de Estudos Sociais etc., por que nas aulas de arte todos se apressam em dizer que sua finalidade não é a de formar artistas?” (p. 77-78)**

Em se tratando de espetáculo teatral constatei que o processo é muito importante, é essencial, porém o produto é a concretização de um trabalho elaborado, estruturado e desenvolvido em equipe e que deve culminar em uma apresentação para que ele tenha sentido.

Retomando a questão da formação do professor, apesar de não se habilitada na área de artes fiz um trabalho sério no qual a principal meta era a edificação dos meus alunos.

No ano seguinte a escola foi novamente convidada pela secretaria da cultura para a participação no “II FESTEVI”. A direção da escola julgou ser mais viável que a professora de Língua Portuguesa preparasse uma peça para representar a escola. Não sei por qual motivo a professora de artes não foi a escolhida. Alegando minha falta de habilitação, a direção da escola me impediu de assumir o ensaio de uma peça e me delegou a função de colaboradora da professora de Língua Portuguesa. Fiquei decepcionada e busquei o consolo no entusiasmo da nova turma, pois percebi que havia plantado uma semente.

Nos três anos seguintes não tive condições de preparar nenhuma peça para apresentação, trabalhei apenas com dramatizações com objetivos puramente didáticos, contrariando em parte a minha vontade.

No ano de 1998, a situação estava bastante mudada sendo que estávamos em pleno processo de municipalização do ensino na cidade. Agora trabalhava em uma outra escola e os “PCNS” permeavam nosso trabalho. Sentia-se um cheiro de mudança pairando no ar. A educação em arte como propiciadora do desenvolvimento do pensamento artístico do aluno, trazia uma nova importância a esta área dentro do espaço escolar e apesar de não habilitada na área senti uma certa esperança.

O desejo de montar um outro espetáculo teatral ressurgiu. A esperança se concretizou quando propus uma apresentação para o final do ano e recebi o apoio e o incentivo dos pais dos alunos. Comecei a investir na preparação da peça, “*A Bruxinha que era boa*”, de Maria Clara Machado.

A peça foi apresentada na quadra esportiva da escola e toda comunidade foi convidada. Tive o total apoio da direção e coordenação da escola, além da parceria da professora que dividia as disciplinas daquelas 4<sup>as</sup> séries comigo. Assim como em “*A Formiguinha e a Neve*”, lemos o texto e o adaptamos, criando novos personagens para garantir a atuação de todos que quisessem.

É importante citar que com o acolhimento da direção o trabalho fluiu muito bem, o envolvimento e a participação de todos foi muito natural e os resultados excelentes.

No ano seguinte com o concurso para municipalização do ensino, fiquei afastada da rede municipal de ensino do meu município e assumi um projeto de reforço escolar estadual numa escola isolada no município de Valinhos. O tempo era curtíssimo, uma hora de trabalho, duas vezes por semana.

O ano letivo já estava avançado e naquela sala ainda havia um número muito alto de crianças no nível pré-silábico da escrita. A escola apresentava problemas de toda ordem e não tinha apoio das prefeituras, pois a escola se localizava no município de Valinhos, porém recebia a maior parte dos alunos do município de Campinas especialmente das áreas de invasão.

Ali pude presenciar uma situação de pobreza muito maior do que tudo que pudesse imaginar ver na minha vida de professora. Sempre acreditei que não pudesse haver pobreza, miséria maior que aquela que conheci até então. Estava enganada. Os desafios que se colocavam entre aquelas crianças e a escola chegava simplesmente nas necessidades fundamentais de sobrevivência e dignidade de um ser humano. Ali pude ver as necessidades básicas afastando a espontaneidade das crianças. Como falar de arte e criatividade a quem falta até mesmo um lápis grafite?

As crianças tinham a auto-estima baixa, faltavam-lhes de tudo, principalmente aqueles itens que toda criança necessita para se sentir parte da escola: lápis de cor, uniforme, lancheira, caderno, mochila, tênis...

É natural que aquela escola apresentasse um alto índice de evasão e fracasso escolar. O termo exclusão ali acabava sendo ofuscado diante de tantos problemas. Frente a frente com tal realidade pensava em algumas possibilidades de trabalho para tentar recuperar pelo menos parte da auto-estima daquelas crianças, mas fui impossibilitada pela função que me foi atribuída naquela sala, que era a de dar o reforço escolar e nada mais.

No ano de 2000, assumi uma classe efetiva através de concurso público municipal no município de Sumaré. Trabalhei com uma sala de 1ª série e logo percebi que com as condições de funcionamento daquela escola também seria praticamente impossível propor qualquer tipo de apresentação fora ou até mesmo dentro da sala de aula.

A escola atendia alunos em três períodos, divididos com alunos de 5ª a 8ª séries. Os espaços eram disputadíssimos, até a biblioteca funcionava como sala de aula para atender alunos com defasagem em idade escolar. Havia apenas vinte minutos de intervalo entre um período e outro. As turmas eram divididas em três intervalos para que todos tivessem lugar nas mesas da merenda e condições de usar banheiros e bebedouros. Tínhamos menos tempo com o aluno em sala de aula e a alfabetização era a prioridade que deveria ser atendida.

Em dezembro de 2000, pedi exoneração do meu cargo e assumi cargo efetivo no município de Louveira, por ser mais próximo ao meu. Já no ano seguinte assumi uma turma de 1ª série e nesta nova escola, a situação era muito mais confortável, pois

apesar dos problemas sociais que vinham se instalando no bairro, a escola era muito bem vista pela comunidade, tinha uma tradição de “escola boa”.

Entusiasmada me propus a desenvolver uma peça teatral com a minha turma de 1ª série e a idéia foi muito bem recebida pelo diretor da escola que denunciou que espetáculos teatrais eram muito pouco explorados pelos profissionais da educação. Para isto precisava instigar o desejo, despertar o interesse das crianças e então passei a falar de teatro diariamente revelando-lhes um gosto pessoal.

Minha paixão pelo teatro refletia no meu trabalho na escola e dava cada vez mais sentido à minha vida e contagia meus alunos.

De maneira muito natural procurava mostrar às crianças que a escola é o espaço privilegiado para a formação de espectadores e quem sabe até mesmo de futuros atores, apesar deste não ser o meu objetivo.

Lia diariamente para os meus alunos os mais diversos tipos de textos, histórias, contos de fadas, fábulas. Durante as leituras a sala de aula virava um palco. Lia representando os personagens, inventando vozes e trejeitos, envolvia-me totalmente de corpo e alma. Era o modo pelo qual eu instigava meus alunos, testando, descobrindo, conhecendo percebendo como experimentaram aquele pequeno espetáculo. No final das leituras propunha que se imaginassem representando os papéis dos personagens por alguns segundos. Depois de aproximar a fantasia da realidade, discutíamos quais os sentimentos e sensações que as representações lhes causavam. Algumas vezes dramatizavam uma ou outra cena revelando seus dons. Com esta dinâmica quase que diária mostravam-se cada vez mais motivados especialmente após assistirem uma pequena peça sobre folclore apresentada pelos alunos da 3ª série.

Aproveitando o entusiasmo das crianças começamos a ensaiar a peça “*A Primavera da Lagarta*” de Ruth Rocha.

Por meio desta peça, aprofundi com meus alunos as questões das diferenças das capacidades individuais, mostrando a necessidade da mudança das mentalidades para superar os preconceitos e combater as atitudes discriminatórias. Aos poucos pude ver crescendo entre eles atitudes mais solidárias e cooperativas que favoreceram a união do grupo além da construção de uma imagem mais positiva de si próprios.

Durante os ensaios, observei com as atitudes das crianças que a peça necessariamente deveria ter a intenção de transmitir uma mensagem ao público, e para eles isto era o mais importante. Provavelmente estavam habituados com essa forma de prática dos espetáculos teatrais na escola no ensino pré-escolar, na catequese, nos cultos dominicais, ou até mesmo na televisão que impondo seus valores transforma a cultura infantil e limita a forma de ver o mundo das crianças.

Os ensaios da peça trouxeram resultados inesperados em questões de aprendizagem de conteúdos, visto que o interesse sobre “metamorfose” tornou-se tão instigante que se ampliou a ponto das crianças trazerem de suas casas diferentes tipos de textos sobre o assunto, figuras e até mesmo um casulo para mostrarem aos colegas na sala de aula. O trabalho de alfabetização também adquiriu um ritmo mais acelerado e a linguagem das crianças a cada dia foi se tornando mais elaborada e madura.

Como sempre, preocupada em dar a oportunidade a todos na peça, criamos novos personagens, novas falas e adaptamos à peça original, primeiro sugeridos pelas crianças e depois revistos por mim.

O espetáculo foi apresentado na semana da criança. Montei o cenário somente com a ajuda que crianças pequenas poderiam me oferecer. As roupas foram improvisadas e as máscaras dos personagens confeccionadas pela estagiária da escola que ofereceu a sua colaboração.

As crianças foram elogiadas pela sua atuação, graça e envolvimento. A agilidade com que a peça se concretizou também foi apontada.

A pedido da direção e dos professores apresentamos a peça para o período da manhã e os atendi porque meus alunos vibraram com o convite. Para isto necessitei do apoio dos pais das crianças para levá-los para a escola mais cedo e providenciar merenda para os alunos que não voltaram para casa para almoçar e ficaram direto na escola. Além disto os transtornos que uma apresentação teatral causam na escola também têm que ser considerados porque quebram as rotinas do espaço escolar. Com isto, podemos ver que as coisas não dependem somente de empenho e boa vontade do professor e apoio da direção da escola, mas também a colaboração e compreensão de todos os envolvidos nela.

Após o espetáculo meus alunos receberam muitos cumprimentos, mas segundo eles os que tiveram maior importância, foi o cumprimento dos outros alunos, uma cena rara e bonita de se ver. Os alunos espectadores disseram que não imaginavam que seria tão legal, conforme suas palavras e logo em seguida começaram a brincar de pedir autógrafos. Os professores comentaram que se impressionaram com a seriedade com que as crianças atuaram.

“*A Primavera da Lagarta*” levou várias crianças à porta da minha sala de aula para perguntar sobre a série que daria aula no ano seguinte, se haveria outro espetáculo e se poderiam participar. Este *feedback* revelou que os alunos espectadores estavam contagiados.

Mesmo com a obrigatoriedade do teatro escolar, visto que todos são “convidados” a dirigirem-se ao pátio, a expectativa é sempre lúdica. Mas apesar dessa expectativa lúdica, os alunos espectadores agiam com uma certa desconfiança de que na verdade o que os aguardava era uma espécie de “catequização”, uma encenação

sobre os conteúdos de história do Brasil e que evidentemente teriam que descrever em um relatório depois. Vemos que são atitudes normais de alunos acostumados à excessiva racionalidade do ensino e do pouco espaço reservado à emoção.

A peça causou um estranhamento naqueles alunos espectadores, na medida em que puderam apreciar um espetáculo teatral sério, bem elaborado, exercitado, ensaiado, enfim digno e longe de ser uma brincadeira inconseqüente.

A primeira pergunta que minha turma de 4ª série do ano seguinte me fez, foi se faríamos um teatro na escola. Perguntei se eles queriam e tentei perceber o quanto era esse querer. A resposta veio acompanhada com o brilho dos seus olhos – “*Queremos muito!*” – “*Adoramos o teatrinho da lagarta*” – “*Vamos fazer um teatrinho?*”

Depois de muita conversa resolvi repetir a peça: “*A Bruxinha que era boa*”, e não me arrependi. Foi um trabalho gratificante, mais uma vez recebi o aval da direção e meus alunos mostravam entusiasmo e alegria o tempo todo. Diferentemente dos alunos de 1ª série eles foram se organizando por conta própria sempre puxados por um grupo mais dinâmico, tomaram iniciativas, procuravam ajudar de todas as formas se envolveram de verdade. Como em todas as turmas anteriores a adesão não foi total, mas sempre procurei dar a chance a esses alunos trabalharem na peça de outra forma. Aproximei-me das crianças para conversar e tentar entender seus motivos e com isto alguns acabavam se convencendo a participar, outros resistiam. Sempre há aquela criança que decide fazer parte do espetáculo nos últimos ensaios, quando consegue ter a dimensão da peça montada. Evidentemente esses alunos sempre são acolhidos.

O que se via eram crianças atraídas nem sempre pela peça, mas pela proximidade que o momento propunha. Momentos de troca, de prazer da convivência, relações que se fortalecem e de laços afetivos que se estreitam. Isto não significa

obviamente que não é desrespeito às regras sendo que se lida com a complexidade humana.

A autonomia da turma tornou a montagem do espetáculo mais tranqüila. Sugeriam idéias para o cenário, propunham os figurinos que eram improvisados e entre eles começaram a emprestar roupas trazendo para provar na escola. Providenciaram a trilha sonora, depois de fazermos a escolha da mesma coletivamente. Também ficaram responsáveis pela maquiagem e por alguns objetos da cena. A questão financeira continuava me preocupando, por isso aproveitamos ao máximo o material que a escola já dispunha para evitar gastos. As dificuldades financeiras tanto da escola quanto da nossa clientela é um aspecto a ser levado em consideração por isso nunca proporcionei nenhum tipo de gasto para as famílias dos meus alunos por conta do nosso trabalho.

Agendamos a apresentação para a semana da criança. Preparamos e distribuimos convites do espetáculo às autoridades do município e à secretaria da educação, que enviaram seus representantes. Fizemos questão de também convidar formalmente os familiares e amigos das crianças.

“*A Bruxinha que era boa*” também levou algumas crianças até mim, como se eu fosse a única possibilidade que teriam. Ao mesmo tempo em que este fato massageava meu ego me causava um certo desconforto porque era como se os professores passassem a ter a obrigação de prepararem uma apresentação também.

Mais um ano se foi e algumas marcas foram se fazendo na história da escola, tanto que iniciamos o ano de 2003 com os alunos da nova turma sugerindo no primeiro dia de aula, a peça “*Pluft- O Fantasmilha*”.

Ao mesmo tempo em que as apresentações teatrais dos meus alunos contagiavam as crianças, entre os professores elas não tiveram a mesma aceitação e comecei a enfrentar alguns problemas. Por conta disto estava disposta a desistir em prol

do bom entrosamento do corpo docente. Mas como dizer não para crianças tão contagiadas pela arte teatral? Por elas decidi ensaiar mais esta peça e assumi um trabalho ainda mais solitário que os anos anteriores.

Esta turma apresentou características muito diferentes da turma do ano anterior. Não tinham a mesma iniciativa, nem a mesma organização, o grupo não era unido, o que me causou muitos problemas. A sala extremamente barulhenta dificultava demais os ensaios. Necessitei redobrar minhas energias e por várias vezes interromper o ensaio ameaçando cancelar a apresentação. Nestes momentos de total desânimo a questão que se colocava para mim era sobre como eu estava lidando com a pouca aceitação do nosso trabalho, como isto poderia estar influenciando meu modo de lidar e tratar a minha turma. Refletindo sobre isto pude pesar o que realmente estava em jogo, e qual era a minha responsabilidade perante meus alunos depois de meses de trabalho fazendo planos, providenciando roupas e tudo o mais. Como deveria lidar com os meus sentimentos? Encontrei a resposta novamente na vontade dos meus alunos que apesar de excessivamente falantes, desorganizados e *briguetos*, se recusavam a ouvir falar em desistência. Por isso decidi fazer o espetáculo acontecer e comecei a preparar o cenário junto com eles na sala de aula. Este trabalho manual finalmente revelou suas habilidades na arte de lidar com serrote, martelo pregos, pincel e tintas. No meio dos pregos um cenário surgia e atrás dele finalmente, a seriedade nos ensaios.

O espetáculo suportou as pressões contrárias, mas acabou se concretizando somente na última semana do ano letivo.

A secretaria da cultura do município incluiu todas as escolas no cronograma de apresentações de Natal na praça do bairro. Através da indicação do diretor da escola, "*Pluft, O Fantasminha*" seria apresentado em praça pública. As crianças ficaram eufóricas.

No começo recusei, apontei as dificuldades, mas não tive coragem de desapontar meus alunos. Transporte todo o material necessário para o local em uma Kombi, cedida pela prefeitura, e com a ajuda do meu marido improvisamos o cenário no meio da praça. A quantidade de pessoas na praça, os microfones instalados no palco foram uma situação totalmente nova para as crianças, mas eles enfrentaram bem a situação surpreendendo a todos e por isso foram muito aplaudidos.

A iluminação de Natal valorizou o branco da maquiagem e dos figurinos dos *fantasminhas*, que deu muito charme ao espetáculo. A “*Rádio Festa*” fez a propaganda e o “*Jornal de Louveira*” cobriu a matéria.

Aquele foi um momento ímpar na vida daquelas crianças, revelado pela emoção que se afluava em seus olhos.

Apesar de toda a história que já havia vivido com os espetáculos anteriores mais uma vez priorizando as crianças, no ano letivo que se iniciou sugeri aos alunos, agora de 1ª série, espetáculo “*O Rapto das Cebolinhas*” de Maria Clara Machado.

Com esta turma retomei a dinâmica das leituras de vários tipos de história porque como novos alunos não foram nossos espectadores. Assumi novamente o palco da sala de aula para estimular minha nova turma. Depois de algum tempo de contato com os livros apresentei-lhes a peça que havia sugerido lendo um capítulo por dia, tentando instigar-lhes. Para minha surpresa não houve nenhum interesse da parte deles nem mesmo a cômica leve e ingênua da peça foi atrativa o suficiente para inflamar o desejo das crianças. Por este motivo precisei rever muitas questões. As crianças não se identificaram com o gênero policial da peça e isto me levou a perceber que é preciso aproximar o tema do cotidiano das crianças, caso contrário eles não conseguem dar significado a ele. Outro fator importante segundo meu olhar, é a falta de vivência com este tipo de arte. O teatro não faz parte da realidade das crianças, pois sabemos que o

que lhes dizem respeito são as sátiras apelativas apresentadas pelos programas de televisão e outros tipos de programação.

Preocupada com o repertório infantil optei por um conto de fada e escolhi a peça "*O Chapeuzinho Vermelho*" de Maria Clara Machado. As crianças vibraram o que evidenciou que a comunicação entre elas e o texto é extremamente necessária.

Para desenvolver um espetáculo com crianças pequenas é necessário um tempo muito maior de trabalho por isso no primeiro bimestre iniciei o trabalho, lendo para eles diversas versões do conto "*Chapeuzinho Vermelho*" de autores como Pedro Bandeira, Irmãos Grimm, Ângelo Machado, até a peça de Maria Clara Machado.

No mês de junho iniciamos os ensaios e seguindo a mesma forma que os trabalhos anteriores criamos novos personagens e recriamos a peça.

Neste ano a escola disponibilizou recursos da "APM", para a compra de todo material necessário e pela primeira vez pude contar com a colaboração dos professores especialistas de educação física e artes que dava idéias e assumiu a confecção do cenário, das máscaras e de outros adornos.

Preparei a trilha sonora pesquisando um repertório musical ideal para a peça. Encontrei as músicas que mais se aproximavam da proposta em discos antigos de carvão de 78 rotações. Utilizei marcha, polka e valsa.

Para estimular as crianças levei todo o figurino, as máscaras e o cenário prontos para que eles pudessem ver, provar e ensaiar com eles.

Torno a lembrar que para que um trabalho teatral se concretize no interior da escola, é necessário que haja um potencial de entrega e despojamento de todos. A direção da escola continuou apoiando meu trabalho, mas somente ela não basta. Insisto que é preciso que haja envolvimento de todo o corpo docente e dos funcionários

Novamente agendamos a apresentação para a última semana de aula como fechamento do ano letivo.

Conforme todos os outros anos a peça foi requisitada pelo período da manhã. Neste dia conheci muitos pais, que deixaram seu trabalho, para trazerem seus filhos até a escola como um sinal da importância que estavam dando para a apresentação dos seus filhos.

Antes do espetáculo percorri todas as salas de aula convidando diretamente todos os alunos. Pedi que fizessem silêncio para não tirar a concentração das crianças e que valorizassem a apresentação das crianças que eram menores que eles.

Apesar de algumas falhas como falas esquecidas ou muito baixas, elogiaram o cenário, a trilha sonora e a atuação de algumas crianças que se destacaram. O personagem que mais chamou a atenção de todos foi o personagem do filho do *Lobo Mau*<sup>4</sup>. O *Lobinho*, conforme passaram a chamá-lo, arrancou risos da platéia e encantou a todos com sua simpatia. Os pais sorriam orgulhosos dos seus filhos e eles ficaram radiantes.

A cada nova apresentação pude aprender mais sobre o papel da arte teatral na escola. Considero este tema bastante amplo, e creio que ele mereça ser encarado como um complexo desafio para com o futuro desta proposta de trabalho na escola.

Se para algumas crianças representar um personagem em uma peça teatral escolar é uma realização pessoal, uma oportunidade de aparecer ou revelar uma capacidade, para outros, pode significar uma violência capaz de ferir os seus sentimentos. Pode vir a ser mais um motivo de distanciamento, uma busca pelo isolamento do grupo.

Os novos e diversos arranjos na dinâmica familiar podem ser a causa da extrema insegurança que algumas crianças tem apresentado. É comum presenciar entre

as crianças atitudes que demonstram sentimentos negativos, como abandono e desamor. Estes se sentem em desvantagem em relação aos seus pares, têm vergonha do seu problema e por isso demonstram constrangimento e acanhamento ao aparecer. É difícil para elas, por exemplo, assumir um papel que demonstre alegria se a sua característica principal é a amargura. Uma realidade distante da realidade da criança, faz com que ela se sinta ferida em alguns assuntos que ainda estão muito desarranjados dentro delas.

Neste sentido, o trabalho com espetáculos teatrais na escola deve ser profundamente cuidadoso, deve ter a valorização, a elevação do educando como principal objetivo da atividade visando seu bem estar, sua alegria. O professor tem um papel de importância fundamental neste momento, pois cabe a ele avaliar e analisar cada situação e procurar trazer todas as crianças para junto de si e do grupo. Deve envolvê-las designando outras funções mostrando sempre a importância do trabalho e mostrar que por trás dos bastidores existe uma equipe que trabalha para fazer o espetáculo acontecer. Para isso é importante delegar-lhes algumas responsabilidades fazendo com que se sintam como parte essencial do espetáculo.

Durante este período de tempo que venho desenvolvendo as apresentações teatrais na escola, constatei que elas podem e devem ser atividades ricas, positivas, capazes de levar o educando à construção do conhecimento. Entretanto o teatro na escola, também pode se tornar um desserviço apontado por Vianna e Strazzacappa (2001) caso não seja tratado com a devida seriedade pelo professor.

**“O teatro na escola pode ser alvo de grande constrangimento tanto para a criança quanto para o jovem, se não lhe for atribuída a devida seriedade. Como se trata de uma linguagem artística que se realiza diante do outro, pode colocar o aluno como alvo para críticas, gozações risos e piadas que nem sempre serão compreendidas. Assim o teatro na escola pode ser uma maneira de aproximar o aluno de sua cultura quando bem realizado e estimulante, quanto pode ser um fator de distanciamento preconceituoso, quando praticado com negligência ou descuido, expondo o aluno ao ridículo diante dos companheiros...”(p.122)**

Essa consideração permite destacar que, conforme foi visto, teatro na escola tanto pode ser uma fonte de conhecimento e crescimento intelectual como um agente de isolamento do grupo, de repulsa pelo ato de se colocar e se expressar diante do outro. Portanto é inadmissível que o teatro escolar seja tratado de forma inconseqüente e irresponsável, pois não se pode esquecer da sua dimensão humana na educação.

Cabe à escola levar ao aluno o entendimento que independentemente de ser uma escolha profissional futura, o trabalho com teatro na escola deve proporcionar várias aprendizagens como da vivência em grupo, da criação coletiva, das trocas de diversos pontos de vista, conforme apontam Vianna e Strazzacappa (2001: p122).

Duarte Jr (1988) nos chama a atenção para a questão dos sentimentos, onde se encontram as possibilidades de nos conhecermos como humanos, sendo que a arte indica a direção dos nossos sentimentos, mas a maneira de vivê-los segundo o autor é dada por nós mesmos. A qualidade de um sentimento é incomunicável e única para cada espectador. Ele afirma que: "...cada um a viverá segundo sua situação existencial, com os meandros e minúcias dos sentimentos que lhes são próprios. Neste sentido é que o espectador completa a obra: vivendo-a segundo as suas peculiaridades" (p.94)

A chance de ter tido a colaboração da professora de artes no último espetáculo que apresentei, me levou a refletir sobre as possibilidades, as condições que o professor especialista teria ou não de desenvolver um projeto de teatro na escola. Conclui-se que caso se proponha a fazer, nos moldes como a escola está organizada, até mesmo ele, o especialista teria as suas limitações. Com 90 minutos de aulas semanais e várias turmas diferentes, que possibilidades este trabalho teria de se concretizar? Os especialistas possuem grande quantidade de alunos e pouco tempo de contato com eles. Devo continuar me considerando uma invasora ao levar aos meus alunos uma proposta de teatro escolar sendo que convivemos com especialistas

praticamente impossibilitados de fazê-lo? Será que eu não estou assegurando uma igualdade de oportunidade, levando aos alunos um quinhão desta surpreendente aventura que é o teatro? Ainda que baseada na intuição, as experiências adquiridas em uma insistente atividade prática, estão contribuindo positivamente com meu trabalho e conseqüentemente com meus alunos?

Para aquietar o meu coração, aliei a essas questões pessoais as palavras de Porcher, (1982):

**“... a escola deve assegurar a igualdade das oportunidades, ou seja, fornecer a cada criança os meios de acesso à arte existente. Não é mais necessário demonstrar, hoje em dia, que as crianças dos *ambientes* sócio-culturais desfavorecidos se acham prejudicadas no acesso à cultura estética porque as condições para esse acesso não lhes são oferecidos dentro das respectivas famílias. O contato com as obras de arte varia de acordo com as classes sociais e, conseqüentemente, certas crianças levam mais uma vez vantagem no âmbito escolar por razões extra-escolares. A instituição escolar – e isto, bem entendido, a começar pela escola primária – deve contribuir da melhor maneira possível para anular esse *handcap* e, portanto, elaborar métodos pedagógicos adequados que lhe permitam preencher esta função...” (p.16)**

Talvez um dia eu (re) elabore estas questões. Por enquanto fica aqui em aberto para alguém que queira rever o papel da arte na escola e repensar as formas de (re) organizá-la, que priorizem mais esta área e o direito dos nossos alunos.

## TERCEIRA CENA

**Teatro na escola – Professora protagonista: Especialista ou não?**

Neste capítulo, apresento um estudo aprofundado sobre os PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte com o intuito de compreender melhor os processos de inclusão do ensino de arte na educação brasileira. Proponho igualmente a reflexão da necessidade (ou não) do professor especialista na área de arte, na escola, especificamente o da linguagem teatral. Pretendo examinar e discutir esta necessidade, que abrange um período do trabalho (ousado) que aventurei a empreender.

Vou apresentar agora um pequeno panorama histórico dos grandes conflitos que tumultuaram a arte-educação no Brasil, para que se possam conhecer os motivos pelos quais a arte ocupa um lugar de pouca importância no sistema escolar brasileiro.

O volume 6, dos “*Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental*” (1997) remete-se ao início da história da humanidade lembrando que a arte sempre esteve presente em praticamente todas as formações culturais. O documento assinala que o homem que desenhava nas cavernas teve que aprender e ensinar o ofício de algum modo. Assim, o ensino e a aprendizagem da arte faz parte do conhecimento que envolve a produção artística em todos os tempos, de acordo com normas e valores estabelecidos em cada ambiente cultural.

No entanto, a área que trata da educação escolar em arte tem um percurso relativamente recente e coincide com as transformações educacionais do século XX. Uma dessas mudanças foi o deslocamento do foco de atenção da educação tradicional, centrado na transmissão de conteúdos, para o processo de aprendizagem do aluno.

Pesquisas desenvolvidas no início do século, em vários campos das ciências humanas, trouxeram dados sobre o desenvolvimento da criança e o processo criador.

Os autores destas pesquisas formularam princípios que reconheciam a arte da criança como manifestação espontânea e auto-expressiva, as propostas eram centradas na questão do desenvolvimento do aluno. É importante lembrar que esta valorização da produção criadora da criança não ocorria na escola tradicional.

Porém, o princípio que defendia a todos, independentemente de talentos especiais, a necessidade e a capacidade da expressão artística, gerou deformações e simplificações na idéia original, que acabou sendo banalizada, deixando a criança fazer arte, sem nenhum tipo de intervenção.

O objetivo fundamental de facilitar o desenvolvimento criador da criança, aplicado de forma imprecisa resultou na descaracterização progressiva da área. O papel do professor tornou-se irrelevante, pois a arte adulta não deveria influenciar a espontaneidade da expressão infantil. O princípio da livre expressão se espalhou acompanhado pelo conceito de criatividade sem definição do que este termo queria dizer.

No início da década de 1960, os arte-educadores, principalmente americanos, questionaram a idéia do desenvolvimento espontâneo da expressão artística da criança e procuraram definir a contribuição específica da arte para a educação do ser humano.

Já no início da década de 1970, autores como E. B. Feldman, Thomas Munro e Elliot Eisner, ancorados em John Dewey, afirmaram que o desenvolvimento artístico não ocorre automaticamente à medida que a criança cresce, portanto cabe ao professor instruí-la contribuindo assim para a educação da criança no campo da arte.

Por meio das pesquisas de Ana Mae Barbosa, é possível elucidar mais a fundo as situações históricas e contextuais que envolveram o ensino de arte no país. A autora esclarece que no final do século XIX, com o processo de industrialização do Brasil, a

arte-educação tornou-se motivo de preocupação entre os intelectuais da época. Naquele momento, eles tentaram reformular e organizar a educação no país.

As mudanças causadas pela industrialização, tanto nos planos político como social, levaram a preparação para o trabalho a se tornar o principal objetivo dos políticos e dos intelectuais. Devido a essa preocupação, o educador Abílio César Pereira Borges difundiu e implantou no Brasil as idéias de Walter Smith, diretor de arte-educação nos Estados Unidos. Os métodos de Wallter Smith se tornaram a base para o ensino do desenho na escola primária e secundária no país por quase trinta anos.

Somente depois da “Semana da Arte Moderna de São Paulo”, em 1922, seus modelos começaram a ser contestados, pela atuação de Anita Malfatti e Mário de Andrade, que organizaram classes de arte para crianças. Mário de Andrade foi além, pois também escreveu artigos sobre a arte da criança, dirigiu pesquisas sobre expressão infantil, organizou e estimulou um curso de história da arte. A arte da criança passou a ser estudada e enfatizada como expressão autêntica, espontânea e “desinteressada”.

Entre os anos 1920 e 1970, o ensino de arte volta-se para o desenvolvimento natural da criança, centrado no respeito às suas necessidades e aspirações, valorizando suas formas de expressão e de compreensão do mundo. As práticas pedagógicas são redimensionadas, enfatizando os processos de desenvolvimento do aluno e sua criação.

As aulas de Desenho e Artes Plásticas assumem concepções de caráter mais expressivo, buscando a espontaneidade e valorizando o crescimento ativo e progressivo do aluno. (auto-expressão) Os professores da época estudavam as novas teorias sobre o ensino da arte, que favoreciam o rompimento com a rigidez estética, reprodutivista da escola tradicional.

Na primeira metade do século XX, as disciplinas Desenho, Trabalhos Manuais, Música e Canto Orfeônico faziam parte dos programas das escolas primárias e

secundárias concentrando o conhecimento na transmissão de padrões e modelos das culturas predominantes.

Na escola tradicional, valorizavam-se as habilidades manuais, os “dons artísticos”, mostrando ao mesmo tempo uma visão utilitarista e imediatista da arte. Era um ensino voltado para o domínio técnico e centrado na figura do professor, que reproduzia modelos. A disciplina de desenho apresentada sob a forma de Desenho Geométrico, Natural e Pedagógico, visava uma aplicação imediata e qualificação para o trabalho.

As atividades de teatro e dança faziam parte das festividades escolares. No ensino de música, um projeto do compositor Heitor Villa Lobos, pretendeu levar a linguagem musical de maneira consistente e sistemática a todo país difundindo idéias de coletividade e civismo que condiziam com aquele momento político.

Contudo, a idéia de livre-expressão somente alcançou a escola pública, durante os anos 1930, quando outra crise político-social, a mudança de oligarquia para democracia, exigiu reformas educacionais.

Com a explosão do movimento Escola Nova no país, houve uma tentativa de transformar o deficiente sistema de educação. Os líderes do movimento, influenciados por Dewey, Claparède e Decroly afirmavam a importância da arte na educação para o desenvolvimento da imaginação, intuição e inteligência da criança.

Porém, quando o movimento para incluir arte como livre-expressão nas escolas primárias estava no auge, o Estado Novo iniciou a repressão no campo educacional e iniciou uma imensa perseguição contra os professores da Escola Nova. O progresso da educação foi cessado com demissões e pedidos de demissão dos educadores provocados pelo sistema repressor em vigor.

Depois da queda de Vargas, a educação foi colocada novamente em foco. A campanha pela recuperação de alguns princípios da Escola Nova trouxe os líderes do movimento de volta ao poder. Durante este clima favorável à recuperação e renovação da educação nacional o artista Augusto Rodrigues, criou a “Escolinha de Arte do Brasil”, em 1948, no estado do Rio de Janeiro. Era uma espécie de ateliê onde as crianças desenhavam e pintavam livremente. A iniciativa de Augusto Rodrigues foi recebida com entusiasmo tanto por artistas quanto pelos educadores envolvidos no processo de revitalização educacional porque até aquele momento a redemocratização não havia alcançado a arte-educação.

A Escolinha de Arte do Brasil também se tornou um centro para treinamento de professores de arte. Este fato estimulou a criação de outras escolinhas em diversos Estados.

No final da década de 1950, quando o governo federal permitiu a criação de classes experimentais na escola primária e secundária, havia quase vinte Escolinhas no país que eram autônomas em termos de métodos e organização administrativa, e acabavam influenciando o sistema público de ensino. Assim as práticas das Escolinhas se fizeram presentes na escola primária e secundária por meio das classes experimentais. Depois disto alguns convênios foram estabelecidos com instituições privadas para treinar professores. As Escolinhas tornaram-se consultorias de arte-educação e, até 1973, era a única instituição permanente para treinar o arte-educador.

Graças à maneira cooperativa de ser, as Escolinhas contavam com a ajuda e o suporte da comunidade intelectual em que estavam implantadas. A Escolinha de Arte de São Paulo, por exemplo, sobreviveu por três anos com a colaboração de um grupo de professores da Universidade de São Paulo e do grupo de poesia concreta.

Na década de 1970, houve uma tentativa de aproximação entre as manifestações artísticas ocorridas fora do espaço escolar com a que se ensina dentro dele com os festivais da canção e das novas experiências teatrais com grande mobilização dos estudantes.

Em 1971 a Lei Federal 5692, tornou a Educação Artística disciplina obrigatória, com a denominação, que em seu artigo 7º determina:

**“Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado, quanto à primeira, o disposto no Decreto-lei nº 869 de 12 de setembro de 1969”.**

Segundo o volume de arte dos “PCN” (1997), este fato significou um avanço, principalmente se for considerado que houve um entendimento em relação à arte na formação do indivíduo. No entanto o resultado dessa proposta foi contraditório e paradoxal pois os professores não estavam habilitados ou preparados para o domínio das várias linguagens que deveriam ser incluídas no conjunto das atividades artísticas, como artes plásticas, educação musical e artes cênicas. A situação agravou-se nos anos 70 e 80 ao tratarem dessa formação de maneira indefinida. A Educação Artística demonstrava em sua concepção que o sistema educacional vigente enfrentava dificuldades de base na relação entre teoria e prática. (p.28)

Inicialmente, os professores de Educação Artística foram capacitados em cursos de curta duração. Para desenvolver seu trabalho seguiam os guias curriculares e livros didáticos que não explicitavam fundamentos, orientações teórico-metodológicas nem mesmo bibliografias específicas.

Mesmo as faculdades de Educação Artística, criadas para cobrir o mercado aberto pela lei não estavam instrumentalizadas para a formação do professor. Elas ofereciam

cursos técnicos sem bases conceituais. Os professores tentavam atingir os objetivos com atividades múltiplas (exercícios musicais, plásticos, corporais), justificadas e divididas apenas pelas faixas etárias.

Após a determinação da nova lei, os professores “compulsórios” passaram a buscar orientação nas Escolinhas de Arte. Somente em 1973 foram criados pelo governo federal os cursos universitários para a formação dos arte-educadores (Licenciatura em Educação Artística), cujo currículo exigido pelo Ministério da Educação, baseava-se fundamentalmente, na prática em ateliê, seguida de alguma informação teórica acerca de arte, abrangendo a história da arte e o folclore. As disciplinas concentradas na área pedagógica limitavam-se a cursos em Psicologia, Didática Geral, Estrutura e Funcionamento do Ensino. O último se restringia à informação sobre legislação educacional, cuja finalidade é antes convencer acerca de sua excelência e recomendar obediência irrestrita a ela.

Estes cursos da área pedagógica nem sempre tinham em vista uma abordagem diretamente relacionada a problemas do ensino da arte ou ao desenvolvimento da criança por meio da arte. O currículo não apresentava nenhuma preocupação com uma teoria da arte-educação e a única disciplina especificamente relacionada à arte era a Prática de Ensino da Educação Artística, em que os professores em geral se limitavam a levar os alunos à observação de classes de arte em escolas de 1º grau.

Mesmo diante dessa carência, pretendia-se preparar em dois anos, com este currículo, um professor que ensinasse ao mesmo tempo música, artes visuais e artes cênicas da 1.ª a 8.ª série.

Segundo Barbosa (1985), houve uma deturpação do princípio da interdisciplinariedade, nomeado como polivalência. Esta abordagem projetou no professor-estudante um conceito equivocado de arte, ligado à idéia de totalidade

superficial, no qual ele devia organizar o conhecimento de diversas áreas por sua própria conta e transmiti-lo a seus alunos. O professor tinha que dominar os conteúdos diversos, principalmente as três diferentes linguagens, suas manifestações e materiais de representação e ensinar teatro, artes plásticas e música conjuntamente. Aos alunos coube assimilar como arte este conjunto de conhecimentos superficiais, que simplificavam os conhecimentos, transformando-os em generalidades.

A interdisciplinarietà deve ser entendida como um processo que estimula nos estudantes a reflexão em torno das diferenças e similaridades entre linguagens e conteúdos, permitindo que eles próprios, por meio desta reflexão, estabeleçam conexões e relacionamentos diversificados e pessoais. Portanto a inderdisciplinarietà deve ser o resultado de um trabalho de equipe.

Não havia suficiente bibliografia em língua portuguesa que ajudasse o professor - estudante a clarificar seu pensamento justamente num país em que o ensino da arte havia se tornado obrigatório nas escolas.

Entre os anos 1970 e 1980, os antigos professores de Artes Plásticas, Desenho, Música, Artes Industriais, Artes Cênicas e os recém-formados em Educação Artística viram-se responsabilizados em educar o aluno em todas as linguagens artísticas, configurando-se a formação do professor polivalente em Arte.

A conseqüência deste processo foi o abandono das áreas específicas de formação e estudos, pela tentativa de assimilação superficial das demais linguagens artísticas. Com isso, houve a diminuição da qualidade dos saberes referentes a cada uma das formas de arte, que foi substituída pela crença de que as propostas de atividades expressivas espontâneas bastariam.

A exigência compulsória de arte nos currículos sem uma preparação adequada de professores pelos cursos de licenciatura provocou um processo de mediocrização da expressão estética e artística na escola. Neste sentido Barbosa (1985) conclui:

**“É contudo, a mecânica do fazer não refletido pelo professor , e muito menos pelo aluno, que vem dominando o ensino de arte no Brasil, nas escolas do 1º grau, depois de sua obrigatoriedade legal (Reforma Educacional de 1971). Esta obrigatoriedade difundiu apenas quantitativamente o ensino da arte e operou uma diluição dos níveis de qualidade que já vinham sendo determinados pela atitude investigadora do arte-educador.” ( p.53 )**

Como os novos arte-educadores, estavam privados de treino adequado e sem recursos para se desenvolverem por si mesmos, continuaram procurando pelo serviço de treinamento das Escolinhas de Arte que se multiplicava para servi-los.

Estudantes de pós-graduação da Universidade de São Paulo, em cumplicidade com alguns professores da área teórica, praticamente forçaram a criação de cursos de pós-graduação em arte-educação (artes plásticas e teatro) no programa de pós-graduação em teatro, que passaram a ser oferecidos alternadamente desde 1976. Barbosa (1985) declarou-se confiante no futuro papel dos cursos de pós-graduação em arte-educação, pela alta qualidade dos resultados obtidos. A autora enfatiza que a função destes cursos é promover a coerência entre conceitos teóricos e práticos em sala de aula.

Segundo Barbosa (1985), nos primeiros sete anos de ensino de arte obrigatório na escola do então 1º e 2º Graus, a educação artística, tornou-se “um caos, uma inutilidade, uma excrescência no currículo, com professores despreparados, deslocados e menosprezados pelo sistema escolar”. (p.23) A autora ainda pontua que naqueles últimos três anos, os professores de arte começaram a abrir um espaço de resistência nas escolas, por meio da demonstração de um padrão de melhor qualidade de ensino. Estes dados foram baseados em pesquisas da época, de alunos do curso de *Artes*

*Plásticas da Escola de Comunicações e Artes da USP*, sobre a situação da educação artística nas escolas públicas de São Paulo. Os resultados do projeto-piloto daquela pesquisa demonstraram que os professores estavam totalmente confusos acerca de metodologia. Estavam envolvidos na tarefa de entenderem suas funções de agentes de polivalência, e também preocupados em atender a legislação.

Os resultados da pesquisa entre os anos 1980 e 1981, demonstraram uma clara abdicação da polivalência em prol de um trabalho aprofundado na área dos estudos específicos do professor, sobretudo os de artes plásticas e teatro.

Castanho (1982) avaliando os dez anos de obrigatoriedade da Educação Artística define-a como uma situação desoladora. Para tal conclusão apresenta um folheto de divulgação da Semana de Arte e Ensino, ocorrida em 1980, na Universidade de São Paulo, em que Ana Mae Barbosa escreve:

**“...depois de quase uma década de arte obrigatória na escola, privada e pública, que supostamente alcança todas as classes sociais, a Arte continua a servir como meio de perpetuação da ordem social vigente, funcionando como símbolo de distinção de classes privilegiadas.**

**Arte é hoje puro decorativismo na Escola, no sentido literal e simbólico. A função da Arte é enfeitar humanisticamente o currículo e a função do professor de Arte é enfeitar a escola nos dias de festa”.<sup>1</sup>**

Diante de tal quadro, Castanho (1982) questiona se a legislação teria contribuído para esta situação e na conclusão de sua tese afirma: “A legislação brasileira, embora não de todo, parcialmente tem responsabilidade pela situação confusa da área”. (p. 218)

A partir de 1980 houve, no Brasil, uma inflação de encontros sobre ensino de arte, o chamado “Movimento Arte-Educação”.

---

<sup>1</sup> Ana Mae Barbosa, folheto de divulgação da Semana de Arte e ensino, ocorrida em setembro de 1980, promovida pela escola de Comunicação e Arte, Departamento de Artes Plásticas, Universidade de São Paulo.

As idéias e os princípios que fundamentam a Arte-Educação multiplicam-se no País que, por meio de encontros e eventos promovidos por universidades, associações de arte-educadores, entidades públicas e particulares, pretendiam rever e propor novos andamentos à ação educativa em Arte.

Inicialmente, a finalidade era conscientizar e organizar os profissionais, que resultou na mobilização de grupos de professores de arte, tanto da educação formal, como da informal. Ampliaram-se as discussões sobre a valorização e o aprimoramento do professor, que reconhecia o seu isolamento dentro da escola e a insuficiência de conhecimentos e competência na área.

Em 1983, no I Congresso Nacional de Arte-educação, em Salvador, eclodiu uma disputa entre os remanescentes das Escolinhas e os professores universitários. Estes, embora muito críticos acerca da posição das universidades frente à arte, reclamavam mais seriedade no ensino da arte, embasamento teórico, pesquisa e uma preparação de professores interdisciplinar, mas não polivalente.

A maioria de remanescentes das Escolinhas que não encontrou, (ou não quis encontrar) um espaço na universidade, aplaudiu a polivalência mantendo-se atados à corrente espontaneísta da arte-educação.

O ensino de arte na escola formal secundária ou universitária estava permeado pelos princípios políticos e ideológicos que, implícita ou explicitamente, norteavam o sistema educacional. Também não foi questionada a idéia de que os métodos de ensino e os processos de avaliação da aprendizagem da arte constituíssem veículos de transmissão e consolidação da ideologia que dominava o sistema. A discussão a esse respeito começou na “Pré Conferência sobre Pesquisa”, dois dias anteriores ao congresso, no qual pesquisadores em arte-educação foram convidados a confrontar três

temas: ideologia, ensino (currículo, metodologia) e avaliação, durante esta pré-conferência.

A interpenetração da pré-conferência com o congresso garantiu qualidade científica ao congresso e a democratização quantitativa da pré-conferência, cujos resultados foram estendidos e comunicados a todos os participantes do congresso, possibilitando uma ação multiplicadora dos pesquisadores.

Em 1988, com a promulgação da Constituição, iniciaram-se as discussões sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que seria sancionada apenas em 20 de dezembro de 1996. Convictos da importância de acesso escolar de alunos de ensino básico também à área de Arte houve manifestações e protestos de inúmeros educadores contrários a uma das versões da referida lei, que retirava a obrigatoriedade da área.

Com a Lei n. 9.394/96, revogam-se as disposições anteriores e a Arte é considerada obrigatória na educação básica: “O ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (art. 26, § 2º).

As discussões que se seguiram geraram concepções e novas metodologias para o ensino e a aprendizagem de arte nas escolas. Reivindicou-se a identificação da área por Arte e não mais por Educação Artística e a inclusão da mesma na estrutura curricular como área, com conteúdos próprios ligados à cultura artística e não apenas como atividade.

As propostas que têm sido difundidas no Brasil são as que têm se afirmado pela abrangência e por envolver ações que estão interferindo na melhoria do ensino e da aprendizagem de arte. São os estudos sobre educação estética, a estética do cotidiano,

complementando a formação artística dos alunos no qual integra-se o fazer artístico, a apreciação da obra de arte e sua contextualização histórica.

No ensino de Arte no Brasil, atualmente, o que existe é um enorme descompasso entre a produção teórica que apresenta um trajeto de constantes perguntas e formulações e o acesso dos professores a essa produção. A produção teórica de formação frágil, a pequena quantidade de livros editados sobre o assunto e as visões preconcebidas que permeiam a atividade artística na escola, causou este descompasso. Portanto um sistema extremamente precário de formação acaba por reforçar o espaço pouco definido da área com relação às outras disciplinas do currículo escolar.

Ainda hoje, vemos que o professor polivalente, diante da responsabilidade de ensinar arte, e que encara esta função com seriedade, passa a tomar suas próprias iniciativas e inventar maneiras originais de trabalhar.

Para se qualificar, o professor torna-se um pesquisador autodidata. Solitário na maioria das vezes procura educar o olhar de seus pares, e instigar a sua sensibilidade por meio do seu fazer. Procura levar ao grupo o entendimento da importância da arte na formação do indivíduo. Esta tarefa nem sempre é fácil, porque este entendimento se dá num cenário em que predomina é a razão. A arte é essencial na formação do indivíduo torna-o mais consciente de sua subjetividade e dos seus sentimentos, e favorece o auto-conhecimento.

Para atingir os seus objetivos diferentemente do que acontece com outras disciplinas o professor de arte especialista ou não, enfrenta diversas dificuldades, entre elas está a questão da hierarquia das disciplinas a serem ensinadas. Vemos que apesar de todas as mudanças, o ensino oficial continuou a reservar à arte um lugar inferior.

Sobre a necessidade de comprovar a importância da arte na educação, na formação do indivíduo, Barbosa (1985), faz a seguinte observação:

“...Uma espécie de álibi, de legítima defesa da arte-educação.....com a necessidade de provar que arte é importante na educação. Se eu conseguisse provar historicamente esta importância estaria justificada, legitimada atual e contextualmente.” (p.118)

Creio na necessidade de se ter uma consciência clara da função do arte-educador e uma fundamentação consistente de arte como área de conhecimento. No entanto no trabalho que tenho desenvolvido na escola com a linguagem teatral nem sempre me é possível formular referências conceituais e metodológicas que alicercem as minhas ações pedagógicas. A falta de um embasamento teórico certamente abre uma lacuna entre a teoria e a prática que pode conter o sucesso ou o fracasso. Mas apesar de ter esta consciência, defendo meu trabalho como uma iniciativa constituída não pelo processo de formação escolar, mas muito mais pelos conhecimentos construídos nas experiências vividas, que a partir de estudos acadêmicos.

Obviamente minha formação, tanto no ensino fundamental quanto no magistério, incidiu dentro deste panorama histórico. Conseqüentemente, sou fruto desta área tão confusa que foi o ensino de arte no Brasil.

Meus professores de educação artística lecionavam esta disciplina conforme a legislação da época, isto é, com diploma de licenciatura curta. Portanto foram preparados em 2 anos para ensinar as várias linguagens artísticas.

Sobre os problemas da formação do professor, assinala Castanho (1982):

“ De modo geral aliás, os alunos chegam ao final da licenciatura curta com grandes lacunas de formação....Além da carga horária ser muito reduzida para formar o professor há também um outro fator: nem sempre as Instituições puderam contar com especialistas nas várias matérias propostas pela legislação...” (p.205)

Além de todos os problemas é importante destacar a questão da criatividade, uma teoria não valorizada, mas que foi embotada nos educandos. Muitos professores entendiam que o desenvolvimento da criatividade se dava na total liberdade de expressão do aluno, deixando-o sem qualquer orientação.

Esta falha foi discutida e assumida por Castanho (1982):

“Trabalhando há vários anos com curso de Educação Artística (licenciatura curta), temos notado que os alunos cheguem ao final de seu curso sem os conhecimentos mínimos a respeito da teoria da criatividade porque não houve em seu currículo algum momento em que tal estudo tivesse sido realizado. Quando isso é feito deve-se mais ao interesse de determinado professor que à exigência curricular”. (p.204)

Ainda tratando das dificuldades que o sistema acabou acarretando, Barbosa (1985) afirma:

**“O que se observa hoje em nossas escolas é que professores despreparados (e a culpa não é deles), obrigados por lei a “ensinar arte” e testar empiricamente os princípios metodológicos investigados pelos experimentalistas dos anos 60 e os reduzem a aspectos meramente formais, fossilizando-os.” (p. 53)**

Exatamente conforme as palavras desta autora, como professora despreparada, mas obrigada por lei a ensinar arte, testei empiricamente, porém com seriedade, a condição dos meus alunos de realizarem apresentações de pequenos espetáculos teatrais dentro da escola, tentando preencher as lacunas deixadas pelo sistema no currículo escolar.

Porém, contrariando a literatura estudada e analisando os resultados obtidos com estas experiências, percebe-se que este trabalho é possível. Não pretendo com esta afirmação supervalorizar meu trabalho, nem tampouco desmerecer o especialista, porém é importante deixar claro que para isto é necessário que haja muito estudo, dedicação e vontade.

Para Porcher (1982) a questão está na formação de professores que no domínio artístico é mais insuficiente. Ele acredita que a iniciação à arte não venha a ser renovada nos próximos anos - “... a escola primária não realizará a transformação necessária nos próximos anos, a não ser no momento em que todos os outros problemas considerados mais urgentes lhe parecerem resolvidos”. (p.19)

Desta forma creio estar colaborando tanto com a valorização da área, deixando de resguardar o papel periférico que lhe vem cabendo nos currículos escolares, como com os educandos.

Sobre a importância da arte na formação do estudante, Barbosa (1978) constata que: “(...) nem toda criança virá a ser um produtor de Arte, mas todas poderão ser observadoras efetivas, extraindo do consumo visual os mesmos benefícios auferidos na ação sobre os materiais e na construção de símbolos” (p113).

Sendo assim o professor não-especialista pode se tornar um autodidata para alicerçar a sua ação pedagógica. Com responsabilidade é possível qualificar-se pelo fazer, disseminando a equidade do direito de aprender.

Porcher (1982) chama a atenção para o fato de que não podemos entregar nossos alunos à própria sorte, porque desta forma estaremos apoiando as desigualdades sociais de acesso à arte e da oportunidade de experimentá-la. Agindo assim a escola não estará diminuindo as diferenças sociais, não estará igualando as oportunidades e tampouco estará desempenhando uma de suas funções. Diz o autor:

**“Contentar-se em confiar na natureza do aluno equivale, na verdade, a abandoná-lo às suas próprias possibilidades do momento. E todo mundo já deveria saber a esta altura que as possibilidades de um indivíduo não são nunca independentes da sua posição na sociedade, ou seja, no caso do aluno, da sua categoria sócio-cultural. Deixa-lo entregue a si mesmo corresponde, portanto deixá-lo entregue à sociedade que está dentro dele e, ao mesmo tempo, a endossar de fato as desigualdades sociais de acesso à arte. A escola não desempenha mais o seu papel de igualadora de oportunidades”. (p.22)**

Se a finalidade da arte-educação é levar o aluno a aprender e apreciar arte, a conhecer a sua história e instigá-lo a interessar-se pela construção de uma cultura brasileira, por que não oferecer a oportunidade de experimentá-la quando isto não for possível de ser realizado por especialistas? Desta maneira, dentro das próprias contradições não estaremos construindo algumas possibilidades de ação, fazendo com que a escola cumpra efetivamente o seu papel?

Estudiosas como Peregrino, Penna e Coutinho, (1995: p.350) acreditam que a arte é indispensável na educação básica pois, como disciplina na grade curricular, é, por excelência, o espaço para uma ação efetiva para ampliar o universo artístico-cultural do aluno. Segundo os mesmos ela é o espaço por excelência para a realização de um projeto de democratização no acesso à arte e à cultura. Desta forma entende-se que a arte na escola é fundamental para promover a inserção mais ampla, plena e

participativa do aluno em seu meio sócio-cultural, tornando-se indispensável para o processo de conquista da cidadania plena.

Porcher (1982) diz que o contato direto com as obras de arte, é o principal e o melhor caminho de sensibilização, o único e verdadeiro meio de acesso ao domínio dos códigos, segundo ele, o alimento por excelência do sentimento de familiaridade. Enfatiza que no que diz respeito à formação da sensibilidade e à disponibilidade emocional não pode haver atalhos; é preciso que haja o tempo de maturação que pode durar toda a infância, adolescência e, às vezes, a vida inteira. Por isso o autor coloca que a escola tem uma responsabilidade esmagadora neste campo mais ainda do que nos outros, pois segundo ele "... em matéria de sensibilidade não existe formação de adultos, recuperação ou reciclagem com que se possa contar". (p.46) E ainda alerta:

**"Se a escola não empreender, desde os primeiros anos de escolaridade, o trabalho de sensibilização estética que é necessário, inclusive através de audições sistemáticas de discos, apresentação sistemática de obras de arte plásticas, cinematográficas, etc., aqueles que não puderam beneficiar-se de um ambiente familiar favorável jamais sairão do analfabetismo sensorial e do consumismo embotado". (p.46)**

As palavras do autor nos levam a concluir que para a maioria das nossas crianças a escola é de verdade seu único acesso aos bens culturais.

Diante desta análise, apresento no próximo capítulo algumas reflexões sobre o meu encontro com a arte teatral no ambiente escolar. Avalio igualmente as contribuições das peças apresentadas na escola na formação das crianças. Para isto, descortinarei o cenário para que, tal como espectadores, o leitor possa contemplar as marcas que esta surpreendente arte deixou em seus atores, todos protagonistas. Apresentarei o produto deste trabalho, por meio de testemunhos de ex-alunos, que brilharam por alguns momentos no palco da escola. Os testemunhos reunidos nos

mostram como a atuação destas crianças marcou suas vidas ao mesmo tempo em que construiu a minha história de vida de professora.

## QUARTA CENA

### A Socialização

#### **Abram-se as cortinas: o espetáculo vai começar**

Neste capítulo apresento o foco principal deste trabalho que é como se dá especificamente a socialização entre as crianças no palco escolar. Como se dão as relações entre os sujeitos na construção dos espetáculos, desta arte que, por ser coletiva, só se concretiza entre sujeitos. Analiso como alunos/atores e a professora/diretora deste fazer artístico têm assumido esta relação, no desenvolvimento dos trabalhos teatrais.

Tratando de relações interpessoais, conseqüentemente também se deve tratar dos aspectos afetivos que envolvem esta dinâmica. A afetividade se faz presente nestas relações promovendo o avanço cognitivo que segundo Smolka (1995) funda-se na relação com o outro.

Conhecedora deste palco em que atuo desde 1993, percebo que as relações afetivas estão comprometidas visto que as crianças estão chegando na escola cada vez mais cedo e a experiência primeira de socialização que deveria ser a familiar, está sendo adiada e a escola cumprindo esta tarefa. Isto tem comprometido a socialização escolar, diminuindo o grau de afetividade neste espaço. Esta nova realidade social exige que o professor garanta as relações afetivas neste ambiente, utilizando recursos muito importantes como o tom da sua fala, o seu olhar e os seus gestos. Este conjunto de recursos repercute de forma particular para cada criança.

Segundo Wallon (1968), a afetividade possibilita o avanço no campo intelectual, no qual as crianças estão. Segundo ele são os motivos, necessidades,

desejos que dirigem o interesse da criança para o conhecimento e conquista do mundo exterior.

Penso que meu olhar apaixonado sobre a arte teatral, não me permitiu ver para além dos resultados positivos. Não conseguia ver os problemas que sutilmente se instalaram entre eles. O aprendizado adquirido com o “fazer teatral” juntamente ao estudo nos aportes teóricos me levaram à reflexão, ao trabalho sobre as “falhas”. Também me possibilitou dirigir um olhar mais cuidadoso especialmente naquilo que é o meu objetivo primeiro, a socialização e a possibilidade de aniquilamento de toda e qualquer forma de preconceito e exclusão no interior da escola.

Buscando pressupostos teóricos para compreender e analisar como se dá o processo de socialização entre crianças da faixa etária correspondente ao ensino fundamental, me ancorei nos estudos de Jean Piaget e Lev Semenovitch Vygotsky.

Durante muito tempo a escola se manteve na posição de transmissora dos conhecimentos adquiridos pelas gerações precedentes. Valorizava a memorização e concebia a estrutura mental da criança como a do adulto. Nessa concepção a escola tinha o professor como detentor dos conhecimentos e a criança deveria ser submissa à sua autoridade. Diante desta realidade percebe-se que o contato entre as crianças era encarado como perda de tempo.

Piaget (1998), por meio de suas pesquisas, contribuiu para a modificação dessa visão da função do ensino e da educação intelectual. Apresentou a questão da necessidade de colaboração dos alunos entre si. Segundo ele, o trabalho em conjunto, cooperativo deve satisfazer as necessidades dos alunos na construção do conhecimento e o professor deve ser o mediador deste conhecimento. A construção dos saberes deve se dar de forma interativa onde todos, professor e alunos aprenderão juntos. Nesta troca

buscam um objetivo comum que resulta na construção do saber que acontece por meio do compartilhamento de informações e conhecimentos entre os todos.

Piaget concebe o homem como um ser essencialmente social, portanto não poderia ser pensado fora do contexto da sociedade isto é, ele não existiria fora da sociedade. Segundo Piaget, o conhecimento se constrói na interação do sujeito com o objeto e as estruturas são construídas dentro do sujeito. A aprendizagem de uma criança é determinada pelo seu nível de desenvolvimento cognitivo.

A criança pequena não consegue estabelecer relações de reciprocidade ou trocas intelectuais equilibradas porque este equilíbrio só se faz entre pessoas que tenham atingido este estágio de desenvolvimento. Essas características são do pensamento egocêntrico em que não há o domínio do “eu”, ela é heterônoma nos modos de agir e pensar. A criança inicia as trocas intelectuais no estágio operatório e alcança a personalidade que é o produto mais refinado da socialização. O indivíduo se submete às normas da reciprocidade e da universalidade de vontade própria. Ela toma a consciência da relatividade individual, a coordenação da individualidade com o universal.

O processo de socialização é um caminho para o equilíbrio, de origem biológica, pois todo sistema vivo procura o equilíbrio para chegar à adaptação. A necessidade de equilíbrio é decorrente também da vida social.

A qualidade da relação social é muito importante, pois existem dois tipos de relação social: a coação e a cooperação. No entanto nem toda relação social favorece o desenvolvimento. A coação social é um exemplo de autoridade que limita a participação do indivíduo, ele tem pouca participação racional na produção, das idéias e conseqüentemente não havendo o diálogo o desenvolvimento não acontece. Por isso

Piaget chama a atenção para o perigo da escola desenvolver somente a coação social impedindo o desenvolvimento.

Piaget (1998) destaca três pontos que devem ser considerados nos aspectos da socialização intelectual da criança, para avaliar o trabalho em grupo. O primeiro ponto esclarece que o indivíduo fechado no egocentrismo inconsciente, só se descobre quando aprende a conhecer o outro. No segundo ponto afirma que a cooperação é necessária para conduzir o indivíduo à objetividade, ao passo que, por si só, o eu permanece prisioneiro de sua perspectiva particular. E no terceiro e último ponto destaca que a cooperação é uma fonte de regras para o pensamento.

Os pontos apresentados por Piaget me levam a pensar sobre o trabalho cooperativo e interativo que se insere no trabalho teatral na escola. Teatro como a arte do coletivo não se concretiza sem a participação, cooperação e colaboração de todos. Cada um isoladamente contribui para que o trabalho se desenvolva e traga um resultado compensador que se estenda a todos e que torna a aprendizagem efetiva. A cooperação é um método que favorece o desenvolvimento. Ela se inicia com os colegas na sua vivência com seus pares e se estende à vida adulta em busca de equilíbrio.

Segundo Piaget, "... cooperar na ação é operar em comum, isto é, ajustar por meio de novas operações (qualitativas ou métricas) de correspondência, reciprocidade ou complementaridade, as ações executadas por cada um dos parceiros". (1973, p.105)

A cooperação estimula a tomada de consciência do pensamento próprio, supõe a autonomia dos indivíduos, ou seja, a liberdade de pensamento, a liberdade moral. A cooperação é efetivamente criadora e ao se desenvolver as regras interiorizam-se, os indivíduos colaboram verdadeiramente. Os líderes só são reconhecidos se encarnarem

o ideal do grupo. O trabalho é desenvolvido não em função de coerções externas, mas de interesses intrínsecos ou que sejam objeto de um total assentimento interno.

O grupo é ao mesmo tempo, o estimulador e o órgão de controle. Os atores de um grupo teatral ao agirem cooperativamente estão em constante reciprocidade. Como a arte teatral é uma arte do coletivo, as atitudes coletivas são valorizadas e devem sobrepor-se ao individualismo e para lidar com atitudes cooperativas é necessário que a criança esteja socializada, para que não surjam conflitos.

Piaget pensa o social e suas influências sobre os indivíduos pela perspectiva ética, pois para ele ser coercitivo ou cooperativo depende de uma atitude moral. Ele entra na questão da liberdade, igualdade e da democracia. O juízo moral da criança pode se desenvolver por meio da fantasia, pois existe uma relação entre afetividade e cognição. Se a criança compreende o mundo real por meio da fantasia, ela também pode aceitar as regras morais por meio das regras do jogo, da brincadeira e porquê não dos momentos em que vivencia a experiência de ser um espectador. Piaget sinaliza que a educação moral que é dada pelos pais e principalmente professores é dirigida para que a criança controle seus desejos e sentimentos em favor do grupo. A sua vontade não deve prejudicar o grupo. Segundo ele o desenvolvimento moral é paralelo ao desenvolvimento do raciocínio lógico que leva a compreensão do certo e errado por meio da razão. Piaget é essencialmente epistemológico e seu enfoque é construtivista; para ele, o desenvolvimento independe da aprendizagem, ocorre “de dentro para fora” do sujeito e o professor deve ser apenas um “facilitador”.

Desse ponto de vista, acredito que os espetáculos teatrais promovidos e oferecidos na escola podem ter o papel de facilitadores na compreensão do universo, especialmente por utilizarem-se da fantasia.

Piaget estruturou os estágios de desenvolvimento em: sensório-motor, objetivo-simbólico ou pré-operatório, operacional concreto e operacional abstrato ou formal. No início do segundo período, objetivo-simbólico ou pré-operatório, que compreende aproximadamente entre 2 a 6 ou 7 anos, surge a função simbólica, ou seja, ela surge entre 2 e 4 anos de idade. É o início da interiorização dos esquemas de ação na representação. Após os 4 anos, o raciocínio dominante é o da intuição; a criança raciocina e dá explicações baseadas nas intuições e percepções e não na lógica. Por essa razão, muitas vezes ela encontra na fantasia, a compreensão do mundo real. Ao se tornar adolescente, ela é capaz de distinguir o real do possível e fazer julgamentos por meio da lógica.

Se na fase pré-operatória, se desenvolve a função simbólica, e a fantasia é muito importante para a criança, é possível perceber que as encenações teatrais realizadas na escola, que são dirigidas a esta faixa etária são repletas de fantasia. Ocorrem ali uma identificação da criança com a peça, a criança assimila a encenação e interage com ela.

As apresentações teatrais na escola favorecem uma relação e desperta o desejo na criança, encorajando-a a manifestar-se. Conforme venho discutindo neste trabalho e de acordo com minha experiência pessoal, quem sabe, não ousar e dar-lhe condições para tentar ultrapassar os limites da exclusão.

Para Vygotsky o conhecimento é um produto da interação social e da cultura. Ele concebe o sujeito como um ser eminentemente social e o conhecimento como produto social. O trabalho de Vygotsky trata da importância da relação e da interação com outras pessoas como origem dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano. O desenvolvimento cognitivo é condicionado pela aprendizagem. Dessa forma, mantém uma concepção que mostra a influência permanente da aprendizagem na forma

em que se produz o desenvolvimento cognitivo. Assim as maiores oportunidades de aprendizagem acarretam em um melhor desenvolvimento cognitivo. Para Vygotsky o desenvolvimento ocorre mediante a aprendizagem, ele depende da aprendizagem. Portanto, a questão da interação social tem um lugar muito importante na teoria de Vygotsky, visto que a base do seu trabalho é o materialismo histórico.

**“Vygotsky tem como um de seus pressupostos básicos a idéia de que o ser humano constitui-se enquanto tal na sua relação com o outro social. A cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do homem”. (Oliveira: 1992, p. 24)**

Para Vygotsky, na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, o processo de conhecimento é concebido como produção simbólica e material que tem lugar na dinâmica interativa. Com os estudos de Vygotsky, o foco passa a centrar-se nas interações sociais: a criança, inserida num grupo, constitui seu conhecimento com ajuda do adulto e de seus pares. O ser humano tem acesso ao conhecimento por meio do outro, o sujeito não se faz sozinho, ele se constitui pelo que vem do outro, ou seja, as pessoas, os objetos, o ambiente, o contexto sócio-cultural.

Segundo Vygotsky, imaginação, fantasia, descoberta e sonho se apresentam em qualquer atividade ou experiência humana que não se limita a reproduzir fatos ou impressões vividas, mas que as combina produzindo novos objetos, novas imagens, novas ações. Ele afirma que “(..) tudo o que nos rodeia e que foi criado pela mão do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana...” (Vygotsky, in Kramer: 1983, p.87)

Neste sentido a criação surge onde quer que exista um homem imaginando, combinando, descobrindo. Vygotsky se refere assim, à imensa criação anônima e coletiva porque os requisitos necessários para criar estão na vida que nos rodeia a cada

dia. Segundo ele em tudo o que ultrapassa a rotina repetitiva existe uma novidade e de processo criador humano cujas bases estão assentadas na faculdade de combinar o antigo e o novo.

Vygotsky nega a fria separação que é em geral feita entre imaginação e realidade. Quando se interpõe entre ambas uma fronteira impenetrável deixa-se de perceber a função essencial desempenhada pela imaginação e ela se torna um mero acessório quando na verdade é necessária. Quanto mais variada for à experiência acumulada pelo homem mais rica é a fantasia, pois a partir do vivido pode criar novas combinações. A fantasia pode ampliar a experiência e expandir o homem para além do circunstancial e do imediato.

**“Quando lemos os jornais e nos inteiramos de milhares de acontecimentos que não pudemos presenciar pessoalmente, quando em crianças estudamos geografia e história, quando sabemos por carta o que acontece a outra pessoa, em todos os casos nossa fantasia ajuda nossa experiência” ( Id., Ibid., p. 87)**

Sendo assim a imaginação se apóia na experiência e a experiência se apóia na fantasia. Além disso, imaginação e realidade se vinculam, pela emoção, pois tanto imaginação quanto realidade contém elementos afetivos. Assim, a experiência ampliada pela imaginação de materializa num produto.

Contudo, a atividade imaginativa não depende só da capacidade de combinar, pois o que chamamos de criação é “um catastrófico parto em consequência de uma longa gestação” (Vygotsky, 1984, p.31). Esta gestação é influenciada por fatores sociais, culturais e históricos, que de acordo com o autor:

**“(...) todo inventor, por genial que seja, é sempre produto de sua época e de seu ambiente... A obra criadora constitui um processo histórico consecutivo onde cada nova forma se apóia nas precedentes... Por muito individual que pareça, toda criação encerra sempre em si um coeficiente social. Nesse sentido, não há invenções individuais no sentido estrito da palavra, em todos existe sempre alguma colaboração anônima”. (Vygotsky, 1984, p. 38)**

Segundo Vygotsky, a arte e a vida se relacionam numa complexidade de inter-relações, pois arte pode criar uma imensa necessidade de atuar. Dependendo daquilo que libere ou reprima, ela pode nos impulsionar a aspirar além da nossa vida. A Arte surge da vida e se dirige para ela, o papel da arte é fundamental como atitude dialética de edificação da vida. É provocadora e equilibradora de crises em momentos cruciais da existência humana. A criatividade é essencial tanto na produção de uma obra tanto no seu consumo quanto no seu desfrute, seu papel social é ímpar.

É preciso também salientar outro importante conceito para Vygotsky, o da zona de desenvolvimento proximal. Segundo suas pesquisas muito antes de freqüentar a escola, a criança já está no processo de aprendizagem. Entre o nível de desenvolvimento real (como ela está hoje) e o desenvolvimento potencial (o que ela virá a ser ou onde poderá chegar), existe a zona de desenvolvimento proximal. Cabe à escola reconhecer essa zona, essa distância, e desenvolver atividades que promovam o aprendizado.

Desta forma, à medida que a criança é orientada, ela internaliza o gesto, o método ou o dispositivo utilizado pelo outro na resolução de determinado tipo de problema, de modo que, depois, será capaz de solucioná-lo por si mesma. Por isso, analisando o trabalho desenvolvido com apresentações teatrais pode estar voltado para essa dinâmica de transformação de potencialidades em realização, e de abertura de novas zonas de desenvolvimento proximal.

Aproximando-me de seus pressupostos entendo que os espetáculos teatrais conseguem captar essa zona de desenvolvimento proximal e servir como agente facilitador do desenvolvimento potencial. Encenações teatrais na escola podem estimular em muitas crianças o desejo de mostrarem os seus talentos elevando assim a sua auto-estima. Porém é muito importante lembrar que os resultados desta prática são

positivos. O professor deve estar atento a este processo e saber dar um encaminhamento ideal a ele traçando objetivos claros e bem definidos.

Também entendo que tanto atores quanto espectadores das apresentações teatrais vivenciam um processo de internalização, por meio da fantasia que conquista e facilita a apreensão pelo sujeito. Torna-se um instrumento de conteúdo fácil de ser assimilado, visto que as peças selecionadas para este público geralmente já fazem parte do repertório infantil.

Assim segundo a teoria histórico-cultural, cada indivíduo constitui-se psicologicamente de fora para dentro, e não de dentro para fora conforme se acreditou por muito tempo. Desta forma tanto na constituição psíquica, como na constituição do conhecimento, o outro tem papel central.

Diante das experiências vividas com a arte teatral na escola e baseada em pressupostos teóricos pude concluir que tanto do ponto de vista piagetiano quanto do olhar de Vygotsky, esta prática na escola podem influenciar o desenvolvimento e o processo de aprendizagem da criança, porque fazem parte da sua cultura. É uma prática que pode levar a transformação de hábitos e de costumes na medida em que possibilita a ampliação do horizonte cultural das crianças.

A arte teatral pode se tornar mais um campo de interesse cumprindo o papel de agente transformador. Ela também tem o poder de ampliar o conhecimento das crianças de forma prazerosa e este poder pode ser usado de várias formas.

Para analisar as contribuições ou não dos trabalhos realizados tomei como indicadores os depoimentos de ex-alunos que, em conversa informal, expuseram as lembranças da experiência teatral vivida e o que a mesma lhes representou. Conversei com vários ex-alunos, que atualmente frequentam a 7ª série e uma delas hoje frequenta

o 3º ano do ensino médio. Também ouvi um grupo de crianças que foram espectadoras de uma ou duas apresentações. Este grupo hoje frequenta a 3ª e 4ª séries.

Uma aluna do 3º ano, que fez o papel da “Bruxa Fedegunda”, na peça “A Bruxinha que era boa”, (1998) declarou que aquele espetáculo representou um marco na sua pré-adolescência. Ela disse que foi a maior lembrança que levou do seu ensino primário, conforme ela mesma o denominou. O jogo teatral suscitou de tal forma seu desejo que no ano seguinte se matriculou num curso de teatro e participou de várias peças. Perguntei se durante esses anos a escola e os seus professores de artes promoveram uma peça teatral na escola ou se trabalhavam com jogos dramáticos, ela respondeu que nunca mais teve essa oportunidade na escola, por isso fez teatro por conta própria, fora da escola. Esta foi a trajetória desta garota, relatada com um sorriso contagiante, tomada pela mesma emoção que compartilhamos durante os ensaios da “Bruxinha que era boa”.

Os alunos que atuaram na apresentação da peça “A Bruxinha que era Boa”, no ano de 2002, declararam que o objetivo de suas atuações não foi o de ganhar prêmios mas o fizeram por pura diversão. Para eles, a diversão na escola é necessária para “descontrair o ambiente”, porque a escola às vezes é sem graça. A experiência proporcionou-lhes uma convivência positiva com o grupo, no sentido que passaram a valorizar mais o trabalho em equipe. Houve mudança de conceitos sobre os colegas da classe, passaram a valorizar mais o outro, que revelaram muitas habilidades com o trabalho que antes passavam despercebidas. Todos eles concordaram entre si que com os ensaios do teatro conseguiram aprimorar mais sua comunicação oral.

Para estes alunos a preparação da peça foi tão gratificante quanto a própria apresentação. Esta declaração se confirmou nas palavras de Vianna e Strazzacappa:

“Assim, o espetáculo teatral na escola deveria ser analisado mais como um processo de aprendizagem do que como um resultado estético em si”. (2001: p.130)

Dentre o grupo de crianças que apresentou “A Primavera da Lagarta”, uma delas afirmou que a apresentação foi marcante pela mensagem que a peça transmitiu, um ensinamento tão significativo na sua vida que foi capaz de transformar seu comportamento. Vê-se aqui o conteúdo possibilitando a comunicação entre adulto e criança. Em relação às palavras do adulto, nas suas interações com a criança, Fontana (2000) tem a seguinte concepção:

“Ao utilizar a palavra nas suas interações com a criança, o adulto apresenta (deliberadamente ou não), graus de generalidade e operações intelectuais ligadas à palavra que são novos para ela. Desse modo sua alocação verbal interfere na atividade da criança, embora ele não passe para ela seu próprio medo de pensar, nem possa “controlar” o modo de pensar dela” (p.19).

Não julgar os outros pelas aparências foi outra aprendizagem destacada por um dos personagens da mesma peça.

O garoto que fez o personagem do Pedrinho na encenação da peça, “A Bruxinha que era boa”, disse que foi muito bom ter vivido aquela experiência. Ele mencionou que em primeiro lugar o tempo que foi dedicado à montagem do espetáculo, proporcionou um trabalho em equipe muito rico. Em segundo lugar apontou a própria garra com que se dedicou ao trabalho e se lembrou que outros colegas também se dedicaram bastante. Justificou-se dizendo que na época já previa a possibilidade desta oportunidade ser única em sua vida escolar e por esse motivo tirou o máximo de proveito daquele momento. Este aluno disse que se não tivesse feito não teria tido outra chance porque na 7ª série, denunciou: “... a gente não faz mais nada...”. Em tom de reivindicação apontou que a escola deveria abrir espaço para apresentações teatrais, porque ela só tem oferecido apresentações de dança que

segundo suas próprias palavras, “enjoam”. Esbravejando disse que nunca mais vai conseguir fazer mais nada na escola porque as aulas são muito curtas e não dá tempo de se pensar em preparar nenhum espetáculo. Disse também que se tivesse que fazer novamente faria com muito prazer e muito melhor. E ainda completou que hoje teria menos vergonha porque está mais maduro, portanto, sente-se mais seguro. Prosseguindo nossa conversa, o aluno declarou que o que foi marcante na preparação daquela peça foi o maior tempo de convivência com os amigos da classe que fez com que o grupo viesse a se conhecer melhor. Enfatizou que isto foi algo que nenhum outro tipo de atividade escolar proporcionou, pelo menos com tal profundidade. E ainda acrescentou que o conhecimento entre eles naquele momento foi mais intenso e, portanto mais significativo que os quatro anos que já haviam estudado juntos. Ao se ajudarem, emprestando roupas e adereços um ao outro, para compor figurinos, ou na confecção do cenário da peça, a união do grupo foi uma inevitável e prazerosa consequência. A qualidade daquela convivência foi diferente de tudo o que já viveram em equipe até então. “Foi inesquecível”, afirmou.

O relato deste garoto confirmou a questão que já discuti a respeito das aulas de cinquenta minutos, reservadas ao professor especialista. Conforme já foi apontado, dificilmente este profissional encontra uma situação favorável considerada ideal para o desenvolvimento de um espetáculo teatral na escola.

Também está clara a questão afetiva que se coloca no discurso deste garoto. É importante lembrar que ele é considerado por todos os professores como responsável, estudioso e dedicado. Um aluno que sempre apresentou notas máximas talvez explique o tom reivindicatório das suas palavras quanto à análise implícita nas suas colocações com relação à socialização do grupo. Além de ser dono de um boletim invejável, estimulava o grupo, fazia tudo acontecer. Mesmo com o apoio da liderança

responsável daquele aluno, eu permanecia atenta para tudo o que pudesse estar acontecendo. Eu me preocupava com o tipo de relações que se estabeleciam entre eles e prestava atenção nas possíveis competições entre grupos que pudessem surgir, pois o que me importava era a convivência saudável e não uma competição. Cuidava para que nenhum aluno sofresse algum tipo de rejeição, caso ele elegesse seus amigos pessoais em detrimento de outros alunos da classe, no intuito de fazer o melhor. Por tudo isso durante o processo de criação do espetáculo apesar da colaboração dele permanecia vigilante para que isto não viesse a acontecer e principalmente que os sentimentos narcisistas não viessem tomar o lugar do jeito coletivo de ser do teatro.

Sempre procurei abrir espaço para que todos participassem ativamente dos espetáculos, e também respeitei todos os alunos que não aceitavam atuar diretamente na peça, mas teriam que dar a sua contribuição, oferecendo ao grupo algo de si que fosse muito bom como desenhar, pintar, dançar etc.

Realmente, cada um deu sua contribuição transformando a sala de aula em um espaço de intensas trocas que, conforme o relato do aluno, foi até mais importante que o próprio espetáculo.

O trabalho desenvolvido com este grupo especificamente esteve mais voltado ao exercício da comunicação e da construção do espetáculo que apenas à apresentação do mesmo, graças ao grau de trocas que se estabeleceram entre eles. Não tinham a intenção de revelarem possíveis “talentos”, nem sentiam a necessidade de enaltecer um ou outro personagem, que viesse a transformar a escola em espaço de exibição. A esse respeito Vianna e Strazzacappa (2001) também chamam nossa atenção:

**“Um espetáculo não é um espaço de exibição de si mesmo nem de “talentos”. É o resultado de um espécie de diálogo criativo entre vários criadores. Isso quer dizer que cada uma das pessoas que integra o grupo de teatro na sala de aula contribui com a sua parte na construção desse objeto artístico, até que todos estejam satisfeitos com o que produziram, aí então o espetáculo estará pronto para ser apresentado” ( p.129)**

Diante das contribuições que os espetáculos teatrais na escola podem proporcionar percebe-se claramente o seu valor, promove uma possibilidade de romper com alguns preconceitos e com a barreira da exclusão no interior da escola.

Visto que a arte teatral na escola é uma vivência do sentir e experimentar em comum, ela proporciona uma estreita comunicação tanto objetiva como subjetiva em momentos compartilhados de total felicidade, numa aventura repleta de emoções.

Wallon (1968), afirma que a afetividade desempenha um papel fundamental na constituição e funcionamento da inteligência, determinando os interesses e necessidades individuais.

No entanto, não se pretende concluir aqui que a arte teatral na escola tenha o poder de proporcionar uma socialização saudável por si só e de eliminar a exclusão. Podemos ver que são muitos os benefícios para os educandos, porém o teatro sozinho não é a solução para todos os problemas de convivência entre as crianças na escola. Ele pode ser mais um meio, um atalho que permita uma socialização sadia que desenvolva o senso de cooperação e ajuda mútua.

A mediação do professor é imprescindível quer seja especialista ou não. As interações entre ele e os alunos não se limitam apenas aos aspectos cognitivos; a afetividade é uma dimensão presente nos processos interativos, conforme já foi dito. Nesse sentido, as interações próprias da sala de aula são carregadas de afetividade e exerce influência tanto na aprendizagem quanto na convivência do grupo. Portanto cabe ao professor resgatar a sensibilidade dos educandos e facilitar os processos interativos.

Conforme vemos nos estudos de Vygotsky o foco passa a centrar-se nas interações sociais: a criança, inserida num grupo, constitui seu conhecimento com ajuda do adulto e de seus pares. Nesse sentido, a escola tem o compromisso de tornar

acessível o conhecimento formalmente organizado e, ainda, a função de possibilitar o acesso da criança aos objetos como significado cultural.

A garotinha que fez o papel de “Bruxinha Ângela”, disse que ainda se lembra das falas da sua personagem. Revelou que adora teatro e adora fazer teatro porque considera que tem um bom timbre de voz e sabe falar alto. Ela acredita que estes requisitos são muito importantes em apresentações teatrais. Acrescentou que sabe que se expressa muito bem, mas apesar de tudo isto não pensa em teatro como profissão, mas como diversão. Para ela quando os espectadores demonstram que gostaram daquilo que assistiram, faz com que o ator experimente uma sensação muito boa, se sintam bem. Deixa claro que o “ator” se expressou bem, conseguiu se fazer entender. Expôs que a experiência foi marcante porque transmitiu emoção para o público.

Vianna e Strazzacappa (apud Ferreira: 2001), apontam claramente a questão da relação entre ator e espectador durante a realização do espetáculo. Afirmam que: “No momento em que o espetáculo se realiza diante do espectador, o aluno também tem a possibilidade de perceber o que a arte teatral pode provocar nas pessoas” ( p.129).

A aluna continuou dizendo que acredita muito na influência positiva que a arte teatral proporciona na aprendizagem de outras disciplinas escolares porque a escola se torna um espaço de convívio muito gostoso, conforme suas palavras “... *dá vontade na gente de ficar e estudar...*”.

O despertar do gosto pelas apresentações teatrais foi lembrado pela garota que representou uma das irmãs da “Bruxinha Ângela”, a “Bruxa Fedegunda”. Revelou que aquela apresentação na escola fez com que descobrisse um lado seu que não conhecia. Com o contato passou a apreciar. Destacou que por meio do estudo do texto que a leitura melhora assim como a escrita e a comunicação em si. Endossou a questão da convivência com o grupo que o convívio em si não foi o principal, mas a qualidade

dele que melhorou muito. Isto a beneficiou ao proporcionar uma visão mais crítica sobre o outro, que aumentou o respeito para com ele. Desta forma foi possível repensar estes conceitos, que permitiram uma maior valorização do outro quando se descobrem as suas qualidades. Ela afirmou que conseqüentemente o círculo de amizades se ampliou tanto em questões quantitativas quanto qualitativas.

Para alguns dos expectadores com quem conversei, pude perceber um ponto de vista diferente ao dos meus alunos. Eles afirmaram que as peças teatrais na escola incentivam as crianças a serem futuros atores. Isto está presente na fala da maioria das crianças com quem conversei. Um deles, aluno de 4ª série foi mais longe ao dizer que fazer peças teatrais na escola incentiva os alunos a fazer disto uma profissão, não só a de ator mas como a de diretor.

Além do lado profissional destacado por eles, declararam que acreditam que o teatro na escola incentiva o aluno a sair das ruas, porque ele deve se ocupar em decorar as falas. Este garoto de forma bastante confiante disse que pretende ser um advogado, mas paralelamente a esta profissão quer dirigir peças de teatro nas escolas nos clubes e nas igrejas, de forma voluntária.

Outro espectador disse que quando os alunos aprendem a estudar as falas dos personagens, suas produções de textos melhoram muito e conseqüentemente aumentam suas notas. Ele disse que a emoção dos espetáculos teatrais mexe com a vontade das pessoas.

Um terceiro espectador frisou a questão da profissão de ator, ao dizer que esta prática na escola é como um treino para um futuro ator. Ele acha muito importante porque os alunos já podem ir conhecendo mais uma profissão.

Para cada criança espectadora, esta experiência teve um significado diferente, uma interpretação pessoal e nenhuma delas levantaram qualquer aspecto negativo nas apresentações teatrais na escola.

Outro espectador que assistiu ao espetáculo: “O Chapeuzinho Vermelho”, foi mais um a enxergar o teatro na escola pela perspectiva da profissão. Para este aluno espectador, as peças teatrais na escola podem revelar um talento no momento em que a criança tenha isto como uma meta para o seu futuro profissional. Na opinião dele, assistir a espetáculos teatrais na escola pode levar a criança a estabelecer seu desejo de vir a ser um futuro ator e já ir adquirindo a responsabilidade que a profissão exige.

Com relação aos pontos de vista dos espectadores Degranges (2003) afirma que ir ao teatro ou gostar de teatro também se aprende e que ninguém gosta de algo que não conhece. Ele destaca que o gosto pelo teatro está diretamente ligado ao grau de intimidade que se dá com o mesmo e que entrando em contato com seus meandros, técnicas e história, o espectador pode reconhecer nele um espaço de debate das nossas questões e perceber o prazer dessa relação.

Neste sentido o autor destaca que:

**“ O gosto por uma cultura artística, contudo, se constrói desde a infância. Aproximar crianças e adolescentes das atividades teatrais é de fundamental importância, se quisermos pensar em formar espectadores.” (p.33)**

As peças podem ter suscitado algumas frustrações íntimas não reveladas pelas crianças. Com isto pude pensar em quantas crianças não se sentiram diminuídas diante da sua dificuldade de decorar falas ou se expressar corporalmente. Também pensei naquelas que se sentiram rejeitadas por não conquistarem o papel principal além daquelas que rejeitaram papéis cobiçados por serem driblados pela timidez ou pelo sentimento de incompetência, enfim pelo medo do fracasso.

Nas interações entre o professor e os alunos também se deve levar em conta os aspectos afetivos como uma extensão dos processos interativos. As interações da sala de aula são impregnadas de afetividade que conseqüentemente vai exercer influência na aprendizagem. A intervenção pedagógica centrada principalmente na interação professor-aluno é determinante na construção de todo e qualquer conhecimento inclusive o de expressar-se num palco diante de um público. A escola tem o compromisso de tornar acessível o conhecimento formalmente organizado e, ainda, a função de possibilitar o acesso da criança aos objetos enquanto significado cultural. Isso ocorre por meio de relações concretas, onde a afetividade se faz muito presente.

Meu principal objetivo com os programas de encenações teatrais na escola é tentar dismantelar o processo de exclusão por meio da socialização, da cooperação fazendo com que a criança se sinta totalmente aceita, satisfeita e conseqüentemente feliz.

De acordo com Degranges (2003): “A apropriação da linguagem teatral tem o intuito de contribuir para a sensibilidade e para uma experiência de prazer e comunicação, além de contribuir para a sua afirmação como sujeito nos rituais coletivos”. (p.34)

Pressupondo as teorias piagetianas e vigotskiana, os espetáculos teatrais podem promover e facilitar a comunicação entre os educandos. A escola deve ser o palco em que as crianças possam conhecer alguns mecanismos da arte teatral e apropriar-se deles e assim promover o ser humano.

## QUINTA E ÚLTIMA CENA

### Paixão que movimenta o fazer

Conforme apresentei na introdução deste texto, o principal objetivo do trabalho com espetáculos teatrais na escola é de obter, por meio deles, um canal de socialização entre os educandos. Para garantir isto é necessário desenvolver a sensibilidade estética, aguçar a emoção, criar um ambiente de colaboração e interação sadias, além do sentimento de pertencimento ao mundo.

Nestes anos de trabalho nos inúmeros palcos escolares em que atuei junto aos meus alunos, busquei uma aproximação das crianças com a arte. Movida pelo desejo de conquistar uma escola mais justa, mais humana, procurei fazer deste espaço um palco no qual os sentimentos, as emoções propiciassem a transformação do mundo que nos cerca. De alguma forma a escola precisa repensar a importância da arte para não sofrer as conseqüências mais tarde, por isso as escolas não podem:

**“( ... ) esconder-se por detrás do tapume da ingenuidade. Assim é necessário batermos outra vez na velha tecla: ou utilizamos a arte para iluminar e tornar mais nítidos os sentimentos dos educandos, propiciando-lhes maior consciência de si e do seu mundo, ou seguimos na negligência costumeira que empurra gerações inteiras para as distorções terríveis da emoção sem forma e de uma irracionalidade socialmente produzida e socialmente sofrida depois.” (Morais: 1982, p.90)**

As declarações dos meus ex-alunos que atuaram nas peças que montamos, revelam que consideravam a escola chata e aborrecida. Ao perceberem a professora inflamada pela paixão à arte teatral, naturalmente também foram inflamadas pela mesma paixão. No vigor da infância e pré-adolescência vivem sedentos à procura e à espera daquilo que lhes façam arder, “esquentar o clima” diriam eles, para tornar a escola um espaço prazeroso.

Vivenciar uma experiência teatral na escola para os educandos, muito mais importante que o espetáculo em si é a socialização, as trocas entre eles que vem culminar na sua construção como sujeitos.

Nas encenações escolares os alunos descobrem-se como um time que para vencer deve preservar o coletivo, porque o sucesso depende de um grupo unido, harmônico, equilibrado. Enfim o sucesso é brindado em comum.

Para não perder de vista a dimensão humana e pedagógica do trabalho, o professor, diretor/mediador deve proporcionar o equilíbrio entre todos, valorizar a atuação de cada um dos “atores” para que todos possam ter a oportunidade de brilhar com a mesma intensidade. Desta forma aos tímidos também é dada a oportunidade de crescer.

E o mais importante é que possam aprender a fazerem juntos, respeitando-se uns aos outros. Este é o maior aprendizado que esta arte coletiva proporciona, nesta rica convivência é que os alunos descobrem-se como seres humanos complexos que tem que caminhar para um objetivo comum. A dinâmica das experiências coletiva leva à descoberta do outro, dotado de subjetividade, a conhecer e aceitar as suas dificuldades. O conhecimento do outro pode acelerar o amadurecimento pessoal.

Meu trabalho foi e continua sendo uma constante luta que ainda se dá entre erros, engano, falhas, lágrimas.

Ser e não ser, fazer muitas vezes sem saber fazer, aprender junto, num constante construir, brincar de (re) inventar caminhos. A cada novo passo, novas inquietações, novas curvas no caminho.

Muitas considerações foram sendo expostas ao longo deste trabalho como quem vê o caminho se fazendo ao longo da caminhada. Ainda não cheguei ao final da

estrada. As cortinas do palco ainda não se fecharam. Neste palco escolar pretendo atuar ainda mais, construir ainda mais.

Este não é o momento de trazer todas as respostas, mas de encaminhar novas questões.

Creio que a trajetória descrita aqui possa se tornar um solo fértil, porém aberto às críticas e sugestões. O leitor poderá concordar ou discordar, valorizar ou não este trabalho que se iniciou inconscientemente no âmago da exclusão pessoal vivida no interior da escola, numa relação de saber autoritário.

Os caminhos foram e continuam sendo contraditórios, conflitantes. A desordem entre meus ideais e a racionalidade do sistema educacional no qual me insiro permanece viva, latente.

Há de se encontrar um caminho comum onde se opere a educação dos sentimentos nesta civilização que insiste em se organizar sobre fundamentos racionalistas e que de acordo com Duarte Jr. (1988) "(...) se revela cada vez mais irracional e desumana". ( p.118 )

Meu fazer teatral na escola me transformou e desdobrou em mim novos questionamentos e com eles o desejo de ampliar meus conhecimentos para que possa pisar em terra firme, e sem dúvida buscar novas realizações.

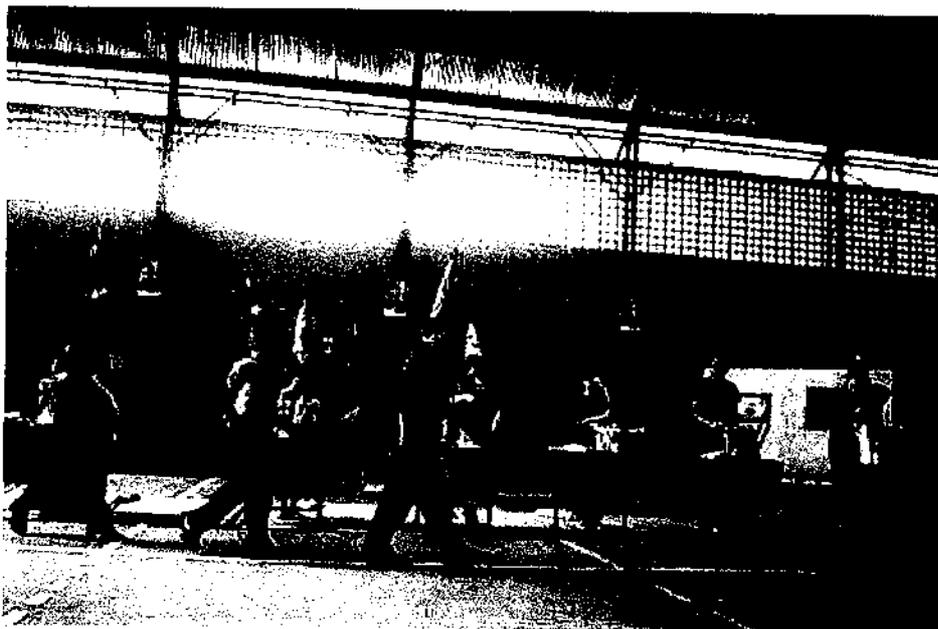
Conforme já disse, esta quinta e última cena não têm a menor pretensão de encerrar as cortinas dos palcos em que ainda pretendo e quero atuar. Junto a outras crianças a novos alunos que de espectadores desejarem se tornar alunos "atores", pois não demarquei nenhum limite para novas realizações.

No ensaio de tantas reflexões procuro imaginar: a quem interessará a história de um trabalho alicerçado nas misérias de uma infância, inspirado por anseios, angústias, conflitos e dúvidas além de ser construído no limites da solidão?

Ao expor o cenário da minha vida, considero-me a personagem principal deste espetáculo teatral real. Foi atuando neste palco, transitando pelas coxias da escola que me constitui como pessoa e como professora. Neste espaço, saí de mim, descortinei o mundo do outro e tentei ajustar o *script* na busca de uma relação mais humana entre eu e o outro, professora e aluno.

Por isto retomei as cenas de preconceito e exclusão do passado, para vê-lo com o olhar do presente e ressignificá-lo. Com esta vivência prossigo (re) educando o meu sentir e aprendendo com o outro muito mais que ensinando. Estou aprendendo a olhar a escola de muitos outros jeitos, a assistir aos espetáculos reais também da vida do outro, a ouvir, especialmente nas palavras não ditas.

## ANEXOS



**“A BRUXINHA QUE ERA BOA”**  
4ª série - 1998.



**“A PRIMAVERA DA LAGARTA”**  
1ª Série - 2001



**“A BRUXINHA QUE ERA BOA”**

(Preparação do cenário)

4ª série - 2002.



**“PLUFT, O FANTASMINHA”**

4ª série - 2003.



**“O CHAPEUZINHO VERMELHO”**

1ª série - 2004.



**“O CHAPEUZINHO VERMELHO”**

1ª série - 2004.



**“O CHAPEUZINHO VERMELHO”**

1ª série - 2004.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, A.M. **Arte-Educação: Conflitos / Acertos**, 2ª ed., SP, Editora Max Limonad, 1985

\_\_\_\_\_. **Teoria e prática da Educação Artística**, 2.ª ed., SP, Editora Cultrix, 1978.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**/ Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997.

CASTANHO, M. E. de L. e M. **Arte-Educação e intelectualidade da arte: contribuição do ensino da Educação Artística no Brasil após a Lei 5692/71**. Campinas, SP., 1982. Dissertação (mestrado) Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

DEGRANGES, F. **A pedagogia do espectador**. São Paulo: Hucitec, 2003

DEMO, P. **Charme da exclusão social**. 2ª ed. rev. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2002. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 61)

DUARTE JÚNIOR, J. F. **Fundamentos estéticos da educação**. 2. ed. Campinas, SP, Editora Papirus, 1988

FERNANDEZ, S. I. G. **Educação Estética – Reflexões sobre a arte da criança e a educação da criança para a arte**. In: ARTE NA ESCOLA, 1995, Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, SP. **Anais do primeiro seminário nacional sobre o papel da arte no papel da socialização e educação da criança e do jovem**. São Paulo, Capital, p.48

FERREIRA, S. (org.). **O ensino das artes: Construindo caminhos**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2001. (Coleção Agere)

FONTANA, R. C. **Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora**. In Cadernos Cedes (50). Campinas, 2000.

\_\_\_\_\_. **Mediação pedagógica na sala de aula**. 3ª ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2000. (Coleção: educação contemporânea).

KRAMMER, S. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. São Paulo: Ática, 1993.

LA TAILLE, Y. de et alii. **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

- LOWENFELD, V. & Brittain, W. L. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo, Mestre Jou, 1977. ( trad. de Álvaro Cabral, Introd. João Carvalhal Ribas.)
- MORAIS, R. **Arte: A educação do sentimento**, São Paulo, Editora Letras e Letras, 1992.
- PEREGRINO, Y.R.R.P., PENNA, M.; COUTINHO, S.R. **Arte e Currículo - A formação do professor de artes: uma proposta curricular**. In: ARTE NA ESCOLA, 1995, Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, SP. **Anais do primeiro seminário nacional sobre o papel da arte no papel da socialização e educação da criança e do jovem** . São Paulo, Capital, p.350
- PIAGET, J. **Estudos Sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.
- \_\_\_\_\_. **Sobre Pedagogia**. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1998.
- PORCHER, L. Organizador:/ tradução de Yan Michalski : direção da coleção Fanny Abramovich/. **Educação Artística: luxo ou necessidade** – São Paulo : Summus, 1982
- SMOLKA, A. L. B. & GÓES, M. C. (org.). **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. São Paulo: Editora Papirus, 1995.
- VYGOTSKY, L S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1984.
- \_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1968.
- \_\_\_\_\_. **La imaginacion y el arte en la infancia** (Ensaio Psicológico). México : Hispánicas, 1987 b.